

УДК 378.1+37.08

DOI: 10.36550/2415-7988.2019.182.30

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юрївна –

кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу
«Науковий ліцей Міської ради м. Кропивницького Кіровоградської області»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1684-5406>

e-mail: natachered@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРОФІЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформування системи підготовки вчительських кадрів – пріоритетний напрям у теорії й практиці освіти країн Європейського Союзу (ЄС). Країни мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему професійної підготовки вчителів. Упродовж останніх десятиліть у країнах ЄС інтенсивно проводяться наукові пошуки з питань підвищення професіоналізму й покращення соціального статусу вчителя, зокрема вчителя профільних загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема неперервної освіти вчителів профільних закладів загальної середньої освіти привертає все більше уваги наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників, оскільки в сучасному світі знання змінюються швидше, ніж покоління, а вміння приймати правильні рішення на основі отриманих знань і надалі залишаються несформованими у випускників школи, коледжу, вищого навчального закладу. З огляду на це вчитель профільних закладів загальної середньої освіти потребує постійного оновлення та поповнення знань для того, щоб оволодіти інформаційними системами й технологіями, які для сучасних учнів є одним з основних джерел інформації та середовищем існування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Європейські науковці дискутують про існування декількох основних підходів до навчання, які класифікують відповідно до поставлених цілей, а саме: функціоналістський підхід (У. Карр, С. Кеміс та ін.), який розглядає школу як уніфіковану цілеспрямовану організацію або просто як систему, яка складається з компонентів; поведінковий (А. Бандура, Д. Девідсон, Б. Скіннер та ін.), що передбачає зміну професійної поведінки вчителя на основі ефективних навчальних технологій; когнітивний (Р. Білер, Дж. Гріно, Дж. Сноумен та ін.), спрямований на розвиток професійно-педагогічного інтелекту вчителя, збагачення системи предметно-методичних знань сучасними підходами до цілісного навчально-виховного процесу; особистісний (А. Чикерінг, Л. Колберг, Р. Болам та ін.), зорієнтований на розвиток особистості,

розкриття унікальних можливостей кожного вчителя; андрагогічний (М. Кервін, М. Ноулз, Д. Стюарт та ін.), який ураховує специфіку «дорослого учня» під час організації професійно-освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів; соціально-психологічний (Л. Ле Бланк, Р. Свішер, Ф. Вігаро та ін.), який зорієнтований на вдосконалення професійно-комунікативної культури вчителя, підвищення ефективності особистої та ділової взаємодії в системі «учитель – учень».

Метою статті є вивчення теоретичних підходів до підготовки вчителів профільних закладів загальної середньої освіти у європейській педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. реформа системи педагогічної освіти в країнах ЄС змусила переглянути зміст і форми підготовки вчителів профільних загальноосвітніх навчальних закладів. Зорієнтованість лише на спеціальну предметну підготовку та інформаційний підхід виявилася недостатньою. Увага фахівців у галузі професійної підготовки вчителів була сфокусована на розробленні навчальних програм і курсів, спрямованих на вдосконалення педагогічної майстерності, підвищення професіоналізму та формування компетенцій учителів профільних загальноосвітніх навчальних закладів.

У педагогічній науці функціоналізм відіграє важливу роль. Концептуальна структура цього вчення ґрунтується на функціоналістській концепції освіти. Функціоналізм є традиційним і досі домінуючим теоретичним підходом у соціології та інших суспільних науках, зокрема в педагогіці. Цей підхід ґрунтується на двох складниках: застосування наукового методу для вивчення об'єктивного соціального світу та проведення аналогії між окремим «організмом» і «суспільством». За твердженням М. Мерфі (М. Murphy), основою функціоналізму є фундаментальна метафора живого організму, його складники й органи, які утворюють систему, функціонування різних частин і органів для підтримки істотних процесів організму й надання йому можливості відтворюватися [8].

Ф. Гейліген (F. Neulighen) та К. Джослін (C. Joslyn) розглядають функціоналізм як «транс-дисциплінарне» учення абстрактної організації явищ, незалежно від їх субстанції, типу, просторового або тимчасового рівня існування [5]. Функціоналізм вивчає загальні підходи до всіх складних систем (структур) і застосовує моделі (зазвичай математичні) для їх опису.

