ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....4
ВІД АВТОРА.....8
ВСТУП…….....9

РОЗДІЛ І. ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА І ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ.....14

1.1 Історично-соціальні передумови становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі……. **.....14**

1.2. Дослідницькі підходи до проблеми педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя Англії та Уельсу…… **.43**

РОЗДІЛ ІІ. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ.....61

2.1. Організаційно-методичне забезпечення становлення педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу…… **.....61**

2.2. Роль педагогічної практики у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя.....**110**

2.3. Підвищення педагогічної майстерності англійських учителів у післядипломний період…… ...**124**

ВИСНОВКИ…….....147

БІБЛІОГРАФІЯ……..... 154

ДОДАТКИ…….. 170

ПЕРЕДМОВА

На початку XXI століття у світі немає жодної держави, вдоволеної системою професійної підготовки вчителів. Причина цього відома – світ і його закони стрімко змінюються, вимагаючи кардинальних змін від Учителя. Саме від нього чекають великих і серйозних результатів. Сіючи розумне, добре, вічне, він вступає в протиборство з навколишньою реальністю, яка виходить далеко за межі школи. За умов перетворення школи у відкриту навколишньому світу систему з учителями пов‘язуються нові надії та суперечливі сподівання з боку різних груп населення, включаючи школярів та їхніх батьків. У світовому культурно-освітньому середовищі поступово утверджується нове гасло: Учитель - носій освітніх і суспільних змін.

Про це свідчать важливі документи міжнародних організацій, присвячені учителю, його функціям, ролі і статусу в сучасному технологічно-інформаційному суспільстві. Зішлемося на доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття з красномовною назвою “Освіта як прихований скарб” (1996), Всесвітню доповідь з освіти 1998 року “Вчителі і навчання у світі, що змінюється” (1998), Маніфест Європейської Ради “ На шляху до Європи Знань” (1997), спільну доповідь ЮНЕСКО і Міжнародної Організації Праці “Навчання упродовж життя в XX1 столітті: зміна ролей педагогічного персоналу” (2000) та інші.

В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору актуалізується запит на вчителя, здатного працювати в різних освітніх системах. Активні процеси децентралізації управління освітою, започаткування нових взаємин між державою, громадянським суспільством і освітніми громадами у кожній європейській країні наприкінці XX століття висунули проблему підготовки вчителя-європейця, який розширює свою ідентичність від місцевого до національного і європейського рівнів.

Описуючи протиріччя сучасного суспільного розвитку, науковці часто використовують термін “виклик”. Щодо загальноєвропейських змін у галузі вищої освіти і, зокрема, підготовки педагогів (вчителів і викладачів вищих навчальних закладів) останніми роками цей термін застосовується у зв”язку з Болонськими процесами. Чотири роки пройшло з тих пір, коли була підписана Спільна декларація міністрів освіти Європи з її головними “лініями дії” щодо формування європейського простору у вищій освіті:

(1) затвердження загальноприйнятої системи легко порівнювальних дипломів, включаючи додатки до дипломів;
(2) запровадження двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного. Диплом, який присвоюється після першого циклу – це відповідний рівень кваліфікації, що визнається на європейському ринку праці. Доступ до другого циклу потребує успішного завершення першого циклу;
(3) створення системи нагромадження та перенесення кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок;
(4) мобільність студентів, викладачів дослідників;
(5) співдружність у забезпеченні якості освіти;
(6) європейський вимір (стандарт) вищої освіти .

Празьке комюніке (2001) додало до цього ще три головні “лінії дії” щодо формування європейського освітнього простору:

(7) стратегії навчання упродовж життя;
(8) університети і студенти як партнери у розбудові європейського простору у вищій освіті;
(9) сприяння привабливості ідей і практичних дій щодо розбудови європейського простору вищої освіти .

Дослідники вважають, що на початку XXI століття процес формування європейського освітнього простору значно поглибився, перейшовши від підписаних міністрами освіти абстрактних принципів міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти - до іншого - інституційного рівня.

Які ж критерії щодо підготовки вчителя мають закладатися у контексті сучасного українського державотворення? Суттєвим джерелом визначення стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. Монографія Кіщенко Ю.В. є однією з перших спроб вітчизняних дослідників поглянути крізь призму вчителя на англійський соціум з його ієрархією цінностей, культурними та педагогічними впливами на європейську цивілізацію. До цього автора спонукав багаторічний досвід практичної педагогічної діяльності у школі № 37 м. Херсона, на факультеті іноземної філології Херсонського педагогічного інституту і державного університету, в Регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів м. Херсона, стажування на педагогічному відділенні університету Де Монтфорт м. Бедфорда (Велика Британія), а також творчі контакти з багатьма англійськими колегами. Наукове становлення автора проходило у колі однодумців – співробітників, аспірантів і пошукувачів відділу порівняльної професійної педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Завдяки їх підтримці вдалось оволодіти сучасними підходами до порівняльно-педагогічних досліджень, вийти на рівень Європейської асоціації педагогічної освіти (Брюссель) та розгорнути тематичну наукову роботу, результатом якої є книга “ Формування професійної майстерності вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Уельсу”.

У розділі І професійна майстерність вчителя розглядається як теоретична і практична проблема педагогічної освіти в Англії і Уельсі. Розкриваються історичні передумови становлення сучасної англійської системи педагогічної освіти, в якій формується вчитель-професіонал, та аналізуються дослідницькі підходи до проблеми формування професійної майстерності вчителів для школи XXI століття. Цінним є те, що автор намагається не тільки окреслити національну специфіку, а й знайти спільності в англійських та українських підходах до феномена педагогічної майстерності вчителя.

Розділ ІІ присвячено аналізу практичного досвіду організаційно-методичного забезпечення процесу оволодіння англійськими вчителями основами педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах та в системі підвищення кваліфікації. Осмислення цього досвіду є важливим для процесів модернізації системи педагогічної освіти в Україні, зокрема, у напрямі її стандартизації та запровадженні європейських вимірів.

Монографія Кіщенко Ю.В. є певним кроком на шляху нашої інтеграції у європейський освітній простір. Вона буде корисна всім, хто прагне до якісної і ефективної педагогічної освіти.

Л. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор

ВІД АВТОРА

Успішне завершення цієї роботи стало можливим завдяки неоціненним порадам мого наукового наставника – Пуховської Л.П., чуйній допомозі відділу порівняльної педагогіки і психології Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Я вдячна ректорату Херсонського державного університету за підтримку і вимогливість, особисто – проректору з наукової роботи Федяевій В.Л., професору Андрієвському Б.М. і професору Барбіній Є.С.

Особливу роль у реалізації творчого задуму цього дослідження відіграв колетив відділення педагогіки Бедфордського університету Де Монтфорт (Велика Британія).

ВСТУП

Складні процеси сучасного суспільного розвитку в Україні, що супроводжуються соціальною та економічною нестабільністю, зміною системи суспільних цінностей, переосмисленням життєдіяльності, зумовили нові вимоги до особистості вчителя. Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", цільовою комплексною програмою "Вчитель", концепцією педагогічної освіти перед педагогічними кадрами поставлено завдання постійного підвищення професійного рівня й майстерності.

Від учителя, якості його підготовки та професійної діяльності залежить оновлення середньої освіти та школи взагалі. Пряма залежність якості загальної середньої освіти від якості діяльності вчителя відносить формування педагогічної майстерності до однієї з найважливіших проблем педагогічної теорії та практики.

Суттєвим джерелом визначення сучасної стратегії у галузі педагогічної освіти в Україні є аналіз світового досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. Українські вчені досліджували підготовку вчителів переважно у високорозвинених країнах, таких як США, Німеччина, Велика Британія. До грунтовних робіт, які були виконані на матеріалах декількох країн, належать дослідження: проблем становлення і розвитку міжнародного вчительського руху (О.В.Сухомлинська); сучасних технологій підготовки вчителів до естетичного виховання у Великій Британії, Канаді, США (М.П.Лещенко); професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ ст.(Л.П.Пуховська).

Низка досліджень проблем розвитку освіти у Великій Британії (Г.М.Алексевич, Н.М.Лавриченко, Л.М.Латун, О.І.Локшина) в певних аспектах стосуються вчителя, його ролі в поліпшенні навчально-виховного процесу. Проблеми англійської школи і вчителя вивчали також російські

вчені Н.В.Воскресенська, В.П.Лапчинська, Л.А.Торяник, Ю.С.Алферов, Г.А.Андреєва, Є.Б.Лисова та інші.

В останнє десятиріччя увага вітчизняних дослідників зосередилася на процесах радикальної перебудови системи підготовки вчителів у Великій Британії, зміст якої відображається в самій назві реформи кінця 80-х – початку 90-х років. У провідних державних документах міститься стрижневе поняття "school-based teacher education", що перекладається як "підготовка вчителя з центром у школі".

Перше спеціальне дослідження ідей сучасної реформи педагогічної освіти в Англії, виконане А.В.Паріновим, містить цінний фактичний аналіз і низку висновків стосовно тенденцій та перспектив розвитку професійно-педагогічної підготовки вчителів у цій країні. У дисертаційних дослідженнях О.Ю. Леонтьєвої та Н.П. Яцишин аналізувалася теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії в 70-80 роках XX ст., проблеми управління системою педагогічної освіти у Великій Британії, інноваційні процеси у професійній підготовці англійських вчителів. Однак наприкінці століття реформування педагогічної освіти в Англії та Уельсі значно поглибилося, охопивши всі ланки системи та перехрещуючись на головному - особистості сучасного вчителя-професіонала.

З теоретичним обгрунтуванням доцільності “підготовки вчителя з центром у школі” виступили відомі в європейському педагогічному просторі педагоги та дослідницькі колективи: проф. У.С.Врегг (школа педагогіки Ексетерського університету), проф. М.Галтон (школа педагогіки Лестерського університету), проф. Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон (педагогічний факультет Оксфордського університету) та ін. Зусиллями цих та інших учених розроблено значну кількість концепцій підготовки вчителя-вченого, вчителя-дослідника, вчителя-рефлексуючого практика, вчителя-наставника. Інтенсивно відпрацьовується підхід "базова підготовка – підвищення кваліфікації вчителів" у контексті проблеми неперервного професійного розвитку вчителя.

Кардинальне оновлення педагогічної освіти зумовлює принципові структурні зміни. У сучасних матеріалах, що подаються на офіційному рівні до різних міжнародних організацій, таких як Рада Європи, ЮНЕСКО, Асоціація підготовки вчителів у Європі, система педагогічної освіти в Англії репрезентується у вигляді трьох взаємопов'язаних ланок:

I – базова підготовка вчителя (initial teacher training - ITT);

II – вступ до професійної діяльності вчителя-початківця (introduction as a newly-
qualified teacher);

III – підвищення кваліфікації, яке іноді називають більш узагальнено як неперервний професійний розвиток (in-service training (INSET) or continued professional development).

Серед нових явищ, що з'явилися в педагогічній освіті країни в 90-х роках, слід назвати створення в 1994 р. Національного агентства підготовки вчителів (Teacher Training Agency - TTA), на яке покладено головну відповідальність за підвищення якості педагогічної освіти. У Спільному плані (1995 р.) агентство зазначило, що одним з його пріоритетних завдань є "забезпечення різноманітної, високоякісної та високоефективної базової педагогічної підготовки, яка б гарантувала новому поколінню вчителів необхідні для ефективної педагогічної праці знання, розуміння, вміння та навички".

Звернення до ефективності як до показника якості роботи вчителя в англійській педагогіці передусім відноситься до традиції, а не до інновації. В англійських документах, науковій та науково-популярній літературі 80-х – 90-х років часто зустрічається термін "effective teaching" – ефективне навчання. Водночас для опису високого рівня кваліфікації вчителя, його майстерності використовуються й інші, близькі за значенням терміни: "skilful teaching" - навчання, засноване на майстерності, "artistic teaching" - мистецтво викладати, "competent teaching" – компетентне викладання, "quality teaching" - якісне викладання. Дані поняття, по суті, об'єднують всі основні

характеристики діяльності вчителя-майстра, вчителя-професіонала. Саме в педагогічній майстерності вчителів, на наш погляд, повною мірою виявляються сучасні інтегративні тенденції в педагогічній освіті. Перенесення центру професійної підготовки вчителів безпосередньо в шкільний клас покликане розв'язати проблему розриву між теорією та практикою в підготовці вчителя – дійсно, одну з найгостріших проблем у світовій теорії та практиці педагогічної освіти. Інтегративний характер педагогічної майстерності, який виявляється в синтезі особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною суттю відповідної професії, дозволяє розглядати педагогічну майстерність як системоформуючий чинник процесуального та результативного компонентів навчального процесу і професійної діяльності. Тому в нашому дослідженні використовується поняття "professional development" – професійний розвиток учителя.

З огляду на те, що вітчизняній педагогічній науці бракує досліджень, присвячених вивченню англійського досвіду формування сучасного вчителя-майстра в системі неперервної педагогічної освіти з урахуванням загальноєвропейських тенденцій і політики утворення загальноєвропейського освітнього простору, автор пропонує аналіз даного явища у своїй монографії. Ми намагалися зосередити увагу на головних проблемах, найактуальнішими з яких, на нашу думку, є:

- характеристика історико-соціальних та організаційно-педагогічних передумов становлення сучасної системи педагогічної освіти, що будується за принципом діяльнісної спрямованості професійної підготовки педагогів: її цілі, зміст, організаційні форми і методи забезпечують формування готовності педагога до включення в ефективну педагогічну діяльність;

- виявлені та науково обгрунтовані спільності в сучасних підходах англійських та вітчизняних дослідників до феномена педагогічної майстерності як чинника інтеграції в професійній підготовці вчителя (теорії та практики; особистісних якостей вчителя і діяльнісної сутності його професії; якостей особистості, що забезпечують високий рівень

самоорганізації його професійної діяльності), а також відмінності в концепціях формування педагогічної майстерності в Англії та Уельсі і в Україні, що пов'язані з національними педагогічними традиціями, поглядами на вчителя, його підготовку і діяльність (особистісний і діяльнісний підходи);

- генеза та сутність явища педагогічного наставництва (менторства) в теорії та практиці педагогічної освіти Англії та Уельсу;

- нова англійська модель педагогічної освіти з центром у школі, що передбачає створення психолого-педагогічних умов, за яких принципово змінюється сутність професійної підготовки вчителя: з об'єкта професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки вчитель стає суб'єктом власного професійного саморозвитку та своєї професійної життєдіяльності.

Структура дослідження зумовила розподіл тексту на два розділи. Змістом першого розділу є результати вивчення історико-соціальних передумов становлення сучасної системи професійної підготовки вчителя-професіонала; аналіз розвитку системи педагогічної освіти у Великій Британії, організації і структури сучасної вищої та післядипломної педагогічної освіти як основи професійного зростання вчителя; характеристика дослідницьких підходів до проблеми педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя Англії та Уельсу.

У другому розділі розкриваються зміст, методи та форми навчання, аналізуються різновиди педагогічної практики як однієї з важливих передумов формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя, дається характеристика особливостей професійного становлення та розвитку спеціаліста в системі післядипломної освіти.

Сподіваємося, що наша праця буде корисною науковцям з порівняльних досліджень, учителям-практикам, методистам, педагогічним управлінцям, студентам, які обрали своєю фаховою спеціальністю професію вчителя.

РОЗДІЛ І

ПРОФЕСІЙНА МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ТА ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ

1.1. Історико-соціальні передумови становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі

За свідченням англійських істориків педагогіки, перші спроби ввести професійну підготовку вчителів, а також зафіксувати вимоги до вчителя в Англії починалися ще в епоху середньовіччя. Першим спеціалізованим навчальним закладом для вчителів був Християнський коледж у Кембриджі, заснований у 1439 р. (у початковий період діяльності відомий як Божий Дім (Lord's House). Випускники цього навчального закладу були першими, кого спеціально готували на посаду вчителів.

В описі тих подій англійськими вченими вживаються терміни, що, на наш погляд, свідчать про традиційні підходи до проблеми вчительської майстерності в освітньому просторі цієї країни. Як пишуть Р.Олдрич і Д.Крук (Лондонський університет), випускник Християнського коледжу призначався на посаду директора школи ("schoolmaster"), що перекладається як "знавець шкільної справи", "майстер" [40].

У XVII-XVIII ст. за підтримкою Суспільства поширення християнського знання в Англії відбувається швидкий ріст кількості подібних середніх спеціалізованих закладів, що переважно готували вчителів початкових шкіл і вчителів шкіл для дівчат.

Як показує дослідження, професійне заняття викладацькою діяльністю в англійському контексті з самого початку асоціювалося з учителем початкової школи. Що стосується професійної підготовки вчителів середніх шкіл, то до XIX століття ця категорія педагогів майже не одержувала спеціальної

професійної підготовки – для роботи в граматичній школі досить було мати університетський диплом з однієї з галузей науки. Тому найбільш значимі і яскраві знахідки у сфері професійної підготовки вчителів в історії англійської педагогічної освти протягом XVI-XVIII століть пов'язані переважно з учителем початкової школи.

Аналіз історичних досліджень, проведених англійськими вченими Дж.Кей-Шатлуортом [131], А.Джоунсом [128], Л.Джоунсом [129] дозволив установити, що поряд з ранніми спробами підготовки майбутніх учителів у спеціальних коледжах у країні поступово накопичувався і поширювався досвід підготовки вчителя безпосередньо в школі. Ці сторінки в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу пов'язані з так званими "моніториальними школами" (monitorial schools). У зв'язку з тим, що головним принципом їхньої роботи було взаємне навчання дітей, у школах виділялися старші учні для організації навчальної роботи в групах. Їх називали наставниками (monitors). Максимальний курс підготовки наставників у спеціально створених інтернатах тривав три місяці. Крім вивчення предметів шкільної програми, майбутні наставники одержували певну педагогічну підготовку, пов'язану зі спостереженням уроків з наступним самостійним їх повторенням.

Фактично наставники були прообразами майбутніх учителів-професіоналів. Про широку поширеність цієї моделі підготовки майбутнього вчителя свідчать такі дані – у 1820 р. в країні нараховувалося близько 1,5 тисяч моніториальних шкіл, де навчалося близько 200 тисяч дітей [131, p. 67].

Однак ще в середині XVIII століття система наставництва видозмінюється і, поєднуючи кращі елементи ранніх спроб підготовки вчителів у спеціалізованих коледжах, знаходить втілення в моделі "учень-учитель". Суть її полягала в тому, що кращі учні початкової школи після її закінчення призначалися в учні до досвідченого вчителя і проводили у студентстві 4-5 років, а потім у 18-літньому віці поступали до педагогічного

коледжу або здавали іспит на звання вчителя. Такий шлях підготовки вчительських кадрів одержав назву "системи педагогічного учнівства" (pupil-teacher apprenticeship). Це була, по суті, лише трохи поліпшена і змінена моніториальна система.

У межах педагогічного учнівства до одного шкільного вчителя рекомендувалося прикріплювати 3-4 практикантів. Режим дня для них був таким: з ранку вони мали бути присутніми на уроках свого керівника або інших учителів, потім проводили заняття самостійно, а у вільний час готувалися до вступних іспитів до коледжу або до іспиту на звання вчителя. Щорічно "учні-вчителі" (pupil-teachers) екзаменувалися спеціальною інспекцією. Вимоги до них з кожним роком підвищувалися, і до кінця навчання вони повинні були: вміти писати твір; знати основи алгебри; вміти вимірювати земну поверхню; знати синтаксис, етимологію; вміти користуватися глобусом; знати географію Великобританії та Європи в тісному зв'язку з історією; мати добру релігійну підготовку; проводити самостійні заняття в першому класі.

"Учень-учитель", що пройшов повний курс учнівства, склав усі іспити й отримав від учителя позитивну атестацію про гарний характер і добру поведінку, одержував учительське посвідчення початкового рівня, що надавало йому право претендувати на місце вчителя в державних школах, а також право на вступ до педагогічного коледжу [104, p. 81].

У зв'язку зі слабкою загальноосвітньою підготовкою "учнів-учителів" були створені вечірні центри педагогічного учнівства, які працювали на базі середніх і початкових шкіл 1-2 дні на тиждень. У таких центрах навчали рідної мови, літератури, арифметики, історії, географії та музики. Однак уведення педагогічних центрів не дуже значною мірою сприяло підвищенню рівня підготовки вчительських кадрів, оскільки, приходячи ввечері на заняття після декількох годин роботи в школі, юні "учні-вчителі" були не в змозі сприймати нову інформацію.

Пошуки нових організаційних форм професійної підготовки вчителів особливо активізувалися в зв'язку з прийняттям у 1870 р. Закону про загальну початкову освіту. В дослідженні Б. Бергена наводяться цифри, що свідчать про швидкий ріст кількості школярів і, відповідно, початкових шкіл у країні. Так, за період з 1871 по 1881 р.р. відсоток дітей шкільного віку, які відвідували початкову школу, виріс з 26% до 46%, а кількість шкіл – з 9521 до 19508 [55, p. 16].

У результаті цих процесів у країні гостро встає питання про кількість і якість підготовки вчителів початкової школи. В умовах стрімкого суспільного руху за розвиток загальної початкової освіти погляди звертаються до університетів. У 1886 р. питання про участь університетів у підготовці вчителів було представлено на розгляд Християнської комісії. Вона мала право, окрім іншого, інспектувати систему "учень-учитель" і перевіряти ефективність роботи коледжів. Зібраний комісією матеріал представляв широке коло поглядів на проблему навчання вчителів в університетах. Тут були думки міністра освіти, представників університетів, керівників коледжів, церкви, національної, британської та іноземної рад шкіл.

Переважним було рішення про те, що, дійсно, система підготовки вчителів має потребу в радикальних змінах. Проте, схвалення педагогічним коледжам інтернатного типу, які існували на той час, було висловлено більш ніж обережно, і підкреслювалася думка про те, що систему "учень-учитель" повністю усувати не слід.

У 1888 р. була опублікована доповідь лорда Кроса, голови комісії, призначеної для оцінки розвитку народної освіти. В документі містилася критика системи педагогічного учнівства, а також роботи педагогічних інтернатних коледжів за їх замкнений характер, ізоляцію від університетів і низький рівень підготовки студентів. Члени комісії висунули дві пропозиції: про необхідність приймати студентів до коледжів незалежно від їх

віросповідання та про створення денних коледжів або педагогічних відділень при університетах і університетських коледжах.

Перша пропозиція довгий час залишалася невиконаною, а друга почала здійснюватися з 1890 р., коли уряд виділив субсидії на відкриття денних педагогічних коледжів. Циркуляр № 187 Міністерства освіти вводив наступні правила: для одержання свідоцтва про закінчення коледжу студенти зобов'язані здавати екзамени з професійних предметів Міністерству освіти (із загальноосвітніх дисциплін іспити проводилися самими університетами або коледжами); місцеві комітети повинні надсилати копії документів щодо організації і проведення педагогічної практики, умов прийому і надання житла студентам; денні коледжі несуть відповідальність за поведінку своїх студентів [70, p. 96].

У цілому поява і поширення денних педагогічних коледжів мали велике значення для розвитку системи професійної підготовки вчительських кадрів. Визначаючи це значення, англійські вчені пишуть, що їх відкриття привело до підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки:

а) відбувся зв'язок коледжів з університетською системою;

б) викладацький склад коледжів якісно змінився за рахунок залучення університетських викладачів;

в) прийом студентів до коледжів поступово став здійснюватися незалежно від релігійної приналежності;

г) розширився зміст професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок уведення таких навчальних дисциплін, як педагогіка і психологія [156, p.78-80].

З іншого боку, розвиток мережі денних педагогічних коледжів уплинув на підготовку педагогічних кадрів для середньої школи. Саме викладачі педагогічних коледжів виступили з ініціативою введення професійно-педагогічної підготовки для випускників університетів, які збираються працювати в середній школі. До початку XX сторіччя університети почали

брати на себе цю функцію. Так, у 1900 р. в університетах Англії та Уельсу вже існувало 21 відділення з професійної підготовки вчителів для середньої школи.

Необхідно відзначити, що до цього часу в ряді університетів уже був накопичений деякий позитивний досвід у даному напрямку. До них, у першу чергу, варто віднести Кембріджський, Лондонський та Оксфордський університети, які вже у 80-90 р.р. XIX століття ввели спеціальні курси для тих випускників, які бажали працювати в школі. Свідоцтво вчителя середньої школи, що присуджувалося цими університетами, мало високий статус і відкривало шлях, у першу чергу, до приватних шкіл [156, p. 113].

Таким чином, наприкінці XIX – початку XX століття в Англії та Уельсі відбуваються якісні зрушення в системі підготовки педагогічних кадрів, спрямовані на їх професіоналізацію. Суспільне замовлення на спеціально підготовленого педагога стало причиною серйозних концептуальних і структурних перетворень у підготовці вчителів як початкової, так і середньої школи.

