

**Вітвицька С.С. Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спирін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 69-100.**

### **Компаративний аналіз моделей ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України**

Входження України у європейський та світовий освітній простір – це значуща соціальна проблема, яка потребує серйозної і різнопланової теоретичної і практичної роботи, порівняного дослідження моделей вищої освіти зарубіжних країн.

Тільки враховуючи світовий досвід та завдання інтеграції досягнень науки і технології в освіту можна забезпечити відповідність інтелектуального й технологічного ресурсу України вимогам економічних реформ та завдань європейської інтеграції, тенденціям поступу у XXI століття і гуманістичним перспективам особистості.

*Моделі освіти* – сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні) конструкти, що схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти [1, с. 75].

Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні. Ми зупинимось на описових моделях ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. Описові моделі дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики.

*Модель підготовки спеціаліста* – система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію [1, с. 78].

У нашому дослідженні йдеться про описові моделі педагогічної підготовки фахівців різних кваліфікаційних рівнів, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи педагогічної освітньої практики країн західноєвропейських та східноєвропейських регіонів.

Виходячи з положення І.Б. Васильєвої, що *педагогічна модель* – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проєктованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, і управлінням нею, ми маємо розглянути і порівняти мету, функції та принципи систем педагогічної підготовки фахівців різних освітніх рівнів розвинутих країн, зміст систем педагогічної підготовки і технологію, організаційно-методичне забезпечення, психолого-педагогічні умови функціонування системи педагогічної підготовки та її результативність.

Структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують дві тенденції:

Унітарна, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості і рівня. В *унітарній* системі вищої освіти до її складу входять лише університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Такою є освіта в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими „інтегрованими” університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні і вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору.

Бінарна, або подвійна, система з *традиційним університетським сектором*, що так чи інакше спирається як окремий *неуніверситетський сектор* вищої освіти, який має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, які приймають чималу частину молоді. З європейських країн таку систему вищої освіти мають Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ряд інших. Достатньо ефективною для світової вищої освіти є тенденція до вдосконалення і розширення

„короткої і професіоналізованої вищої освіти. Йдеться не про аналоги наших технікумів, а про інтенсивне навчання у справжньому ВНЗ (це, нерідко, особливий підрозділ університетів, але упродовж малого проміжку часу, до трьох років). Прикладом є створені нещодавно „університетські інститути” у Франції, тут отримується ґрунтовна освіта і як наслідок – випускники легко знаходять роботу.

Тенденції до всебічної (єдиної) університетської системи разом із розвитком сильного сектору вищої освіти неуніверситетського рівня сприяли ширшому тлумаченню поняття „університет”, що відрізняється від визначення, яке традиційно використовується щодо континентального європейського університету, – установа з інтенсивною співпрацею, узгоджується між викладанням, навчанням та успіхами у ньому, де велика увага приділяється індивідуальному навчанням. Ця тенденція чітко спостерігається сьогодні, в головному, в університетах тих країн, які встигли найглибше зануритися у процес створення інформаційного суспільства. Донедавна малоструктуровані системи вищої освіти виконували достатньо обмежену кількість завдань щодо збереження й зміцнення державних структур країни, проведення наукових і технологічних досліджень з одночасною підготовкою науковців, а також забезпечення економіки фахівцями високої кваліфікації. У більшості країн світу ці завдання заклади вищої освіти виконували шляхом використання монодисциплінарного навчання. Якщо вища освіта була загальною, то фахова підготовка переносилася на робочі місця (класичним прикладом є Японія).

Основні ж завдання щодо організації навчальних закладів цієї освіти, які мають професійно орієнтовані програми навчання паралельно з університетським сектором, майже однакові у більшості країн: запропонувати професійно орієнтовані та економічно вигідні типи освіти для задоволення потреб ринку праці; забезпечити потреби зростаючої кількості вступників без істотного збільшення урядових витрат на вищу освіту; запропонувати передусім програми, орієнтовані на викладання, в яких частково використовуватимуться дослідження прикладного характеру; поновлення та покращення вже існуючої професійно орієнтованої освіти.

Існує традиційна диференціація між структурою європейського ступеня з досить довгим академічно інтегрованим навчанням та структурою „англо-американського” університетського ступеня з коротшим за тривалістю навчанням на отримання першого ступеня та розмаїттям післябакалаврських студій, що частково базуються на модульній системі.

У деяких країнах типи ступенів коротшого циклу впроваджуються у національну структуру ступенів (Данія, Фінляндія, Італія, Португалія). В інших країнах така система впроваджується разом із традиційною ступеневою структурою (Німеччина та Нідерланди).

У неуніверситетському секторі також відбувається безперервна диференціація кваліфікацій. Аби відповідати вимогам ринку праці певних професійних сферах, запроваджено велику кількість нових програм для здобуття ступеня бакалавра, розроблено низку післябакалаврських курсів. Вони можуть завершуватися отриманням національного ступеня чи ступенів із подвійною спеціалізацією. Заклади освіти неуніверситетського типу, які не мають права на магістерські програми, за власним бажанням можуть співпрацювати із зарубіжними установами, які таке право мають. Отже, у такий спосіб зазначені заклади освіти отримують можливість пропонувати студентам міжнародні магістерські програми.

Заклади вищої освіти неуніверситетського сектору не пропонують докторські ступені, але це не означає, що кандидати на докторські програми з неуніверситетського сектору не можуть на них навчатися. У деяких країнах такі кандидати мають можливість отримати доступ до докторської (РШ) програми в університеті одразу (Норвегія і Нідерланди) або через підготовчі курси (Австрія і Німеччина). У Норвегії декілька навчальних закладів неуніверситетського сектору здобувають право проводити дослідницькі студії та надавати докторські ступені.

Зростаюча диверсифікація в цілому вважається позитивним явищем для систем вищої освіти як у середині кожної країни, так і в міжнародному контексті. Але зростаюча диверсифікація стикається з проблемами недостатньої прозорості структур кваліфікацій окремої країни і труднощами у взаємному визнанні кваліфікацій через велику кількість різних рівнів та варіацій змісту кваліфікацій. Вирішення цих проблем спонукає до пошуку інших інструментів.

Європейські вищі навчальні заклади демонструють свою підтримку принципів Болонської декларації і свої зобов'язання зі створення до кінця десятиліття Зони європейської вищої освіти. Вони вбачають у заснуванні в Саламанці Асоціації європейських університетів як символічне, так і практичне значення для більш ефективного інформування урядів та суспільств і, тим самим для підтримки формування свого майбутнього в зоні європейської вищої освіти.

Країни, що підписали Болонську конвенцію підтверджують свою здатність і готовність ініціювати та підтримувати прогрес спільними зусиллями: здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи; реорганізувати вищу освіту в цілому і поновити програми зокрема; розвивати й базувати вищу освіту на основі наукових досліджень; виробити взаємоприйнятні механізми для оцінки, гарантії та підтвердження якості; послуговуватися загальними термінами європейського виміру і забезпечувати відповідність різних інститутів, програм, ступенів; сприяти мобільності студентів, персоналу та можливості працевлаштування випускників у Європі; підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують значні проблеми щодо входження в Зону європейської вищої освіти; запроваджувати зміни, аби бути відкритими, привабливими, конкурентоспроможними вдома, в Європі й у світі; дотримуватися позиції, що вища освіта має бути відповідальною перед суспільством; прийняти систему легко зрозумілих та адекватних ступенів, спрямованих на полегшення академічного і фахового визнання поділів курсів, щоб громадяни могли ефективно використовувати свої кваліфікації, уміння і навички в усійзоні європейської вищої освіти; прийняти систему засновану, по суті, на двох основних циклах (бакалаврат, магістратура).

Отже, наймогутнішими ініціаторами змін у системі освіти виступають не її власні проблеми чи негаразди (системні чинники), а ті, які перебувають поза нею, насамперед, пріоритети й вимоги до навчання і виховання спричинені включенням даної країни до спільного руху світового співтовариства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі.

Проте система освіти, як і культура її народу, є унікальним явищем незрівнянно складнішим, ніж інші системи (транспорту, зв'язку, безпеки), бо глибоко пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. З огляду на це у кожній країні освіта та її організація мають свої особливості.

Розглянемо моделі педагогічної освіти США, Англії, Франції, України.

Педагогічна освіта у ВНЗ США здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями.

У структурі педагогічної освіти США виділяються ВНЗ різних рівнів: університети (4-5 років), педагогічні коледжі (4-5 років), коледжі вільних мистецтв (4 роки), молодші коледжі (2 роки). У перших трьох готують викладачів середньої школи, у молодшому коледжі – вчителів початкової школи. Присутні як державні, так і приватні заклади педагогічної освіти. Серед найбільш відомих університетів, що готують педагогічні кадри, – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський, Мічиганський, університет у Філадельфії (штат Пенсільванія).

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого вузу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті (департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв.

В університетах діє майже 170 різноманітних програм підготовки бакалаврів. Співвідношення обов'язкових дисциплін і дисциплін на вибір залежить від циклу навчання, його належності до державного або приватного сектора. Здебільшого обов'язкові дисципліни становлять до 60 % загального обсягу навчального часу; понад 20 % – вибіркові; час, що залишився, розподіляється між факультативними курсами. Вибіркові курси – залікові. Вони можуть входити до програм будь-якого, але найінтенсивніше (до 70 % часу) їх вивчають на останньому курсі.

Вивчення загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін розподіляється на чотири роки підготовки бакалаврів. Спеціальними дисциплінами є гуманітарні науки та етика поведінки, теоретичні педагогічні та методичні курси, практична підготовка (тренінги, педагогічна практика, науково-дослідницька робота). До гуманітарних дисциплін, які вивчають в обов'язково-вибірковому порядку, належать: філософія, політологія, соціологія, економіка, психологія, історія античної культури і культури Середньовіччя, література, давні й сучасні іноземні мови. На загальнонаукову і гуманітарну підготовку бакалаврів відводиться до 65 % усього навчального часу.

Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім в педагогічній освіті, близько 20% стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Готують магістрів протягом двох років. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25-30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку. Обов'язкові курси цього циклу такі: „Вступ до педагогіки”, „Філософія освіти”, „Історія педагогіки”, „Соціологія освіти”, „Антропологія освіти”, „Освітня політика”, „Економіка освіти”, „Порівняльна педагогіка”, „Педагогічна етика”. Психологічний блок вміщує: „Вступ до психології”, „Загальну педагогічну психологію”, „Психологію розвитку дитини”.

Вважається, що такий комплекс дисциплін дає змогу вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити предмети в перспективі, бути компетентним, давати оцінку як щоденному навчально-виховному процесу, так і педагогічним новаціям.

В університетах США велика увага приділяється професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя протягом педагогічної практики. В університеті Мериленду, наприклад, педагогічна практика студентів має кілька етапів і різновидів, приблизно такий же зміст притаманний і педагогічній практиці студентів в університеті Сан-Хосе у Каліфорнії, університеті Нью-Мексико, Делаверському університеті. Педагоги цих закладів вважають, що перевести теорію у практику студентам не допоможе загальноприйнятий досвід шкіл з обов'язковим набором виховних заходів. Згідно зі змістом підготовки, практика - це комплекс, система таких різних її видів: а) лабораторна практика у контрольованих умовах; б) спеціальна практика; в) спостереження за процесом навчання; г) відвідування адміністративних центрів освіти. Практика збільшена і триває півтора-два, а то й три семестри, по чергово з курсами теоретичної підготовки. Цей факт є нововведенням у педагогічній підготовці, що сприяє підвищенню якості навчання майбутніх учителів.

Пасивна практика здійснюється у лабораторії мікровикладання університету. Студенти подають записані на відеомagnetofon уроки, сплановані ними відповідно до деяких моделей навчання. Ця робота студентів і проекти уроків отримують оцінку як викладачів факультету, так і однокурсників - партнерів. Крім того, студентам пропонують набір дослідних моделей навчання, оптимально спроектовані уроки, і вони займаються теоретичним обґрунтуванням цих моделей, аналізом уроків. Активна практика організовується у першому семестрі, у цей же час майбутні вчителі приступають до аналізу проблем освіти. Студенти відвідують державні центри розвитку освіти, навчально-методичні центри, відділ педагогічної освіти у Департаменті освіти штату, приватну школу, можуть брати участь у регіональних конференціях учителів-початківців. Уся ця практична діяльність з наступним її обговоренням на семінарах дозволяє зрозуміти зміст освіти у середній школі, організацію системи освіти, управління нею, фінансування, обов'язки і права вчителів, їх проблеми та досягнення.

Починаючи з другого семестру, студенти проходять практику в школах. Перший тиждень присвячений вибору школи, розробці індивідуальних планів. У школі майбутні вчителі займаються спостереженням та аналізом навчально-виховного процесу. При цьому вони керуються критеріями оцінки, розробленими дослідницьким центром педагогічної освіти. Це, свого роду, пасивний етап практики у школі.

У третьому семестрі вона продовжується, але має вже інше навантаження. На цьому етапі практика є „роздільною” за своєю організацією. Ідея така, що після 4-х тижнів перебування у школі, студенти два тижні займаються аналізом проведеної ними роботи, а потім знову повертаються до своїх класів і продовжують педагогічну діяльність. У ході роботи з учнями студенти організовують навчально-виховний процес, здійснюють контроль і керівництво класом. Як свідчить досвід, до кінця семестру студентам вдається звільнитися від ортодоксальності в ставленні до педагогічної діяльності, зайвої підлеглості.

Педагогічні коледжі (Teacher's college або School of Education) при університетах розраховані на 4 роки навчання, але диплом про освіту і звання вчитель отримує після двох років роботи в школі і засвоєння додатково певної групи навчальних предметів. У педагогічних закладах, як і в інших, діє принцип Liberal Art Education, тобто свободи вибору змісту навчання. Студент отримує 40 % загальнообов'язкових знань (наприклад, „Принципи американської освіти”); 60 % - обов'язкових для даної спеціальності (скажімо, „Менеджер освіти”). Крім того, 40 % загальнообов'язкової програми становлять спецкурси, які цікавлять молоду людину: музика, живопис, філософія тощо.

Перелік деяких типових навчальних курсів для майбутніх і працюючих учителів, адміністраторів освіти включає: „Філософські і соціальні проблеми освіти”, „Демократичні засади освітньої системи”, „Полікультурна освіта з метою глобальної безпеки”, „Жінки в гуманітарному сервісі”, „Критична історія освіти (елементи історії педагогіки)”, „Майбутнє освіти”, „Педагогічна психологія”, „Технологія навчання і викладання”, „Технічні засоби навчання”, Методика навчання за Монтессорі”, „Нетрадиційні технології навчання”, „Викладацький дизайн (навчальний задум, форма викладання, стратегія, тактика, розкриття теми)”, „Використання засобів масової комунікації”, „Інформаційне оточення і школа”, „Проблеми технології педагогічного спілкування. Теорія гуманних взаємовідносин і практика вирішення гуманістичних проблем у навчальному процесі”, „Диференціальна психологія”, „Мова та міжперсональні комунікації (Speech communication). Взаємозв'язок мови пізнання в контексті освітніх проблем. Теоретичні практичні

засади мовної комунікації”, „Конфронтаційна комунікація”, „Невербальна комунікація”, „Теорія і практика індивідуального та групового консультування. Психотерапія”, „Неординарні діти (обдаровані та з відхиленнями від норми)”, „Методика діагностування та оцінювання особистості”, „Психологія організації класу та керівництво ним (освітній менеджмент). Профілактика корекція відхилень у навчанні та поведінці учнів. Вивчення класного середовища (йдеться про забезпечення функціонування класу як навчальної групи, а не колективу)”, „Психологія батьківства”, „Педагогічне адміністрування і лідерство. Законодавство у галузі освіти: права вчителів і учнів”, „Робота з шкільним персоналом (Human Resource management)”, „Проблеми керівництва вищою освітою та освітою дорослих”, „Порівняння шкільної освіти у різних країнах”.

У педагогічних коледжах існує широкий вибір спеціалізованих програм від педагогічного адміністрування до психологічної терапії. Спеціалізація здійснюється на основі фундаментального курсу, обов'язкового для всіх студентів.

Характерною рисою американських педагогічних програм є акцент на ознайомлення студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається. Жодні не проголошуються остаточними, єдино правильними. В процесі дискусій студенти повинні самі визначити свою позицію. Тому дискусійність становить фундамент і головну методичну засаду вузівського викладання. Велике значення надається дискусіям з питань конкретного досвіду або проблем, що хвилюють студентів (наприклад, проблем юнацтва).

При вивченні більшості навчальних курсів наголошується на критичному аналізі та критичній оцінці теорій досліджень. Студенти повинні вміти критично оцінювати існуючі практичні рекомендації і досвід. Наприклад: „Оцінка теорій індивідуального і групового спілкування”, „Оцінка теорій навчання”. „Критична оцінка теорій пізнання з точки зору їх застосування в освіті” і т.п. Цілком зрозуміло, що такий підхід сприяє розвитку у студентів критичних поглядів на сучасний рівень педагогічних знань, а також виробленню аналітичних умінь.

У нинішній педагогіці США особливо цінним є формування такої особистості, яка вміє співробітничати, вести діалог, висловлювати свої погляди, сприймати або критикувати погляди інших. Завдяки підходу до виховання, як до процесу взаємодії двох активних суб'єктів, на перший план висувається особистість вихованця з його ініціативою та інтересами, які має враховувати педагог. У педагогіці США утвердилися проблемні методи підготовки вчителів, які передбачають постановку перед студентами проблемних питань, що вимагають самостійного пошуку рішень. До таких методів, які традиційно використовуються у лабораторній підготовці вчителів всіма університетами США, відносимо найбільш значущі для розвитку пізнавальної самостійності, гуманістичного світогляду, творчої активності, зокрема проблемну дискусію, метод відкриттів, метод аналізу конкретних ситуацій (case studies), рольову гру, моделювання, мікророзкладання, рефлексорне навчання, метод „симуляції”, „протокольні матеріали” і „міні-курси”.

Великого значення у педагогічній освіті американські педагоги надають також самостійній роботі студентів, написанню ними есе і творчих проектів з наступною презентацією основних положень. Серед різноманітних видів самостійної роботи можна виділити: твори на задану вільну тему, написання рефератів; складні творчі завдання, розраховані, скажімо, на порівняння різних теоретичних концепцій; індивідуальні або групові проекти, які ґрунтуються на певному дослідницькому задумі (наприклад, створення дитячої телевізійної програми або програми викладання з урахуванням особливостей дитячого середовища); аналіз і вирішення реальних або спеціально створених педагогічних ситуацій; критичний аналіз ключових статей з певної проблеми, альтернативних позицій тощо; підготовка лекції для виступу перед студентами з наступною дискусією; створення власних файлів інформації про учнів у комп'ютері і т.п.

Серед знань і вмінь, якими повинні оволодіти майбутні вчителі, є досить солідний комплекс на рівні аспірантури: дослідницькі технології та організація експериментальних досліджень; аналіз й інтегрування літературних джерел; розвиток умінь робити педагогічний аналіз; принципи соціальних і поведінкових досліджень; факторний аналіз; конструювання питань шаблонів; техніка збирання даних, їх статистична обробка і аналіз; урахування можливих помилок; узагальнення результатів досліджень; використання комп'ютера для аналізу даних та інтерпретації знахідок.

Але американські педагогічні програми мають і певні недоліки. Педагогіки як науки в традиційному розумінні цього слова в США не існує. Поняття „Education” (освіта) фактично об'єднує в собі і навчання, і виховання, і оволодіння культурними, етичними цінностями. Значна частина питань, що стосуються конкретної підготовки вчителя як педагога, вихователя, дидакта, методиста, розчинена у змісті філософських, соціологічних, психологічних проблем. Образно кажучи, педагогіка потонула в психології. Тому панівною в програмах підготовки вчителів є

педагогічна психологія. Безумовно, міцна психологічна база для педагога є важливою умовою його професійної діяльності, проте лише тоді, коли він уміє трансформувати ці знання у навчальні, виховні методики.

Згідно з теоретичними концепціями самореалізації особистості, свободи вибору, невтручання у її приватне життя в педагогічних закладах США фактично не викладається теорія і методика виховання. У педагогічному словнику немає навіть відповідного терміну. Такі важливі педагогічні проблеми, як сутність і функції процесу виховання в школі, його закономірності і принципи, методи і засоби, форми організації, позакласна і позашкільна робота тощо, в програмах американських університетів відсутні. Майже не зустрічаються питання про організацію дитячого колективу та його виховний вплив на особистість; немає концентрованого курсу класного керівництва, окремі його аспекти розпорошені по різних психологічних темах.

В американських програмах навчання вчителів у психології розчинилася і дидактика як важлива теоретична та методична основа викладацької майстерності. Такі необхідні традиційні питання як структура процесу навчання, принципи навчання (до речі, найбільше ігноруються в практиці американських учителів), методи навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів, певною мірою включені в програми, але більше в психологічному, ніж у прикладному аспекті. Фактично, на педагогічних факультетах в університетах США немає кафедр педагогіки.

Після другої світової війни, особливо починаючи з 60-х років, історію розвитку педагогічної освіти США характеризує безперервний, динамічний потік різноманітних реформаторських пропозицій. Не всі пропозиції вміщують той зміст, який має бути поданий до програми підготовки вчителя. Ті, що його вміщують, звертаються переважно до трьох головних компонентів навчального плану педагогічної освіти, тобто до предметів загальноосвітнього циклу, або „вільних мистецтв”; фахової академічної дисципліни; професійно-педагогічної освіти. Щодо забезпечення безперервного, надійного професійного розвитку вчителів, то більшість сучасних пропозицій бачить розв'язання цієї проблеми у Школах професійного розвитку педагогів, в яких вони повинні працювати, здобуваючи ступінь магістра.

Нині Школи професійного розвитку розглядаються як визначне нововведення американського професійно-педагогічного світу. Нова організаційна структура сприяє реалізації великої кількості завдань, підтримує впровадження важливих для педагогічної освіти ХХІ ст. засад справедливості, рівноправ'я і неупередженості, що були проголошені Групою Голмса, організатором концепції Шкіл професійного розвитку. Група Голмса відстоює положення проте, що педагогічні коледжі університетів повинні працювати у тісному рівноправному партнерстві з місцевими Школами професійного розвитку (ШПР). У 1995 році Група Голмса випустила узагальнюючу книжку „Завтрашні школи освіти”, яка була присвячена реалізації створення ШПР, як бази отримання майбутніми вчителями клінічного і лабораторного досвіду, постійного розвитку нових професіоналів. Члени Групи Голмса запропонували: розробити нову програму підготовки вчителів (з наголосом на розвиток потреб учіння студентів); розвинути новий склад викладачів (найняти на роботу представників меншин); набрати новий склад студентів (оскільки перед виходом наступного покоління освітян на пенсію учні середніх шкіл на 46 % складатимуться з представників меншин, то і вчителі повинні відповідати цьому складу); створити нові локації освітньої роботи (замість постійної роботи в кампусі та епізодичної в середній школі, викладачі і студенти виконуватимуть більшість своєї роботи у ШПР).

Американські фахівці вважають ШПР закладами педагогічної освіти майбутнього.

У порівнянні з США в англійських вищих навчальних закладах термін навчання з більшості спеціальностей менший, аніж у вищих закладах освіти США, і має більш вузький профіль підготовки. Типовий строк навчання, за невеликим виключенням, складає три роки, – як в університетах, так і в спеціалізованих коледжах. Тривалість навчального року, завантаженість аудиторними заняттями (не більше 16 годин на тиждень) – приблизно така ж, як у США; так само дозволене вільне відвідування лекцій.

Система вчених ступенів така ж, як і в США, оскільки американці свого часу запозичили англійську систему (бакалавр, магістр, доктор). Іноді прослухавши курс в одному ВНЗ, студенти складають екзамен на бакалавра в іншому. Натомість шлях до магістра є більш тривалим, бо ступінь магістра мало розповсюджений і присуджується тим, хто не зміг закінчити докторську підготовку з повної програми.

В англійських ВНЗ немає єдиних правил прийому, вони різні. Проте, це більшою мірою залежить від вступника до вищого навчального закладу, від його довузівської підготовки, від показників у свідоцтві про освіту. Отримавши середню освіту, абітурієнт проходить співбесіду і

тільки тоді вирішується, чи складатиме він екзамени з 3-4-х предметів. Співбесіда має виявити професійну спрямованість і мотивацію майбутнього студента, а також його соціальний облік (систему ціннісних орієнтацій).

В Англії, де у 1987-1988 р. відбулася шкільна реформа, а в 1993/94 навчальному році розпочалася реформа вищої педагогічної освіти, педагогічна освіта здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями.

Хоча в цілому англійська педагогічна освіта не реформувалась протягом останніх п'ятдесяти років, учені-педагоги виділяють кілька етапів історичного розвитку підготовки вчителів у цій країні, коли змінювались не тільки строки навчання, навчальні програми і плани, а й сама концепція підготовки вчителів. Як стверджується в дослідженні Г. Белла, 50-60-ті роки (1 етап) увійшли в історію англійської освіти як період експериментальних досліджень, пошуків та нововведень. Більшість майбутніх учителів у цей час навчались у дворічних педагогічних коледжах. Їх професійно-педагогічна підготовка була відірвана від школи і здійснювалась на основі дослідно-експериментальної роботи безпосередньо в коледжі за схемою „студент-тьютор”.

У 70-х роках (II етап) термін навчання майбутніх учителів було продовжено до трьох років із запровадженням першого наукового ступеня – бакалавра педагогіки. Поряд з однопрофільними педагогічними коледжами готувати фахівців починають педагогічні факультети університетів. У коледжах та університетах відкриваються регулярні курси для навчання педагогів без відриву від професійної діяльності. Курси підвищення професійної кваліфікації та педагогічної майстерності працюючих учителів перебували у віданні місцевих органів освіти, відрізнялися термінами навчання, програмами, формами й методами навчання. Довгострокові курси (1-3 роки) завершувалися здобуттям обов'язкового для вчителів початкової та середньої школи ступеня бакалавра педагогіки. На цих курсах педагоги мали змогу здобути також ступінь бакалавра мистецтва чи науки – перший академічний ступінь у системі професійного навчання, що прирівнюється до ступеня бакалавра, який присвоюють студентам університетів. Пізніше з'явилися курси підготовки вчителя підвищеного рівня з присвоєнням ступеня магістра педагогіки. Ідеологією цих змін виступила прийнята Міністерством освіти концепція „розвинутої особистості вчителя”.

У 80-ті роки в Англії розробляється концепція „спеціалізованої підготовки вчителя”. В організаційному плані це перетворилося на реорганізацію коледжів педагогічної освіти в коледжі та інститути вищої освіти. Вони стали багато профільними й почали готувати фахівців для ширшої суспільної діяльності. В зв'язку з цим термін навчання для майбутніх учителів було продовжено до чотирьох років. Це повністю узгоджується з тенденцією розвитку систем підготовки педагогів в усьому світі.

У сучасній Великобританії учителів готують педагогічні заклади різних типів: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Department of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Speech Art Teacher Training Centers); дворічні коледжі (Colleges of Education).

Університетські педагогічні відділення готують учителів з числа випускників одного з факультетів після завершення ними трирічного курсу і отримання ступеня бакалавра по одному-двох предметах обраної спеціальності. Термін навчання на педагогічному відділенні – один рік. До програми входить вивчення курсів педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін, а також педагогічна практика. Випускники цих відділень, як правило, працюють в граматичних і технічних школах, а також на академічних відділеннях об'єднаних шкіл.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія, математика, музика, мистецтво і т. д.), які мають бажання отримати спеціальність учителя, навчальний план передбачає педагогічну практику, яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30 % навчального часу.

Основними видами занять залишаються лекції і семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікровикладання та ін. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття створюють міцний контакт між студентами й викладачами. Викладач виступає не тільки надавачем знань, але й вчить свого підопічного самостійно діяти і мислити.

Аналіз статистичних даних свідчить про те, що на початку 90-х років у Великобританії близько третини майбутніх учителів навчались в університетах, а решта - в коледжах та інститутах вищої освіти. В цілому дослідження педагогічної освіти в розвинутих країнах виявляють тенденцію зростання кількості вчителів з університетською освітою.

Серйозні розбіжності в навчальних програмах та планах зазначених навчальних закладів Великобританії періодично стають об'єктом дискусій як теоретиків, так і практичних працівників – викладачів, учителів, керівників народної освіти. Академічна орієнтація університетів приводить до того, що їхні випускники характеризуються вищою загальнотеоретичною підготовкою, краще знають головний предмет, але мають недостатню методичну та психолого-педагогічну підготовку. Коледжі та інститути вищої школи, в свою чергу, дають ґрунтовні методичні та психолого-педагогічні знання, але порівняно з університетом – менш фундаментальні знання. Щодо шляхів загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки в різних типах навчальних закладів, то на відміну від університетів, де традиційно існує триступенева система навчання, в коледжах та інститутах певний час використовували „паралельну” форму підготовки вчителів (загальна освіта паралельно з професійно-педагогічною). У результаті зближення цих двох підходів теоретично і на практиці склалася нова модель навчального процесу у ВНЗ – базова дворічна вища освіта з подальшою професійно-педагогічною підготовкою. Саме таку модель було запропоновано багато років тому (доповідь Е. Джеймса „Біла книга”, 1972 р.). Проте тільки на початку 90-х років вона почала широко впроваджуватись у практику та була офіційно закріплена документами.

Питання про місце професійно-педагогічної підготовки розв'язувалось однозначно – це школа. Виступаючи напередодні навчального року, міністр освіти Великобританії охарактеризував головні напрями реформи так:

- єдині критерії професійно-педагогічної підготовки вчителя в педвузах;
- акредитація навчальних планів і програм базової підготовки педагогів;
- головна роль школи як повноцінного партнера вузу, університету в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів.

У документах реформи є пряма вказівка на перенесення центру професійної підготовки вчителів у школу. Зокрема, наголошується, що на професійне навчання вчителів середньої школи треба відводити 80 % часу безпосередньо в школі.

Реформа 1993 р. стимулює до життя альтернативні шляхи професійної підготовки вчителя через програми „ліцензованого”, „артикульованого” педагога („Licensed” and „articled” teacher), започатковані кілька років тому. Фактично, навчання за цими програмами відкриває доступ до вчительської професії всім громадянам з вищою освітою. Навчання за „ліцензованою схемою” триває два роки, коди кандидат працює в школі вчителем на основі ліцензії. При цьому одну п'яту свого тижневого навантаження він має навчатися у спеціалізованих „професійних центрах” при окремих коледжах та університетських інститутах педагогіки. Робота в школі та паралельне навчання в спеціалізованих центрах стимулюється додатковими стипендіями в розмірі 70 % заробітної плати молодого вчителя. Програму підготовки артикульованих педагогів розроблено з цільовим призначенням – ліквідувати дефіцит учителів математики і фізики в північно-східному регіоні країни.

Зовсім інший характер має підготовка майбутніх учителів у трьохрічних педагогічних коледжах.

Зараз навчальний план англійського коледжу включає: курси основних предметів; професійний курс; педагогічний курс; практику в школі. По закінченню педагогічного коледжу студентам слід пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти.

Велика увага у навчанні відводиться курсам основних предметів. Серед провідних академічних дисциплін (математика, географія, англійська мова та література) студент вибирає 1-2, призначені для „особистої” загальної освіти, які він вивчає досконаліше, ніж інші. На їх вивчення відводиться приблизно 25 % навчального часу з три річного курсу навчання. Збільшення обсягу спеціальних дисциплін та зміщення навчальних акцентів у бік профілізації діє на шкоду професійно-педагогічній підготовці студентів.

Професійний курс являє собою ряд предметів, які вибирає або сам студент, або йому їх пропонують у залежності від навчального плану того типу школи та віку дітей, з якими він працюватиме після закінчення коледжу. Як правило, до професійного курсу входять англійська мова, математика, географія, історія. Звична загальна кількість предметів – 6-8. Професійні курси вивчаються 1-2 роки при найменшій кількості годин на тиждень порівняно з вивченням основних предметів.

На вивчення педагогічних дисциплін відводиться приблизно 1/4 загального навчального часу, що становить 450-480 годин. Основою педагогічної підготовки є „Курс по вихованню та освіті”. До нього входить вивчення філософії, психології, соціології, а також розділи з методики, історії педагогіки, курсу школознавства. Зараз педагогічні курси перероблюються у зв'язку з переглядом



багатьох положень цієї науки англійськими педагогами-теоретиками, котрі вважають, що курс педагогіки необхідно поширити та поглибити. Зокрема, пропонується зробити акцент на вивченні шкільних програм та навчальних планів у період початкової підготовки вчителя.

Традиційними методами навчання студентів у педагогічних коледжах є лекційний, тьюторський та дискусійний. Аналіз праць П. Бенкса, Р. Віардо, Д. Влайя, та ін. свідчить, що при використанні у навчальному процесі лекційного методу, увага акцентується на підвищенні ролі лекції в розвитку активної розумової діяльності студентів шляхом застосування проблемного викладу навчального матеріалу та групових дискусій, опорних схем, які дають можливість сконцентрувати увагу студентів на головному, скороченні тривалості лекцій за рахунок організації самостійної роботи студентів у формі атестації за викладеним матеріалом.

Особливості використання у навчанні тьюторського методу розкриваються в роботах К. Коліера, Д. Уільямсона та ін. Вони показують, що тьютор, як правило, керує самостійною навчальною діяльністю 1-4 студентів, щотижня консультує їх, аналізує підготовлені студентами на основі рекомендованої науково-методичної літератури і періодичних видань реферати, есе, доповіді, організовує дискусії з різних педагогічних та методичних питань роботи вчителя. Поряд з позитивними рисами – використанням індивідуального підходу та залученням студентів до різних форм самостійної роботи – тьюторському методу притаманні недоліки: недостатня, в ряді випадків, наукова кваліфікація тьютора і знання досвіду школи, значне перевантаження його навчальною роботою.

У практиці роботи коледжів широко використовується дискусійний метод. Роль дискусійного методу як засобу забезпечення студентам можливості висловити свою точку зору, а викладачам одержати сприятливі умови для зв'язку теорії з особистим досвідом студентів, підкреслюють М. Аберкромбі, Д. Портер, К. Саттон. Вони підкреслюють, що в 90 рр. однією з ефективних форм використання в навчальному процесі коледжів цього методу є проведення дискусій у малих групах. Залежно від навчальної мети та складу груп у коледжах діють такі види малих груп: „шумні” /buzzing/, „синдикати” /syndicates/, „самооцінюючі” /self-appraising/, „абєркрємбі” /abercrombie/, та „трєнінг” /training/ групи.

До „шумних”, „синдикатів” та „само оцінюючих” груп входять 3-6 чол. Члени груп самостійно готують доповіді, усні і письмові роботи на запропоновані тьютором педагогічні і методичні теми, які потім засобами групових дискусій, інтерв'ю, взаємооцінки виконаних завдань обговорюються на семінарах, лекціях, пленарних засіданнях груп. В групах „абєркрємбі” і „трєнінг” працюють 8-12 чол. Студенти груп „абєркрємбі” виконують самостійні роботи за поданими темами, результати яких обговорюються в процесі „вільних” або „асоціативних” дискусій. Діяльність студентів „трєнінг” груп пов'язана з вивченням особистої поведінки їх членів, взаємовідносин між ними, мотивів спілкування та спрямована на вправи у педагогічно вираженій поведінці. Наявність малих груп сприяє активізації навчання студентів, допомагає розвитку їх критичного мислення, виробленню інтелектуальних умінь та навичок, формуванню мотивів професійного самовдосконалення.

Аналіз джерел показує, що в навчальному процесі коледжів набуває розповсюдження метод моделювання. Д. Мєгаррі визначає його як імітацію реальної діяльності вчителя в штучно створених педагогічних ситуаціях, коли викладачам коледжів доводиться звертатися до інтелектуальної абстракції чи спрощення навчального матеріалу. При моделюванні, на відміну від традиційних методів, дії викладачів підпорядковані не логіці засвоєння знань, умінь та навичок студентів, а логіці організації їх діяльності. Показово, що ігрова діяльність студентів у процесі моделювання нічим не обмежується, створюючи умови для розвитку творчих здібностей особистості. Д. Мєгаррі розробив класифікацію форм активізації навчання студентів у рамках моделювання, яка широко використовується в коледжах. Викладачі застосовують такі форми цієї класифікації, як аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій та інцидентів (case studies, critical incidents), „мїкрєвїкладання” (microteaching), „вхїдну корєспєндєнцїю” (in-basket exercises), „розігрування ролей” (role-playing simulations), „їгровє проєктування” (simulation games), „лабірінт” (action mazes).

При мїкрєвїкладанні студент проводить мїні-уроки в мїні-класах, відпрацьовуючи окремї методичні прийоми. Відеозаписи уроків спільно обговорюються та оцінюються викладачами. Використання ігрового проєктування і „лабіринту” передбачає постановку перед студентами науково-методичних завдань та контрольних запитань до них, а також запропонування кількох варіантів вирішення цих завдань. При ігровому проєктуванні студенти поділяються на групи, кожна з яких висуває свій варіант розв'язання завдання. Керівники груп захищають їх на імітованих

засіданнях шкільних методичних об'єднань учителів. У ході застосування „лабіринту” студенти, імітуючи діяльність учителя, за допомогою комп'ютера виконують обрані варіанти запропонованих завдань, вирішують педагогічні ситуації, що виникають при цьому. Використання активних форм моделювання сприяє підвищенню рівня методичної підготовки майбутніх учителів до роботи в школі.

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки в коледжах є педагогічна практика студентів у школах.

Педагогічна практика студентів – майбутніх учителів – залежить від характеру і тривалості їх курсу навчання. Студенти з трьохрічним строком навчання, по закінченню якого вони отримують диплом, тобто студенти педагогічних коледжів, проходять педагогічну практику кожен рік її тривалість коливається від 7 до 11 тижнів. (Всього 25 тижнів за весь період навчання.)

Таким чином, протягом першого року навчання студенти проходять практику протягом семи тижнів, у другому триместрі – три тижня, у третьому – чотири.

Протягом другого року навчання також сім тижнів: в першому триместрі - три, у третьому - чотири.

Протягом третього року навчання у студентів сама довготривала практика – 11 тижнів: в першому і в другому триместрах – по 4 тижні, в третьому триместрі – три тижні.

Навчальний план студентів з чотирирічним курсом навчання, які ведуть до отримання звання бакалавра педагогіки передбачає 4-х тижневу педагогічну практику щорічно в другому триместрі протягом усіх чотирьох років навчання.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія, математика, музика, мистецтво і т.д.), які мають бажання отримати спеціальність вчителя навчальний план передбачає педагогічну практику яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30% навчального часу.

Хоча формально за кожним студентом закріплений керівник – тьютор, програма педагогічної практики не передбачає постійного керівництва з його боку. Програма передбачає лише два відвідування керівником – тьютором студента під час його педагогічної практики в кожному окремому триместрі. (Якщо за висновком керівника педагогічна практика студента не відповідає певним вимогам і не оцінюється позитивно, то інший керівник повинен відвідати студента в школі і дати свій висновок про педагогічну діяльність студента-практиканта).

Зацікавлюють деякі положення програми педагогічної практики. Так, педагогічна практика слабких студентів може бути збільшена за рішенням кафедри на три тижні. В цьому випадку студент проходить педагогічну практику у вересні, тобто під час університетських канікул.

Студенти проходять педагогічну практику, як правило, індивідуально, по одному в школі, що ускладнює керівництво зі сторони кафедр педагогіки і керівників - тьюторів. Відсутність чіткого контролю за педагогічною практикою не дає студентам можливості глибоко проаналізувати і виправити свої та чужі помилки в плануванні і проведенні занять тим самим погіршуючи якість підготовки вчителів.

Завдання практики розробляли у своїх працях Е. Коуп і Х. Макфарланд. Е. Коуп у дослідженні „Шкільна практика як складова педагогічної освіти” засобом аналізу результатів порівняльного анкетування з'ясував, що при розгляді завдань практики вчителі акцентують увагу на оволодінні студентами ефективними методами управління класом та налагодження дисципліни, тьютори коледжів – необхідності формування у майбутніх учителів здібностей планування та організації навчальної діяльності школярів, а студенти – самопізнання та набутті практики впевненості в своїх педагогічних можливостях.

Професор педагогіки Даремського університету Х. Макфарланд у своїй роботі „Розумне навчання: професійні навички для студентів педагогічних закладів” особливим завданням практики вважає формування у студентів п'яти категорій педагогічних умінь: чітко визначати для себе й учнів конкретні завдання учіння; здійснювати контроль за поведінкою учнів та встановлювати з ними педагогічно доцільні комунікативні і міжособистісні відносини; володіти методичними вміннями з предметів спеціалізації; цілеспрямовано спостерігати та оцінювати ситуацію в класі, зокрема результати навчальної діяльності учнів після вивчення кожної конкретної теми; створювати в класі творчу атмосферу, забезпечувати співробітництво з учителями, студентами-практиками та учнями інших класів для проведення спільних навчально-виховних заходів.

Вивчення постанов уряду, навчальної документації коледжів та праць педагогів свідчить, що у 90-ті рр. керівництво педагогічною практикою студентів здійснюється тьюторами коледжів та вчителями шкіл. Керівники практики консультують студентів з основних питань змісту та методики

проведення навчальної роботи, знайомлять з методами управління класом, встановлення педагогічно доцільних стосунків з учнями та вчителями, оцінюють здібності студентів до вчительської діяльності.

При аналізі джерел виявлено, що в ході реформ Е. Амідон, С. Морріс, П. Попплтон, Н. Фландерс та ін. ведуть пошуки вдосконалення методів і форм керівництва практикою, її організації, оцінки навчальної діяльності практикантів з боку тьюторів та вчителів. Серед них: введення систем „учитель-тьютор”; проведення практики в базових школах коледжів; використання шкільного телебачення; створення при школах та коледжах консультаційних комітетів з питань практики; застосування групового методу організації навчальної роботи студентів і методу аналізу взаємодії вчителя та учнів.

Основними формами організації практики студентів є „блочна” (block) та „серійна” (serial). Блочна практика проводиться з відривом від занять у коледжі, її терміни залежать, від конкретних педагогічних завдань, і становить від 2-х до 14-ти тижнів. Вона дозволяє студентам заглибитися у процес навчання школярів, вимагає від них формування вмінь та навичок організації навчального процесу, самостійного планування уроків, користування системою оцінок знань учнів та управління класом. Серійна практика є безвідривною, короткочасною, проводиться протягом дня або кількох днів на тиждень. До її завдань входить встановлення та забезпечення постійних зв'язків коледжів та шкіл, знайомство студентів з навчальною, роботою в школі. Особливістю практики є її гнучкий характер. Він сприяє здійсненню потрібного співробітництва між тьюторами коледжів, шкільними вчителями та студентами, дозволяє студентам протягом всього навчального року поповнювати досвід роботи в школі, забезпечує взаємодію з блочною практикою. Аналіз джерел засвідчує, що наприкінці 90-х рр. у педагогічних коледжах посилилась увага до практичної діяльності студентів, розширилися зміст та форми співробітництва зі школами, зросла роль педагогічної практики в навчальному процесі.

Педагогічні відділення університетів і педагогічні коледжі займають неоднакове положення у системі вищої освіти, хоча університети беруть певну участь у керівництві коледжами.

У цілому випускники педагогічних відділень університетів мають більший престиж і можливості їх працевлаштування більші.

Постійна потреба в висококваліфікованих педагога, збільшення вимог до професії вчителя призвели в останні роки до появи в багатьох університетах країни спеціальних курсів які дають можливість отримати ступінь бакалавра педагогіки.

У Гулльському університеті такий курс тривалістю в один рік було запроваджено в 1970 році для вчителів-практиків, які мали стаж роботи не менше п'яти років. Програма цього курсу передбачає наступні спеціальності: „Теорія і практика навчання”; „Історія педагогіки”; „Філософія педагогіки”; „Психологія навчання”; „Структура і управління навчальними закладами”; „Порівняльна педагогіка”; „Вивчення проблем змісту освіти”; „Методи дослідження і статистика”.

Від абітурієнта вимагається вибрати будь-які дві або три спеціалізації (від 1 до 7), в останньому випадку третьою спеціалізацією за існуючим положенням повинна бути спеціалізація № 8.

Для отримання ступеня він повинен виконати певний обсяг роботи: прослухати курси лекцій, взяти участь у семінарах і практичних завданнях, здати ряд письмових (іноді усних) екзаменів і написати так звану дисертацію (Dissertation) обсягом від 10000 до 20000 слів за однією з рекомендованих тем.

Дисертант повинен не тільки узагальнити роботи по цій темі, але й провести невеличке самостійне дослідження.

Збільшення числа університетських ступенів з педагогіки підвищило престиж професії вчителя і трохи покращило підготовку педагогічних кадрів для шкіл, але воно не усунуло дуже серйозні проблеми підготовки вчительських кадрів у країні, де хронічно не вистачає кваліфікованих учителів для початкових і середніх шкіл.

Сьогодні Англія переживає період своєрідного відродження системи педагогічної освіти в поєднанні з її активною реконструкцією, модернізацією. У межах модернізації в освіті британські дослідники виділяють три послідовні етапи: еволюційну, технократичну й рефлексивну модернізацію. Нині країна знаходиться на етапі технократичної модернізації.

Еволюційна модернізація замінила різноманітні форми неформального та ремісницького учіння у педагогічній освіті спеціальними закладами, такими як коледжі та педагогічні відділення університетів. Політика технократичної модернізації переносить педагогічну освіту назад у школи, спираючись на більшу ефективність такої підготовки та кращого контролю за її здійсненням. В останні роки було запроваджено кілька схем педагогічної підготовки майбутніх учителів, проявом

яких стало впровадження підготовки вчителів, базованої у школі (School Centred Initial Teacher Training), що дозволило школам самим присуджувати кваліфікацію вчителя. Реформи технократичної модернізації передбачають заміщення вивчення загальних освітніх дисциплін концентрацією уваги на прийомах передачі навчального матеріалу та оцінюванні знань учнів, обговоренні проблем практичного викладання у класі. Але британські науковці вбачають покращення якості підготовки вчителів у прямуванні до рефлексивної модернізації педагогічної освіти. Вона включає переосмислення існуючого розуміння поняття учіння: усвідомлення необхідності учіння протягом життя має стати центральним моментом у розумінні професії вчителя; потребує перегляду зв'язок між формою і змістом учіння та визначення цілей учіння, адекватних установкам педагогічної освіти, як таких, яких можна досягти шляхом рефлексії досвіду і тих, що вимагають від учителів і майбутніх учителів доступу до систематичних теоретичних знань і науково-дослідної роботи. Школи генерують практичні знання у повсякденній діяльності, між тим, і майбутні, і професійні вчителі потребують теоретичних знань з метою поліпшення практики навчального процесу та приведення її у відповідність до вимог, що висуває час. Школи та університети мають стати закладами комплексного учіння.

У педагогічній освіті Франції впроваджується новий підхід.

Першого вересня 1991 р. замість традиційно існуючих Ecoles Normales (E.N.) - вищих шкіл з підготовки учительських кадрів – були відкриті університетські інститути підготовки вчителів. Система E.N. існувала у Франції з кінця XIX століття і передбачала роздільну підготовку юнаків і дівчат, забезпечуючи вчительськими кадрами в основному початкову і неповну середню школи. У старших класах середньої школи (ліцею) працювали в основному випускники університетів відповідної спеціальності. Їхня педагогічна підготовка була недостатньою або її не було зовсім. Інститути підготовки вчителів при університетах успадкували матеріальну базу E.N., потужну педагогічну спрямованість, традицію довірливих, майже сімейних стосунків між викладачами і студентами. Вони почали залучати до роботи викладачів університетів та інших навчальних закладів, встановлювати зв'язки з усіма навчальними закладами департаментів, а також з центрами документації та бібліотеками. На сьогодні ці інститути забезпечують кадрами дошкільні заклади, початкову і середню школи, включаючи старші класи ліцеїв, професійні ліцеї. Готують завучів з позакласної роботи, педагогів для розумово відсталих дітей, а також для дітей з фізичними вадами. Крім того, беруть активну участь у процесі неперервного підвищення кваліфікації вчителів разом з Академією (центром освітньої діяльності департаменту) та її відділами.

Програми навчання з різних спеціальностей створювались централізованою радою у складі 200 спеціалістів, багато з яких є авторами підручників для початкових і середніх навчальних закладів. Вони читають лекції не лише в інституті, а й університеті, в інших навчальних закладах. До інституту приймаються або студенти, які успішно закінчили два курси університету, одержавши диплом про загальну вищу освіту (в цьому разі вони зобов'язані за час навчання в інституті скласти іспит і за третій університетський рік), або ті, хто отримав трирічну університетську освіту. Такі вимоги до рівня освіти майбутніх учителів дають змогу багатьом претендентам переконатись у правильності вибору і осмислити свої можливості (зокрема й матеріальні). Поступати на педагогічні спеціальності мають право лише особи французької національності (для університетів ця вимога не суттєва), які пройшли письмовий тест і співбесіду. Хоча такі заходи не вважаються конкурсними іспитами, проте позитивну відповідь про зарахування до інституту дістають не всі, хто бажає стати вчителем.

Навчання в інституті триває два роки: перший присвячується в основному заняттям з обраної спеціальності, підготовці до заключного конкурсного іспиту, успішне складання якого дозволяє студентам перейти на другий курс; другий передбачає професійно-педагогічну підготовку. Новим у роботі інститутів є педагогічне стажування приблизно протягом 10 тижнів: 3 тижні на першому курсі, 7 – на другому, з них 3 під керівництвом викладача і вчителя та 4 – самостійно, при восьмигодинному навантаженні замість основного вчителя і під керівництвом викладача і вчителя.

На першому курсі опанування обраної спеціальності віднімає весь навчальний час. Крім лекційних і семінарських занять, студенти чимало часу проводять у Центрі педагогічної документації. Там вчать самостійно працювати, використовуючи для написання курсових робіт технічні, аудіо- та візуальні засоби, а також програму МЕМОЛОГ, створену колективом Центру, що об'єднує всю інформацію про освіту на базі CD-ROM Національної бібліотеки книжкового фонду, бази даних інших національних центрів. До кінця першого року навчання вони повинні підготуватися до конкурсного іспиту, що дозволить їм перейти на другий рік навчання і отримати статус державного службовця, який дає право на мінімальну заробітну плату даної категорії (на

протизагу набагато нижчої стипендії першого курсу). Зарплата покладає певні обов'язки на студентів: вимагає старанності й безумовного відвідування занять і стажувань; забороняє будь-який вид оплачуваної діяльності; створює умови для підготовки до випускного іспиту, а в разі провалу дозволяє повторне проходження курсу, але вже безкоштовне; для деяких студентів забезпечує „розподіл” до того департаменту, від якого він отримував зарплату.

Конкурсний іспит на другий курс навчання досить складний. Так, за даними 1995 року, його успішно витримали 79 % студентів з числа випускників першого року навчання. Серед „вільних кандидатів” таких виявилось лише 27 %. Особливо великий конкурс і найбільша частка відсіву спостерігаються на відділені підготовки завучів з позакласної роботи: 50% студентів першого року навчання і тільки 5 % „вільних кандидатів” успішно подолали прискіпливий конкурсний відбір.

Навчальним планом другого року підготовки вчителів на навчальні дисципліни відводиться 120-160 год. Обов'язковий модуль (лекції і семінари) включає такі предмети: учитель у класі – 6 год., учитель і його учні – 6 год., учитель у навчальному закладі – 9 год., учитель і адміністрація – 3 год., техніка і педагогічні ресурси – 12 год., усна мова і комунікація – 18 год., орієнтація учнів – 6 год., школа і економічне життя регіону порівняно з європейською системою освіти – 6 год. Модулі за вибором: сучасні засоби інформації та комунікації – 18 год., центри документації й інформації для вчителя – 12 год., усна мова і комунікації – 18 год., важкі учні – 12 год., філософія і виховання – 12 год., психологія – 12 год., соціологія і виховання – 12 год., нові дослідження в системі виховання – 16 год. Дисциплінарні модулі: французька мова (початкова школа - коледж) – 10 год., читання і письмо (початкова школа – ліцей) – 20 год., математика (початкова школа – коледж) – 10 год., математичні поняття (початкова школа – ліцей) – 10 год., еволюція наукових концепцій (початкова школа – ліцей) – 10 год., живі мови й естетичне виховання (початкова школа – ліцей) – 20 год. Міждисциплінарні модулі: роль мови в процесі набуття знань – 20 год., роль засобів масової інформації в освіті – 20 год., заочне навчання – 10 год., виховання й оточуюче середовище – 20 год., виховання і громадянськість – 20 год., виховання і здоров'я – 10 год. Три останніх блоки (модулі за вибором, дисциплінарні й міждисциплінарні модулі) передбачають вибір будь-яких курсів, але не менше 30 год. у кожному блоці.

Важливу роль на другому курсі навчання відіграє шкільна практика. Орієнтовно 3-4 дні стажер проводить у школі (понеділок, вівторок, п'ятницю й іноді суботу). Оскільки частина середи і четверга у французькій школі - не робочі дні, вони присвячуються заняттям в інституті. Отже, стажери завжди мають змогу отримати консультацію і підтримку викладачів. Частину дисциплін, особливо з блоку обов'язкового модуля, ведуть директори та завучі шкіл, ліцеїв, коледжів, надаючи практичну допомогу стажерам.

Французька система освіти досить складна. Можна стверджувати, що такого елітаризму в світі більше немає. Але не виключено, що історичне коріння його зберігається саме завдяки цьому.

Загальне враження від педагогічної освіти - високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителів, а також виключно серйозне ставлення їх до своєї праці.

Отже, найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі є її різноманітність. За одноставною оцінкою західних учених такі чинники, як історичний шлях, національні традиції, соціальна ситуація, а не науково обгрунтовані аргументи й рекомендації щодо раціональної системи планування та експертизи, відіграють провідну роль у створенні й розвитку моделей і систем педагогічної освіти в країнах Західної Європи.

Розвиток України, який визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури, приєднання України до Болонського процесу передбачає розбудову національної системи освіти з урахуванням загальних принципів побудови систем вищої освіти європейських країн.

Відтак, при реформуванні вищої освіти, з одного боку, враховуються пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти, а з іншого – завдання розширення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування студентів у Європейському чи міжнародному ареалі, міжнародної конкурентоспроможності закладів вищої освіти.

Після здобуття в 1991 році незалежності Україна почала формувати власну політику й систему вищої освіти. У спадок країна отримала дуже специфічну багаторівневу систему освіти СРСР. Головні її недоліки були пов'язані як з поєднанням надмірної централізації з екстремістською ідеологією, так і „залишковим” фінансуванням освіти та неурою до підтримки викладачів.

Структура вищої освіти України розбудована відповідно до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями.

Вища педагогічна освіта здобувається у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації на основі: базової загальної середньої освіти, повної загальної середньої освіти та освітньо-кваліфікаційних рівнів „Молодший спеціаліст” і „Бакалавр”, а також „Спеціаліст”, „Магістр” як післядипломна.

Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах може проводитися з відривом (очна), без відриву від виробництва (вечірня, заочна), шляхом поєднання цих форм, а з окремих спеціальностей - екстерном.

Ступеневість вищої освіти може бути реалізована як через неперервну програму підготовки, так і диференційовано, відповідно до структури ступеневості.

Вищі навчальні заклади певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які забезпечують навчальні заклади нижчого рівня акредитації.

Вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні встановлюються Державними стандартами освіти. Державний стандарт освіти – це сукупність норм, які визначають вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня.

Державні стандарти освіти розробляються з кожного напрямку підготовки (спеціальності) для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Процес розробки стандартів вищої педагогічної освіти ґрунтується на таких принципах: цілеутворення; прогностичності; технологічності; діагностичності.

Отже, освітньо-кваліфікаційна система вищої освіти України максимально наближена до структури ступенів більшості країн Європи, однак переобтяжена освітньо-кваліфікаційного рівнями молодшого спеціаліста та спеціаліста.

В Україні відбувається пошук оптимальної структури і змісту, передусім бакалаврату та удосконалення інших освітніх, кваліфікаційних і наукових рівнів підготовки, що здійснюється в ході педагогічного експерименту, який реалізується у вищих навчальних закладах.

Метою розвитку педагогічної освіти є формування вчителя XXI століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Основними завданнями розвитку педагогічної освіти є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки;
- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбулися в загальноосвітній середній школі;
- модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання;
- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;
- удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів.

Передбачається, що підготовку педагогічних працівників будуть здійснювати педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети та інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища (технікуми) реорганізуються у педагогічні коледжі, які функціонуватимуть за двома моделями: педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних або класичних університетів; педагогічні коледжі з правами юридичної особи.

У педагогічних коледжах здійснюватиметься підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (на основі повної загальної середньої освіти) за напрямком підготовки „Освіта” з окремих спеціальностей („Дошкільна освіта”, „Початкова освіта”, „Музичне мистецтво”, „Образотворче мистецтво”, „Технології”, „Фізична культура”, „Професійна освіта”).

У педагогічних університетах – підготовка та перепідготовка педагогічних працівників – фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра.

У класичних університетах – підготовка та перепідготовка педагогічних працівників – фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за напрямом підготовки „Освіта”, а також за іншими напрямками, за якими передбачається здобуття педагогічної кваліфікації. Класичні університети можуть створювати педагогічні інститути як структурні підрозділи.

Таким чином, підготовку педагогічних працівників пропонується здійснювати за наступними моделями:

- педагогічні та класичні університети готують учителів та інших педагогічних працівників за напрямом „Освіта”;
- класичні університети на фундаментальних спеціальностях забезпечують умови для професійно-педагогічної підготовки студентів, які мають намір здобути кваліфікацію вчителя;
- педагогічна кваліфікація здобувається в системі післядипломної освіти (педагогічні університети, класичні університети, заклади післядипломної педагогічної освіти) на основі як базової, так і повної вищої освіти.

Важливість організаційно-структурних змін у системі педагогічної освіти не повинна суперечити і змістовій модернізації. Основними складовими змісту підготовки вчителя, як відомо, є фундаментальна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, практична, соціально-гуманітарна підготовка.

Отже, ступенева педагогічна освіта в Україні орієнтована на освіту як на системоутворюючий процес у розвиваючому навчанні фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Основоволожні принципи побудови ступеневої педагогічної системи України ґрунтуються на загальних принципах реформування освіти в Україні, визначених Державною національною програмою „Освіта. Україна XXI століття”: пріоритетність освіти, демократизація освіти, гуманізації освіти, етнізації освіти, гуманітаризації освіти, відкритість системи освіти, безперервність освіти, нероздільність навчання та виховання, багатоукладність та варіативність.

На основі аналізу розвитку педагогічної ступеневої освіти в країнах Західної Європи, США та України можна зробити такі висновки:

1. Різноманітність педагогічної освіти в усіх її проявах множитьсЯ і зростає. Водночас, педагогічна освіта розвивається повніше, виявляючи свої закономірності та спільні тенденції. До найголовніших з них можна віднести: зумовленість розвитку педагогічної освіти історичним, політичним та соціальним контекстом; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці вчителя; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація).

2. Проблема підготовки педагогічних кадрів займає одне з центральних місць в освітніх реформах 90-х років провідних країн світу. Основними закладами підготовки вчителів на Заході залишаються університети та педагогічні коледжі, але вони не задовольняють сучасним вимогам, що зумовлює пошук і впровадження нових форм підготовки педагогів (Інститути підготовки вчителів при університетах у Франції, Школи професійного розвитку у США). Пошуки альтернативних шляхів професійної підготовки фахівців у рамках однієї педагогічної системи можна вважати загальною тенденцією розвитку педагогічної освіти в розвинутих країнах.

3. Освітня політика будь-якої держави, не дивлячись на доволі суттєві національні та регіональні особливості, розвивається за загальними для всіх законами юриспруденції, економічної теорії та управління. Основою розвитку системи освіти (його рушійною силою) є протиріччЯ між двома протилежними цілями: прагнення до економії на освіті (за рахунок зменшення витрат на неї) і прагнення до демократизації освіти, що вимагає збільшення витрат на освіту. Реформування системи педагогічної освіти вимагають адекватної законодавчої політики (правового забезпечення), відповідного фінансування та вдосконалення планування, управління і визначається метою, що ставляється суспільством і урядом.

4. Зростання в педагогічній освіті ролі університетів – багатопрофільних закладів, які готують одночасно і з інших спеціальностей та професій (якщо в Англії та США ця тенденція проявилася десять років потому і процес здійснювався поступово, то в Росії, Казахстані, Україні спостерігається значне скорочення педагогічних інститутів, більшість з яких набули статусу педагогічних або класичних університетів).

5. Підвищені вимоги до вступаючих у педагогічні навчальні заклади (що стали університетами), збільшено термін навчання (в США з 4-х до 5-ти років, в Англії – з 2-х до 3-х років у коледжах та з 3-х до 4-5-ти років в університетах, в Росії, Казахстані, Україні – з 5-ти до 6-ти років).

6. Зменшення кількості годин, що відводяться на психолого-педагогічні дисципліни у ВНЗ (Україна, Росія, Казахстан, Англія, США), проте кількість цих дисциплін збільшилася. При цьому використовуються принципи елективності та інтегративності.

7. Підвищені вимоги як до змісту психолого-педагогічних дисциплін, так і до якості викладання. Вводяться інтенсивні, розвивальні методи навчання, посилюється комп'ютеризація процесу навчання. В Англії, США посилилася увага до гуманітарних дисциплін. В Україні, Росії, Казахстані при підготовці майбутніх учителів більше уваги приділяється методологічній підготовці з кожного предмету. В Англії та США у зв'язку з перевагою прагматичного і раціоналістичного підходів при підготовці учителів у ВНЗ більше уваги приділяється навчання практичних знань, навичок, умінь.

8. У США і, особливо в Англії, збільшено термін проходження педагогічної практики, в той час як в Росії, Казахстані, Україні у зв'язку з переходом на університетську освіту, тривалість педагогічної практики скорочена. Під час проходження педагогічної практики більше стало приділятися уваги розвитку у майбутніх учителів самостійності та активності у набутті практичних навичок у майбутній професії.

9. Сучасні університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів (послідовна, паралельна, альтернативна). 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 і спеціальна підготовка вчителя середньої школи здійснюється в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великобританії в університетах останнє десятиріччя вибудовується модель, яка передбачає цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься у школу. Таким чином, можна говорити про багатоваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями у справі підготовки вчителів.

10. Навчальні програми підготовки вчителів мають різну організацію, структуру, зміст. Незважаючи на різноманітність, оригінальність, строкатість навчальних програм, структури педагогічної підготовки фахівців у провідних країнах, можна виділити спільні тенденції реформування педагогічної освіти: необхідність доповнення первинної підготовки педагогів подальшою неперервною, зростання демократизації, самостійності, ініціативи освітніх закладів; широке впровадження міжнародного досвіду; перебудова з урахуванням сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація); постійне прагнення до вдосконалення.

#### **Перелік використаної літератури:**

1. Энциклопедия профессионального образования: 3-х т. // Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – 440 с., – Т. 2. – М., 1999. – С. 75.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 72-73.
4. Іванюк І. Великобританія: система освіти та реформи 80 - 90-х років ХХ ст. // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107-111.
5. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія – К.: Вища шк., 1997. – 179 с.
6. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти США (1960-1968 рр.): Монографія. – Л.: Світ, 1999. – 488 с.
7. Broadfoot P. Teaching and the Challenge of Change: educational research to teacher education // European journal of Teacher Education. – Vol. 15. – N 1. – 2, 1992. – P. 45-53.