Профільні заклади загальної середньої освіти загалом і система професійної підготовки вчителів зокрема є складниками системи освіти та прагнуть існувати в стабільній державі. Ознакою стабільної держави є постійне співвідношення компонентів системи, які безперервно роблять свої внески до цієї системи. Структурні функціоналісти вважають надзвичайно важливою для суспільства систему освіти, у якій відбувається відбір учнів зі знаннями, вищими за середній рівень, з маси учнів зі знаннями середнього й нижчого за середній рівнів. Це гарантія того, що найбільш талановиті учні посядуть вищі щаблі в соціально-економічній статусній системі [11].

Однією з важливих рис структурного функціоналізму є те, що він обґрунтовує суспільні навички й норми. Структурні функціоналісти вважають, що для збереження життєздатної системи суспільства всі його компоненти повинні функціонувати разом, і прищепити такі переконання й цінності слід кожному членові цього суспільства. За твердженням К. Герна (C. Hurn), згідно з теорією функціоналізму ті, хто знаходиться на вершині суспільства, найбільше працювали для здобуття свого статусу. Це соціальне явище має назву меритократія (meritocracy) – система, яка визначає місце людини за її здібностями [7]. Суспільство потребує найкращого й найбільш якісного для функціонування на найвищих рівнях, тому надає свої найвищі винагороди цій групі людей. Окрім того, К. Гертн (C. Hurn) переконаний, що економічне зростання суспільства відбувається, коли окремий індивідуум і суспільство загалом отримують більше в плані освіти. Надбання індивідуумом додаткових навичок надає суспільству, у якому він живе, додаткових переваг. На думку вченого, зростання рівня освіти зменшує нерівність. Дослідники У. Карр (W. Carr) та С. Кеміс (S. Kemmis) переконують, що функціоналістський підхід в освіті дає змогу оволодіти знаннями про те, як можна змінити чинний в освітніх установах соціальний механізм, щоб підтримувати еквілібрум (рівновагу) суспільства [3]. Науковці застосовують функціоналістський підхід до освіти, оскільки він розглядає школу як уніфіковану цілеспрямовану організацію або просто як систему, яка складається з компонентів. У такому разі весь викладацький

склад шкільної системи повинен бути єдиним цілим, до того ж передбачається, що професіонал є експертом у своїй галузі. Чітке визначення «класичного» уявлення про «професіоналізм» є першим кроком до розуміння його значення для сучасної освіти й практики. З огляду на це функціоналізм як філософська школа організовує функціонування суспільства, зумовлює його призначення й мету. Зі свого боку, це впливає на педагогічний процес та на суспільство загалом. Проблема, яку зможе розв'язати концепція професіоналізму, – це соціальний контроль експертизи [4]. Експерти потрібні, щоб надавати послуги клієнтам, які не досить добре поінформовані, щоб адекватно їх оцінити.

На нашу думку, застосування функціоналістського підходу до виконання завдань педагогічного дослідження є важливим, оскільки цей підхід дає змогу визначити проблеми в системному (функційному) аспекті та розглянути їх у взаємодії з іншими компонентами суспільства. Теорія функціоналізму є визначальною в концепції професіоналізму та першим кроком до сприйняття сучасного значення професіоналізму в педагогічній теорії й практиці сьогодення.

Широке застосування теорії функціоналізму в педагогічних дослідженнях не захищає її від критики іншими філософськими школами. Зокрема, функціоналістів критикують за педагогічні помилки, які полягають у покладанні провини на особистість, а не на суспільство, багате чи бідне. Функціоналісти позитивно ставляться до загальних соціальних цілей освіти, однак не усвідомлюють усієї складності (неможливості) досягнення їх. Вони також не усвідомлюють того факту, що соціальна стабільність може бути результатом маніпульованого та ілюзійного консенсусу; сприймають освіту як потребу національної економіки, а не як потребу мотивації власного розвитку особистості [2].

Аналізуючи історію виникнення *поведінкового підходу*, відомий дослідник Д. Девідсон (D. Davidson) виокремлює два основні психологічні напрями: оперантне зумовлення Б. Скіннера (B. Skinner) та когнітивне навчання А. Бандури (A. Bandura). Мета навчання вчителя – засвоєння нової поведінки згідно з вимогами суспільства до професійного рівня вчителя. Основне призначення навчального процесу полягає у формуванні виконавської компетентності вчителя, набутті навичок для побудови процесу навчання та вироблення власного стилю викладання [1].

Розглядаючи зміну поведінки вчителя профільних загальноосвітніх навчальних закладів як основну мету, прихильники

поведінкового підходу конкретизують її за рахунок трьох типів завдань:

- коригування й удосконалення наявних умінь і навичок;
- розвиток або зміна професійних установок щодо навчання;
- адекватне формування Я-концепції вчителя, яка полягає в повному розкритті й усвідомленні своїх потенцій.

Така постановка завдань дає змогу виокремити три педагогічних конструкти, складники змісту професійної підготовки вчителя профільних загальноосвітніх навчальних закладів: конструкт педагогічних умінь, конструкт уявлень про себе як учителя і конструкт уявлень про педагогічну діяльність. За твердженнями Б. Джойса (B. Joys), Б. Шауерса (B. Shawers), С. Гріффіса (S. Grifits), ці конструкти не ізольовані один від одного, а взаємопов'язані й володіють науковою самостійністю. Почавши роботу в одному конструкті, фахівці-викладачі обов'язково прийдуть до інших. Більш того, існує певний зв'язок між уявленнями вчителя про себе та його готовністю до засвоєння та подальшого використання педагогічних технологій і складників їхніх навчальних умінь [1].

Більшість фахівців, які працюють у галузі професійної підготовки вчителів профільної школи, вивчають взаємозв'язки між конструктами не лише в статичному, але й у динамічному стані. Так, дослідник-педагог Р. Фуллер (R. Fuller), розглядаючи підвищення кваліфікації вчителя як зміну його професійної поведінки протягом усієї педагогічної кар'єри, розмежовує три стадії професійного зростання: стадію «виживання» на першому році роботи в школі; стадію адаптації та активного засвоєння методичних рекомендацій; стадію зрілості, яка здебільшого настає через 6–8 років і характеризується прагненням переосмислити свій педагогічний досвід та бажанням самостійних педагогічних досліджень [9].

Відповідно до цих стадій професійного зростання, виокремлюються властиві для кожного етапу специфічні інтереси вчителів. Так, перший етап характеризується переважно особистими професійними проблемами. Формується уявлення вчителя про себе як професіонала. Другий етап характеризується увагою вчителя до своєї професійної діяльності. Третій етап передбачає більш безпечний і творчий стан учителів. Уявлення про себе й педагогічну діяльність вимагають узагальнення та аналізу. Імовірно, на цій стадії, в учителів слід формувати навички й уміння організовувати дослідницьку діяльність.

Дж. Спаркс (G. Sparks) у своєму дослідженні спробувала визначити ті чинники, які зумовлюють ступінь сприйняття

й подальшого використання педагогічних стратегій навчання. У психологічній літературі зазвичай фігурують три такі умови: конгруентність (відповідність пропонованій технології суб'єктивних потреб учителя); ступінь сприймання вчителем можливих витрат і втрат (втрата часу, витрата енергії, конфлікти з адміністрацією тощо), пов'язаних із засвоєнням і застосуванням інновацій; зрештою, оцінка вчителем своїх професійних здібностей. У результаті проведеного експерименту Дж. Спаркс (G. Sparks) дійшла таких висновків:

- Висока суб'єктивна оцінка методики сприятливо впливала на готовність засвоїти її та застосовувати у своїй роботі.
- «Вага» можливих втрат і витрат не впливала на інтенсивність використання методики в післякурсний період.
- Неадекватна (занижена або завищена) самооцінка блокувала як готовність учителя до засвоєння, так і подальше застосування нового підходу [10].

Ґрунтуючись на цих висновках, дослідниця рекомендує в процесі професійної підготовки вчителів організовувати групову роботу, під час якої слід дотримуватися таких правил: створювати атмосферу емоційної підтримки й толерантності; давати змогу вчителям висловлювати свою думку; обговорювати можливі труднощі та проблеми; прогнозувати реакцію учнів, адміністрації; ознайомлювати вчителів з досвідом тих, хто вже застосовує ці підходи. Окрім того, уважає Дж. Спаркс (G. Sparks), значну допомогу може надати спеціально організоване післякурсне консультування – коучинг (couching). Це процес взаємодії між учителем і фахівцем-інструктором (тренером), «який допомагає вчителю перенести отримані на курсах підвищення кваліфікації уміння в реальну ситуацію навчання в класі» [10].

Представники поведінкового підходу розглядають викладання не як набір сучасних педагогічних технологій і технік, а як усвідомлене використання цих засобів у процесі активної взаємодії з тими, хто навчається. З цих позицій пропонується будувати сам навчальний процес, організація якого істотно відрізняється від так званої «змістової моделі навчання» [1].

На думку прихильників «змістової» моделі організації навчання, основне завдання фахівців, які працюють з учителями, полягає в тому, щоб повідомити тим, хто навчається, визначену інформацію (зміст), а вчителі цей зміст повинні засвоїти. На відміну від «змістової» моделі організації процесу професійної підготовки вчителів, за якої вчителі стають заручниками «дефіцитного» підходу до навчання, сучасний поведінковий підхід, або як його часто називають, «процесуальний», має ідею осмисленого

навчання, що йде зсередини. Принципова відмінність полягає передусім у тому, що змістову модель зорієнтовано на трансляцію знань і формування вмінь і навичок без урахування внутрішніх пізнавальних та емоційних процесів тих, хто навчається, тоді як процесуальна модель навчання передбачає узагальненим і системним завданням створення умов, які дають змогу вчителям засвоювати інформацію, опановувати навички, формувати своє ставлення до них. У прагненні прихильників сучасного поведінкового підходу переорієнтувати навчання «ззовні всередину» спостерігається вплив гуманістичної психології, що виникла на базі парадигми екзистенціалізму, який розглядає поведінку людини як зовнішній вияв її внутрішнього світу [1]. Безумовно, такий підхід до організації навчання більш обґрунтований, порівняно з біхевіористичними поглядами на процес навчання.

Разом з тим у поведінковому підході виявляються такі недоліки: переважна зорієнтованість на навчання репродуктивного типу; недостатня розробленість проблеми мотивації навчальної діяльності, пов'язана зі слабкою увагою до особистості того, хто навчається, оскільки саме вчитель повинен знаходитися в центрі навчального процесу. Недостатня увага до морально-етичної сфери особистості вчителя значно знижує його готовність до засвоєння тієї або тієї навчальної технології, педагогічної техніки, оскільки суб'єктивна цінність цих технологій і технік здебільшого зумовлена визначенням етичних позицій педагога. До того ж, як справедливо зауважують самі автори поведінкового підходу, не вивчається залежність дидактичної стратегії від вікових, біологічних особливостей учителів і, найважливіше, від тих закономірностей, які лежать в основі сформованих за допомогою цього підходу знань, умінь та якостей [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, мусимо засвідчити неоднорідний характер дидактичної стратегії професійної підготовки вчителів профільних загальноосвітніх навчальних закладів з позиції поведінкового підходу. З організаційно-методичного погляду плідними виявляються такі досягнення поведінкового підходу, як-от: чітке виокремлення рівнів засвоєння навчального матеріалу, а також адекватного цим рівням комплексу методів і засобів навчання; алгоритмізація репродуктивного навчання; зорієнтованість на досягнення чітко поставлених цілей, оцінку поточних результатів на основі оперативного зворотного зв'язку; прагнення відтворити в процесі навчання контекст професійної діяльності завдяки розгляду проблемних

ситуацій, моделюванню; перенесення значної частини навчального процесу в реальний професійний контекст роботи вчителя – у клас; організація підтримки після закінчення курсів підвищення кваліфікації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Хатюшина А. А. Теория и практика повышения квалификации учителей США: на примере штата Южная Каролина: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хатюшина Анна Андреевна. – Москва, 2009. – 171 с, 33
2. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США: [монографія] / Світлана Шандрук. – Кіровоград: Імекс ЛТД, 2012. – 496 с.
3. Carr, W. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* / W. Carr, S. Kemmis. – London: Palmer Press, 1986. – 249 p.
4. Eraut, M. *Development Professional Knowledge and Competence* / M. Eraut. – London: Falmer Press, 1994. – 262 p, 1
5. Heylighen, F. *What is Systems Theory?* [Електронний ресурс] / F. Heylighen, C. Joslyn – Режим доступу: <http://pespmc1.vub.ac.be/SYSTHEOR.html>
6. Humphry, D. *Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs* [Електронний ресурс] / D.C. Humphry, M.E. Wechsler, H.J. Houg // *Teachers College Record*, 2008. – Vol. 110(4). – Режим доступу: http://policyweb.sri.com/cep/publications/AltCert_finalTCversion.pdf, 48
7. Hurn, C. *The limits and possibilities of Schooling: An introduction to the sociology of education* / C. Hurn. – Boston: Allyn and Bacon, 1995. – 315 p, 45
8. Murphy, M. D. *Functionalism: Anthropological Theories*. Department of Anthropology College of Arts and Sciences [Електронний ресурс] / M.D. Murphy. – The University of Alabama, 2012. – Режим доступу: <http://www.as.ua.edu/ant/Faculty/murphy/function.htm>
9. *Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal* [Електронний ресурс]. – Seattle: Center for Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>
10. Sparks, G. M. *Synthesis of research on staff development for effective teaching* / G.M. Sparks // *Educational Leadership*, 1993. – Vol. 41, (3). – P. 65–72
11. *Teacher Education, School Effectiveness and Improvement* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uwp.edu/~goldmip/education/functionism.pdf>

REFERENCES

1. Khatyushina, A. A. (2009). *Teoriya i praktika povysheniya kvalifikatsii uchiteley SSHA*. [Theory and practice of advanced training for US teachers: the example of the state of South Carolina]. Moskou.
2. Shandruk, S. (2012). *Tendentsiyi profesiyanoi pidhotovky vchyteliv u SSHA*. [US Teacher Training Trends]. Kirovograd.

3. Carr, W. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research* / W. Carr, S. Kemmis. – London: Palmer Press, 1986. – 249 p.

4. Eraut, M. *Development Professional Knowledge and Competence* / M. Eraut. – London: Falmer Press, 1994. – 262 p, 1

5. Heylighen, F. *What is Systems Theory?* [Електронний ресурс] / F. Heylighen, C. Joslyn – Режим доступу: <http://pespmc1.vub.ac.be/SYSTHEOR.html>

6. Humphry, D. *Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs* [Електронний ресурс] / D.C. Humphry, M.E. Wechsler, H.J. Houg // *Teachers College Record*, 2008. – Vol. 110(4). – Режим доступу: http://policyweb.sri.com/cep/publications/AltCert_finalTCversion.pdf, 48

7. Hurn, C. *The limits and possibilities of Schooling: An introduction to the sociology of education* / C. Hurn. – Boston: Allyn and Bacon, 1995. – 315 p, 45

8. Murphy, M. D. *Functionalism: Anthropological Theories*. Department of Anthropology College of Arts and Sciences [Електронний ресурс] / M.D. Murphy. – The University of Alabama, 2012. – Режим доступу: <http://www.as.ua.edu/ant/Faculty/murphy/function.htm>

9. *Portraits of Twelve High School Partner Schools in the National Network for Educational Renewal* [Електронний ресурс]. – Seattle: Center for

Educational Renewal, University of Washington, 1997. – Режим доступу: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED418051.pdf>

10. Sparks, G. M. *Synthesis of research on staff development for effective teaching* / G.M. Sparks // *Educational Leadership*, 1993. – Vol. 41, (3). – P. 65–72

11. *Teacher Education, School Effectiveness and Improvement* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uwp.edu/~goldmip/education/funcism.pdf>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Наталя Юрївна – кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу «Науковий лицей міської ради міста Кропивницького Кіровоградської області».

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEREDNICHENKO Natalya Yuriivna – Candidate of Pedagogical Sciences, principal of communal establishment «Scientific Lyceum of Kropyvnytskiy City council of Kirovohrad Region».

Circle of scientific interests: professional education, comparative pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2019 р.

УДК: УДК 378.22:004

DOI: 10.36550/2415-7988.2019.182.31

ФУРСИКОВА Тетяна Володимирівна –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3744-0707>

e-mail: tan_u@ukr.net

**АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
МЕДІАКУЛЬТУРИ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка на сучасному етапі магістрів освіти, здатних до ефективної педагогічної діяльності в умовах медіаінформаційного суспільства, передбачає спроможність навчатися протягом життя й оволодівати новими технологіями, що загалом сприятиме розвитку їхньої професійної медіакультури. Пошук шляхів і засобів професійної підготовки майбутніх учителів має спрямовуватися, насамперед, на широке впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, на основі яких запроваджуються інноваційні методи навчання, а також на активізацію самостійної діяльності, як умови розвитку професійної медіакультури фахівця освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження змістових

характеристик самостійної роботи, її видів, класифікації, принципів, методів, форм, засобів організації та моніторингу здійснювали А. Алексюк, В. Бобрицька, Л. Бондар, В. Буряк, О. Заболотська, М. Князян, В. Козаков, О. Малихін, Н. Сидорчук, В. Солдатенко, С. Трубачова, І. Шимко та ін.

У законодавчих документах (Педагогічна Конституція Європи, 2013; Закон України «Про вищу освіту», 2014; Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018) визначено низку характерних вимог, які ми врахували при організації самостійної роботи у започаткованому дослідженні:

– інтегрування фундаментального та фахового складників змісту навчання відповідно до рівня вищої освіти;

– структурування навчального матеріалу на засадах інтеграції, створення альтер-