Починаючи з 1902 р., коли був прийнятий Закон про освіту, практично всі найважливіші закони та акти в сфері народної освіти мали вказівки (пункти, розділи) щодо вчителя, його підготовки і діяльності. Саме потреби школи, що розвивалася, обумовлювали нові вимоги до підвищення професіоналізму вчителя, його майстерності.

Як наголошують англійські історики педагогіки, зокрема Б. Саймон, у міжвоєнний період через різке розширення масштабів середньої освіти в країні (у період між 1918-1939 р.р. кількість дітей, охоплених середньою освітою, подвоїлося) до професійної підготовки вчителів залучається значна кількість університетів. Чотирирічні факультети педагогіки відкриваються Уельським (1921р.), Лестерським (1929 р.), Гульським (1930 р.) та іншими університетами. В результаті цілеспрямованих дій Міністерства освіти (комісія лорда Бернема) всіляко стимулюються партнерські відносини між університетами і педагогічними коледжами. Цей курс привів не тільки до

появи нових структурно-організаційних форм професійної підготовки вчителів (спільні екзаменаційні ради, спільні ради для складання навчальних планів та ін.), але й стимулював якісні зміни в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя в різних типах навчальних закладів, що готували педагогів. У цілому міжвоєнний період в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу, за оцінками англійських учених, характеризується акцентом на індивідуалізмі, біологізаторських тенденціях щодо розуміння людського розвитку [165, p. 24].

В умовах підвищення уваги до особистості (вчителя і школяра) різко зростає попит на психолого-педагогічні знання. В університетах країни це явище пов'язується з ім'ям автора першого підручника педагогіки Персі Наном. Виданий у 1920 р., його підручник витримав 20 перевидань і "вплинув на освіту міжвоєнного періоду" [52, p. 130].

Серед дисциплін професійного циклу домінуюче місце займає психологія. Закономірно, що саме в цей період з'являється журнал "Педагогічна психологія" (1931р.), що редагується групою професорів.

Аналогічні процеси спостерігаються й у педагогічних коледжах. Однак тут вони носять демонстративно виражений характер. Зосередження уваги на індивідуальному розвитку особистості студента-майбутнього вчителя певним чином відбивалося на навчальних програмах і планах: половина навчального часу (50%) відводилася на загальноосвітню підготовку, друга половина (50%) – на психолого-педагогічну. З 1921 р. обов'язковими дисциплінами навчального плану коледжів стають: педагогіка і психологія, англійська мова, гігієна, теорія і практика фізичного виховання, малювання, ручна праця. Необхідно підкреслити, що саме у міжвоєнний період у системі професійної підготовки вчителів Англії та Уельсу закладаються основи специфічно англійського досвіду поєднання діяльністної форми підготовки майбутнього вчителя та його особистісного розвитку. Особистість учителя починає розглядатися як головний чинник впливу на дитину.

До початку 30-х р.р. XX століття намітилося більш чітке групування предметів у навчальних планах педагогічних коледжів. Усі дисципліни можна було класифікувати на педагогічні, загальноосвітні і практичні. Студенти обов'язковим чином вивчали педагогічні предмети та англійську мову, а також обирали 2 предмети серед загальноосвітніх і практичних дисциплін для вивчення на "звичайному" або "підвищеному" рівнях. Удосконалювання навчальних планів коледжів йшло за такими напрямками: розширення традиційних груп предметів убік більш чіткого виділення педагогічних, загальноосвітніх і практичних предметів, а згодом – убік інтеграції деяких з них між собою. Це було пов'язано з посиленням диференціації у підготовці вчителів для роботи в різних типах шкіл і з різними категоріями дітей. У 30-і р.р. XX століття з'явилися спеціалізовані коледжі, які готували вихователів і вчителів для шкіл-ясель і шкіл для малят, учителів домоведення і фізичного виховання. В усіх цих коледжах був уведений трирічний термін навчання. У той же час в Англії та Уельсі нараховувалося 74 дворічних педагогічних коледжа, що готували вчительські кадри для початкової школи. Викладачів для середньої школи готували на 32 університетських відділеннях. Загальна кількість студентів становила 19 382 особи. В 1938 р. кількість педагогічних коледжів досягла 87, педагогічних відділень університетів – 32 одиниць [96, p. 190].

Як показує дослідження, наступним етапом розвитку педагогічної освіти в країні, який характеризується певними кількісними і якісними параметрами, можна вважати 40–50 р.р. XX століття. До кількісних характеристик варто віднести: а) ріст числа учнів у школах; ріст кількості вчителів; ріст контингенту студентів-майбутніх учителів; б) ріст кількості навчальних закладів, що займаються підготовкою вчителів; подовження термінів навчання для одержання диплома вчителя (з 2-х до 3-х років).

До якісних характеристик, на наш погляд, варто віднести розвиток форм і методів професійної підготовки вчителів, удосконалення організаційної структури педагогічної освіти. Саме в цей період у системі педагогічної

освіти Англії одержали поширення "інститути педагогіки" – територіальні педагогічні організації, які входили, як правило, до складу університетів. Керівний орган інституту педагогіки, так звана "делегація", включала представників різних організацій, що мали відношення до підготовки і діяльності вчителів.

За 30 років свого існування інститути педагогіки внесли значний вклад у підвищення якості підготовки вчителів, зокрема, зміцнюючи зв'язок вищих навчальних закладів зі школою, розширюючи участь Міністерства освіти і науки, органів народної освіти і безпосередньо вчительських організацій у професійній підготовці вчителів, організовуючи наукові дослідження і науково-методичну роботу (включаючи присудження вчених ступенів), здійснюючи підвищення кваліфікації вчителів через систему різноманітних курсів тощо.

За своїми цілями і змістовно-організаційним наповненням інститути педагогіки тримали у фокусі своєї діяльності формування педагогічної майстерності вчителя, його професійний розвиток і самовираження. Недарма англійський педагог Г. Белл до числа найважливіших характеристик педагогічної освіти даного періоду відносить експериментальну апробацію знань і активний науковий пошук. У той же час учений вважає, що в цілому в навчанні вчителів акцент робився на спеціально-предметних засадах при недооцінці методичної і психолого-педагогічної підготовки [54].

До видатних педагогів, які мали вплив на розвиток англійської педагогічної освіти в післявоєнний період, варто віднести ректора інституту педагогіки Лондонського університету (до 1932 р. Лондонський денний коледж) Ф. Кларка. Багаторічний досвід учительської роботи разом з науковим пошуком і організаторською діяльністю дозволили йому написати глибоку наукову працю "Освіта і радикальні зміни" [51, p. 42].

У цілому наукові дослідження, що проводилися наприкінці 50-х р.р. XX століття, стимулювали конкретні кроки в галузі освітньої політики, зокрема створення комітету під головуванням Лорда Роббінза (1956 р.). Метою

дворічної роботи комітету було дослідження моделі вищої освіти у Великобританії у світлі національних потреб і наявних ресурсів для розробки принципів довгострокового розвитку освіти в країні [71].

Доповідь Роббінза значно вплинула на розвиток системи вищої, у тому числі педагогічної, освіти протягом наступного двадцятиліття в країні. Серед пропозицій комісії про зміцнення і розширення педагогічних коледжів варто виділити напрямок щодо можливості одержання студентами-майбутніми вчителями вченого ступеня "Бакалавр педагогіки" (Bachelor of Education – BEd).

Комісія запропонувала три можливі форми одержання ступеня бакалавра педагогіки: перша обумовлювалася самим навчальним курсом з самого початку програми; друга, частково збігаючись із програмою, забезпечувала загальний вступний курс для всіх студентів і згодом поділялася на курс, що веде до одержання ступеня, і на курс, що не веде до нього; третя передбачала можливість переводу студентів до університету для завершення навчання на одержання ступеня.

У доповіді розглядався майбутній адміністративний устрій коледжів вищої освіти. Була висловлена думка про можливість повного відділення коледжів від університетів. Комісією було представлено багато документів, у яких критикувався зайвий вплив університетів на коледжі. Відзначалося, що коледжі були далекі від життя університетів, їхні студенти не одержували вчених ступенів. Було запропоновано таку систему, при якій коледжі, відокремившись від університетів, підлягали б контролю тільки з боку центрального органу на зразок Національної ради з присудження технічних ступенів. При подібній організації вони б одержали можливість швидкого розвитку і досягнення порівняно високого рівня [71, para 349].

Передбачався розвиток університетських педагогічних шкіл, що взяли б на себе всі функції територіальних педагогічних організацій. Найважливіша відмінність між ними та інститутами педагогіки, що існували на той час, полягала в тому, що навчання мало здійснюватися в єдності. Іншими

словами, самі коледжі повинні були б відповідати за своє керівництво, маючи незалежні органи управління, які федерально відносилися б до шкіл педагогіки і через них – до університетів. Пропонувалися зміни в системі фінансування. Фінансова підтримка коледжів, яку здійснювали місцеві відділи освіти, повинна була перейти у ведення Комітету з питань університетських субсидій.

Усі нововведення сприяли б росту автономії і самостійності коледжів, що було необхідно для впровадження ними своїх власних навчальних програм. Уряд погодився з уведенням нового ступеня бакалавра, однак відхилив пропозицію про перебудову системи коледжів. Вони були перейменовані в "коледжі педагогіки" (педагогічні коледжі), що зробило акцент на важливості педагогічних дисциплін у процесі підготовки вчителів.

Етапною подією в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу в даний період було опублікування урядом "Білої книги" (1966 р.), яка містила рекомендації структурної перебудови системи підготовки вчительських кадрів по лінії інтеграції, об'єднання й укрупнення навчальних закладів, у яких здійснювалася професійна підготовка вчителів. Структурно-організаційні зміни, що відбулися за цим документом, із уведенням бакалаврата до системи підготовки вчителя свідчили про якісний розвиток системи педагогічної освіти. За класифікатором Г. Белла, професійну підготовку вчителів у цей період можна назвати "освітою розвинутої особистості" (education of a cultivated person) [54].

Дослідження показує, що, починаючи із середини 60 р.р. XX століття, починається новий етап в еволюції шкільної та педагогічної освіти, провідною ідеєю якого виступає особистість (особистість учителя, особистість учня) та її розвиток. Саме педагогічна ідея розвитку вчителя лягла в основу багатоциклової системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителів у країні, впровадженої в 70–80 р.р. XX століття. Вперше на загальнодержавному рівні ідею неперервної багатоциклової педагогічної освіти було обґрунтовано в Рекомендаціях Комісії лорда Джеймса (133

рекомендації) у 1971 р. [73]. В документі рекомендувалася наступна система багатоциклової педагогічної освіти:

I цикл - 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту;

II цикл - 2-річна програма (I-й рік: коледж + університет, II-й рік: школа + профцентр), що завершується дипломом бакалавра;

III цикл - удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси).

Важливо підкреслити, що стрижневою ідеєю багатоциклової педагогічної освіти виступає ідея *розвитку професійної майстерності вчителя* як системоутворюючого чинника даної системи. В Рекомендаціях Комісії Джеймса вперше в англійських офіційних документах використовується термін "педагогічна освіта і підготовка" (teacher education and training), у той час як раніше мова йшла переважно про базову підготовку вчителя (teacher training) [73, p. 93].

Аналіз документа приводить нас до висновку про те, що він стимулював процес розробки і впровадження *практико-орієнтованої методології підготовки вчителя* в Англії та Уельсі. Піддавши різкій критиці курс педагогіки (educational course), розроблювачі Рекомендацій стверджують, що його складові теоретичні положення є непридатними для практичного використання в педагогічній діяльності, а тому повинні бути скорочені до мінімуму.

Рекомендації та урядовий документ, що вийшов після них у 1972 р.– "Освіта: рамки для розширення" [74], так звана "Біла книга", поклали початок інноваційним процесам у педагогічній освіті. Їх суть полягає у концептуальній переорієнтації педагогічної освіти в напрямку практико-орієнтованої методології з центром у школі.

Школа, що реформувалася, *формувала нові вимоги до* вчителя, до його професійної майстерності і професійної підготовки. Хто він – цей новий

учитель? Якими знаннями й уміннями він повинен володіти, щоб відповідати вимогам швидко змінюваної школи? Вимоги до професійної майстерності вчителя відбиваються у цільових настановах розвитку педагогічної освіти в країні. В "Білій книзі" говориться: "Майбутній учитель повинен мати загальноосвітні і професійно-педагогічні знання, бути здатним їх застосовувати, а також виробити таке відношення до навчання, що буде підтримувати його протягом усієї діяльності і внаслідок цього дозволить підвищувати свою кваліфікацію" [74, p. 45].

Таким чином, уперше до цілей педагогічної освіти країни включається комплекс нових вимог до підготовки вчителя, які пов'язані з формуванням професійно значимих *здібностей*, у тому числі здатності застосовувати одержані знання у своїй педагогічній практиці, здатності до постійного самовдосконалювання.

Подальший розвиток вимог до професійної підготовки вчителя і, в цілому, до його професійної майстерності містить документ, розроблений у Лондонському інституті педагогіки і виданий у 1973 р., який має назву "Від денних педагогічних коледжів до відділень педагогіки в університетах" [189]. У ньому дослідницька група обґрунтувала комплекс вимог до вчителя-професіонала, виділивши:

а) володіння визначеними професійними навичками і прийомами;

б) озброєність необхідним обсягом загальноосвітніх і спеціальних знань;

в) наявність особистісних якостей, які відповідають специфіці учительської професії.

Як випливає з розглянутих документів, відповідно до нового соціального замовлення на вчителя-майстра система педагогічної освіти країни швидко еволюціонує, зміщуючи акценти зі знань учителя на його особистісні і професійно значимі якості. На цьому тлі одержали розвиток нові організаційно-структурні форми педагогічної освіти: на зміну інститутам педагогіки прийшли нові регіональні комітети [75], педагогічні коледжі *укрупнювалися*, поєднуючись з університетами, політехнічними інститутами

та іншими вищими навчальними закладами, а також реорганізовуючись у *багатопрофільні* коледжі та інститути вищої освіти.

У науковому дослідженні А. Паринова показано, что еволюція системи педагогічної освіти у 80-90 р.р. XX століття носила досить суперечливий характер і мала цілу низку особливостей у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів [18]. Для нашого дослідження є важливими ті висновки, де автор говорить про те, що протягом останнього піввікового періоду система педагогічної освіти Англії не мала *радикальних змін* щодо змісту підготовки вчителів. Наприкінці 80-х р.р. XX століття ця давно назріла потреба в радикальному відновленні змісту, форм і методів професійної підготовки вчителів обумовила сучасну реформу педагогічної освіти, провідні чинники якої (внутрішні і зовнішні) необхідно розглядати в єдності і взаємозв'язку. До внутрішніх чинників відносяться, у першу чергу, потреби оновленої школи (Закон про освіту, 1986 р., Закон про реформу середньої школи, 1988 р.); до зовнішніх – інтеграційні процеси, спрямовані на створення єдиного освітнього простору в межах Європейської Співдружності [18, с.132-133].

Погоджуючись у цілому з даним положенням, розглянемо вплив внутрішніх і зовнішніх чинників розвитку сучасної системи педагогічної освіти, що формується в умовах нових вимог до професійної майстерності вчителя. Як уже зазначалося, в епіцентрі формування нових вимог до підготовки вчителя знаходиться школа, що реформується. Тому стратегія і тактика відновлення педагогічної освіти в Англії та Уельсі наприкінці 80-х – середині 90-х років XX століття тісно пов'язана з реформою шкільної освіти (Закон про освіту, 1988 р.).

Ключовим положенням реформи шкільної і педагогічної освіти є утвердження школи в ролі вузівського *партнера* в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. Згідно з документами реформи педагогічної освіти: "Умови одержання педагогічної професії" (1989 р.), "Базова підготовка вчителя (друга фаза)", (1992 р.) та іншими [85; 86; 87; 88; 89; 90],

система партнерства вузу і школи в професійній підготовці вчителя має на увазі загальну відповідальність за розробку і реалізацію:

- програм підготовки вчителів;
- структури і змісту педагогічної практики;
- методик викладання дисциплін спеціалізації і дисциплін навчального плану школи;
- методик перевірки знань учнів;
- методик оцінки практичної роботи студентів;
- загальної перевірки кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки;
- програм підвищення кваліфікації [89, p. 76].

Таким чином, історично існуючі партнерські зв'язки англійських вузів з місцевими школами в умовах активізації інтеграційних процесів наприкінці XX сторіччя переходять на новий якісний рівень – систему рівноправного партнерства "вуз – школа". Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя: тут повинні відбуватися аналіз і обговорення з викладачами практично набутого досвіду. І тут студенти виступають як могутнє джерело цього контексту, приносячи із собою досвід з багатьох шкіл, синтезуючи його і впроваджуючи у практику. Такий підхід можна оцінити як дійсно професійний, оскільки він залучає до загальної роботи зі студентами-майбутніми вчителями викладачів вузів і шкільних учителів-професіоналів, забезпечуючи повну включеність студентів до педагогічної теорії та практики [22, с.88].

Що стосується школи, то в ній повинен бути створений своєрідний інститут наставництва, так званого менторства (mentorship). У сучасних англійських словниках, зокрема в словнику Коллінза [64, с.396], цей термін тлумачиться як синонім понять "teacher", "adviser", "instructor", "tutor". Тлумачні словники дають більш глибоке роз'яснення терміну "ментор". У Новому Вебстерському словнику [174, с. 625] ментор трактується як

досвідчений і надійний товариш, радник, наставник. При співвіднесенні поняття "ментор" з вітчизняною термінологією ми схильні вважати, що найбільш доцільно вживати термін "наставник".

Статус учителя-наставника означає не тільки особливі права й оплату, але й передбачає цілу низку принципово нових вимог до професіоналізму і майстерності педагога. Тому вчителів-наставників можна віднести до категорії висококваліфікованих педагогів-майстрів. Включення цієї частини найбільш кваліфікованих шкільних учителів до процесу професійної підготовки студентів-майбутніх учителів, який має на увазі спільну діяльність останніх, учителів-наставників і вузівських викладачів, виступає стрижневою ідеєю кардинального відновлення системи педагогічної освіти для школи XXI століття.

Питання теоретичного обґрунтування наставницької діяльності, дослідницькі підходи до проблеми формування вчителя-майстра, вчителя-наставника, вчителя-професіонала будуть розглядатися далі у розділах 1.2 і 2.2 даної монографії. Що стосується організаційно-структурних змін, то тут можна зробити висновок про те, що *традиційна модель підготовки вчителя в Англії та Уельсі втратила свою актуальність*.

Процес розробки нової цілісної системи педагогічної освіти, яка повинна забезпечувати професійне навчання, виховання і розвиток учителя, почався в Англії та Уельсі ще у 60 р.р. XX століття. Як показало дослідження, у 80 р.р. XX століття при особистій участі Міністерства освіти і науки (організація і фінансування) в країні проводиться серія теоретико-практичних проектів "Базова підготовка вчителя – підвищення кваліфікації вчителя" (IT – INSET). Головна ідея проектів полягає в об'єднанні процесу підготовки і перепідготовки в шкільному класі, де здійснюється традиційне та інноваційне навчання, відпрацьовуються підходи до дослідницької діяльності вчителя і відбувається його професійний розвиток.

Фактично в 1980–1987 роках у країні був проведений масовий експеримент, у якому за офіційними даними взяли участь майже всі

навчальні заклади, де здійснюється базова підготовка майбутніх учителів [85, p. 65]. За оцінкою англійського педагога П. Аштона, таким чином було проведено "діяльнісне дослідження, засноване на неперервному критичному огляді вузівських і шкільних програм" [48].

Активними осередками здійснення проектів IT – INSET стали шкільні класи, де створювалися своєрідні творчі лабораторії (учні, студенти-майбутні вчителі, працюючі вчителі – потенційні наставники і вузівські наставники) з експериментального відпрацьовування різних дослідницьких завдань, включаючи зміст, організацію і керівництво процесом навчання школярів.

Завдання відпрацьовування *нових організаційних форм партнерства* між закладами вищої освіти і школами при підготовці вчителя в сучасних умовах виноситься до кола першочергових задач на шляху до педагогічної освіти з центром у школі. Так, у національній доповіді відомого англійського педагога Д. Тейлора "Педагогічна освіта в Англії", що була представлена на семінарі Ради Європи з проблем підготовки вчителів для школи XXI століття (1996 р.), до числа перших ключових проблем педагогічної освіти в країні включено створення ефективної системи партнерства, заснованого на взаємній відповідальності за базову підготовку вчителів [174, p. 6].

Мова фактично йде про майбутню систему неперервної педагогічної освіти, де відповідно до загальноєвропейської тенденції починає вимальовуватися специфічна ланка, названа "вступом у професію". Як зазначається в дослідженні Л.П. Пуховської, у структурі майбутньої європейської моделі педагогічної освіти передбачається введення спеціальної підсистеми, що спрямована на забезпечення своєчасного і координованого вступу випускника-молодого вчителя до професійної діяльності. Однак у більшості країн Західної Європи, у тому числі в Англії, "вступ у професію" є історично втраченою ланкою педагогічної освіти. Серед західних учених і значної кількості практичних працівників освіти є принципова згода, що педагогічна освіта має функціонувати як відкрита динамічна система. Структура цієї системи повинна включати такі ланки:

- відбір на педагогічні професії;
- базова педагогічна освіта;
- вступ до педагогічної діяльності;
- підвищення кваліфікації / неперервна професійна освіта;
- додаткова освіта.

Організована у такий спосіб система педагогічної освіти зможе підтримувати професійний розвиток учителя на всіх етапах його педагогічного життя [23, с.238].

Однак щодо сучасної системи педагогічної освіти в Англії та Уельсі, то про це можна говорити тільки умовно. В Англії, як і в усіх західноєвропейських країнах, традиційно існує розрив між закладами базової підготовки вчителя (вища школа) і структурами, що займаються підвищенням кваліфікації вчителів, поліпшенням роботи школи і педагогічних досліджень. Певною мірою цю нішу заповнювали інститути педагогіки. Цілісну систему неперервної педагогічної освіти, яка б забезпечувала базову педагогічну освіту вчителя й організовувала б процес його професійного розвитку через цільові підсистеми, ще необхідно буде створювати в майбутньому.

У 80-х роках XX століття для одержання базової педагогічної освіти в країні використовувалися наступні педагогічні навчальні заклади: педагогічні коледжі, педагогічні відділення університетів і політехнічних інститутів і так звані "центри з підготовки викладачів мистецтв", що здебільшого були педагогічними відділеннями художніх коледжів.

Сучасні педагогічні коледжі в Англії та Уельсі можна розділити на два основних типи: загальні, що готують учителів широкого профілю для різних типів шкіл, і спеціалізовані, що готують учителів-предметників для середніх шкіл. Слід зазначити, що за рівнем підготовки, яку одержують студенти в багатьох з цих коледжів, вони не цілком відповідають поняттю вищого навчального закладу у вітчизняному педагогічному досвіді, а займають проміжне положення між професійними середніми

навчальними закладами (педагогічними училищами) і педагогічними інститутами, хоча в Англії вони вважаються вищими навчальними закладами.

Коледжі загального профілю є основними педагогічними закладами, що готують учителів для початкових і середніх шкіл, а також шкіл для малят, у яких навчаються діти віком від 5 до 7 років. Особливість цих коледжів полягає у тому, що вони не поділяються на факультети, і студенти готуються не до викладання якогось одного предмета, а до роботи з дітьми певного віку, яким вони будуть викладати всі або майже всі предмети. Тому навчальний план студента будується в залежності від того, з дітьми якого віку він має намір працювати в майбутньому. Термін навчання у цих коледжах - 4 роки.

На відміну від коледжів загального профілю, що пропонують велику розмаїтість курсів, спеціалізовані коледжі готують фахівців для середньої школи, які будуть викладати один предмет або невелику групу подібних предметів - домоведення, фізичне виховання, технічні предмети.

Коледжі, що готують вчителів технічних предметів, приймають осіб не молодших за 25 років. Ті, хто вступає до цих коледжів, повинні мати університетську або професійно-технічну освіту, еквівалентну університетській за рівнем, а також - деякий досвід роботи у промисловості або в іншій галузі народного господарства. Кожний з таких вузів готує викладачів із широкого кола предметів. Один, скажімо, готує викладачів з інженерної справи, декоративно-оформлювальних робіт, суспільного харчування. Інший включає до програми такі дисципліни, як гірнича справа, текстильне виробництво, хлібопечення тощо. Тривалість курсу навчання в цих коледжах - один рік. У зв'язку з тим, що студенти вже володіють достатньою технічною підготовкою, основна увага приділяється педагогічній освіті [141, p. 23].

Підготовка викладачів-предметників з мистецтва і праці для середніх шкіл здійснюється у педагогічних центрах, що є відділеннями відповідних

художніх коледжів або художніх факультетів університетів. На ці відділення приймаються студенти, які раніше пройшли 4-річний курс професійної підготовки в художніх коледжах або на художніх відділеннях університетів і мають відповідний диплом. Навчання тут також триває 1 рік і складається з 2 аспектів: широкої педагогічної підготовки й удосконалювання тих аспектів отриманої раніше спеціальної підготовки, що знадобляться вчителю при його роботі в школі [141, p. 87].

В залежності від практики територіальних організацій з підготовки учителів випускнику педагогічного центра видається диплом або посвідчення викладача мистецтв, що визнається еквівалентним диплому. В плані оплати вони прирівнюються до випускників університетів.

Усі педагогічні коледжі - інтернатного типу. Ні педагогічні відділення університетів, ні центри з підготовки вчителів мистецтв не мають своїх гуртожитків, але їх студенти, будучи членами відповідних університетів, мають право на одержання місця в університетському гуртожитку. Інтернатний характер педагогічних коледжів, зважаючи на обмежену кількість місць у гуртожитках, не дає можливостей розширювати прийом до них у значній мірі. Більшість коледжів мають лише 200-300 місць [150, p. 98].

Значна кількість педагогічних коледжів належить різним церковним і іншим недержавним організаціям, що фактично виводить їх з-під єдиного контролю. Усе це разом із загальною політикою уряду по відношенню до народної освіти веде до того, що англійська система педагогічної освіти відстає від зростаючих запитів суспільства і не в змозі забезпечити країну достатньою кількістю вчителів.

Педагогічні відділення університетів готують учителів-предметників в основному для середньої граматичної школи і частини "паблик скулз", а центри з підготовки викладачів мистецтв - учителів-предметників відповідних спеціальностей для різних типів шкіл.

Учителі з університетською освітою повинні провчитися ще один додатковий рік для одержання свідоцтва про закінчення однорічного курсу на відділенні педагогіки університету. Цей додатковий курс нагадує звичайний курс підготовки вчителів за винятком того, що індивідуальне навчання студентів з предмету спеціалізації (основного) здійснюється на дуже високому рівні [149, p.4].

Слід зазначити істотне розходження між учителями, що мають університетський ступінь, і вчителями, що не мають такого. Більшість дипломованих учителів працюють у граматичних школах. У початкових школах їх - одиниці. У загальноосвітніх школах дипломовані фахівці працюють на академічних відділеннях. Найбільш висококваліфіковані вчителі зі ступенем відповідають за навчання у 6 класі (випускному).

Різниця між коледжами та університетами прослідковується вже у самому навчальному процесі: випускники університетів, одержуючи освіту, вільні в ухваленні рішення про те, чи будуть вони працювати в школах; студенти педагогічних коледжів готуються з самого початку для шкільної роботи.

Більш того, це розходження далі збільшується неоднаковими професійними перспективами. З моменту свого виникнення педагогічні коледжі давали тільки вчительську освіту. І ще одне: на відміну від університетів, коледжі завжди були на фінансовому забезпеченні місцевих органів народної освіти або одного з добровільних органів (як правило, релігійного напрямку), що також накладало відбиток залежності. Сукупність цих чинників змушувала студентів педагогічних коледжів відчувати себе "другорозрядними громадянами". Тому було б справедливим характеризувати коледжі, які готують учителів, як групу спеціальних професійних навчальних закладів, що дають право на одержання Національного свідоцтва, але не мають повноцінного освітнього університетського статусу [34].

Університети ж мають інші функції. Їх основна мета - давати першокласну освіту для забезпечення можливостей у досягненні високого рівня творчості і професіоналізму. Вони готують юристів, хіміків, фізиків, економістів. Однак більшість випускників не навчаються тільки професії, а готуються бути фахівцями широкого профілю. Таким чином, університети, насамперед, забезпечують розумове виховання, випускають освічених людей.

З початку 90-х р.р. XX століття підготовка вчителів в Англії та Уельсі здійснюється, в основному, у навчальних закладах двох типів: в університетах (на факультетах педагогіки) і в коледжах вищої освіти (це можуть бути педагогічні коледжі або коледжі, що мають також і інші навчальні курси) [148, p. 3].

Підготовка вчителів для середньої і початкової школи забирає однаковий час. Усі вчителі, що одержують цю професію з 1970 р., мають статус випускників з вищою освітою. Однак в останні роки відпрацьовано нові шляхи одержання професії, а саме: 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра з відзнакою (BEd); однорічний курс на одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE); дворічний курс на одержання післявипускного свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний скорочений курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки за предметами, що не забезпечені необхідною кількістю викладачів (точні науки, природничі науки, сучасні мови). Усі вони готують кваліфікованих учителів для середньої або початкової школи [148, p.6].

У цілому система вищої педагогічної освіти може бути представленою Схемою 1.1.

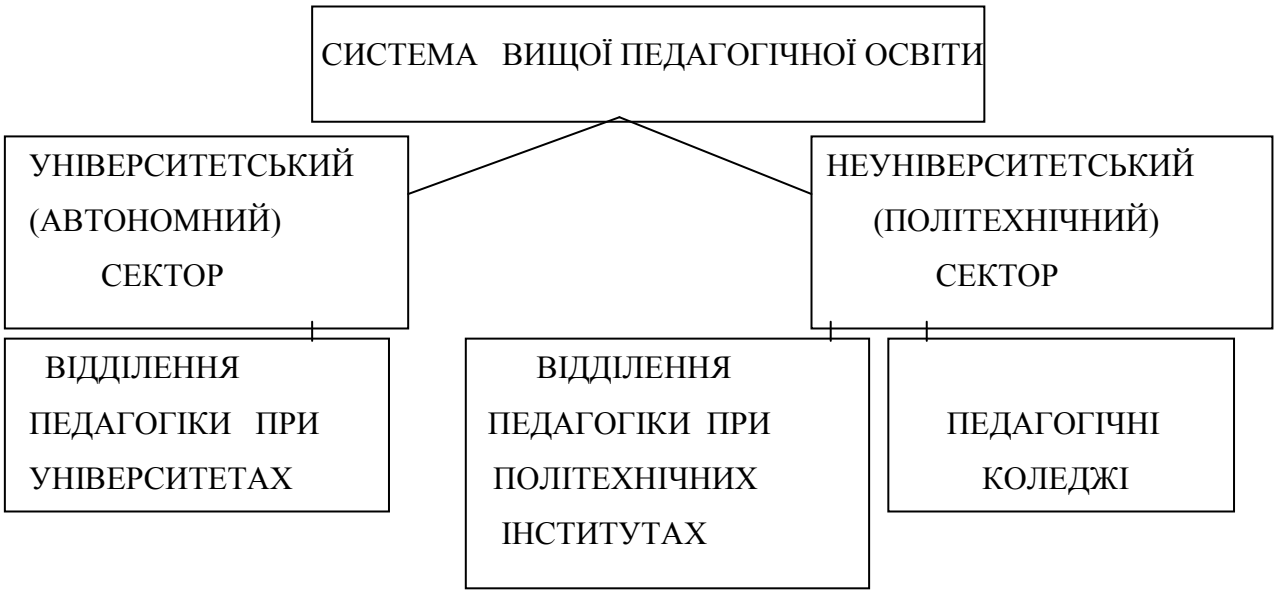


Схема 1.1 Система вищої педагогічної освіти Англії та Уельсу

Окремого розгляду вимагає відособлена сфера підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовка у Великобританії, конкретно в Англії та Уельсі, має загальноприйняту абревіатуру, що вживається в усіх науково-педагогічних джерелах: INSET (In-Service Training).

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти в країні існує два тлумачення феномена підвищення кваліфікації вчителів: вузьке і широке. Вузьке значення підвищення кваліфікації учителів визначається як професійно орієнтована освіта, під якою мається на увазі підготовка за спеціальними програмами; широке значення представляє вчителя як учня, що навчається протягом усієї кар'єри і всього життя [126, p.14]. Завданнями підвищення кваліфікації вчителів є наступні:

- надати вчителям можливості удосконалювати педагогічні навички й уміння протягом усього професійного життя;
- забезпечувати вчителям підтримку у підготовці і реалізації їх індивідуальних планів розвитку педагогічної майстерності;

- надавати підтримку в освоєнні нових навчальних програм та інших інноваційних і реформаторських методик і технологій і в застосуванні їх у навчальному процесі;
- допомагати вчителям в освоєнні нових обов'язків, необхідних для просування по службі й одержанні посад, наприклад, старшого вчителя, завуча, директора тощо. [127, с.167].

Зазначені завдання в деяких джерелах одержали інше формулювання:

- удосконалювання професійних знань, педагогічних навичок та вмінь, відновлення їх відповідно до вимог часу без наміру змінити свій статус;
- підготовка до нової посади;
- поліпшення якості викладання й удосконалювання кваліфікації - зовнішнє або внутрішнє просування по службі [104].

Деякі педагоги виділяють сім "категорій" або завдань підвищення кваліфікації вчителів [126, p.15]. Це:

- перехідні завдання;
- відновлення школи або рольова переорієнтація;
- специфікація контексту або поліпшення своєї ролі;
- персональний ріст;
- неперервна формальна освіта ;
- професійний розвиток;
- розвиток кар'єри.

У контексті трактування визначення підвищення кваліфікації вчителя як навчання протягом професійного життя варто розділити два аспекти:

1) відновлення знань та вмінь і приведення їх у відповідність із сучасними вимогами для ефективної діяльності на даному місці, або
2) підвищення кваліфікації і навчання для одержання нової роботи.

Наразі прийнято класифікацію, розроблену Національним комітетом. Вона включає:

- підвищення кваліфікації вчителів, зміст якої скоординовано з базовою підготовкою (існують деякі компоненти основної підготовки, що вимагають

розширення професійної кваліфікації після того, як учитель вже одержав певний професійний досвід);

- підвищення кваліфікації вчителів за змістом, що визначається місцевими вимогами та умовами в рамках окремої школи або групи в індивідуальному порядку;
- підвищення кваліфікації, зміст якої визначається центральною або регіональною владою;
- підвищення кваліфікації, зміст якої визначається реформами в освіті або наслідками перегляду навчальних програм;
- підвищення кваліфікації, зміст якої визначається специфічними індивідуальними потребами.

У Великобританії не існує єдиного органу управління, який би ніс відповідальність за організацію і проведення підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовку. Обов'язки розподіляються між центральним урядом - Міністерством освіти і науки в Англії і Управлінням Уельсу, місцевими органами керівництва освітою, органами шкільного управління, директорами шкіл і особистою зацікавленістю вчителя.

Програми підвищення кваліфікації учителів фінансуються Міністерством освіти і науки і Управлінням Уельсу через гранти для підтримки освіти і навчання, що надаються школам місцевими урядовими органами. Спеціальні гранти виділяються для розвитку підвищення кваліфікації за такими напрямками:

- шкільне управління (включаючи підготовку директорів і керуючих школами);
- впровадження Національних навчальних програм і відповідне оцінювання;
- удосконалювання предметних знань учителів початкової школи;
- використання інформаційних технологій;
- спеціальне навчання;
- Національні професійні кваліфікації;
- молодь і робота в громаді [126, p.167].

У контексті цих напрямків місцеві органи управлінння й окремі школи можуть самі визначати і розробляти деталі перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів.

Розміри фінансування програм через гранти визначаються щорічно з урахуванням пріоритетних напрямків і вимог освіти, тому вищезгадані напрямки не можуть залишатися незмінними протягом тривалого часу.

Міністерство освіти і науки фінансує, як правило, 60% проектів тривалістю від одного до трьох років.

Слід зазначити, що школи, які знаходяться на самофінансуванні і підтримуються шляхом спонсорських грантів, одержують фінансові кошти для організації заходів щодо підвищення кваліфікації вчителів згідно з програмою, що називається "Гранти спеціального призначення". Кожна школа, що фінансується за рахунок грантів, має право на одержання грошей для організації підвищення кваліфікації вчителів, що оплачується цілком, тобто на 100%.

Необхідно підкреслити, що кожний учитель в Англії та Уельсі має право на навчання, підвищення кваліфікації й удосконалювання своєї педагогічної майстерності. Більш того, як зазначається в нормативних документах, навчання в системі підвищення кваліфікації є обов'язком кожного вчителя.

Що стосується удосконалювання особистої професійної майстерності, то кожному вчителю протягом року дається мінімум п'ять вільних днів для підвищення кваліфікації відповідно до Циркуляра Міністерства освіти і науки [126, p.168] .

Як показав аналіз науково-методичної літератури і педагогічної документації, підвищення кваліфікації вчителів має велике значення не тільки для професійного росту, поліпшення якості й ефективності діяльності, удосконалення їх педагогічної майстерності, але й враховується при кваліфікаційному оцінюванні вчителя, просуванні по службі, кар'єрному рості, незважаючи на те, де і коли даний учитель проходив навчання у

системі підвищення кваліфікації. Однак формального зв'язку із системою педагогічного навчання система підвищення кваліфікації не має.

Система підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів не має чітко вираженої структури і може здійснюватися:

- безпосередньо самими школами;
- місцевими або регіональними центрами, організованими при органах управління освітою;
- університетами;
- вищими педагогічними навчальними закладами;
- незалежними центрами, організованими для підготовки або перепідготовки вчителів.

Деякі дослідники [126, p.26-30], систематизуючи поняття INSET - підвищення кваліфікації вчителів, виділяють два загальноприйнятих компоненти:

- довгострокові курси, що включають курси для одержання ступеня BEd (бакалавр педагогіки), післядипломні курси і курси для одержання ступеня MEd (магістр педагогіки);
- короткострокові курси, що включають вечірні або організовані спеціально у вихідні дні конференції і семінари, 10-тижневі двогодинні заняття з педагогічних проблем (наприклад, для початкової школи), шкільного управління, оцінювання, тощо.

Проаналізуємо основні характеристики даних курсів (першу і другу категорії).

Довгострокові курси:

- тривалість навчання до трьох років;
- можуть бути організовані тільки при університетах чи коледжах або інших вищих педагогічних навчальних закладах;
- викладання забезпечується тільки лекторами університетів або коледжів;
- контингент учителів може бути всіляким: за територіальними показниками, віковими і професійними - в залежності від змісту курсів;

- метою даних курсів є як підвищення професійної кваліфікації, так і задоволення запитів учителя, самовдосконалення, підвищення особистої педагогічної майстерності;

- зміст розробляється на основі психолого-педагогічної теорії навчання;

- у зміст курсів включаються теоретичні дисципліни, дослідницькі і практичні заняття, спеціалізовані, профільні курси;

- основними формами занять є лекції, семінари, дискусії, практичні заняття;

- результатом навчання може бути академічний ступінь, акредитація з наступним просуванням по службі і підвищенням заробітної плати.

Основними характеристиками короткострокових курсів можуть бути наступні:

- тривалість не більше одного терміну протягом десяти тижнів;

- в основному організовуються в учительських навчальних центрах, вищих педагогічних навчальних закладах;

- викладацький склад в основному формується центрами, ними ж розробляються навчальні програми і зміст курсів;

- контингент учнів - учителі різних шкіл, іноді групи вчителів з однієї і тієї ж школи;

- метою таких курсів є професійний розвиток учителів для поліпшення ефективності роботи конкретної школи;

- заняття проводяться поза школою, де працюють дані вчителі;

- зміст курсів сконцентрований, в основному, на практичних знаннях, навичках, уміннях, однак "з дуже високим ступенем спілкування" [126, p.31];

- використовуються наступні методи: робочі групи, рольові ігри та навчальні фільми, рідше – лекції, семінари, дискусії в групах;

- результатами курсів можуть бути: вдосконалення педагогічної майстерності, що може привести до акредитації або одержання більш високої посади; іноді після закінчення навчання вчитель і клас, у якому він викладає, стають експериментальною базою, заняття даного учителя відвідуються курсантами; у деяких випадках учителі одержують оцінку агентів з

працевлаштування і заносяться до резервних списків для наступних рекомендацій щодо службового підвищення або для роботи в більш престижних елітних школах.

Підвищення кваліфікації вчителів може організовуватися безпосередньо в школах і включати конференції, семінари, програми розвитку й удосконалення професійної майстерності, консультації, візити і відвідування з метою обміну досвідом.

Основними характеристиками такої форми роботи можна вважати наступні:

- значна варіативність у тривалості навчання;
- в основному проводяться на базі школи, іноді в учительських центрах;
- проводяться досвідченими вчителями або консультантами, запрошеними лекторами і викладачами;
- ініціюються школами, розроблюються методистами і запрошеними консультантами;
- цілями таких курсів в основному є задоволення потреб школи в професійному рості її працівників, а також особисте вдосконалення педагогічної майстерності вчителів;
- контингент, що навчається, є здебільшого вчителями даної школи;
- зміст курсів сконцентровано на практичних знаннях і вміннях, які відбивають специфіку даної, конкретної школи і сприяють вирішенню конкретних проблем;
- на заняттях використовуються практичні методи навчання, обмін досвідом, спостереження в класах, відвідування занять, включаючи заняття в інших школах, а також організуються оглядові лекції, дискусії, перегляд навчальних фільмів тощо;
- результатом даних курсів в основному є оцінювання шкільною адміністрацією професійних якостей учителя з метою планування його подальшого просування по службі, а також удосконалення педагогічної майстерності і використання отриманого досвіду в подальшій роботі.

Аналіз системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Уельсі буде неповним без обліку діяльності учительських центрів. Учительські центри у Великобританії не мають чітко вираженої єдиної структури. За останні двадцять років їх кількість виросла до 544 [126, p.83]. Як правило, центри організовуються місцевими або регіональними органами управління освітою, професійними учительськими асоціаціями. Основною метою діяльності учительських центрів є надання вчителям можливостей для зустрічей і обговорень нових ідей і напрямків щодо розвитку змісту освіти, методів навчання, обміну досвідом.

На базі учительських центрів організовуються курси підвищення кваліфікації вчителів і робочі групи для обговорення та оцінювання нових програм і проектів перед їх прийняттям і опублікуванням; центри використовуються як інформаційна база для надання вчителям нових матеріалів, відомостей про інноваційні технології, вони сприяють індивідуальному професійному росту і т.п.

1.2. Дослідницькі підходи до проблеми педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя Англії та Уельсу

У 80–90 р.р. XX століття у світовому педагогічному просторі з'явилася низка нових ідей і концепцій, які, збагативши теоретико-методологічні засади педагогічної освіти, прямо виходять на проблему формування педагогічної майстерності сучасного вчителя-професіонала. В англійській теорії педагогічної освіти в цей період з'явилася значна кількість нових підходів до професійної підготовки педагога, що йде через усе його життя (life-long professional training) (Д.Макинтур, М. Галтон, М. Фуллон, П.Хьорст, П.Аштон та ін.).

У зв'язку з переосмисленням мети шкільної освіти в країні і реформуванням практики шкільної освіти на перший план висуваються дослідження, так чи інакше пов'язані з *якістю* професійно-педагогічної

діяльності вчителя, а також з умовами ефективного формування готовності вчителя до реалізації і досягнення цієї якості. При цьому англійськими вченими використовуються різні терміни: skilful teaching – уміле, майстерне викладання; effective teaching – ефективне навчання; performance-based teaching – навчання, засноване на майстерності; artistic teaching – мистецтво викладати; competent teaching – компетентне викладання; quality teaching – якісне викладання.

Дослідження показує, що за допомогою перерахованих термінів різними авторами описується багатогранне, багатоаспектне і багатоскладове явище педагогічної реальності – педагогічна майстерність учителя. На перший погляд усі дані поняття прямо пов'язані з категорією якості професійно-педагогічної діяльності і, отже, з процесом підготовки вчителя щодо її отримання. Однак складність полягає в тому, що в сучасній педагогіці Англії та Уельсу, яка розвивається в умовах світоглядного плюралізму, не існує єдиної теоретичної основи професійної діяльності вчителя. Погляди на природу якості професійно-педагогічної діяльності і підготовку майбутнього педагога до цієї діяльності в значній мірі визначаються різними за своїми ідейних джерелами концепціями і положеннями, що складають теоретичні основи педагогічної освіти.

Спираючись на розроблену Л.П. Пуховською типологію професійної підготовки вчителів у Західній Європі наприкінці XX століття [23], виділимо головні напрямки в професійній підготовці вчителя, в межах яких по-різному трактується сутність педагогічної майстерності.

Академічно-традиціоналістський напрямок у педагогічній освіті розглядає вчителя як широкоосвічену людину, фахівця у певній галузі знань, який вміє організувати навчальний процес, керувати ним і передавати свої знання учням. У світовій практиці підготовки вчителів цей напрямок традиційно пов'язується з предметоцентристською або, за визначенням англійського педагога У. Ричмонда, "екстерналістською" системою [108, p.54]. Вона однозначно відводить учителю роль транслятора знань,

компетентного і широкоосвіченого предметника. При цьому головною метою професійної підготовки вчителя визначається формування майстерності в галузі спеціальних дисциплін.

Технологічний напрямок у педагогічній освіті пов'язаний зі спробами "технологізувати" навчальний процес і в такий спосіб підвищити його ефективність. Центральним завданням професійної підготовки вчителя в межах цього напрямку вважається оволодіння базовими знаннями й уміннями, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій. Отже, у руслі технічної орієнтації педагогічна майстерність учителя розглядається як ефективне навчання, а сам учитель – як "носій функцій" і виконавець законів ефективного навчання.

Третій напрямок – особистісно-орієнтований – знаходить своє вираження в особистісному підході до освіти і виховання, який ставить у центр навчально-виховного процесу людину, її цінності, особистісну волю й активність. Неоднорідний за своїми ідейними джерелами особистісний напрямок в англійській освіті історично був представлений ідеалом вільної освіти і гуманістичною традицією в педагогіці.

Англійські дослідники проблем педагогічної освіти Д. Ніас, Дж. Флоуд, П. Аштон та інші вважають, що англійська початкова школа традиційно культивувала "автономного" вчителя, його ідеологічну волю і волю самовираження. Ця традиція стала міцною основою для руху за гуманістичну школу, який одержав широкого поширення у 60-70-х р.р. та утримує свої позиції на початку XXI сторіччя.

Теоретична модель особистості, що самоактуалізується, розроблялася багатьма англійськими дослідниками, але вітчизняним ученим більше відомі розробки Р. Бернса ("Я-концепція"), Х. Гілмора ("освіта, що зосереджується на душі дитини"), Дж. Элліота ("учитель-дослідник"). У межах цього напрямку педагогічна освіта розглядається як процес становлення і розвитку професійної індивідуальності вчителя [20**,** с. 75-90].

У період реформи освіти в країні, яка проходила в два етапи – шкільна реформа (середина 80-х р.р. XX ст.) і реформа педагогічної освіти (кінець 80-х - початок 90-х р.р. XX ст.) – значно активізувалися пошуки англійських учених у галузі дослідницько-орієнтованої підготовки вчителя. На широке обговорення були представлені різні концепції підготовки вчителя-вченого, вчителя-дослідника, вчителя-рефлексуючого практика (Д.Макинтур, П.Реншоу, Дж.Бьютінк та інші).

На особливу увагу заслуговує концепція Оксфордського університету (керівник групи дослідників Д.Макинтур) "Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування" [139]. Цю концепцію вже впроваджено в практику роботи педагогічного факультету Оксфордського університету, і результати роботи стали предметом обговорення в європейському освітньому просторі.

Істотною характеристикою цього напрямку в теорії педагогічної освіти є така: майбутній учитель розглядається як творець своєї професійної підготовки. Предметно-змістовним матеріалом його підготовки виступає реальна педагогічна практика, під час якої майбутній учитель здійснює особистісне пізнання щоденної педагогічної реальності.

Розглянуті напрямки уможливлюють здійснення порівняльного аналізу дослідницьких підходів до педагогічної майстерності англійських і вітчизняних педагогів. Серед сучасних англійських енциклопедій і словників ми будемо орієнтуватися на підходи, викладені у відповідних статтях 12-томної "Міжнародної енциклопедії освіти" (Оксфорд, 1994 р.), де комплексна характеристика сучасного вчителя диференціюється за декількома складовими. А саме: "учитель як творець" (teacher as an artist), "учитель як клініцист, що приймає рішення" (teacher as a clinicial and decision-maker), "учитель як дослідник" (teacher as a researcher), "учитель як професіонал" (teacher as a professional).

Що стосується характеристики по лінії "учитель як професіонал", то в умовах сучасного могутнього руху за професіоналізацію викладацької праці

на Заході ці розробки представляються дуже актуальними. Розглядаючи викладання як професію, автор даної статті Е. Хойли виділяє п'ять ключових критеріїв педагогічної професії: соціальна функція, знання, особистісна автономія, колективна автономія, професійні цінності [180, p.60-95]. Відповідно, у колі цих критеріїв визначається поняття майстерності вчителя.

Серед визначень у вітчизняних словниках ми зупинилися на трактуванні педагогічної майстерності як характеристиці *високого рівня педагогічної діяльності*. Критеріями педагогічної майстерності виступають наступні ознаки: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому духовному рівні педагога, його загальній культурі і педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога і професійно значимі особистісні риси та якості [6].

Цей підхід до педагогічної майстерності розділяється багатьма вченими і вперше був обґрунтований у роботах російських педагогів Н.В.Кузьміної [12], Г. І. Хозяінова [35] та ін.

Інша група вчених розглядає педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей учителя (А. І. Щербаков); як високий рівень розвитку низки професійних умінь (К. К. Платонов); як комплекс умінь, необхідних для продуктивного вирішення відповідних педагогічних завдань (А. П. Деркач).

При осмисленні і порівняльному аналізі теоретичних і практичних основ педагогічної майстерності в англійській і вітчизняній педагогіці ми прийшли до висновку, що найбільш розвинуте уявлення про сутність педагогічної майстерності, максимально наближене до дослідницько-орієнтованого напрямку в професійній підготовці майбутнього вчителя в Англії та Уельсі, представлено в концептуальних положеннях педагогів-дослідників Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка (І.А. Зязюн,

В.О.Семиченко, Л.В.Крамущенко, Г.В.Брагіна, І.Ф.Кривонос, Є.Г.Самещенко та ін.).

У теоретичних положеннях, розроблених авторським колективом, педагогічна майстерність розглядається у процесуальному і результатуючому ракурсах. У процесуальному плані педагогічна майстерність розглядається як комплекс якостей особистості вчителя, які забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, а в результатуючому - як максимально можливий у даних умовах результат вирішення професійних завдань. Дотримуючись даного підходу, авторський колектив визначає педагогічну майстерність як вищу, творчу активність учителя, що проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається: а) системою знань та уявлень про закони навчання, розвитку особистості дитини і, відповідно, про технології і прийоми забезпечення цього розвитку; б) індивідуальними особливостями педагога: його спрямованістю, досвідом, здібностями, психофізичними даними.

В результаті, педагогічна майстерність розглядається як адекватний, максимально повний прояв учителем індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації у професійній діяльності, що забезпечує високий кінцевий результат, пов'язаний зі створенням аналогічних умов для прояву індивідуальності учнів, їх самореалізації у навчальній діяльності [20].

В цьому ж ракурсі педагогічна майстерність трактується в роботах Є.С.Барбіної, яка визначає феномен педагогічної майстерності як процес і результат творчої професійної діяльності, *інтеграцію особистісних якостей* конкретного виконавця з *діяльністною сутністю* відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне і технологічне забезпечення реалізації на практиці його гуманістичної спрямованості [6, с.37].

Цінні розробки педагогічної майстерності як чинника інтеграції у професійній підготовці вчителя містяться в науково-методичному посібнику Є. С. Барбіної та В. О. Семиченко "Ідеї інтеграції, системності і цілісності в теорії і практиці вищої школи" [7].

Явище і поняття інтеграції, на наш погляд, є ключовим у сучасних вітчизняних підходах до проблеми педагогічної майстерності. Вихід вітчизняних дослідників на цей рівень значною мірою збігається із сучасними пошуками англійських педагогів у галузі підготовки вчителів.

У теоретичних розробках 80-х – 90-х років XX століття в Англії та Уельсі йшов пошук нових моделей педагогічної освіти, які змогли б вирішити фундаментальну проблему взаємозв'язку теорії і практики в підготовці вчителя на основі їх інтеграції. Необхідно підкреслити, що саме ідеї інтеграції теорії і практики в підготовці вчителя покладено в основу концептуального обґрунтування сучасної реформи педагогічної освіти, яка одержала назву "підготовка вчителя з центром у школі".

В оцінках англійських фахівців, з якими погоджуються західні експерти, включаючи фахівців з Асоціації Педагогічної Освіти в Європі, робиться висновок про *концептуальну переорієнтацію* педагогічної освіти. Зокрема, "Міжнародна енциклопедія освіти" класифікує цю "концептуальну переорієнтацію" (reconceptualisation) як загальну тенденцію в розвитку професійної підготовки вчителів у світовому педагогічному просторі [180**,** с. 6094].

У розробці наукових засад змісту професійної підготовки вчителя західними вченими (насамперед в англомовних країнах) велика увага приділяється обґрунтуванню "бази знань учителя", яка, згідно з відомою концепцією Л. Шульмана, включає такі основні джерела:

а) зміст дисципліни, що буде викладатися;

б) знання організації навчання;

в) дослідження різних соціокультурних явищ, які впливають на педагогічну діяльність (розвиток людини і т.п.);

г) практичний досвід [164, p.8].

В англійській педагогічній теорії в цьому контексті сформувався новий напрямок досліджень у галузі професійного мислення вчителя, прихильники якого виступили з обґрунтуванням провідної ролі так званих *практичних знань* (practical knowledge-base). Якщо взяти до уваги той факт, що під "базою знань" традиційно розумілася "структурована сукупність знань, умінь, технологій, етичних норм, відносин, а також способи їх репрезентації і передачі" [164, p.15], то стає зрозумілим принциповий зсув акцентів на практичний досвід у підготовці вчителя.

На думку англійського вченого П. Хьорста, завдання педагогічної теорії полягає у створенні "ядра раціональних принципів для педагогічної практики", а центральна проблема педагогічної теорії полягає не стільки у встановленні зв'язків між різними видами знань, скільки в досягненні *зв'язку між знаннями і практикою* [118].

Англійські вчені вважають, що в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності практичні педагогічні знання мають таке ж професійне значення, як і теоретичні (закони, теорії). Саме тому відомі на Заході педагоги Д. Шон і С.Аргуліс називають ці знання "теорією в дії" (the theory in use). При цьому вони пропонують свої концепції підготовки вчителя-рефлексуючого практика [160].

Дослідники проблеми практичних педагогічних знань і практичного мислення пропонують різні включення своїх висновків у теорію, а також їх використання у практиці педагогічної освіти на різних її етапах: вузівському, вступі до педагогічної професії, підвищенні кваліфікації.

В останні п'ять років у педагогічному просторі Англії та Уельсу з'явилося багато нових розробок, які, на наш погляд, прямо пов'язані з проблемою формування педагогічної майстерності сучасного вчителя. До них варто віднести різні *концепції педагогічного наставництва*, так званого менторства, а також різні варіанти описів моделі вчителя-наставника. У сучасній англійській школі на фігурі вчителя-наставника перетинаються всі

вимоги до висококваліфікованого педагога, професіонала шкільної справи – майстра (school-master).

Сутність педагогічного наставництва визначається "як динамічний, обопільний зв'язок у педагогічному середовищі між досвідченим педагогом-ментором і молодим учителем, що є спрямованим на професійний розвиток, як першого, так і останнього" [104, p.89].

Молодий учитель (англійські вчені вживають термін "починаючий учитель" (the beginning teacher) одержує допомогу в професійній і само-ідентифікації ("Я як учитель") в процесі еволюції від починаючого фахівця до професіонала, який саморозвивається. Досвідчений учитель при цих відносинах також змушений постійно обновляти свій педагогічний репертуар, свідомо розвиваючи педагогічне мислення, педагогічну рефлексію.

Для українських педагогів сутність явища педагогічного наставництва не містить у собі принципової новизни, тому що в історії народної освіти України є свій цінний досвід наставницької діяльності вчителів. Новим в англійському підході до наставництва є *офіційний статус інституту наставництва*, що надає учителю-майстру великих стимулів, можливостей і зацікавленості у професійному становленні нового покоління вчителів. Як вважають англійські фахівці, наставницькі відносини – це "ланцюгова реакція" (generativity), практичний процес генерації педагогічної майстерності [104, p.89].

Згідно з сучасними концепціями, категорія вчителів-наставників формується шляхом ретельної оцінки і відбору вчителів з подальшою спеціальною підготовкою.

Необхідними умовами одержання статусу вчителя-наставника є такі:

а) володіння навичками педагогічного менеджменту;

б) високоякісна предметна і методична підготовка педагога;

в) комплекс особистісних якостей: відкритість мислення, рефлексивність, гнучкість, уміння слухати, емпатія, творчість, уважне ставлення до

людей.

Структуруючи необхідні компоненти педагогічної майстерності вчителя-наставника, багато вчених виділяють, у першу чергу, основи психолого-педагогічних знань ("knowledge base"), пов'язуючи їх з розумінням природи процесів професійного розвитку починаючого вчителя і становлення його практичного досвіду.

Другим компонентом вважають основи міжособистісних умінь (an interpersonal skills base).

Як окремий – третій – компонент педагогічної майстерності вчителя-наставника розглядають технічні вміння, які забезпечують спостереження, обговорення, зворотний зв'язок, оцінку.

Що стосується вимог до особистісних якостей педагога-майстра, то в умовах глобальної гуманізації освіти багато англійських дослідників, подібно вітчизняним ученим, трактують формування педагогічної майстерності як педагогічну проблему становлення особистості педагога. При цьому виділяються особистісні і професійні якості майбутнього педагога.

За класифікацією Д. Гопкінса, одним з провідних компонентів педагогічної майстерності є особистісні якості вчителя. До них автор відносить, у першу чергу, такі якості, як терпимість, дотримання морально-етичних життєвих норм, приязність, почуття гумору, прагнення до взаєморозуміння і діалогу [126, p. 67].

Важливою складовою педагогічної майстерності виступає педагогічна техніка, яка, за Д. Гопкінсом, у сучасних умовах припускає наявність традиційних і нових груп умінь. У групі конструктивних умінь автор виділяє, насамперед, уміння реалізовувати і вирішувати поставлені завдання, вміння вибирати адекватні методи роботи, вміння планувати роботу. При цьому робиться постійний акцент на вміннях працювати в колективі, в групі, в команді. Особливий упор робиться на комунікативних уміннях, де серед інших автор виділяє уміння встановлювати правильні стосунки з колегами й

учнями, вміння знаходити вірний стиль роботи з керівництвом, адміністрацією і підлеглими [126, p.78].

До групи організаторських умінь Д. Гопкінс відносить уміння організовувати роботу класу і групи, вміння керувати роботою малої групи й індивідуальною роботою учнів, уміння враховувати індивідуальні особливості учнів з огляду на релігійні, етнічні, культурні і соціальні характеристики, вміння оцінювати успіхи учнів, уміння організовувати позаурочні заходи тощо [126, p. 81].

Як окремий компонент у структурі педагогічної майстерності виділяється сукупність знань учителя, що включає, згідно запропонованої класифікації, глибоке знання предмета або предметів спеціалізації, загальноосвітню підготовку та ерудицію, методику викладання, знання в галузі психології, фізіології та гігієни учнів.

Цікаву, на наш погляд, класифікацію вмінь учителя-майстра розробив англійський учений І.С.Врагг. Він виділяє такі групи здібностей та вмінь:

- планування та ефективна підготовка до роботи в групах із широким спектром здібностей учнів;
- зверненість до всього класу при навчанні, з відповідними і розумними підходами до кожного;
- здатність керувати роботою малих робочих груп;
- здатність організовувати і керувати індивідуальними заняттями;
- вміння знаходити шляхи для збагачення знань більш здібних учнів;
- розуміння проблем менш здібних або відстаючих учнів і вміння відповідно планувати свої заняття;
- розуміння індивідуальних розходжень між дітьми не тільки стосовно здібностей, а й з огляду на їх особистісні, релігійні, культурні та соціальні особливості;
- оцінювання, аналіз та опис навчальної динаміки учнів з використанням засобів, які відповідають індивідуальним ситуаціям [205, p.64].

Проаналізовані розробки свідчать про те, що в роботах англійських теоретиків постійно виділяється група вмінь, пов'язаних з так званим "mixed ability teaching" – викладанням у змішаному навчальному середовищі. У зв'язку з новизною й актуальністю матеріалу для українських теоретиків і практиків педагогічної освіти представляється доцільним детальний розгляд цього аспекту педагогічної майстерності.

В останні роки проблема навчання змішаного контингенту учнів є однією із самих гострих у теорії і практиці освіти Англії та Уельсу. Тенденція до десегрегації, об'єднанню дітей різних здібностей і різних фізичних можливостей спостерігається в західноєвропейській педагогічній теорії і практиці вже протягом останнього десятиріччя. Дана концепція виникла у противагу активному процесу диференціації навчання, який спостерігався до цього часу. Європейська школа пройшла період чіткої диференціації учнів як за здібностями, так і дітей з фізичними недоліками, дітей-інвалідів і т.п. Концепція диференціації навчання привела до масової сегрегації дітей, створенню різних типів шкіл і профілів для здібних нездібних дітей, що, на думку більшості педагогів, сприяло ізоляції таких дітей надалі, їх невмінню адаптуватися і влаштуватися в реальному суспільстві і вести повноцінний спосіб життя.

Наразі спостерігається тенденція до об'єднання дітей у школах і класах "змішаних здібностей", що також викликає цілу низку проблем, і необхідність формування професійних умінь роботи з такими класами і групами. Одним з найбільш розповсюджених недоліків навчання таких колективів в Англії, на думку дослідників, є невраховування індивідуальних особливостей дітей. Педагога-майстра, професіонала високого рівня відрізняє уміння не тільки бачити і враховувати особливості окремих дітей, але й уміння так побудувати свою роботу, щоб цей процес стимулював до навчання найбільш обдарованих учнів і в той же час демонстрував володіння необхідними методами роботи з невстигаючими і навіть розумово відстаючими дітьми. І, що дуже важливо, при цьому вчитель має

використовувати свою майстерність і такт, щоб не підкреслювати розбіжностей у розумових здібностях учнів і не акцентувати на цьому їхню увагу. Як пише І. С. Врагг, "навчання дітей у класах із широким спектром здібностей вимагає всіх традиційних педагогічних умінь плюс нових умінь" [205, p.59].

Будучи дуже актуальною, проблема навчання у "змішаних" класах у сучасних умовах виступає лише складовою частиною гострої теоретичної і практичної проблеми – викладання в різнорідному навчальному середовищі. При цьому мається на увазі спільне навчання дітей різних культур, національностей, етносів і релігій у єдиному навчальному контексті.

Полемізуючи зі своїми колегами-дослідниками з приводу полікультурної освіти в Об'єднаному Королівстві, професор Н. Грант доводить, що це аж ніяк не нова проблема, тому що "держава із самого початку була багатонаціональною, багатомовною і багатокультурною" [106, p.178].

На даний час, відповідно до перепису 1993 р., у Великобританії проживає біля трьох мільйонів "етнічного" населення, що складає 5,5 % усього населення. З них 840 000 індіанців, 477 000 пакистанців, 163 000 бангладешців, 157 000 китайців, 891 000 "чорного населення", з яких 67 000 називають себе "чорними британцями" [106, p.184]. Представників етнічних меншин можна зустріти на території всього Об'єднаного Королівства, однак більше всього концентрація даного населення спостерігається на південному заході Англії (10 % у самому Лондоні), 4% у Йоркширі, 2 % в Уельсі.

Вважається, що населення Великобританії сьогодні говорить стома мовами [106, p.185]. Проблема полікультурності в освіті і необхідності її враховування при підготовці вчителів є особливо актуальною для Уельсу, де більшість населення розмовляє тільки англійською. Однак на півночі та у менш урбанізованій частині Уельсу використовується валлійська мова, мова бретонських кельтів, яка є офіційною і використовується в освіті, релігії і засобах масової інформації. Нею говорить близько 20 % населення. Більше

33 000 дітей Уельсу в початковій школі, за офіційними даними, розмовляють тільки валлійською [146, p.12].

Даний чинник зумовлює певні вимоги до підготовки вчителів для шкіл Уельсу, в яких здійснюється білінгвістичний підхід. Далі ця специфіка прослідковується в діяльності вчителя-білінгвіста, який повинен сформувати в учнів здібності "використовувати англійську і валлійську мови в усній та писемній формі" [143, p.4].

Як вказується в методичних рекомендаціях для вчителів, велике значення має формування в учителя свідомості того, що "двомовні діти представляють собою різнорідну групу". Тому першочерговим обов'язком учителя є одержання знань про їх рідну мову, релігію, культурні розбіжності. Необхідно виробити чітке уявлення про особливості сприйняття і засвоєння навчального матеріалу учнями різнорідної групи [143, p.21].

Майстерність учителя при роботі в таких класах виявляється в правильному спілкуванні з такими дітьми, в знанні їх культурних і релігійних особливостей, у дбайливому і тактовному звертанні до них, повазі до їхніх звичаїв і традицій. Це відноситься повною мірою до правильної вимови імен, прізвищ, назв. У навчальному посібнику для вчителів указується: "Імена є дуже важливими. Учителі зобов'язані вимовляти їх якомога точніше і розуміти, що в різних суспільствах практика "називання" може бути різною. Наприклад, у більшості мусульманських родин чоловікам дається особисте ім'я, що вживається тільки членами родини і близькими друзями, а релігійне ім'я вживається разом з особистим. Іноді першим називається релігійне ім'я, іноді особисте. Деякі чоловіки також мають спадкоємні імена, що використовуються як сімейні. У мусульманських жінок, навпаки, називається перше і друге ім'я: перше особисте, друге позначає приналежність до жіночої статі або друге ім'я" [94, p.12].

Таким чином, учитель повинен дуже уважно ставитися до того, як він вживає імена своїх вихованців, у важких випадках рекомендується

поцікавитися у батьків, як правильно звернутися до дитини, щоб не скривдити її.

Учителю також необхідно розуміти природу крос-культурних розбіжностей і знати, як вони іноді можуть уплинути на встановлення або, навпаки, порушення взаємин і взаєморозуміння.

Наприклад, розходження в акцентах та інтонаціях може привести до серйозних непорозумінь. Один із прикладів, який часто наводять, описує манеру індійських або пакистанських дітей задавати питання з нисхідною інтонацією, замість висхідної, що сприймається "британським вухом як невихованість або брутальність" [94, p.12].

Розбіжності такого плану можуть сприяти непорозумінню. Наприклад, має значення той факт, що деякі теми для бесід або обговорень є звичайними і закономірними в одному суспільстві і "табу" - в іншому. В деяких етнічних соціумах забороненими є теми про народження дітей або функції організму. Тому дуже важливо, щоб учитель був уважним і тактовним при відборі тем для бесід і дискусій.

Ще один дуже важливий аспект педагогічної майстерності вчителя - створення сприятливого педагогічного клімату в аудиторії з урахуванням етнокультурних та етнопсихологічних особливостей учнів. Англійський педагог Вів Эдвардс акцентує увагу на такому феномені, як вираження поваги до вчителя. У деяких культурах повага до вчителя є настільки великою, що це ускладнює роботу в класі, наприклад, при дискусіях, коли передбачається, що учень може перервати вчителя, якщо не розуміє проблеми або завдання [94, p.12].

Таким чином, особливість сучасного соціально-культурного розвитку Англії та Уельсу вимагає формування у вчителів адекватних професійних умінь і педагогічної майстерності, які сприяли б інтеграції учнів різного етнічного походження до реального світу, до кола сучасних проблем, їх адаптації до умов життя в реальних ситуаціях.

Починаючи з кінця 80-х р.р. XX століття в Європі з'являється нове поняття – загальноєвропейський загальноосвітній простір. У вітчизняних дослідженнях відзначається, що "загальноєвропейський простір в освіті може розглядатися як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність загальних ціннісних орієнтацій, інваріантної частини змісту освіти, сучасних педагогічних технологій, які характеризують процес передачі поколінню молодих європейців досвіду попередніх поколінь (традиційне навчання) і процес відкриття нового досвіду, стимулювання змін в існуючій культурі (інноваційне навчання) [22, с.31].

У сучасних умовах європейської інтеграції і створення єдиного європейського простору Великобританія грає одну з провідних ролей. Тому проблеми розвитку європейської освіти XXI сторіччя, формування "европейської ментальности", поняття європейського громадянства поряд із громадянством національним набувають наразі актуального значення. Це показує аналіз робіт англійських педагогів, зокрема дослідження Р.Ендрюса "Міжнародні стандарти в Національних навчальних програмах", де розробляються підходи до стандартизації та універсалізації європейських знань, до побудови навчальних програм на основі знань про загальноєвропейську культуру, що сприяло б усвідомленню учнями своєї приналежності до загальноєвропейського співтовариства [45]. Однак навіть сучасні перспективні плани і програми освіти виявляються неспроможними без відповідної підготовки вчителів, покликаних реалізувати їх на практиці.

Перед педагогікою Англії та Уельсу, як і перед усією європейською педагогікою, у 90-і роки XX століття постали нові завдання і вносяться корективи до планів підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Усе частіше педагогічна компетентність і майстерність учителя мають на увазі володіння декількома іноземними мовами, вміння використовувати їх при спілкуванні і в навчальному процесі. Безперечним є той факт, що мова є провідником культури і служить засобом вивчення чужої культури і пропаганди своєї власної.

Вивчення іноземних мов знімає обмеження з комунікативних можливостей учителя, сприяє формуванню такої важливої соціально-психологічної якості, як комунікативна компетентність, наявність якої наразі вважається необхідною для успішного функціонування в європейському суспільстві. Оскільки багато вчителів, завдяки відкритості європейського суспільства, стають суб'єктами міжнародних відносин, учасниками загальних проектів і діяльності, вони повинні не тільки спілкуватися на побутові теми, але й аналізувати проблеми, розробляти загальні практичні рішення, оцінювати результати спільної діяльності і формулювати спільні плани. Значно розширюється коло міжнародного співробітництва. Сучасна мобільність європейців, можливість вільного пересування за кордонами своєї країни, працевлаштування, участь у різних багатонаціональних творчих колективах вимагають від учителя не тільки знань іноземних мов і комунікативних умінь, але й умінь знаходити "спільну мову", толерантно ставитися до інших висловлювань, ідей, культур, рас тощо.

У завдання європейської освіти ввійшов новий тип уміння, що одержав назву "уміння ефективного співробітництва у багатокультурному контексті" [109]. Поряд зі знанням іноземних мов набуває важливого значення знання історії, географії, культури як окремих країн, так і загальноєвропейського контексту, в якому кожний європеєць зміг би визначити своє місце і вплив свого народу і своєї культури на європейську.

У педагогічній і науково-методичній літературі підкреслюється, що сучасна підготовка вчителя і формування педагогічної майстерності неможливі без комп'ютерної грамотності, вмінь користуватися новою комп'ютерною технікою і постійно оновлювати свої знання за допомогою одержання необхідної інформації через інформаційні мережі, у тому числі й ІНТЕРНЕТ.

Отже, у центрі сучасних теоретичних пошуків англійських педагогів у галузі підготовки вчителів знаходиться *особистість* професійно компетентного вчителя. На перший план виступають соціально-особистісні

установки й особистісна спрямованість учителя, які додають характерної забарвленості педагогічній майстерності. Прийняття практико-орієнтованої методології професійної підготовки вчителів актуалізувало проблему формування у педагогів умінь як традиційної, так і інноваційної діяльності в школі XXI століття.

РОЗДІЛ ІІ

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ

2.1. Організаційно-методичне забезпечення становлення педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу

У системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів на кожному етапі реалізується особлива сукупність цілей. Вузівський етап формування педагогічної майстерності вчителя незалежно від того чи іншого національного контексту об'єктивно керується важливою соціальною метою – підготовкою висококваліфікованого педагога.

У Циркулярі Міністерства освіти і науки Англії 24/89 "Базова підготовка вчителів: затвердження програм" (1989) мета сучасної професійної підготовки пов'язується із задоволенням потреби школи в новому типі вчителя, який є суб'єктом педагогічної праці [86, с.10]. В документі сформульовано основні принципи відновлення базової (вузівської) педагогічної освіти:

- забезпечення суб'єктної позиції студента в галузі саморозвитку, формування своєї особистості і моделювання своєї професійної діяльності;
- максимальне наближення змісту професійної підготовки вчителя до змісту його педагогічної діяльності.

Зіставивши ці принципи з вітчизняними дефініціями, можемо констатувати, що в цільових установках педагогічної освіти Англії та Уельсу на рубежі XX і XXI століть закладено принципи *особистісної і діяльністної* спрямованості професійної підготовки вчителя. В умовах уведеної в 1990 р. в

країні акредитації навчальних планів і програм, тобто їхньої оцінки на предмет відповідності прийнятим на загальнодержавному рівні вимогам, дані принципи повинні бути стрижневими ідеями відновлення навчальних програм і планів підготовки вчителів кожного вузу Англії та Уельсу.

На нашу думку, перебудова навчально-виховного процесу на основі сформульованих принципів прямо виходить на проблему організаційно-методичного забезпечення процесу становлення педагогічної майстерності вчителя в системі англійської педагогічної освіти. Відновлення торкається всіх сторін професійної підготовки вчителя, включаючи галузі "кому вчити?" (зміст) і "як учити?" (форми, методи, технології).

Щодо змісту базової педагогічної підготовки, то нинішній курс на формування у студентів-майбутніх учителів готовності до активної вчительської праці значно змінив підходи до конструювання й організації так званої "бази знань" (knowledge base) учителя. Чи означає це, що при діяльністній спрямованості професійної підготовки вчителя применшується роль знань?

Серед англійської педагогічної громадськості, у першу чергу викладачів вузів, спостерігається невдоволеність ужитими заходами щодо врегулювання змісту базової педагогічної підготовки. У числі найбільш спірних пунктів реформи – введення критеріїв професійної готовності випускника-молодого вчителя, так званих компетенций (competences), зафіксованих у кваліфікаційній характеристиці. Вважаючи прийняті критерії недостатньо обґрунтованими і передчасними, викладацькі колективи вузів гостро дискутують щодо кардинальних змін у навчальних програмах і планах [98; 139; 147].

Поза критикою залишаються спеціальні знання, тобто знання предмета (предметів) викладання (the knowledge of the subject matter). Однак при переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльністного підходу їх призначення змінюється – знання повинні стати засобом, "зброєю" діяльності.

Серйозній перебудові піддаються підходи до конструювання другого компоненту бази знань учителя, позначеного в навчальних планах і програмах англійських вузів як педагогічні і професійні дисципліни (educational and professional studies). Як уже зазначалося в §1.2., в англійській теорії педагогічної освіти йде інтенсивна розробка наукових засад змісту професійних знань з акцентом на вивченні природи якості професійно-педагогічної діяльності. При цьому метою стає не тільки побудова такої системи знань, що є необхідною і достатньою для повноцінного оволодіння основами професійної діяльності, а й удосконалювання взаємозв'язку почуттєвих, раціональних, теоретичних знань, що лежать в основі оволодіння педагогічною діяльністю, а також удосконалювання системи знань про педагогічну діяльність, її цілі, засоби та умови.

Аналіз навчальних планів і програм кола університетів та інститутів вищої освіти Англії та Уельсу (університету Де Монтфорт у м. Бедфорді, Роегемптонського інституту вищої освіти, Лондонської центральної школи драматичного мистецтва та інших) свідчить про те, що відновлення змісту педагогічної освіти пов'язується переважно з забезпеченням діючої системи органічних взаємозв'язків: а) між різними видами знань; б) між різними формами навчальної діяльності; в) між теоретичними знаннями та їх практичним застосуванням [148; 149; 157; 161; 162].

Розглянемо ці положення на прикладах конкретних курсів. Так, у навчальній програмі чотирирічного курсу бакалавра педагогіки для вчителів початкової школи (BEd primary) Роегемптонського інституту вищої освіти блок дисциплін педагогічного і професійного циклу займає 15% навчального часу, відведеного на весь курс (6 з 48 модулів). Він включає такі дисципліни: "Навчання дітей" (Children's learning) – 3 модулі; "Керування навчанням" (Management of learning) – 2 модулі; "Проблеми освіти та європейський вимір в освіті" (Education issues and the European dimension in education) – 1 модуль [157].

В описі програми зазначається, що блок дисциплін педагогічного і професійного циклу забезпечує об'єднуючий зв'язок усіх складових елементів цілісної програми в плані розуміння навчання дітей, педагогічного супроводу цього навчання, наскрізних педагогічних проблем, що проходять через усю навчальну програму. Він передбачає оволодіння ключовими професійними вміннями і дає студентам можливість осмислити завдання своєї педагогічної діяльності в межах широкого контексту освітніх цілей [157, p.128].

Як бачимо, проаналізована навчальна програма спрямована на багатомірну інтеграцію і розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо в процесі навчання. З програми Роегемптонського інституту вищої освіти випливає, що в процесі підготовки майбутніх учителів створюються такі умови навчально-педагогічної діяльності, коли студентам необхідно активно застосовувати отримані теоретичні знання для вирішення практичних педагогічних завдань. Це веде до формування ключових професійних умінь і осмислення свого вчительського "Я".

Курс "Навчання дітей" вивчається протягом перших трьох років навчання в органічному зв'язку зі шкільною практикою (school experience). У програмі курсу "Навчання дітей 1", що вивчається протягом першого семестру (3 академічні години на тиждень), вирішуються наступні завдання: входження у вивчення процесу розвитку дитини; стимулювання інтересу до збагнення природи навчання дитини як основи для побудови власних стратегій викладання; оволодіння концепцією активного спостереження як інтегральним компонентом викладацької діяльності; допомога студентам у розвитку власної філософії освіти в широких межах рефлексивної практики, де основною цінністю виступає активне навчання.

Про рефлексивний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя свідчать також програми курсів "Навчання дітей 2" і "Навчання дітей 3". Так, у програмі курсу "Навчання дітей", що вивчається на третьому курсі, говориться, що курс спрямований на розширення досліджень студентів у

галузі рефлексивної педагогіки, осмислення дискусій про різні моделі побудови навчальних планів; розвиток у студентів критичного підходу до цілей, змісту і засобів передачі навчальної програми; знайомство студентів з проблемами і практикою оцінювання в процесі надбання власного практичного досвіду викладацької діяльності; формування рефлексії щодо гармонії і дисгармонії між теоретичними ідеями, навчальною програмою, шкільною практикою та осмисленими потребами школярів [157].

З розглянутих програм навчальних курсів можна зробити висновок про те, що вони націлюють студента-майбутнього вчителя на найвищий, стратегічний рівень педагогічної діяльності, коли вчитель-майстер орієнтується в усій освітній системі, самостійно визначаючи місце і мету власної професійної діяльності.

Для порівняння і поглибленого аналізу організаційно-змістовної і технологічної сторін професійної підготовки майбутніх учителів розглянемо досвід університету Де Монтфорт у м. Бедфорд, де здійснюється підготовка вчителів фізичного виховання і додаткового другого предмета за програмами:

- чотирирічного курсу бакалавра педагогіки для середньої школи (BEd secondary) [161],
- чотирирічного курсу бакалавра педагогіки для початкової школи (BEd primary) [148],
- однорічного післявипускного курсу для середньої школи (PGCE secondary) [162],
- однорічного післявипускного курсу для початкової школи (PGCE primary) [149].

Чотирирічний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки для середньої школи (BEd secondary) має на меті підготовку вчителів з такими спеціальними і професійними якостями: високий рівень знань з основного предмету (фізичного виховання); уміння критично аналізувати й оцінювати фізичне виховання як спеціальну навчальну дисципліну, а також у

взаємозв'язку з такими предметами, як психологія, соціологія і філософія; компетентність у галузі другого (допоміжного) предмета; розуміння того, як обрані два предмети співвідносяться зі шкільною програмою в цілому; знання вікових особливостей дітей середнього шкільного віку; сприйняття дитини як особистості, наявність уміння працювати з дітьми різного рівня здібностей і етнічного походження; розуміння механізмів взаємодії теорії та практики в учительській діяльності; вміння керувати класним колективом, а також вибирати і використовувати необхідні вміння, стратегію і ресурси для створення обстановки, сприятливої для процесу навчання; вміння використовувати різні методи оцінювання для забезпечення успішного навчання учнів; розуміння широкого контексту освіти, а також ролі політичних, соціальних та економічних чинників у процесі шкільного навчання; розуміння важливості стійких зв'язків між школою і суспільством і ролі вчителя в їхньому розвитку; особиста ініціатива та уява, вміння використовувати ці якості при виконанні навчальної програми; високий професійний рівень, критичне відношення до своєї діяльності і готовність постійно вдосконалювати свій професійний рівень [161, p. 4].

Дані завдання формують професійно-педагогічну майстерність і реалізуються наступним чином: при побудові навчального курсу використовується модульна система. Модулі – це відносно самостійні, логічно взаємозалежні частини навчального матеріалу. Навчальний курс, поєднуючи академічну і професійну освіту студентів, розрахований на 4 роки. В ньому виділено, крім теоретичного курсу, комплекс лабораторних і практичних занять, а також враховано механізм поточного і підсумкового контролю за засвоєнням програмного матеріалу.

Студенти вивчають по 6 модулів кожного семестру. Навчальний рік складається з 2 семестрів. Навчаючись на I і II курсах, студенти не мають права вибирати собі якісь окремі модулі. На двох останніх курсах їм надається право на деякий вибір. Усі модулі повинні бути засвоєні саме

протягом тих навчальних років, для яких вони складені. Їх вивчення завершується заліками, кожний з який оцінюється за 10-бальною шкалою.

Студенти обов'язково мають обрати другий (додатковий) предмет для подальшого викладання в школі. Цей додатковий предмет може бути обраним з наступного списку: образотворче мистецтво, англійська мова, історія, географія, математика, природознавство [161, p. 12].

Програма на одержання ступеня BEd secondary складається з 4-х компонентів:

1. Курс основного предмета (main studies) і другого предмета.
2. Цикл педагогічних дисциплін (educational studies).
3. Професійний курс (professional studies).
4. Педагогічна практика в школі (school experience).

Ці 4 складові є незмінно присутніми в програмі протягом усіх років навчання.

Навчальний курс поділяється на три рівні:

- рівень 1 складається з двох семестрів першого року навчання і першого семестру другого року навчання;
- рівень 2 складається з другого семестру другого року навчання і двох семестрів третього року навчання;
- рівень 3 складається з двох семестрів четвертого року навчання.

На кожному рівні студент повинен виконати 8 модулів і одержати заліки, а також на рівнях 1 і 2 опановуються додаткові модулі для одержання статусу кваліфікованого вчителя (QTS) [161, p. 32].

Модулі QTS на рівні 1 являють собою блок педагогічної практики на першому і другому році навчання, а на рівні 2 - блок педагогічної практики, проведеної на третьому році навчання і модуль з професійного навчання за перший семестр цього ж навчального року. Таким чином, модулі QTS являють собою блоки педагогічної практики, які необхідно виконати для одержання ступеня бакалавра педагогіки і статусу кваліфікованого вчителя.

Бедфордський університет Де Монтфорт, як і інші університети Англії та Уельсу, дотримується системи "накопичення заліків". Кожний модуль має цінність 15-ти заліків. Студенти, які успішно завершили 8 модулів рівня 1, тим самим накопичують 120 заліків рівня 1. Якщо на цій стадії вони за особистими або іншими причинами вирішують перервати своє навчання, їм видається Свідоцтво про вищу освіту (Certificate in Higher Education).

Студенти, які успішно виконали програму рівнів 1 і 2 і набрали в такий спосіб 240 заліків (120 заліків рівня 1 і 120 заліків рівня 2), за бажанням можуть перервати навчання й одержати на цій стадії Диплом про вищу освіту (Diploma in Higher Education).

Таким чином, для одержання ступеня BEd студенти повинні мати по 120 заліків за кожний рівень, а також здати модулі QTS на рівнях 1 і 2 [161, p. 34].

Студентам дозволяється перездача 3-х модулів на рівні 1 не більше двох разів. І тільки одна перездача допускається з модулю QTS (статус кваліфікованого вчителя). На рівні 2 студенти можуть перездати 2 модулі не більше двох разів, і на рівні 3 - також 2 модулі, але при одній спробі.

Щоб одержати QTS, студент зобов'язаний пройти педагогічну практику, що вважається еквівалентною одному року роботи в школі. Це включає:

а) роботу в початковій школі до початку занять на І курсі;

б) блоки педагогічної практики на рівнях 1 і 2;

в) блок часу, проведеного в школі на рівні 3;

г) залік з модуля QTS у першому семестрі третього року навчання.

Загальна структура всього чотирирічного навчального курсу на одержання ступеня BEd secondary докладно розглянута в таблиці (див. Додаток А).

Професійне навчання як один з компонентів навчального курсу на ступінь бакалавра педагогіки (BEd secondary) ставить своєю метою забезпечити компетентність майбутніх учителів у галузі основного і додаткового предметів, виховати в них відповідальність за своїх вихованців, забезпечити їх інформацією про сучасні дослідження в галузі педагогіки, визнати необхідність неперервної професійної освіти, усвідомити постійну необхідність систематичної перевірки своїх особистих теорій і поглядів на практиці й у випадку невідповідності бути готовими переглянути свої переконання і перешикуватися, виходячи з реальних умов [161, p. 45].

Як видно з наведеної таблиці (див. Додаток А), у першому семестрі першого року навчання студенти опановують курс "Вступ до спеціальності" (Preparing to teach - дослівно "Підготовка до того, щоб учити") з циклу професійного навчання. Його мета полягає в тому, щоб закласти основу знань і вмінь для початкового етапу роботи в школі, а також установити критерії для самостійної оцінки себе, як майбутнього вчителя.

У другому семестрі для студентів призначено курс, що називається "Розуміння учнів" (Understanding pupils). Він дає можливі пояснення поведінки дітей у межах школи і вчить студентів здійснювати індивідуальний підхід до учнів. У його програму входить вивчення індивідуальних особливостей дітей, таких як здібності, кмітливість, творчість, фізичний розвиток, самосприйняття, роль класного керівника, соціальні розходження між учнями: стать, соціальний рівень, етнічна приналежність, взаємини між учителем і учнями, учнів між собою.

Професійна підготовка містить у собі і курс з методики викладання основного і допоміжного предметів. Так, модуль з професійного циклу першого семестру, що складається з 200 годин, відводить 24 години на вивчення методики викладання фізичного виховання і 15 годин - на вивчення методики викладання другого предмета [161, p. 47].

У першому семестрі II курсу вивчається модуль "Принципи планування навчального процесу" (Planning for effective learning). Він також складається з 200 годин, з яких 25 годин відводиться на методику викладання основного предмета і 15 годин - на другий предмет. Студенти знайомляться з різними способами пояснення нового матеріалу, методикою навчання учнів з різними здібностями, вчаться планувати навчальний процес.

У другому семестрі II курсу студенти повинні опанувати розділ "Оцінювання й оцінка" (Assessment and evaluation). Особлива увага звертається на розуміння студентами принципів оцінювання, а також на вміння критично аналізувати широке коло методів оцінювання. Робота з цим модулем вимагає відвідування школи 1 раз на тиждень протягом усього семестру. Після його завершення студенти здобувають знання про принципи і цілі оцінювання, одержують навички визначення критеріїв оцінок з фізичного виховання і другого предмета, звикають критично підходити до засобів оцінювання в педагогічному процесі [161, p. 50].

На третьому році навчання в першому семестрі студентам пропонується курс професійного циклу, що називається "Розвиток педагогічних умінь і навичок" (дослівно – "Стратегія вчителя" – Teaching strategies). Він має дуже важливе значення для студентів, які готуються до своєї заключної практики в школі. Модуль може бути зарахованим при виконанні письмового завдання, що складається з 2,5 тис. слів.

У другому семестрі цього ж навчального року студенти вивчають модуль "Принципи складання навчальних планів та їх оцінка" (Principles of curriculum design and evaluation). Їх інформують про принципи складання навчальних планів і програм для того, щоб вони самі змогли в майбутньому брати участь у подібній роботі, як у межах свого предмета, так і в масштабі Національної програми. Крім цього, їм надається можливість виробити вміння визначати місце навчальних предметів у шкільному навчальному плані й опанувати механізмом оцінювання навчальних планів.

У першому семестрі четвертого року навчання студенти зобов'язані здати курсовий проект, що складається з 7-9 тис. слів. Керівник курсової роботи допомагає у виборі теми дослідження, складанні плану роботи, зборі даних у школах, підборі літератури, аналізі отриманих даних і підготовці самого проекту.

У цьому ж семестрі виконується модуль "Шкільні постанови" (Curriculum issues). Цей модуль надає студентам можливість побачити шкільну програму в широкому соціальному контексті, у зіставленні з економічними нестатками і потребами суспільства як єдиного цілого. Студенти знайомляться з поглядами суспільства на навчання, дізнаються про його соціальний, економічний і політичний контексти [161, p. 52].

У другому семестрі IV курсу вивчається модуль "Педагогічна майстерність учителя" (The teacher as a professional), що продовжує модуль першого семестру. Студенти розглядають роль класного керівника, роботу з батьками, допоміжні служби, випадки порушення прав дитини. Наприкінці вивчення модуля дається завдання написати роботу обсягом 2, 5 тис. слів.

Оцінювання підсумкових завдань здійснюється в такий спосіб:

*70-100 балів або % (перший клас) - робота, що демонструє синтез і явні ознаки мислення;

*60 балів або % (вищий другий клас) - явне свідчення незалежності суджень і критичного підходу до добору й аналізу змісту;

*50-59 балів або % (нижчий другий клас) - уміння аналізувати поняття, структурувати й організовувати мислення; здатність знаходити потрібні аргументи;

*40-49 балів або % (третій клас) - робота свідчить про ознайомлення з матеріалом і спробу його аналізу;

*35-39 балів або % (прикордонна оцінка) - описова робота, що демонструє деяке розуміння матеріалу, однак без аналізу основних положень;

*0-34 бала або % (не зараховано) - погано складений, поверхневий опис матеріалу.

Після закінчення І курсу студент зобов'язаний одержати з кожного модуля або його еквівалента оцінку не нижче 40 %. Якщо за якихось обставин він не набирає необхідного відсотка з одного з модулів, Екзаменаційна рада дозволяє йому перездати цю дисципліну. Якою би блискучою не була відповідь при повторній здачі модуля, оцінка не може бути вище 40 балів. Після другого року навчання вимоги до мінімальної залікової оцінки залишаються такими ж - не нижче 40 %. При цьому студент повинен одержати оцінку з педагогічної практики не нижче "задовільно" (Pass). По закінченні III курсу студентів переводять на IV курс з оцінками не нижче 30 % з усіх модулів, а також з оцінкою не нижче "задовільно" за педагогічну практику [161, p.54].

Педагогічна практика студентів тісно переплітається з циклом професійного навчання, однак є самостійним компонентом у програмі підготовки вчителя. Вивчення навчальних планів і програм, відвідування кола шкіл, у яких студенти проходили педагогічну практику, дозволили зробити висновок про те, що безпосередній контакт з дітьми має на меті виробити у майбутніх учителів розуміння учнів, усвідомлення ролі вчителя і принципів шкільної діяльності. Кожний блок педагогічної практики розвиває зростаючий рівень педагогічної компетентності і майстерності майбутніх учителів.

Важливою вважається наявність розроблених критеріїв для визначення професійної придатності:

- уміння підтримувати гарні взаємини з дітьми;
- прояв задоволення від роботи з дітьми;
- впевненість у своїх здібностях виконувати роль учителя;
- розуміння необхідності організовувати процес навчання і володіння здатністю це зробити;

- знання основних учительських якостей і уміння їх розпізнавати в діяльності інших;
- свідомість того, що вчительська діяльність - це відповідальне і складне завдання;
- демонстрація таких професійних якостей, як пунктуальність, співробітництво і загальне бажання бути залученим до діяльності школи [161, p. 55].

Чотирирічний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи (BEd primary) ставить своєю метою надати всім студентам базові знання і розвити професійні вміння, а також сформувати педагогічні здібності [148, p. 12].

По закінченні вузу студентам присуджується ступінь бакалавра педагогіки з відзнакою (BEd (Hons) при наявності 360 залікових одиниць і 8 модулів для статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Проміжні сертифікати являють собою: свідоцтво про вищу освіту (120 залікових одиниць) і диплом про вищу освіту (240 залікових одиниць). Якщо студент не виконує програму на статус кваліфікованого вчителя (QTS), то він може одержати лише ступінь бакалавра мистецтв (BA) або бакалавра наук (BSc).

Навчальний курс складається з 9 предметів: мистецтво, мова і література, географія, математика, фізичне виховання, природничі науки, технічне моделювання, професійне навчання (останній предмет є обов'язковим для всіх студентів). Весь навчальний матеріал поділено на модулі. Один модуль, як правило, триває протягом 15 тижнів і складається з 120 годин студентського навчального часу; 36 годин із цієї кількості внесені до розкладу і називаються аудиторними або контактними годинами. На рівні 3 деякі модулі подвоюються за часом. Програма навчання для одного студента складається з модулів двох предметів, які вибирає студент, і обов'язкового професійного циклу [148, p.17]. Наступна діаграма показує структуру навчального плану і кількість модулів, необхідних для кожного курсу (див. Додаток Б).

Модулі розподілено відповідно рівням навчання. Так, рівень 1 містить модулі, які виконують студенти стаціонару протягом першого року навчання і які називаються "вступними". Рівень 2 складається з модулів для виконання на другому році навчання, вони називаються "проміжними". Рівень 3 складається з модулів, що виконуються на третьому і четвертому роках навчання і вважаються "заключними". Навчальний рік поділяється на два семестри, кожний з яких триває 15 тижнів.

Дослідження навчальних планів і програм, консультації з викладачами університету Де Монтфорт м. Бедфорда, анкетування студентів дозволили встановити, що абітурієнти мають можливість вибирати модулі навчання, керуючись інформацією, що друкується в спеціальних довідниках.

Для того, щоб той або інший модуль увійшов до розкладу, необхідно, щоб не менше 10 студентів виявили бажання його вивчати. Протягом перших двох років навчання студенти повинні вибрати 6 модулів з предметів спеціалізації, 1 модуль з професійного навчання і 1 модуль з допоміжних предметів. На рівні 3 вони пишуть курсову роботу, яка дорівнює двом модулям і не повинна перевищувати 10 тис. слів. Ця робота являє собою критичний аналіз теми, пов'язаної з одним із двох предметів спеціалізації, що грунтується на дослідженні, проведеному в початковій школі [148, p. 24]. На III і IV курсах студенти займаються модулями з педагогічної практики, педагогіки, методики викладання предметів шкільної програми. Система одержання залікових одиниць є ідентичною тій, яка існує на відділеннях з підготовки вчителів середньої школи (див. Додаток У).

Для ілюстрації змісту програми з предметів майбутньої спеціалізації студентів наведемо приклад з навчальних планів університету Де Монтфорт з англійської мови і літератури. Відповідно до документів, рівень знань з англійської мови і літератури, що повідомляється студентам, є досить високим, оскільки даний курс готує до викладання предметів, що входять до переліку основних дисциплін Національної програми [148, p. 37].

Широка розмаїтість модулів дозволяє студентам зробити свій індивідуальний вибір щодо вивчення даної програми. Модулі розподілено за жанрами: на рівні 1 пропонується модуль коротких оповідань, на рівні 2 - модулі роману, драми і поезії. Вивчення періодів романтизму і реалізму охоплює основні літературні рухи XIX століття у широкому культурному контексті і включає вибрані твори англійських і французьких (у перекладі) письменників, а також роботи сучасних художників, таких як Тернер, до-рафаеліст та імпресіоніст.

Французькі і німецькі твори часів другої світової війни (у перекладі) вивчаються на рівні 2. Заняття, присвячені вивченню культури, включають модулі за творами жінок-письменників, американської та нової англійської літератури. На цих заняттях література вивчається в спеціальному культурному і соціальному контексті.

Існує також два модулі з мови, по одному на кожному з рівнів, а також два модулі з дитячої літератури. Більшість модулів побудовано на матеріалах XIX-XX століть.

У першому семестрі всі студенти вивчають вступний модуль, що розглядає різні підходи до вивчення літератури. Програма з англійської мови і літератури дозволяє студентам виробити і розвинути свої інтереси в даній галузі знань (див. Додаток Д).

Другим компонентом структури навчального курсу на ступінь бакалавра педагогіки для початкової школи є цикл з професійного навчання, який сприяє формуванню професійно-педагогічної майстерності. На перших двох курсах він включає 4 модулі, два з яких фокусуються на роботі в школі [148, p. 46]. Професійний цикл включає ознайомлення з основними вміннями і навичками, необхідними при проведенні уроків у класах. Наступний модуль знайомить студентів з педагогічними прийомами, а останній - побудовано на методиці викладання основних предметів шкільної програми - англійської мови, математики і природознавства. Це чітко представлено в переліку модулів (див. Додаток Ж).

Вибір студентів суворо обмежується правилами Міністерства освіти і науки. Вони можуть обрати для подальшої професійної діяльності вікову категорію від 7 до 12 років (Upper Primary) або від 5 до 8 років (Lower Primary). Це рішення позначається на виборі модулів з викладання предметів шкільної програми [148, p. 50].

Студенти можуть також узяти факультативний модуль. У Додатку Ж наведено перелік можливих модулів для двох останніх років навчання у вузі (див. семестри 5-8).

Як уже зазначалося, на рівні 1 студенти, крім 6-ти предметних модулів і 1 професійного, повинні вивчати 8-й модуль - допоміжний. Він є обов'язковим для всіх студентів і вноситься до розкладу. Програма складається з курсів, що частково пов'язані з предметами майбутньої спеціалізації студентів, а деякі вивчаються на вибір. У ході першого семестру студенти прослуховують вступний курс: тижні 1-8 присвячені предмету, який орієнтовно обрано як "перший", тижні 9-12 відводяться на "другий" предмет. За умови успішного виконання вступного курсу студент одержує 40 % з двох предметів. У другому семестрі студенти виконують програму з одного із запропонованих курсів, при цьому 80 % занять обов'язково повинні бути відвіданими [148, p. 54]. Перелік модулів з допоміжного навчання представлено в Додатку К.

Відповідно до цього переліку, перші 8 тижнів рівня 1 присвячені вивченню "першого" предмета, обраного студентами. При цьому тижні 1-4 організовані у такий спосіб:

1. Пропонується досліджувати певну проблему, пов'язану з вивченням предметів. Це припускає роботу в бібліотеці, збір інформації і написання доповіді.

2. Необхідно проаналізувати уривок із друкованого тексту. Це допоможе розрізняти такі писемні стилі, як аналітичний, описовий, порівняльний тощо. Одночасно з цим умінням студент буде мати невелику практику в складанні короткого аналізу тексту.

3. Необхідно вміти давати короткі відповіді і брати участь у дискусії. Тижні 5-8 і 9-12 відводяться для знайомства з двома обраними предметами безпосередньо.

Оцінювання всієї виконаної роботи проводиться у такий спосіб:

1. Звіт з проблеми дослідження (максимум 800 слів) - 15%.
2. Критичний аналіз запропонованого тексту (максимум 800 слів) - 15%.
3. Власна оцінка своєї участі в дискусії (максимум 200 слів у письмовій формі) - 10 %.
4. Відповідь (усна) 2-3 хвилини - 10 %.
5. Спеціальні завдання з першого предмету - 25 %.
6. Спеціальні завдання з другого предмету - 25 %.

Для ілюстрації змісту модулів, запропонованих у другому семестрі, наведемо деякі з них.

Виробництво фільму (Making a film). Цей курс має на меті розвиток уміння групової роботи, спільних досліджень і практичної діяльності. Результатом цього процесу є групове виробництво чотирихвилинного відеофільму. До кінця курсу студенти опановують практичними навичками створення відеофільмів, умінням складати сценарій і представляти фільм аудиторії, умінням давати оцінку своєї діяльності. Методи навчання являють собою систему лекцій, тьюторіалів і практичної роботи з відеокамерою [148, p. 76].

Поняття про мислення (Thinking about thinking). Цей модуль формує первинні вміння філософського аналізу і ведення суперечки. Основні проблеми курсу розглядаються через філософію Платона та Вільтгенштейна, а також психологічні теорії Фрейда і Скиннера. Як методи навчання використовуються лекції, семінари і тьюторіали. Наприкінці модулю студенти здають реферат, який складається з 1,5 тис. слів.

Уміння спілкуватися (Communication skills). Студенти вчаться правильно робити записи лекцій, аналізувати заголовки текстів, планувати свої

відповіді, критично оцінювати тексти, будувати писемне мовлення у вигляді речень і абзаців, розподіляти свій час, а також вчаться техніки проведення іспитів, індивідуальних тьюторіалів тощо. Серед методів навчання - 1 лекція, 1 семінар з малою групою і по 1 тьюторіалу протягом 3-х тижнів. Наприкінці цього курсу студенти складають іспит, під час якого перевіряється вміння робити критичний аналіз журнальної статті [148, p. 79].

Практичне і творче письмо (Practical and creative writing). Студенти знайомляться з прикладами автобіографічного письма, віршами, міфами, казками, байками, художньою прозою, баладами, сонетами, газетним стилем і нотатками мандрівників. Вони читають вірші, уривки з прози та аналізують їх на семінарах. Наприкінці вивчення цього модуля студенти здають 3 свої найкращі роботи, які мають представляти різні жанри [148, p. 83].

Обробка отриманих даних (Data handling). Цей модуль дозволяє студенту поліпшити свої уміння збирати та інтерпретувати дані. Він допоможе зрозуміти статистичні відомості в статтях і буде сприяти підготовці до написання курсової роботи. Методи навчання складаються з лекцій, бригадної роботи і використання комп'ютерів.

За весь курс допоміжного навчання відповідає професійний тьютор. За його допомогою студент вибирає модулі, обговорює різні проблеми, що виникають у процесі їх вивчення. І, незважаючи на те, що допоміжне навчання розраховане на рівень 1, студенти продовжують регулярно зустрічатися зі своїм тьютором на рівнях 2 і 3. На рівні 3 професійний тьютор обговорює питання про їх подальшу професійну діяльність, він же відповідає за написання характеристик-рекомендацій. На рівнях 1 і 2 є спеціальний розклад групових зустрічей із професійним тьютором. Як правило, група складається з 13 осіб. Мета зборів - обговорити різні проблеми і поділитися досвідом. Теми, які обговорюються студентами, залежать від їх інтересів [148, p. 86].

Наступним компонентом програми на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи є педагогічна практика. На І курсі

обов'язковими є 10 відвідувань школи по 0,5 дня, на II курсі - протягом 10 повних днів. Ці візити підкріплюються лекційною програмою і написанням письмових завдань у коледжі [148, p. 90].

До початку III курсу студенти вже мають досвід роботи з учнями, навички викладання шкільних предметів, а також керування класним колективом. На початку 5 семестру планується педагогічна практика за місцем проживання (home-based experience) протягом двох повних тижнів, де студенти працюють як помічники вчителів. Її метою є створення контрольованих ситуацій, у яких студенти мають можливість розвивати свої уміння викладача-предметника і класного керівника. До кінця педагогічної практики студенти повинні підтвердити вибір вікової категорії своїх майбутніх учнів для подальшої професійної діяльності - 4-8 або 7-12 років.

Якщо протягом першого тижня практики студенти тільки спостерігають за роботою вчителя або виконують з дітьми поставлене вчителем завдання, то в ході другого тижня вони самостійно планують роботу з групами або з цілим класом. Після завершення цієї педагогічної практики студенти повинні дати самооцінку своєї діяльності. Для цього існує визначена форма (див. Додаток Л).

У ході занять з дітьми практикант повинен уміти спілкуватися з колективом, створювати сприятливі взаємини з класом у цілому і з кожним учнем окремо, розпізнавати інтереси дітей і добирати індивідуальні завдання, з огляду на цей чинник. Студент повинен уміти правильно оцінювати роботу учнів. Наприкінці педагогічної практики разом з університетським тьютором заповнюється атестаційна форма, в якій враховується думка і шкільного вчителя (див. Додаток М).

Рівень оцінювання може бути різним: "задовільно", "добре", "відмінно", "незадовільно". На IV курсі студенти займаються викладанням предметів шкільної програми, і організація педагогічної практики в цілому є подібною до організації на III курсі [148, p. 98].

Однорічний навчальний курс на одержання свідоцтва з педагогіки для середньої школи (PGCE secondary) виходить із прагнення залучити школу до процесу підготовки вчителя. Всі студенти курсу PGCE проводять у школі 60 % свого навчального часу. Для дієвості даного навчального курсу є необхідним тісне співробітництво трьох, так званих, партнерів: шкіл, самих студентів та університету. В даній роботі дослідження проводилося на базі шкіл Бедфордширу, Бакингемширу, Кембріджширу і Хартфордширу. Ці школи згруповані у консорціуми по 4-10 шкіл у кожному і розташовані у певному географічному просторі.

Між консорціумами та університетом існують тісні зв'язки. Вони уможливлюються завдяки спеціальній посаді – з'вязуючий тьютор. Тривалість навчання на курсі PGCE складає 38 тижнів і тим самим більше відповідає шкільному навчальному року, ніж університетському. Оскільки значну частину часу відведено роботі в школі, курс має характер професійної підготовки. Студенти сприймаються як члени педагогічного колективу. В свою чергу, від них вимагається виконання правил професійного етикету. Це стосується манери вдягатися, пунктуальності, взаємин з колегами й учнями. В одній і тій же школі можуть працювати до 10 студентів. А оскільки тут же можуть практикуватися студенти з інших вузів та інших факультетів, то майбутні вчителі складають досить високий відсоток усього педагогічного колективу. Оскільки значна частина навчального часу проходить у школі, основним керівником роботи практиканта є член шкільного колективу, який називається ментором [162, p. 23]. Він є фахівцем з предметів спеціалізації майбутніх учителів, і в його навантаженні передбачені години для виконання обов'язків ментора.

Весь час курсу PGCE можна представити у вигляді календаря, з якого ясно видно тижні, проведені в університеті і в школі (див. Додаток Н). Навчальний рік поділяється на 3 триместри: осінній (12 вересня - 20 грудня), весняний (3 січня - 7 квітня) і літній (25 квітня - 30 червня). Умовно весь навчальний курс можна розділити на 5 фаз.

Першу фазу складають тижні 1-4, і назвати її можна орієнтаційною. Перший тиждень студенти проводять у школі за місцем проживання. За цей час вони повинні одержати уявлення про школу, її навчальні програми і дітей; цю мікропрактику можна віднести до розряду ознайомлювальної. На зібрані дані студенти будуть спиратися в перші тижні осіннього семестру.

Три останні тижні цієї фази студенти проводять, в основному, в університеті. Вони знайомляться з університетськими тьюторами, з навчальним курсом та його завданнями, з поняттями "професійний учитель" і "розмірковуючий практик". У цей час майбутні вчителі повинні чітко встановити взаємозв'язок предмету своєї спеціалізації зі шкільною програмою і з Національною програмою взагалі, визначити галузі цього предмету і скласти свою програму для його вивчення [162, p. 26].

Один день на тиждень відводиться на відвідування школи, коли студенти знайомляться з організацією навчального процесу, а також з методикою викладання предмета майбутньої спеціалізації.

До другої фази входять тижні 5-20. Це - період початку викладання предмета спеціалізації. Протягом цього часу 2,5 дні на тиждень відводиться на відвідування школи "1", 0,5 дня на тиждень - на роботу в консорціумі і 2 дні на тиждень - для занять в університеті.

Третя фаза включає тижні 22-35 і присвячується роботі в контексті сучасної школи. На тижні 22 студенти переходять у школу "2" для продовження надбання професійного досвіду. З цього моменту вони фактично весь свій час проводять у школі. Вони відповідають за викладання не в одному класі, а в декількох, де виконують обов'язки класного керівника і беруть участь в усіх сферах шкільного життя.

Зразковий розподіл тижневого часу можна представити у такий спосіб: 3 дні - для викладання предмета, 1 день - для спостережень, 0,5 дня - для самоосвіти і підготовки до уроків [162, p.30]. Особлива увага приділяється питанням управління середньою школою, зв'язкам з іншими

школами, з батьками, громадськістю, підприємствами і навіть комерцією. Студентів знайомлять також з юридичною, адміністративною і контрактною відповідальністю вчителів і шкіл, з формами їх заохочення.

Четверта фаза є заключною і охоплює тижні 36-41. У цей період студенти мають можливість зайнятися вивченням особливостей процесу мислення і проведенням невеличкого дослідження. Воно проходить у співробітництві зі школами і фокусується на шляхах поліпшення процесу навчання учнів.

П'ята фаза триває протягом усього одного - тижня 42, у ході якого студенти відвідують заключні лекції і консультації, займаються заповненням документації для екзаменаційної комісії. Рішення комісії, як правило, оголошується 30 червня [162, p.35].

Спостереження показали, що студенти курсу PGCE проводять значну частину часу в школі. Для чіткості планування й організації навчального процесу вводиться умовний розподіл програми на два цикли: цикл з вивчення предмету спеціалізації і професійний цикл. Останній обчислюється 54 годинами навчального часу. Ще 66 годин студенти займаються роботою, яка тісно пов'язана з цим елементом програми. Метою цього циклу є навчити студентів розглядати питання педагогіки як у теоретичному, так і в практичному контексті. Він також включає методику навчання і сприяє розвитку власного світогляду і педагогічної майстерності [162, p.42].

Вивчений нами професійний цикл поділено на 6 модулів:

1. Учитель-професіонал1 (The professional teacher): вступ і орієнтація.
2. Учитель, який вміє планувати навчальний процес (The curriculum planner).
3. Класний керівник (The classroom manager).
4. Учитель, який уміє оцінювати роботу учнів (The assessor and recorder of pupil learning).
5. Учитель-професіонал 2: участь у житті школи.

6. Рефлексуючий практик (The reflective practitioner).

Кожний з модулів розглядається по черзі. Основні положення обговорюються на заняттях в університеті. У школі теорія втілюється у практику. Зміст окремих модулів і складає загальну структуру професійного циклу (див. Додаток П).

Заключне завдання являє собою дослідження в межах школи "2" у вигляді презентації результатів своїх спостережень колегам. Для одержання свідоцтва з педагогіки студенти курсу PGCE повинні мати певний рівень знань і вмінь згідно 6 параметрів (див. Додаток Р).

Курс на одержання свідоцтва з педагогіки для початкової школи (PGCE primary) складається з 38-тижневого навчання для студентів, які мають ступінь з одного із предметів, які входять до Національної програми. Він готує до навчання дітей віком від 5 до 12 років [149, p. 4]. До початку занять усі абітурієнти повинні представити загальне свідоцтво про середню освіту, в якому обов'язково повинні бути зазначеними англійська мова і математика на рівні З або вище (виходячи з наявних 5-ти рівнів А В С Д Е).

Дану програму було розроблено спільно зі школами і націлено на розвиток професійної компетенції майбутніх учителів. Заняття у вузі і робота в школі тісно переплітаються і доповнюють одна одну. Студенти працюють у 3-х різних школах, вивчають усі предмети, які входять до Національної програми, а також цикл професійного навчання. Навчальна програма ставить за мету забезпечити студентів основними знаннями і вміннями починаючого вчителя, а також виробити готовність використовувати їх у роботі. Наприкінці навчання випускники зможуть організовувати навчальну діяльність учнів, а також стежити за їх дисципліною і поведінкою у класі [149, p. 12].

Програма передбачає чітке виконання своїх обов'язків усіма учасниками навчального процесу: школою, директором, ментором,

класоводом, професійним тьютором і самим студентом. Розглянемо функції кожного з учасників навчального процесу.

Школа бере участь у процедурі знайомства студентів з навчальним закладом; сприяє виконанню завдань, що проводяться на її базі; керує й оцінює успіхи студентів, особливо при атестації заключної практики; підтримує і розвиває професійну компетентність студентів за допомогою практики в класах; бере участь у плануванні й атестації всього навчального курсу; надає характеристики-рекомендації студентам [149, p.19].

Директор школи відповідає за педагогічний колектив, колектив учнів і виконання навчальної програми. Він призначає менторів, підтримує їх у роботі, допомагає розподілу студентів по класах; підтримує зв'язок із професійним тьютором, ментором, учителями і студентами; надає практикантам необхідне шкільне обладнання й інші засоби навчання.

Ментор призначається директором школи. Він проходить спеціальний курс навчання у вузі, а потім відвідує засідання ради факультету і регулярно зустрічається з професійним тьютором. До обов'язків ментора входить формальна відповідальність за всіх студентів даної школи: планування розкладу практикантів з урахуванням побажань співробітників педагогічного колективу; залучення студентів до участі в справах школи; підтримка зв'язку з директором, учителями, професійним тьютором у разі необхідності; допомога студентам у виконанні програмних завдань у школі; відвідування засідань комітету з питань виконання даної навчальної програми і ради екзаменаторів у разі потреби [149, p.21].

Класовод грає дуже важливу роль у становленні молодого вчителя. Він ділиться своїм досвідом роботи, допомагає студентам побачити себе в ролі вчителів, а також сприяє тому, щоб учні сприймали їх такими; дає необхідні поради, що допомагають виробити професійну компетентність у майбутніх учителів; записує свої спостереження і зауваження в ході "блочної" практики; надає студентам можливість попрактикувати свої уміння у повній мірі. Класоводи працюють у співробітництві з менторами.

Професійний тьютор працює з групою шкіл. Він, як правило, двічі відвідує кожну школу даної групи протягом педагогічної практики. Тьютор забезпечує зв'язок усіх аспектів навчального курсу і є першою особою, до якої слід звертатися при виникненні будь-яких проблем [149, p.22].

Студенти зобов'язані виконувати кодекс професійної поведінки, що містить у собі: пунктуальність і відвідування всіх запланованих заходів; дотримання норм одягу, що відповідають стандартам школи; правильне застосування методів заохочення і покарання; турботу про безпеку учнів; такт, бажання працювати, ввічливість, установлення доброзичливих взаємин з колективом школи; участь у позакласній і позашкільній роботі. Студенти зобов'язані відвідувати всі заняття в університеті або коледжі. Наприкінці кожного тижня професійний тьютор збирає письмову інформацію про відвідування. У випадку 3-денної відсутності студент повинен надати медичну довідку координатору навчальної програми. Майбутні вчителі відповідають за поповнення папки з педагогічної практики, заповнення аркушів самоатестації, вивчення кожного з предметів за графіком, виконання навчальних завдань і своєчасну їх здачу [149, p. 29].

Атестація студентів здійснюється за такими параметрами, як практична діяльність у класній і шкільній роботі, плюс письмова робота з обраного предмету.

Атестація може бути двох типів: поточна і підсумкова. Перша містить у собі результати поточних спостережень за роботою студентів з боку класоводів, менторів і професійних тьюторів, що записуються і заносяться до папки з педагогічної практики. Оцінюється також виконання спеціальних завдань і досліджень. На підставі зібраних даних ведуться регулярні обговорення успіхів з менторами і професійними тьюторами. У ході дискусій підводиться попередній підсумок діяльності практикантів, і намічаються нові завдання [149, p. 33].

У ході підсумкової атестації студенти представляють свої папки з педагогічної практики на семінарах у вузі. Вони також повинні показати

свої щоденники з педагогічної роботи в школі. Ці два документи розглядаються атестаційною комісією.

Для одержання свідоцтва з педагогіки студенти повинні виконати заключний блок педагогічної практики, одержати залік зі спеціального завдання в галузі обраного предмета, що виконується в письмовій формі й оцінюється вчителем і ментором спільно, а також грамотно оформити щоденник з педагогічної практики.

Письмова робота повинна складатися з 3 тис. слів і, як правило, містить 3 розділи. У першому студенти описують місце обраного предмета в програмі початкової школи; у другому - практиканти розкривають зміст предметів і методику їх викладання; у третій частині все викладене аналізується, і робляться висновки про значимість навчальних дисциплін в освіті учнів [149, p. 36].

Оцінка виставляється у вигляді "зараховано – не зараховано". Однак при цьому може вказуватися рівень:

рівень 1 – констатує ознайомлення з предметом в основному;

рівень 2 – вимагає гарного володіння матеріалом і знання методики викладання предмету;

рівень 3 - дозволяє розглядати "зсередини" структуру, основні поняття і принципи побудови предмету, самостійність при його викладанні, використання необхідних методів і прийомів.

При оцінюванні роботи враховується якість проведеного аналізу і дослідження чинників, що впливають на процес навчання. До уваги береться також граматична правильність і багатство лексики . Обов'язковим є список використаної літератури [149, p.47].

Програма підготовки вчителя для початкової школи (PGCE primary) складається з 3-х складових: предметів шкільної програми, професійного циклу і роботи в школі.

Як приклад побудови навчального плану з першого програмного компоненту наведемо план з предмету "англійська мова". На цей курс

відводиться 150 годин, з яких 14 годин складають лекції, 46 годин - семінари, 50 годин - робота в школі і 40 годин - самостійна робота. Такий розподіл годин установлено для всіх основних предметів: математики, природознавства й англійської мови. Для інших предметів навчальне навантаження розподіляється в такий спосіб: разом - 33 години, з яких 3-4 години лабораторних занять, 9 годин роботи в школі, 12 годин самостійної роботи. До цих предметів відносяться: образотворче мистецтво, географія, історія, фізкультура, релігія, моделювання [149, p.49].

Модуль з англійської мови представлено в таблиці (див. Додаток З).

Діяльність у вузі здійснюється у формі лекцій і лабораторних занять або семінарів.

Шкільний компонент складається з 2-тижневої практики в школах за місцем проживання протягом перших двох тижнів занять. За цей час майбутні вчителі повинні прочитати учням спеціально відібрані оповідання і послухати читання самих дітей. Потім настає перша шкільна практика тривалістю 5 тижнів, протягом якої студенти відвідують 1 урок правопису, а також заняття з читання. У ході другої практики, що триває 6 тижнів, студенти самі проводять уроки з англійської мови, навчають читання, проводять заняття з письма [149, p. 53].

Метою самостійної роботи студентів є ознайомлення з книгами багатьох дитячих письменників: Джона Агарда, Джоан Ейкен, Джин Кемп, Роберта Лісона та ін.

Другий компонент навчальної програми PGCE primary для початкової школи являє собою професійний цикл. Він складається з 150 годин, з яких 23 години - лекції, 80 годин - робота в школі, включаючи 50 годин практики за місцем проживання, 10 годин - тьюторіали, 24 години - самостійна робота, 13 годин - семінарські заняття.

У процесі цього циклу студенти знайомляться зі змістом Національної шкільної програми, з різними теоріями про дитячий механізм сприйняття інформації. Вони розвивають свої власні уявлення про співвіднесення цих

теорій з практикою в початковій школі; знайомляться з процесом розвитку дитини, тощо [149, p.60].

Модуль з професійного навчання проводиться у формі лекцій, семінарів та індивідуальних тьюторіалів. Мається на увазі навчальна діяльність на базі шкіл, що контролюється самими школами. Програма модулю може бути представленою у вигляді таблиці (див. Додаток Т).

Третій компонент - це робота на базі школи (school-based work). Відповідно до програми, студенти набувають досвід викладання у 3-х школах. У такий спосіб майбутні вчителі знайомляться із широким колом професійних обов'язків, а також з діяльністю школи в цілому. Перші дві педагогічні практики є формативними, й атестація за їх проведення носить діагностичний характер. Третя практика оцінюється у вигляді "зараховано – не зараховано" [149, p. 64].

Перша практика в школі "А" проходить за місцем проживання студентів. Вони одержують первинні знання про шкільне середовище, учнів і систему навчання. Основні цілі в цей період - підтвердження свого вибору вікової фази, розвиток умінь викладання шляхом роботи з учнями під керівництвом досвідченого вчителя-класовода, спостереження й осмислення специфічних аспектів навчального процесу, накопичення бази даних для обговорення протягом перших тижнів занять в університеті [149, p.68].

Практика в школі "В" триває протягом 6 місяців в обсязі 2-х днів на тиждень у першому семестрі і закінчується 5-тижневою "блочною" практикою в другому семестрі. Ключовим принципом виступає той факт, що школа бере на себе величезну відповідальність за виконання всіх поставлених цілей, а саме: виробити в студентів основні вміння для ефективного викладання, контролю за дисципліною в класі, забезпечити знання і розуміння програми початкової школи в цілому, а також структури і методів її виконання у певних вікових групах.

Практика в школі "С" відрізняється від попередніх типом самої школи щодо культурно-соціального статусу даної місцевості або структурою

і віковою фазою школи. Педагогічна практика триває протягом 1,5 семестра, починаючи з 2-х днів на тиждень і закінчуючи 7-тижневим блоком. Вона переслідує наступні цілі: розширити розуміння педагогічних прийомів оцінювання під час роботи з визначеною віковою фазою; залучити студентів до широкого кола вчительських обов'язків, включаючи довгострокове планування, правильне сприйняття напрямку шкільної політики та її виконання [149, p.73].

Атестація цієї заключної практики здійснюється у формі заліку. Для цього студент повинен виявити своє уміння ефективно вчити і забезпечувати процес навчання, а також здатність стежити за дисципліною в класі і керувати поведінкою учнів. Кожний студент оцінюється двома вчителями школи, один із яких виконує обов'язки ментора. Професійний тьютор відповідає за якісний контроль в усіх школах, об'єднаних у групу. Він бере участь в атестації слабких студентів.

Другий розділ присвячується організації класу. Сюди заноситься список учнів з датами народження, вказуються прізвища дітей, які потребують особливої уваги.

Третій розділ включає опис забезпеченості школи: магнітофони, телевізори, відео та іншу апаратуру.

У четвертому розділі розміщуються схеми планів роботи, плани уроків та їх оцінка.

П'ятий розділ включає щотижневе оцінювання. Наприкінці кожного тижня зіставляються факти і робляться висновки про швидкість виконання наміченої студентом роботи.

Заключний шостий розділ складається з коротких коментарів про окремих учнів класу [149, p. 75].

Протягом блочної практики, як правило, оцінюється один урок на день. Для самоатестації студент відповідає на наступні питання: що робили учні, чи не варто було б особливо відзначити когось із них, що робив я, яку цінність представляли обидва наші види діяльності, що

фактично вивчили діти, чого навчився я, що ще мені потрібно зробити. Після винесення самооцінки студент обговорює свої результати з ментором [149, p.76].

Професійне навчання курсу PGCE пов'язується з розвитком професійних навичок і вмінь з методики викладання основного предмету для тих, хто спеціалізується на середніх школах, і з методики викладання для певної вікової категорії учнів - для майбутніх учителів початкової школи.

Цикл розглядає теорії навчання і є націленим на поєднання теорії з практикою. Для майбутніх учителів середніх шкіл ця робота може базуватися на одному або двох предметах. Можливість для взаємозв'язку вузу і школи в цьому відношенні є очевидною. Для майбутніх учителів початкових шкіл професійний цикл розглядає методи викладання всіх предметів, що входять до навчальної програми початкової школи [149, p.78]. Наприкінці першого тижня навчання студенти повинні зробити вибір вікової категорії для своєї майбутньої спеціалізації - від 3 до 8 років або від 7 до 12 років. Після цього майбутні вчителі вивчають методи викладання відповідно до обраної вікової фази.

Детальний розгляд професійно-педагогічної підготовки в структурі цілісної підготовки майбутнього вчителя, виконаний на прикладі навчальних програм університету Де Монтфорт у м. Бедфорді, дозволяє судити про багатство дидактичного арсеналу в практиці педагогічної освіти Англії та Уельсу. Порівняння змістовно-організаційних аспектів власне педагогічної підготовки (professional and educational studies) у навчальних планах університету Де Монтфорт і Роегемптонського університету показує їх істотні розходження. По-перше, навчальна програма Роегемптонського університету відрізняється більш високим рівнем інтегративності. По-друге, вона є яскравим зразком діяльністної спрямованості професійної підготовки вчителя. По-третє, вона є своєрідною відповіддю щодо дискусій про перспективи розвитку курсу педагогіки в університетській педагогічній освіті, які ведуться серед англійських педагогів.

Сучасний курс професійної підготовки з орієнтацією на школу як навчального партнера значно загострив давні дискусії щодо місця і ролі педагогіки (або циклу педагогічних дисциплін) у навчально-виховному процесі вузів. Уперше педагогіку як навчальний предмет увів Джон Морган у 1833 р. в університеті Лондону [99, p.67]. Одночасно з ним А.Хаксли висловлювався за використання наукового методу при викладанні педагогіки [122, p. 89]. Його роботи користувалися великим впливом як у Шотландії, так і в Англії. У 1879 р. Бейн, професор логіки в Абердинському університеті, опублікував свою роботу "Педагогіка як наука", яку було переведено і використано як навчальний посібник у Великобританії, США і багатьох європейських країнах [121, p. 123]. Бейн дотримувався думки про те, що основою педагогіки є психологія. Майкледжон також вказував на необхідність вивчати педагогіку в університетах. Він підкреслював, що література з педагогіки носила уривчастий характер: "З історії педагогіки в нас немає ні єдиної роботи; практично викладачі педагогіки повинні самі створювати літературу зі свого предмету" [172, p.228]. Доводи Майкледжона відгукнулися луною у виступах професора У. Рейна, який сказав на одній із лекцій у Кембріджському університеті, що університети не врахували однієї галузі знань - а саме педагогіки - а де ж, як не в університетах, може процвітати педагогіка як наука? [153, p. 334]. Багато англійських педагогів надавали великого значення вивченню педагогіки, при цьому вказуючи на недостатність розробки даної науки на той час.

За минулі роки курс педагогіки (цикл педагогічних дисциплін) в англійських вузах зазнав значних змін. Однак наукового обґрунтування він так і не одержав. Мінялися тільки акценти: у 20-30 р.р. XX століття даний курс зосереджувався навколо проблем психопедагогіки, у 40-60 р.р. – навколо соціально-філософських аспектів виховання й освіти.

Так, до 60-х р.р. XX століття цикл педагогічних дисциплін включав такі предмети, як психологія, соціологія, історія педагогіки і філософія. У

70-80 р.р. розроблялися інтегровані програми педагогічних курсів. Їх теми найчастіше носили загальний, а іноді й абстрактний характер: "Знання", "Освіта" та ін. Згодом вони конкретизувалися: "Взаємодія в процесі навчання", "Психологія підлітка", "Курс з виховання й освіти".

Д. Фултон у доповіді " Вчителями не народжуються, ними стають" зробив спробу теоретичного обґрунтування курсу педагогіки і запропонував ввести до нього проблемне вирішення теоретико-методичних питань: "Чому вчити?", "Як подавати навчальний матеріал? ", "Як установити контакт з окремим учнем або з групою учнів?" [67].

Значення педагогічних знань, на думку Д. Фултона, полягає в тому, щоб активізувати творче мислення вчителя, внести певний вклад у побудову моделей цього мислення, визначити алгоритми поведінки майбутнього вчителя.

Педагогічна наука зробила свій внесок у розробку дисциплін педагогічного циклу. Про це свідчать деякі назви теоретичних досліджень: Д. Джефрі "Чи потрібно вчителю знання психології?"; Д. Фонтан "Психологія освіти: теперішнє і майбутнє" та ін.

Якщо в 60-70 р.р. XX століття програма з психології будувалася за зразком університетських і включала традиційні теми: мислення, сприйняття, пізнання людини і т.п., то в 80-90 р.р. підсилюється практична спрямованість психологічних знань на навчально-виховний процес у школах.

У 80 р.р. XX століття з'являється інтегрований курс педагогіки. В його основі був " Курс з виховання й освіти", що містив традиційні дані соціології, психології, історії педагогіки, філософії, а також методики, шкільної гігієни і школознавства. Цей курс складався з трьох розділів: 1) принципи виховання й освіти; 2) педагогічна психологія і розвиток дитини; 3) соціальні аспекти педагогіки. Прикладом може служити програма інтегрованого педагогічного курсу університету Де Монтфорт м. Бедфорда (див. Додаток У).

Наприкінці 70-х - початку 80-х р.р. XX століття у змісті науково-педагогічної освіти намітилися деякі зміни. До навчальних планів педагогічних коледжів було внесено нову педагогічну дисципліну - "Класна педагогіка", вивчення якої забезпечувало знайомство з методикою уроку, а саме: з поясненням нового матеріалу, організацією опитування, роботою з відстаючими учнями, навчанням груп дітей з різними здібностями та ін. При вивченні цього курсу в практику впроваджувалися такі прийоми навчання, як мікровикладання, аналіз взаємодії вчителя та учнів, відеозапис, моделювання та рольові ігри.

Незважаючи на поліпшення професійно-педагогічної підготовки студентів, при введенні до навчальних планів нових педагогічних дисциплін додатковий час на них не передбачався. Однак у період реформування вищої освіти в Англії та Уельсі у 80-і р.р. намітився підвищений інтерес до проблем професійно-педагогічної підготовки вчителів. Про це свідчать як дослідження англійських педагогів (Б. Муна, Б.Саймона [28-29; 165-166] та ін.), так і роботи вітчизняних авторів (Г.Л.Алексевич[1], Н.В.Воскресенської [9], Н.Ф. Яцишин [36]).

У багатьох роботах відзначаються як позитивні сторони професійно-педагогічної підготовки, так і її недоліки. Дж. Сміт, наприклад, підкреслював, що в змісті професійно-педагогічної підготовки маються зрушення, насамперед у бік зближення змісту теоретичної професійно-педагогічної підготовки з методичною, у посиленні інтеграції теоретичних дисциплін педагогічного циклу, розширенні завдань педагогічної практики [169].

На деякі особливості професійно-педагогічної підготовки студентів звернули увагу Р. Александер та І. Вормалд у роботі "Професійне навчання вчителів" [41]. На їхню думку, структура змісту професійно-педагогічної підготовки залишилася незмінною, а нововведення носили лише термінологічний характер; виникла інтеграція педагогічних дисциплін підсилила змістовний компонент науки, а в педагогічній практиці

з'явилися дві форми її організації: блочна (тривала, з відривом від занять у коледжі) і серійна (короткочасна, без відриву від занять у коледжі).

Однак, щодо наукових засад конструювання змісту курсу педагогіки, то вони, як і колись, залишаються перспективним завданням для теорії педагогічної освіти Англії та Уельсу. Думку більшості педагогів з цього приводу виразив доктор педагогіки Лондонського інституту педагогіки, професор Р. Пітерс, назвавши зміст педагогічних курсів у вузах "недиференційованою копією" [165, p. 56].

Аналіз навчальних програм Роегемптонського університету та університету Де Монтфорт м. Бедфорда показує, що педагогічні вузи Англії та Уельсу зорієнтовані на інтеграцію навчальних дисциплін. Цей рівень інтеграції можна простежити і в практиці українських вузів [6].

Установлюючи цю загальну для педагогічної освіти Великобританії та України тенденцію, варто підкреслити, що в англійській практиці виявляється якісно інший рівень інтеграції – комплексний. Для нього характерні три кола проблем. *З одного боку* – це пошуки шляхів забезпечення діючої системи органічних зв'язків між навчальними предметами як усередині окремих циклів дисциплін (педагогічного і соціального), так і між ними. При цьому удосконалюється система знань про педагогічну діяльність, її цілі, способи, засоби й умови. Великий акцент робиться на вивченні науково-теоретичних основ педагогічних технологій (так звана "теорія-у-дії"). *З іншого боку*, йде пошук взаємозв'язків між різними видами навчальної діяльності студентів для оволодіння всіма істотними сторонами майбутньої професійної діяльності вчителя. Тобто, мова йде про організацію практичного досвіду студентів з високим рівнем готовності до професійної праці. Цей рівень можна умовно назвати стратегічним, тому що він припускає формування таких професійних якостей особистості вчителя, як високорозвинені пізнавальні вміння, вміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, комунікативна компетентність тощо. *Третє коло проблем* пов'язане із забезпеченням органічних взаємозв'язків між

теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя, що в цілому асоціюється з дослідницько-орієнтованим навчанням.

Безпосереднє спостереження за процесом професійної підготовки майбутніх вчителів у вузах Англії та Уельсу разом з аналізом навчально-методичних матеріалів і наукової літератури дає можливість зробити низку висновків щодо методів навчання в різних вищих навчальних закладах, які готують учителів в Англії та Уельсі.

В англійській педагогіці поняття "метод навчання" розглядається і розуміється дуже широко. Його можна трактувати і як засіб передачі знань учням, і як форму організації навчальної роботи, і як спосіб роботи викладача і студентів.

Це положення міститься в доповіді комісії Роббінза: "Методи навчання у вищій школі варіюють від тривалої лекції, на якій один викладач може звертатися до декількох сотень студентів, до старомодного тьюторського заняття, під час якого навчання являє собою діалог між викладачем і одним студентом на основі письмової роботи останнього. Між ними існують інші дискусійні заняття різних видів, включаючи семінари, короткі лекції і практичну роботу в лабораторіях"[71, p.185].

Фактично, аналізуючи англійську вищу освіту, можна говорити про дві сформовані методичні системи навчання: першу, де основу навчання складають лекції, а тьюторські заняття, семінари і групові заняття є допоміжними формами навчання; другу, де основне навчання здійснюється за допомогою тьюторських занять, а лекції і семінарські заняття розглядаються як допоміжні форми навчання.

Лекційний і дискусійний методи є традиційними в англійській системі вищої освіти, вони застосовувалися ще в перших середньовічних університетах і вважаються основними методами навчання в англійських вузах.

Проблема вибору методів навчання знаходиться у прямій залежності від соціально-політичних умов і фінансового стану англійських

університетів. Тому найстаріші університети "обрали" систему навчання, основу якої складають тьюторські заняття, а Уельський університет і "провінційні" університети - систему, основу якої складають лекції.

Розглянемо кожну з названих систем навчання окремо.

Лекція. З усіх форм навчання лекція має саму тривалу історію. Її походження відносять до V століття до нашої ери. У філософських школах античної Греції лекція була основним методом навчання. За формою лекція була добре підготовленою театральною виставою, що могла прийняти форму бесіди тьютора з аудиторією.

Однак, тільки з виникненням перших університетів, у тому числі Оксфордського і Кембріджського, можна говорити про лекцію як форму навчання. Але в університетських лекціях жива бесіда поступилася місцем читанню та інтерпретації професорами книг загальновідомих авторів. Нерідко студенти записували лекційний матеріал під диктовку. Пояснити це можна деякими технічними причинами, а саме - відсутністю друкованого матеріалу.

Довгий час лекційна система англійської вищої школи представляла собою схему "лекція + іспит". Оскільки іспит було неможливо успішно скласти, не відвідуючи лекцій, то цілком очевидно, що у вищезгаданій схемі провідне місце в процесі підготовки студентів відводилося лекції [34].

На всьому протязі свого існування лекційний метод зазнавав різкої критики з боку англійських викладачів, студентів, педагогічної громадськості. Критикувався сам метод, кількість лекцій, манера їх читання.

На думку англійського письменника Олдоса Хакслі, на слова якого посилаються і сьогодні, лекція як метод навчання відноситься до тих часів, коли ще не було винайдене друкарство, коли книги цінувалися на вагу золота; дешеве друкарство радикально змінило ситуацію; лекція - це анахронізм, якого давно пора позбутися [122].

Починаючи з 20-х р.р. XX сторіччя, лекційна система неодноразово розглядалася і зазнавала критики в доповідях Університетського стипендіального комітету Великобританії. В одній із доповідей за період з 1929-30 р.р. по 1934-1935 р.р. відзначалося, що ефективність лекційної системи є предметом обговорення і буде залишатися ним протягом існування університетів [193].

Доповідь констатувала той факт, що лекція в усіх університетах і коледжах є основною формою навчання, і тому їй відводиться значне місце в навчальному процесі. Критиці піддалася обов'язковість відвідування лекцій як умова допуску до іспитів на одержання ступеня. Комітет висловив думку про те, що лекцій могло б бути менше, якщо ширше використовувати семінар або тьюторську систему [193, p.20].

Доповідь про університетську освіту за 1935-1947 р.р. підкреслює необхідність підвищення рівня читання лекцій, а також проведення експериментів у галузі університетських методів навчання [193].

У лекційного методу навчання малися і свої прихильники. Одним із них після другої світової війни (40-і р.р. XX ст.) є автор роботи "Червоноцегляний університет" Брюс Траскот. Він був проти скасування обов'язкового відвідування лекцій і вважав, що студенти повинні відвідувати всі лекції [188]. Брюс Траскот відкидає розподіл лекційного стилю на академічний і популярний, оскільки він бачить основне достоїнство лекційного методу не тільки в емоційному впливі на аудиторію, а й у його здатності надати лекції узагальнюючий характер: "Лектор знає з досвіду, що він може безболісно опустити і де звернутися до книг, що він може викласти швидко, а де він повинен диктувати і пояснювати, де він має повторювати і підсумовувати і навіть, у лекціях менш формальних, де йому варто викладати матеріал у формі питань і відповідей" [188].

Таким чином, маємо аргументоване позитивне ставлення до лекційного методу як до такого, що має цілу низку достоїнств і виконує важливі освітні функції.

У 60-і р.р. XX століття дискусія про ставлення до лекції продовжується. Аналізуючи доповідь комісії Роббінза про вищу освіту Великобританії, можна знайти критичну оцінку такому стану речей, коли велика частина навчального часу відводиться лекціям. З 10-11 годин на тиждень 6-8 годин припадає на лекції. Незважаючи на це, комісія Роббінза не поділила точки зору про те, що лекція є застарілим методом. "Ми вважаємо, - говориться в доповіді, - що добре спланована і добре прочитана серія лекцій може надати відчуття пропорції та емфази, чого бракує тьюторським дискусіям і семінарам, де навчання ... може часто збиватися з наміченого шляху. Вона повинна дати студентам варіації того, що вони знаходять у своїх підручниках, і ... бути джерелом стимулу і натхнення" [71, p.187].

Позитивну оцінку комісія Роббінза дала лекціям, на яких закладаються основи і дається загальний огляд предмету, вважаючи такі лекції особливо важливими для студентів-першокурсників.

У 1963 р. ще один документ проаналізував лекційну систему англійських університетів. Це була доповідь комісії Хейла про методи навчання у вузах. Комісія була призначена в 1961 р. Університетським стипендіальним комітетом з метою вивчення методів навчання в університетах і коледжах Великобританії. У доповіді відзначені такі переваги лекційного методу, як цінність лекції для введення предмета, здатність лекції "ввести" студентів у предмети, що виявилися б занадто складними, якби студенти поклалися б тільки на читання; необхідність у лекціях у випадках відсутності книг або, навпаки, якщо інформація є надлишковою; здатність лекції пробудити критичне відношення з боку студентів; вплив особистості лектора на аудиторію [66].

Результати аналізу офіційних документів показують, що комісії з університетської освіти у Великобританії, і особливо комісія Хейла, встали на позиції лекційного методу, хоча й критикували непропорційно велику кількість лекційних годин у навчальних планах англійських вузів. Однак у жодній доповіді не міститься конкретних рекомендацій щодо скорочення кількості лекцій, нормалізації пропорційного співвідношення лекційних і дискусійних занять.

Роботи, які були присвячені лекційному методу і вийшли після доповідей Роббінза і Хейла, не містять будь-яких принципово нових положень. Як і колись, у спробах довести непридатність лекції як методу навчання в сучасних умовах є часті посилання на авторитети вчених і педагогів, які висловилися у свій час проти лекцій [34]. Чимало доводів наводиться і в захист лекційного методу.

Особливо цікавим є критичне ставлення до лекції як до методу навчання з боку англійського студентства. Ця критика зводиться до того, що лекція не вирішує проблем, що виникають у процесі роботи, що багато лекцій містять матеріал, який можна знайти в підручниках, що рівень лекцій є низьким, що лекція не забезпечує особистого контакту студентів з викладачем. Англійські студенти пропонують переглянути лекційну систему з наступних позицій: частина матеріалу інформаційного характеру повинна бути вилученою з лекційних курсів; за рахунок скорочення загального числа лекцій має збільшитися кількість годин, які можуть відводитися на групові, семінарські, тьюторські заняття і самостійну роботу; рівень читання лекцій повинен стати значно вищим. Студенти заперечують проти вимоги обов'язкового відвідування лекцій. Однак вони цілком не заперечують значення лекції як одного із засобів, що дають загальний напрямок у розвитку предмета.

В англійській вищій школі постійно дискутується проблема конспектування лекцій. Найбільш визначена ситуація склалася в Оксфордському і Кембріджському університетах: у них не існує вимоги

обов'язкового відвідування лекцій. У більшості інших університетів Великобританії формальне відвідування лекцій вважається обов'язковим. Фактично ж відвідуваність студентами лекцій визначається тим, наскільки адміністрація університетів наполягає на відвідуванні, рекомендаціями тьюторів або бажанням самих студентів. Там, де курс навчання будується на тьюторських заняттях, до яких лекції служать доповненням, уможливлюється вільне відвідування лекцій; там же, де основу курсу складають лекції, їх відвідування є обов'язковим. У деяких вузах ведуться журнали відвідуваності лекцій, а студент допускається до іспиту лише з підтвердженням від декана про те, що він регулярно був на лекціях. У такому підтвердженні може бути відмовлено, якщо студент відвідав менше двох третіх лекцій. Студенти англійських університетів і коледжів вважають, що "якщо платиш за навчання, то і відвідуєш лекції".

У прямому зв'язку з проблемою відвідування лекцій в англійських вузах знаходиться питання про необхідність їх конспектування. В деяких університетах ці конспекти навіть перевіряються викладачами.

Все вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що у Великобританії дотепер не вироблено однозначного ставлення до лекції як до методу навчання у вузах. Аналіз змісту процесу навчання в англійській системі вищої освіти дозволяє вказати на консервативність лекції, що зберігається як основна організаційна форма навчання.

Сучасні дослідження багатьох англійських педагогів (С.Адельман [39], Р. Александер [41-43], Н. Грейвс [107], Х. Джадж [130], Г. Кірк [134], Х.Патрик [146-147] та ін.) спрямовані на пошук підвищення ефективності лекційного методу, оскільки очевидно, що в більшості випадків критикується не стільки сам метод, скільки низька якість лекцій, а також їх непропорційно велика питома вага відносно інших організаційних форм навчання (40-45% навчального часу).

Останні десятиріччя відзначені проведенням цілої низки досліджень у галузі організаційних форм і методів навчання. Лекційний метод

порівнюється з іншими методами; шляхом анкетування виявляється ставлення студентів до лекції; поставлено експерименти щодо використання друкованих лекційних матеріалів тощо.

Види лекцій. Одну з найбільш серйозних спроб систематизувати лекційний метод навчання представляє класифікація, запропонована Дж.Брауном, М. Бахтаром і М. Янгменом (Ноттингемський університет) [179, p.78]. Вони вводять поняття "усних" лекцій (oral lectures) або, як іноді їх називають, "інформативних". Вони носять характер монологічної форми послідовного викладу навчального матеріалу. Читання таких лекцій, як правило, проводиться з фундаментальних розділів науки, коли розглядаються лише найскладніші питання або матеріали, відсутні в підручниках. Вважається, що весь інший матеріал повинен вивчатися студентами самостійно.

Однією з найбільш модернізованих різновидів лекційного методу, орієнтованого на вирішення проблемних ситуацій, є "ілюстративна" лекція (exemplary lecture). Викладаючи навчальний матеріал, лектор прагне проілюструвати власні судження, міркування й узагальнення на конкретних фактах, логічно підводячи студентів до вирішення поставлених проблемних завдань. У ході самої лекції або наприкінці її студентам можуть бути задані питання з метою з'ясування розуміння матеріалу, що викладався. Такі мікродискусії запобігають монотонності, що веде до стомлення студентів і зниження їх пізнавальної активності.

В останнє десятиріччя широкого поширення одержали телевізійні лекції, які можна прослуховувати навіть у канікулярний час. Відвідування телевізійних лекцій зараховується так, як і відвідування традиційних. Співвідношення їх відвідуваності студентами таке: 87% (телевізійні) проти 66% (традиційні).

У багатьох університетах і коледжах застосовується поширення друкованих матеріалів лекцій, хоча це не звільняє студентів від необхідності

робити на лекції власні записи. Матеріали такого роду містять формули, таблиці, фактичні і статистичні дані, бібліографічну інформацію.

У деяких вузах має місце практика розповсюджування короткого змісту лекцій або їх повного тексту. Аргументація в цьому випадку є такою, що наявність тексту лекції звільняє студента від конспектування і надає йому можливості сконцентруватися на почутому.

Таким чином, дані дослідження лекційного методу дозволяють зробити наступний висновок: емпіричний характер багатьох досліджень, а також відсутність цілісного дидактичного підходу при розробці зазначених проблем значно знижує пізнавальну цінність лекційного методу. Однак деякі позитивні моменти проблемної лекції, спрямованої на розвиток творчої і розумової активності, поєднання монологічної і діалогічної форм лекційного методу навчання, висока якість підготовки лекторів, наявність друкованих дидактичних матеріалів мають важливе значення для підготовки фахівців-професіоналів високої кваліфікації.

Англійськими дослідниками нерідко висловлюється думка про те, що наразі стає неефективною передача традиційним лекційним методом знань, що можуть бути засвоєні за допомогою книги, програмованого тексту або комп'ютеру. Більшість дослідників визнає, що якими б не були недоліки лекційної системи, яким би змінам вона не піддавалася, у силу певних причин лекційний метод виживе.

Дискусійні форми навчання. "Диспут" в англійському університеті був одним з центральних, після лекції, методів навчання. Введення групових дискусійних форм до навчального процесу англійських вузів пояснюється незадоволеністю якістю лекцій, їх значною кількістю в навчальних планах, дорожнечею тьюторських занять і відсутністю таких форм навчання, які були б спрямовані на встановлення особистих контактів студентів з викладачами.

Сучасні організаційні форми навчання, які англійські педагоги називають дискусійними, зайняли місце в навчальному процесі англійських вузів у

післявоєнний період [32]. У 40-і р.р. XX століття вводяться бесіди, дискусії, ділові ігри, проекти, ситуативні заняття. Дискусія - це, перш за все, тематично спрямована суперечка в академічній групі. Якщо вона підпорядковується дидактичним цілям, то дискусія виступає методом навчання. Педагогічний досвід дозволяє сформулювати деякі умови ефективності дискусії: всі учасники повинні бути готовими до неї; кожний студент повинен мати чіткі тези своєї позиції, а не довгий реферат, читання якого забирає багато часу; дискусія має бути націленою на вирішення проблеми, а не на змагання її учасників; присутність протилежних точок зору просуває дискусію вперед; при жвавій дискусії керівнику варто утримуватися від власного виступу.

Серед організаційних дискусійних форм поширеними вважаються такі, як "вільне групове обговорення" (free group discussion) - заняття, у ході якого викладач передає більшість із своїх традиційних функцій членам групи, а сам виступає в ролі слухача; "групове обговорення без викладача" (leaderless group discussion) - заняття, що може проводитися без викладача, якщо попередньо ним поставлено чітку мету, і її правильно розуміють учасники групи [15].

Рекомендується проводити дискусію в групі, що складається з 10-15 осіб. Усі учасники можуть по черзі бути її керівниками. Важливо навчити студентів умінню оперувати в дискусії науковим змістом, правильно робити виписки, оформляти бібліографію, вести конспекти, узагальнювати матеріал, формулювати гіпотези.

Англійські педагоги стверджують, що участь у невеличких групах дає студентам освітні і психологічні переваги, яких бракує індивідуальному тьюторству або лекції.

М. Аберкомбі в роботі "Анатомія судження" [38] схематично доводить переваги групового обговорення в порівнянні з лекцією і тьюторським заняттям. Буква "В" позначає викладача, "С" - студента. Дана схема

відображає варіантність форм спілкування викладача і студентів у ході занять.

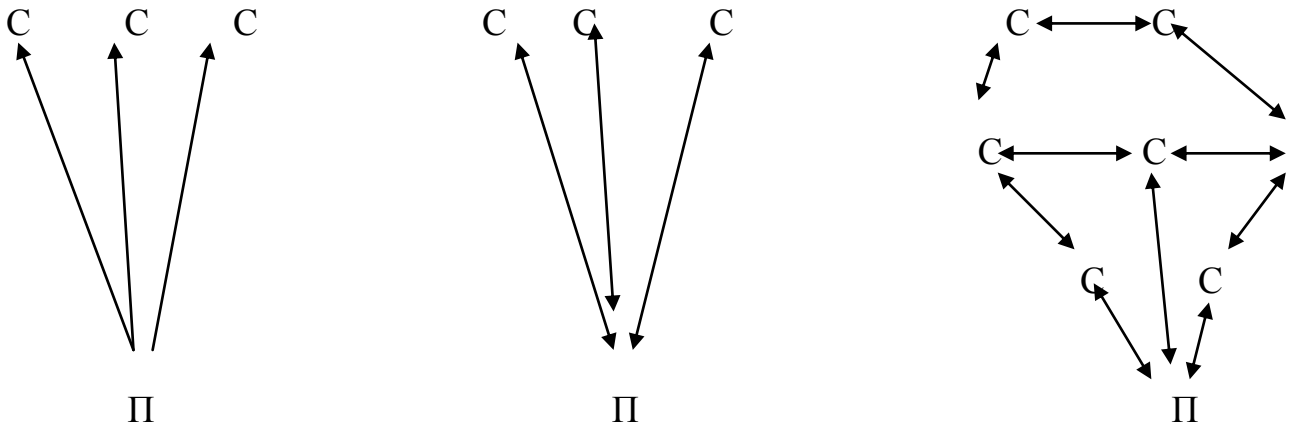


Схема 2.1 Форми спілкування викладача і студентів у ході заняття

Жозефін Клейн, автор роботи "Вивчення груп", стверджує, що спілкування між членами групи дає можливість менш здібним студентам вирішувати навчальні проблеми за допомогою більш здібних студентів [34].

У дискусії і як методу навчання, і як форми навчання є свої певні переваги. Вони полягають у тому, що організація дискусії спрямована на вироблення у студентів уміння вільно виражати свої думки, слухати один одного, виступати в ролі критиків.

Дискусія спрямована на формування критичного мислення, вона висуває вимоги до логічної побудови висловлювання, до його правильного мовного оформлення. Усі ці якості є необхідними в подальшій педагогічній діяльності.

Семінари. Семінарські заняття відрізняються від диспутів як спеціальна форма організації навчання. Вони прийшли на зміну середньовічному диспуту. У XVIII столітті семінарські заняття стали широко використовуватися при підготовці філологів з метою інтерпретації текстів, а в XIX столітті вони застосовувалися при вивченні теології та юриспруденції.

Семінар як форму навчання було введено лише на початку XX століття. Він був запозичений з Німеччини, де в університетах XIX століття семінар уже був основним засобом навчання для предметів класичного циклу [32].

Семінар спрямовується на активізацію діяльності студентів у процесі навчання, що здійснюється безпосередньо через спілкування з викладачем та іншими студентами. Його характерною рисою є невелика кількість учасників, що сприяє успішному і якісному проведенню заняття. Причина впровадження семінару до навчального процесу полягає в тому, що він має низку переваг. Перша з них зумовлюється тим, що тема семінару має бути пов'язаною з курсом, який вивчається, і семінар, таким чином, стає складовою ланкою навчального процесу, у той час як, наприклад, на тьюторських заняттях теми міняються щотижня і нерідко взагалі не пов'язуються з курсом. Це явно перешкоджає систематичному вивченню предмету. Друга перевага полягає в тому, що семінар не тільки легко уживается з лекцією, але і є її природним доповненням.

Найбільший інтерес серед студентів викликають семінари, які одержали назву "ситуативного навчання" (class studies), і на яких відбувається детальне вирішення приватних аспектів проблемних ситуацій. Студентам пропонується визначити проблему, обґрунтувати способи і засоби її вирішення, ввести додаткову інформацію, необхідну для прискорення розв’язання проблеми, а також передбачити можливі наслідки проблемної ситуації.

Результативність проведення таких семінарів є очевидною. Семінари-ситуації формують у студентів-майбутніх учителів уміння і навички активної самостійної діяльності, забезпечують здатність аналізувати і приймати оптимальні рішення, як індивідуальні, так і групові.

Ще одним різновидом семінарських занять є так званий "потік ідей". Дану форму було запропоновано в 1963 р. американським психологом А. Осборном, і вона являє собою колективний метод розв’язування

складних проблем науки і техніки. Мета такого семінару - викликати максимум ідей для розв’язання проблеми. Обговорення починається з виступу студента, що за 3 хвилини повинен запропонувати свій спосіб вирішення питання. Потім виступає інший студент і пропонує свій варіант або доповнює попередній. Кожний учасник семінару має можливість висловити свою думку. Протоколіст записує самі ідеї (без коментарів). Потім починається сортування ідей за їх простотою або складністю, адекватністю проблемі. Це може відбуватися в усній чи письмовій формі. Такий досвід може стати прикладом творчого розв’язання складних завдань підготовки фахівців у сучасній вищій школі.

Ще один вид семінару - це семінар "прес-конференція". Декілька студентів готують доповіді за визначеними питаннями відповідно до плану семінару. Після виступу їм ставлять запитання, як на прес-конференції. Доповіді студентів, виступи опонентів, питання до доповідачів, відповіді доповідачів на поставлені питання оцінюються [15].

Особливої уваги гідна методика побудови семінарського заняття і вимоги до його підготовки. Традиційне семінарське заняття в англійському університеті або коледжі зводиться до читання й обговорення одного-двох рефератів студентів. Підготовка реферату до семінарського заняття для більшості університетів є обов'язковою. Англійські педагоги вважають, що не існує більш цінної в освітньому відношенні вправи, ніж письмова робота студента. На цій основі будуються вимоги до рефератів. Звичайний їх обсяг складає 20-25 аркушів друкованого тексту. Матеріал необхідно представляти у логічній послідовності. Велика увага приділяється першим реченням: вони повинні містити основну ідею розділу. Реферат є результатом читання, записів, добору інформації, розгляду та класифікації наукових теорій і формулювання добре обміркованих висновків.

В університетах Східної Англії, наприклад, навчання предметів гуманітарного циклу здійснюється в основному на семінарах: студенти мають 6-8 годин семінарських занять на тиждень. В Оксфордському і

Кембріджському університетах семінарів проводиться набагато менше, ніж в інших університетах. Це пояснюється великою питомою вагою тьюторських занять. Як і лекції, більшість семінарів у цих університетах є факультативними. Загальна тенденція є такою: чим менше місця відводиться тьюторській системі, тим ширше використовується семінар [149, p. 31].

Однак наразі всі вузи Великобританії офіційно відносять семінар до основних методів навчання, і в них дуже помітною є тенденція до більш широкого використання семінарських занять у навчальному процесі.

Тьюторська система. Доповідь комісії Роббінза щодо вищої освіти констатує, що тьюторську систему "було створено як засіб навчання невеличкої еліти, що готується до ступеня з відзнакою" [71, p.187].

Англійська тьюторська система почала розвиватися у XVI столітті у коледжах двох найстаріших англійських університетів - Оксфордського і Кембріджського. До цього часу коледжі були заповідниками церковників, які закінчили університет і готувалися до ступеня магістра або доктора. Тепер же вони перестають бути навчальними закладами тільки для тих, хто вже закінчив університет, а починають приймати студентів. Саме в цей період розвивається система, в якій члени ради коледжу виступають особистими тьюторами студентів (англійське слово "tutor" походить від латинського "tueor" - спостерігаю, піклуюся). Функції перших тьюторів були в основному виховними. Це були особисті наставники, опікуни студентів, і їх основним завданням було виховання студентів у дусі покори перед англійською церквою. Тому часто саме священики ставали тьюторами. До обов'язків перших тьюторів входили щоденні молитви зі студентами, догляд за їх дисципліною, витратами, одягом. Тьютори несли відповідальність за своїх підопічних не тільки перед коледжем, але й перед батьками студентів [34].

До кінця XVI століття тьютор коледжу стає центральною фігурою в університетській освіті, а в XVII столітті його функції значно розширюються. До них включаються і турботи освітнього значення.

У традиційному розумінні під тьюторською системою розуміють заняття протягом усього терміну навчання, які передбачають установлення особистого контакту студентів з викладачем. Цей контакт здійснюється шляхом регулярних зустрічей (один-два рази на тиждень) одного-двох студентів з тьютором для обговорення поточної роботи - написання реферату або інших видів письмових завдань, а також для подолання труднощів.

Кожний студент вважається офіційно прикріпленим до тьютора, який стежить за його навчанням і виробничою практикою. В Оксфордському і Кембріджському університетах тьюторська система функціонує у найбільш класичній формі: 90% тьюторських занять в Оксфорді і 75% у Кембріджі проводяться з одним або двома студентами [62, p. 54].

У Ланкастерському і Лідському університетах студенти мають значно менше занять з тьюторами. Як правило, їх кількість дорівнює одному разу на два тижня. Щодо кількості присутніх на тьюторських заняттях, то групи студентів у даних вузах є більш численими: 5-6 студентів на одного тьютора.

У деяких університетах тьюторські заняття проводяться для груп чисельністю 20-25 осіб. На таких заняттях викладач відповідає на питання щодо проблем і труднощів, які виникли у студентів. Ці заняття, хоча і називаються тьюторськими, мають мало спільного з регулярними тьюторськими заняттями, які проводяться в Оксбріджі.

Таким чином, до числа тьюторських часто включаються різні види групових занять, на підставі чого тьюторський метод відносять до дискусійних методів навчання. Однак ні історична дійсність, ні фактичний стан речей не дають вагомих підстав для такої класифікації.

Теоретично тьютор розглядається не як викладач у звичайному змісті цього слова, а як наставник, що допомагає студенту в процесі заняття розвивати здатність мислити, виробляти вміння відбирати і критично аналізувати факти.

Результативність тьюторіалів у порівнянні з традиційними методами навчання - на 30-40 % вище. У студентів немає жорстких часових рамок щодо матеріалу, який вивчається: перехід до нового здійснюється після самостійного вивчення і обговорення з тьютором попереднього розділу. Програми складаються самими студентами за допомогою тьютора. Фактично студент відповідає матеріал тоді, коли він по-справжньому готовий це зробити [169, p.76].

Тьюторами найчастіше стають випускники вузу, аспіранти. Частина тьюторіалів проводиться фахівцями-практиками, що не входять до штату університету або коледжу. Але іноді такі заняття проводять і професори.

Тьюторське заняття, як правило, починається з читання реферату. На думку У. Мура, реферати можуть бути не тільки гарними, але й "неймовірно поганими", зведеними до матеріалу підручника [142].

Іноді на тьюторському занятті має місце дискусія на запропоновану тьютором тему, яка може бути пов'язаною з предметами, що вивчаються студентами, або з певним курсом лекцій, а може і не мати до них ніякого відношення.

Останнім часом спостерігається тенденція до модернізації традиційної тьюторської системи - перехід від чисто індивідуальних до індивідуально-групових занять. Відповідно, у вузах з більш численними групами реферат подається тьютору до заняття, перевіряється і повертається з письмовими коментарями.

Таким чином, написання реферату в процесі підготовки англійських студентів використовується заради двох цілей: з метою змусити студента працювати самостійно і з метою проконтролювати самостійно виконану роботу.

Підготовку рефератів до занять протягом усього терміну навчання в англійському вузі варто вважати позитивним моментом. У даному випадку можна розділити точку зору англійських педагогів про те, що у викладача є якісь письмові свідчення про роботу студента, відпрацьований час, а також розумову роботу і самодисципліну.

У цілому, незважаючи на те, що тьюторська система освіти критикується, позиції її не слабшають. Вона забезпечує формування світогляду і необхідних професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, навчає методики самостійної роботи тощо. Особливого значення набуває регулярне спілкування студента з тьютором, який володіє високою професійною кваліфікацією і позитивними особистісними якостями. Вирішального значення таке спілкування може набути на старших курсах, коли вже визначилися інтереси і схильності студентів, накопичився досить великий багаж знань, на базі яких мається можливість розвивати індивідуальні здібності студентів.

2.2. Роль педагогічної практики у формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя

У 70-80 р.р. XX століття Міністерство освіти і науки видало низку постанов з питань удосконалення навчання студентів у педагогічних навчальних закладах: "Навчання і підготовка вчителів", "Підготовка вчительських кадрів: вимоги до змісту курсів навчання", "Робота в школі: зміст навчання майбутніх учителів" та ін. Поряд із загальними вимогами до підготовки вчителів у них були висунуті вимоги до організації, змісту і проведення педагогічної практики.

Педагогічна практика розглядалася як обов'язковий компонент професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя і включалася до навчальних планів коледжів. Але оскільки Міністерство освіти і науки Великобританії дає лише загальні рекомендації щодо її тривалості і

змісту, конкретні питання з організації практики та форм її проведення зважуються самими навчальними закладами під керівництвом територіальних організацій з підготовки вчителів, до яких вони відносяться.

Основна мета педагогічної практики полягає в тому, щоб служити джерелом знань про реальний навчальний процес, бути наочною ілюстрацією теоретичних положень, створювати на практиці умови для самостійного застосування придбаних знань і сприяти формуванню професійних педагогічних умінь і навичок, бути елементом пізнання сутності педагогічної діяльності [91].

В організації і проведенні педагогічної практики в англійських університетах і коледжах простежується *ідея її неперервності*. Вона є системою окремих ланок, які реалізуються на кожному році навчання. Неперервна педагогічна практика забезпечує надбання позитивного досвіду роботи в умовах школи. Перебування студента в школі з метою спостереження і вивчення педагогічних ситуацій, особливостей навчального процесу варто оцінити позитивно, оскільки в такий спосіб забезпечується живе сприйняття специфіки майбутньої професії і підтверджується істинність одержуваних знань. При визначенні місця і значення педагогічної практики в підготовці вчителя виявляється кілька рівнів:

1. Ознайомлення з усіма типами навчальних закладів і специфікою їхньої роботи.

2. Можливість застосування педагогічних (професійних, психологічних, соціологічних) теоретичних знань у конкретній навчальній ситуації.

3. Усвідомлення потреби в інтеграції знань з метою вирішення конкретних педагогічних завдань, розуміння важливості теоретичних знань з усіх предметів навчального плану.

4. Оволодіння вмінням оцінювати учнів і надбання досвіду організації і проведення навчально-виховних заходів [141, p.87].

Неперервність педагогічної практики дає найкращу можливість сполучити наукову і прикладну сторони. У той же час створюються оптимальні умови для розуміння майбутнім педагогом співвідношення соціального і біологічного чинників у розвитку і поведінці людини, вирішального значення особистості, поєднання традиційних, випробуваних часом, форм і методів навчання, і нових, що відбивають сучасний рівень науки. Таким чином, педагогічна практика розглядається не тільки як засіб формування педагогічних умінь і навичок, розвитку пізнавальної і творчої активності студентів, а й як засіб закріплення і поглиблення теоретичних знань. Однак і такий, досить широкий підхід до практики не вичерпує всіх її цілей. У школі постійно відбуваються якісні зміни і в педагогічному процесі, і в позашкільному житті учнів. Спостереження та участь у педагогічному процесі народжує нові потреби, коректує лад мислення і поведінки студентів.

У залежності від цілей навчання майбутніх учителів мають місце різні *види педагогічної практики.* Серед них можна виділити такі: відвідування школи з метою спостереження і вивчення процесу навчання і поведінки окремих учнів (ознайомлювальна або спостережувальна практика); відвідування показових уроків (навчальна практика без відриву від занять); проведення самостійних навчальних занять (навчальна педагогічна практика з відривом від занять). Останнім часом у деяких коледжах студенти відповідають за проведення виховної роботи з учнями.

Відповідно до видів, система підготовки студентів до педагогічної практики містить у собі сукупність різних завдань організаційної діяльності, спрямованої на оволодіння педагогічними навичками і прийомами роботи з дітьми різного шкільного віку, їх батьками, а також на придбання досвіду спілкування з учнями і вчителями.

У більшості університетів і педагогічних коледжів тривалість практики складає 14-15тижнів. До цього варто додати час практики, тривалість якої

коливається від однієї до трьох-п'яти тижнів. Крім того, деякі коледжі вимагають від студентів роботи в школах і під час канікул [139].

Як показують дослідження англійських учених Х.Патрика [144], Г.Макінтура [139], А. Рейнольдса [155] та інших, педагогічна практика посідає дуже значне місце в навчальному плані підготовки англійського вчителя: із загального навчального часу педагогічного коледжу 15% відводиться на навчальну практику. Оскільки в різних коледжах тривалість практики та її види є неоднаковими, то і розподіл за роками навчання є також неоднаковим. Як правило, основна практика проводиться в 3-4 періоди з відривом від занять. У першому семестрі І курсу проводиться "спостережувальна практика" в одній із шкіл. Потім, у другому семестрі і на ІІ курсі передбачається період "навчальної практики", коли студенти дають пробні уроки протягом 3-4 тижнів. Інші періоди практики (тривалістю від 5 до 7 тижнів) припадають на різні семестри Ш и IV курсів.

Кількість уроків на тиждень, які студент дає під час основної практики, варіюється. У середньому студенти ІІІ курсу дають протягом тижня від ½ до 2/3 загальної кількості уроків у класі (від 3-4 до 4-5 уроків щодня), а під час заключного етапу практики на IV курсі - від ¾ до повного вчительського навантаження (від 6 до 7-8 уроків щодня). Навчальний тиждень в англійських школах складається з 5 днів і 37 уроків. Уроки у початковій школі, як правило, тривають 30 хвилин.

Педагогічну практику проходять у базових школах при навчальних закладах або в місцевих школах. Базові школи є своєрідними лабораторіями для викладачів і студентів. У них рекомендується використовувати новітні методи викладання і проводити різні експерименти. Кількість таких шкіл в Англії є не досить значною.

Всією організацією педагогічної практики в коледжі керує один із старших викладачів педагогіки. Він розробляє загальні інструкції з організації і змісту занять, підбирає школи, інструктує керівників груп, контролює хід практики. Керівниками груп є викладачі педагогіки,

психології і методик [173, p.34]. Кількість практичних уроків, що мають відвідуватися викладачами, також є різною в різних коледжах. У середньому відвідується 3-4 уроки на тиждень; більшість методистів вважають це недостатнім.

Розглянемо організацію і зміст основних видів педагогічної практики англійських студентів.

Спостережувальна практика є прийнятою в усіх коледжах. Вона складається з відвідування студентами (разом з викладачами) уроків у навчальних закладах, а також з індивідуальних спостережень студентів, проведених відповідно до отриманих завдань: знайомство з системою народної освіти, спостереження за шкільним життям дітей тощо.

Як правило, *перший період* спостережувальної практики починається в першому семестрі I курсу. На початку семестру 1-2 дні відводяться на ознайомлення з такими культурними закладами, як бібліотеки, музеї, художні галереї. З початку четвертого тижня першого семестру студенти раз на тиждень відвідують по одному разу всі типи навчальних закладів, включаючи допоміжні школи.

Відвідуванню школи або іншого навчального закладу передує бесіда викладача з указівкою того, на що студенти повинні звернути особливу увагу: цілі і задачі школи, її організація і керівництво, розклад тощо. Після кожного відвідування викладач разом зі студентами підводить підсумки спостережень, щоб установити, які уявлення одержали студенти про систему народної освіти в цілому і про місце, що займає в ній той чи інший навчальний заклад.

Другий етап спостережувальної практики складається з відвідування студентами певної школи у складі невеличкої групи. Вибір типу школи залежить від того, з яким віком дітей студенти готуються працювати в майбутньому. Спостереження в школі надають багатий матеріал для семінарських занять з педагогіки і психології. Результати спостережень обговорюються з викладачем, який допомагає правильно оцінити

педагогічні явища, що спостерігаються, і пропонує літературу для подальшого самостійного вивчення тих чи інших питань [162].

У ході спостережувальної практики формуються основи професійної майстерності за допомогою постановки і вирішення наступних завдань:

- розуміння вікових відмінностей дітей та їх урахування при роботі в школі;
- встановлення наступності між навчальними і позашкільними виховними закладами щодо змісту, організації та методів їх діяльності;
- оволодіння методами спостереження та аналізу роботи окремих закладів, вивчення індивідуальних особливостей учнів;
- осмислення соціального контексту майбутньої професійної діяльності, розширення уявлень про сферу докладання своїх професійних зусиль;
- виконання конкретних завдань з педагогічної практики;
- поглиблення знань за фахом і розуміння їх виховної місії;
- спостереження за прийомами поєднання теоретичних знань з конкретною навчально-освітньою діяльністю;
- оволодіння знаннями про організацію, зміст, методику роботи навчальних закладів різних типів та вміннями і навичками роботи в них.

Таким чином, основним завданням спостережувальної педагогічної практики є забезпечення студентів живими враженнями про специфіку роботи навчальних і культурно-освітніх закладів різних типів.

Спостережувальна педагогічна практика, будучи початковою ланкою виробничої практики, елементом комплексу соціального виховання, допомагає реалізувати вимоги суспільства до вчителя. Однак цей вид практики вважається лише вступним, підготовчим, після чого може початися істинно практичне навчання студента процесу викладання.

Навчально-педагогічна практика розглядається як основний вид. Вона проводиться з метою накопичення спостережень, інформації про підготовку і проведення уроків, виховних заходів, науково-методичної, культурно-масової роботи з учнями, апробації вже наявних знань і вмінь. Даний вид

практики формує основи самостійної роботи, прийняття самостійних рішень, надає студентам можливість перевірити свої професійні здібності [204, p.54].

Навчальна практика англійських студентів складається з декількох етапів: підготовчий період, проведення пробних уроків, неперервна педагогічна практика з відривом від навчальних занять. Розглянемо кожний з цих етапів окремо.

Підготовчий період включає відвідування студентом показових уроків у школі. Це має велике значення, оскільки абсолютна більшість студентів дуже мало або взагалі ніколи не бачили по-справжньому гарних уроків. У зв'язку з цим вважається, що чим раніше розпочнеться показ зразкових уроків студентам (паралельно з вивченням курсів педагогіки і методик), тим буде для них краще. Звертається увага на те, щоб студенти спостерігали не ізольовані уроки, а серії уроків з декількох предметів. Цікавим представляється той факт, що керівництво більшості коледжів наполягає на тому, щоб уроки для студентів давали і викладачі самих коледжів, тому що вважається, що в противному випадку викладач коледжу може "відірватися" від реальних умов викладання в класі, і його поради не будуть життєвими. Усі показові уроки обов'язково обговорюються зі студентами.

Паралельно з відвідуванням показових уроків у школах викладачі коледжу проводять зі студентами підготовчу роботу: дають їм завдання зібрати матеріал до конкретного уроку, знайти ілюстрації тощо [161, p.43].

Підготовчий період практики покликаний вирішити наступні завдання: продовження вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів; оволодіння методами спостереження і вивчення особистостей учнів і класу в цілому; спостереження й аналіз постановки цілей уроку, шляхів їх реалізації; відвідування та аналіз уроків з предмету спеціалізації та інших заходів, проведених учителем; активна участь у підготовці і проведенні позакласної роботи з предмету; проведення індивідуальних консультацій

для учнів; ознайомлення зі шкільною документацією: планами роботи вчителів-предметників з класної та позакласної роботи.

Другий етап навчальної практики - *проведення студентами пробних уроків* (серійна практика). Більшість коледжів направляє студентів на першу навчальну практику до шкіл того типу, де вони будуть працювати в майбутньому. Однак останнім часом помітною стала тенденція направляти студентів спочатку в школи для учнів молодшого віку: студент, що готується працювати в середній школі, проходить першу практику в початковій школі; той, хто збирається працювати в початковій школі - у школі для малят. Це робиться для того, щоб вони могли якнайкраще вивчити вікові особливості дітей, з якими будуть працювати.

Як правило, до одного класу прикріплюють двох студентів. Обсяг їх роботи на цій практиці є не досить великим, оскільки основний акцент робиться на її навчальному характері. Вчителі шкіл і викладачі коледжів прагнуть озброїти студентів технічними прийомами викладання: підбирати матеріал до уроку, складати докладний конспект уроку та його короткий план, вести записи про уроки своїх товаришів з наступним аналізом, вести щоденник практики [161, p.47].

При аналізі уроків увага звертається не тільки на знання студентом матеріалу і методичних прийомів, а значною мірою і на загальні психолого-педагогічні питання підготовки і проведення уроку, на виявлення та усунення недоліків, типових для починаючого практиканта.

Велика увага приділяється навчанню правильно складати конспекти уроків. Теоретично це мають бути конструктивні записи, що включають добре продумані методи і прийоми, які студент збирається використовувати на уроці. У деяких коледжах найбільшим недоліком вважається відсутність таких конспектів або їх несвоєчасне написання. Невміння багатьох студентів практично використовувати свої записи до уроку є частково їх власною недоробкою, але також і упущенням викладачів [161, p.36].

У проведенні педагогічної практики і формуванні педагогічної майстерності студента значна роль належить шкільному вчителю. Дуже багато залежить від його умілого впливу на практиканта, оскільки шкільний учитель є першим наставником, досвід роботи і методику якого сприймає студент.

Третій етап навчальної практики - *неперервна педагогічна практика з відривом від навчальних занять* (блочна практика). