

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Кузнецова О.Ю.

*Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого*

У статті розглянуто зміни в організації педагогічної підготовки у Великій Британії другої половини ХХ ст. Встановлено переважання послідовної моделі здобуття педагогічної освіти. Розкрито структуру навчального плану однорічної педагогічної підготовки. Встановлено посилення ролі практичної педагогічної підготовки у школі. Схарактеризовано коло осіб (предметні ментори, професійні ментори, тьютори) на яких покладається відповідальність за забезпечення належної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: педагогічна підготовка, навчальний план, педагогічна практика, предметний ментор, професійний ментор, тьютор, Велика Британія.

В статье рассмотрены изменения в организации педагогической подготовки в Великобритании во второй половине XX ст. Установлена приоритетность последовательной модели получения педагогической подготовки. Раскрыта структура учебного плана одногодичной педагогической подготовки. Установлено усиление роли практической педагогической подготовки в школе. Охарактеризован круг лиц (предметные менторы, профессиональные менторы, тьюторы), на которых возлагается ответственность за обеспечение надлежащей подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, учебный план, педагогическая практика, предметный ментор, профессиональный ментор, тьютор, Великобритания.

The article deals with the modifications in the organization of pedagogical training in Great Britain in the second part of XX century. The priority of the sequential teacher training model is determined. The structure of a one-year PGCE course is discussed. The growing role of school-based pedagogical training is revealed. Special attention is given to the staff responsible for the efficiency of the teacher training system.

Key words: teacher training, curriculum, school practice, subject mentor, professional mentor, tutor, Great Britain.

Актуальність. Дослідження питань педагогічної освіти неодмінно привертає увагу до визначення мети, структури, змісту курсів підготовки, провідних складових формування кваліфікованих учителів. Вивчення та творче осмислення зарубіжного педагогічного досвіду є важливим джерелом ідей, технологій, практичних рекомендацій для реалізації ефективних кроків з реформування підготовки вчителів в Україні. Тож зіставлення, аналіз, виділення переваг і недоліків систем підготовки вчителів, що діють у різних країнах, є невід'ємною складовою сучасного наукового пошуку та підставою для зваженої модернізації педагогічної освіти у нашій країні.

Ступінь дослідженості проблеми. Вивченням освітнього досвіду Великої Британії займаються багато вітчизняних науковців. Зокрема питання педагогічної освіти, її реформування, структурування, змістове наповнення досліджують Л.П. Пуховська, О.Ю. Леонтєва, Ю.В. Кіщенко, Н.П. Яцишин та інші. Утім історичний поступ вимагає поглибленого осмислення педагогічних реалій з урахуванням змін в ідеологічних, соціально-економічних, політичних цільових настановах, що зумовлює як виявлення нових аспектів педагогічної дійсності, так і перегляду вже відомих.

Тож, **метою** статті є проаналізувати організаційні зміни у педагогічній освіті Великої Британії у другій половині ХХ ст.

На початку другої половини ХХ століття особливості підготовки вчителів у Великій Британії були зумовлені існуванням шкіл різного типу. У 70-х роках ХХ століття педагогічна освіта зазнала істотної перебудови: педагогічні коледжі були віднесені до категорії вищих навчальних закладів, термін підготовки у них було подовжено (на 1 рік), а у педагогічній підготовці, яка слідувала за загальною та спеціальною академічною, технічною, художньою, тощо було затверджено двоступеневу підготовку вчителів. Вивчення показує, що протягом другої половини ХХ ст. зміни в організації підготовки вчителів торкнулись структури закладів педагогічної освіти, вирівнювання їх освітнього статусу, терміну навчання, змісту навчання, навчальних планів та програм, впровадження нових методів, форм, засобів навчання.

У пропозиціях, розроблених Комітетом Е. Джеймса (1972 р.), були запропоновані три послідовні цикли підготовки вчителів із присудженням відповідних освітніх ступенів:

1. Здобуття базової вищої освіти (1-2 роки);
2. Професійно-педагогічна підготовка: 1 рік – у вищому навчальному закладі і 1 рік – у школі;
3. Підвищення кваліфікації учителів.

Такої схеми й дотримувалися педагогічні коледжі, які з часом отримали назву інститутів і коледжів вищої освіти.

Тож, більшість студентів, які ставали вчителями, здобували педагогічну освіту після отримання диплому бакалавра на однорічному курсі педагогічної підготовки. За даними Пуховської Л.П., за одноріч-

ною програмою на базі вищої освіти оволодівали професією вчителя 70% студентів-майбутніх учителів [2, 83].

У 50-70-ті роки минулого століття однорічний курс навчання для випускників університетів будувався лише як курс професійно-педагогічної підготовки. Роботу педагогічних відділень часто піддавали критиці за відрив від потреб школи, надмірне теоретизування предметів, недостатню практичну підготовку слухачів. 17 навчальних тижнів відводились на теоретичну підготовку і 13 – на педагогічну практику [1, 14]. У цей період у структурі курсу на здобуття сертифікату з педагогіки розмежування між періодами підготовки у навчальному закладі і у школі було герметичним хронологічно і з огляду на організацію навчального процесу. Після вступу на курс навчання студенти проходили навчання протягом семестру на педагогічному відділенні навчального закладу, що переривалось лише відвідуванням «показових» уроків у школах, де застосовувались ефективні підходи та методи і форми навчальної діяльності. Блочна практика у школі задля здобуття студентами практичного досвіду навчально-виховної діяльності також звичайно тривала протягом семестру і передбачала «повне занурення» у навчальний процес. Після цього влітку студенти повертались до університету до підготовки до теоретичного екзамену з філософії, психології, соціології та історії, а також із охорони здоров'я та методики викладання.

Реформи кінця 80-90-х років ХХ століття здійснювались під гаслом, що школи мають відігравати провідну роль у професійно-педагогічній підготовці вчителів, що позначилося у суттєвій перебудові курсів педагогічної освіти, значному збільшенні часу, відведеного на підготовку студентів до викладацької діяльності у школах під час практичної педагогічної діяльності. Сформувався об'єктивні умови і посилювалися заклики до узгодження навчальних програм у галузі педагогічної освіти на національному рівні, до перегляду ролі шкіл і вищих навчальних закладів у педагогічній підготовці. Циркуляром 9/92 Міністерства освіти і науки було визначено, що між вищими навчальними закладами і школами мали бути встановлені офіційні відносини партнерства, що школи мали взяти на себе головну відповідальність за підготовку, атестацію, а також планування і організацію курсів підго-

товки. За цим циркуляром значна кількість коштів, що виділялись навчальним закладам на підготовку вчителів, мала бути передана школам з урахуванням їх внеску у здійснення підготовки майбутніх учителів.

На кінець століття у Великій Британії сформувалося кілька моделей партнерства між школами та вищими навчальними закладами у здійсненні педагогічної освіти: від так званої «традиційної», яка передбачала відповідальність вищого навчального закладу за якість підготовки, що надається, до моделей, за яких майже весь курс педагогічної підготовки проходив у шкільному навчальному закладі.

Утім найбільшого розповсюдження набули однорічні курси навчання після завершення циклу університетського навчання за певним фахом. Типовий однорічний навчальний план студентів, які вирішували здобути професію учителя після університету, передбачав 3 семестри навчання, причому більшість навчального часу студенти мали провести у школі, спостерігаючи, викладаючи, аналізуючи педагогічну діяльність досвідчених учителів, свою власну та своїх друзів. Студенти мали набути навички планування навчального процесу, викладання, оцінювання і контролю у межах предмету чи предметів спеціалізації.

Завданням було визначено забезпечення підготовки вчителів, які активно прагнуть до особистого і професійного розвитку впродовж професійної діяльності.

За структурою курс складався з трьох частин – навчання у вищому навчальному закладі, проходження серійної та блочної педагогічної практики протягом трьох семестрів, що складало 36 тижнів:

1. 1-й семестр тривав 14 тижнів: 2 тижні занять у коледжі, включаючи 1 день відвідування школи (школа А); протягом п'яти тижнів: 2 дні – у школі та 3 дні – у коледжі; 1 тиждень – у коледжі; 5 тижнів: 3 дні – у школі та 2 дні – у коледжі та 1 день у школі; 1 тиждень: 3 дні – підготовка до практики у школі (школа Б), 2 дні – у коледжі, що всього складало 40 днів занять у коледжі та 30 днів – набуття шкільного педагогічного досвіду;

2. 2-й семестр, під час якого проходила перша блочна педагогічна практика у школі, тривав 11 тижнів: 1 день занять у коледжі та 54 дні – у школі;

3. 3-й семестр тривав 11 тижнів: протягом трьох тижнів основу складала заняття у коледжі та 5 днів – у школі; 2 тижні – друга блочна педагогічна практика (школа А); 1 тиждень занять у коледжі; 3 тижні – друга блочна педагогічна практика (школа А); 2 тижні, базовані у коледжі, включаючи 4 дні викладання у 6-му класі та 2 дні шкільної практики, що разом складало 19 днів – у коледжі, 36 днів – у школі [3].

Структура навчального курсу дозволяє відстежити тісне інтегрування теоретичних занять з набуттям практичного шкільного педагогічного досвіду під час серійної і блочної практики. Серійна практика щільно вплетена у процес навчання протягом всього курсу.

На наш погляд, важливо, що студенти на початку навчання могли ознайомитись з програмою-розкладом курсу із чітким визначенням завдань, структури, компонентів навчання із зазначенням часу навчання у коледжі і у школі, що надавало змогу усвідомити структурну організацію курсу навчання і заздалегідь ознайомитися з програмою підготовки (кожний студент отримував програму курсу навчання із визначенням термінів і змісту підготовки).

У межах партнерства між вищими навчальними закладами та школами як наслідок реформування педагогічної освіти у 90-ті роки ХХ ст. були визначені посадові особи, які несуть відповідальність за організацію, навчання, консультування, оцінювання професійних педагогічних здобутків студентів – предметні ментори, професійні ментори, тьютори.

Предметні ментори (Subject mentors) як консультанти з предмету спостерігають за розвитком професійних педагогічних якостей студентів з предмету викладання під час періоду навчання, базованого у школі. Вони відвідують, аналізують уроки студентів (1 – в осінньому семестрі, 2 – у весняному семестрі, 1 – влітку) і складають звіти про проведені студентами уроки. Крім того, предметний ментор укладає так звані плани професійного розвитку (Professional Development Forms) студентів. Частина таких форм заповнюється самими студентами, а інша – ментором протягом всього періоду підготовки. Саме ці «плани» як звітні документи передаються з школи до вищого навчального закладу, інформуючи про професійний розвиток студента. Кожного тижня предметний ментор зустрічається з студентом для обговорення

результатів його навчання. Значну допомогу студентам надають і класні вчителі. Протягом першого, як правило, осіннього семестру класний учитель завжди присутній на уроці. Саме він перевіряє, допомагає у плануванні, усно і письмово оцінює кожний проведений урок. У весняному семестрі студенти також працюють під регулярним контролем і отримують оцінку в усній та письмовій формі.

Крім предметних менторів у школах працюють професійні ментори (Professional mentors), які відповідають за методичну підготовку всіх студентів і організують регулярні зустрічі-семінари під час періоду педагогічної практики студентів у школі – або щотижня, або кожні 2 тижні. До обов'язків професійного ментора входить організація занять з висвітлення розмаїття питань шкільного життя. Професійний ментор також відвідує заняття студентів і складає звіт у письмовому вигляді.

Тьютори коледжу відповідають за організацію занять і теоретичну підготовку, яку студенти здобувають у коледжі. Крім того, вони тісно співробітничать з предметними менторами у школі стосовно успіхів студентів у навчанні. Під час осіннього семестру вони проводять одне відвідування уроку і складають звіт про нього. Вони допомагають студентам у плануванні навчального процесу, надають психолого-педагогічні та методичні рекомендації та спостерігають за прогресом підготовки студентів. Протягом весняного семестру вони здійснюють 4 відвідування кожного студента та спостерігають за його викладацькою діяльністю. Вони запрошують студентів представити плани професійного розвитку і обговорюють їх з менторами.

Курс навчання у коледжі передбачає теоретичну підготовку, яка має становити основу професійних досягнень учителя і формування чітких педагогічних поглядів, ідей, думок. Навчання у коледжі фокусується на випрацюванні у студентів розуміння сутності учіння, розуміння, яким чином можна використовувати у навчальному процесі потенціал всіх учнів; розуміння того, що студенти мають здобути в процесі підготовки, усвідомлення методології педагогічної діяльності. Практична робота у школі ретельно обговорюється у коледжі у курсі «Рефлексія на практиці» (Reflections on Practice) [3,4]. Протягом всього часу навчання студентів передбачає поглиблення методологічних

знань, вмінь, розуміння педагогічної діяльності, відображене у національній навчальній програмі.

Педагогічні навчальні заклади країни готують вчителів, які могли б працювати з учнями різного шкільного віку і рівня, тому під час педагогічної практики студентів залучають до роботи на всіх рівнях шкільної освіти.

Під час першої блочної практики студент самостійно працює як найменше у трьох класах і займається методичною роботою. Його педагогічне навантаження складає приблизно 50% навантаження працюючого вчителя.

Під час останнього семестру період теоретичної підготовки припадає на тритижневий період інтенсивного навчання у коледжі. Особлива увага приділяється особливостям викладання у шостому класі (випускний клас у британських середніх школах), поглибленню професійних навичок, ретельній роботі з предмету викладання. За цим блоком слідує 5-тижневий цикл роботи у школі. Під час другої блочної практики педагогічне навантаження студентів становить 70% навантаження працюючих вчителів. У цей період студенти викладають у шостих класах, виконують проекти з розробки навчальних матеріалів та проекти, пов'язані з курсом навчання. До обов'язків студентів входить організація «днів предмету» у школі та практикування у початкових школах. Наприкінці курсу студенти представляють роботу, яка передбачена вимогами до здобуття статусу кваліфікованого вчителя.

Більшість навчальних закладів намагаються забезпечити можливість проходження педагогічної практики у кількох школах, що розширює та поглиблює педагогічний досвід студентів. Особлива увага приділяється тому, щоб у школі було кілька студентів певної предметної спеціалізації аби забезпечити їх можливостями обміну думками, обговорення, роботи у команді, спостереження одного за одним, взаємонавчання та викладання «командою». Кожний семестр педагогічна практика має свою спрямованість і пріоритети.

Під час курсу педагогічної підготовки студенти відвідують спеціальні заняття, на яких вони займаються удосконаленням, покращенням рівня володіння профільною дисципліною, перевіркою власних знань з

предмету спеціалізації. Курс методики пропонується в узагальненому вигляді і розглядає загальні принципи, пов'язані з навчанням.

У коледжі формуються студентські групи для відпрацювання практичних вмінь: використання проектора, карток, тощо, тобто відпрацьовується основна «механіка» навчання. Такі групи є і елементом формування зворотного зв'язку і самооцінювання.

Важливу роль відіграють тьюторіали: вони виконують загальну допоміжну функцію та несуть впливовий методичний характер. Якщо студента не задовольняє робота з певним тьютором, він може звернутись до іншого.

Курс «Рефлектування на практиці» пов'язує структуроване спостереження у школі з дослідженням психолого-педагогічних та соціальних аспектів, пов'язаних з навчанням та учінням. Важливим результатом вивчення курсу має бути формування особистої філософії студента, погляду на педагогічну діяльність, які студент може відстоювати чи втілювати на практиці, впевнено посилаючись на ґрунтовну теоретичну основу.

30 годин курсу методичної підготовки відводяться на вивчення інформаційної технології. Цей курс диференційований за змістом і призначений для надання допомоги тим, хто не має досвіду її використання. Види діяльності розраховані на рівень кожного студента. Крім того вивчення курсу спеціально спрямоване на спеціалізацію студентів. Вивчення курсу надає змогу:

- 1) вправно користуватись комп'ютером;
- 2) створювати якісні навчальні матеріали, які легко адаптувати для використання у навчальному процесі;
- 3) отримати впевненість і знання необхідні для використання інформаційної технології в освітньому процесі.

30 годин з методичної підготовки присвячені поглибленню розуміння особистих відмінностей учнів; вирішенню проблем надання допомоги учням, які мають труднощі у навчанні, зокрема з засвоєнням національної навчальної програми.

Щодо оцінювання підготовки студента, по закінченні курсу він повинен представити повний комплект документів професійного розв'язку (всього їх 9) (PD forms), деякі з них заповнює студент, деякі –

предметний ментор. Ці форми професійного розвитку передаються із школи до школи, із школи до коледжу, від предметного ментора – тьютору у коледжі. У кінці навчання вони перевіряються «зовнішнім екзаменатором» (External examiner).

Крім того студент має отримати офіційні звіти про проведені ним уроки: в осінньому семестрі – один від предметного ментора або класного вчителя, який працює з ментором; – один від тьютора у коледжі; у весняному семестрі – один від ментора з предмету чи класного вчителя, що працює із предметним ментором, 4 – від тьютора та 1 – від професійного тьютора.

Слід відзначити, що кожному студентові на початку навчання за курсом видається буклет, який має допомогти студентам відстежити хід власної підготовки згідно з вимогами стандартів щодо присудження статусу кваліфікованого вчителя та задач професійного розвитку. Наприклад, майбутні учителі іноземних мов отримують такий під назвою “Формуючі цілі для вчителів сучасних мов у підготовці і поза її межами” (Formative Targets – For Modern Languages Teachers in Training and Beyond). Вимоги, що висувуються до вчителів становлять 4 групи:

- знання предмету викладання;
- планування навчального процесу і управління класом;
- моніторинг навчальних досягнень, контроль, оцінювання, звіти і звітність;
- професіоналізм.

Саме рівень відповідності визначеним вимогам і характеризує рівень сформованості вчителя і дозволяє йому претендувати на здобуття статусу кваліфікованого вчителя.

На основі проведеного вивчення ми дійшли таких висновків щодо модернізації організації педагогічної освіти у Великій Британії протягом другої половини ХХ ст.:

1. Динаміка змін в організації педагогічної освіти у Великій Британії вказує на те, що британські науковці та освітяни-практики відстоюють ідею налагодження тісного співробітництва між навчальними закладами, що надають педагогічну підготовку, та школами, наголо-

шуючи на значущості забезпечення тісного зв'язку між теоретичною і практичною складовими підготовки майбутніх учителів.

2. У країні сформувались кілька моделей педагогічної підготовки, утім пріоритетною є послідовна модель формування майбутніх учителів.

3. Здобуття педагогічної освіти у країні реалізується переважно під час проходження однорічного курсу навчання після завершення навчання в університеті.

4. Кожний з етапів курсу педагогічної підготовки є чітко визначений за обсягом і змістом. Періоди блочної практики передбачають значну частку педагогічного навантаження студентів, їх методичну підготовку і занурення у навчальну діяльність на всіх рівнях шкільної освіти.

5. Чітко визначено коло осіб (предметні ментори, професійні ментори, тьютори) та їх зони відповідальності у забезпеченні належної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз змін в організації і змісті педагогічної освіти у Великій Британії дозволяє сформулювати такі рекомендації щодо удосконалення педагогічної освіти в Україні:

1) переглянути і посилити обсяг практичної педагогічної підготовки студентів-майбутніх учителів із впровадженням як серійної, так і блочної педагогічної практики;

2) посилити співпрацю методистів шкіл і методистів педагогічних навчальних закладів та вчителів і викладачів, відповідальних за набуття практичної підготовки студентами;

3) забезпечити змістову послідовність та системність теоретико-практичної підготовки студентів і відстеження досягнень студентів;

4) надавати студентам можливість проходження практики у більшій кількості шкіл для розширення їх педагогічного світогляду, ознайомлення з передовими зразками викладацької діяльності, поглиблення усвідомлення педагогічних реалій.

Подальшого вивчення потребують питання отримання кваліфікації вчителя, шляхи професійного розвитку і зростання для працюючих учителів, застосування передових педагогічних технологій у педагогічній освіті тощо.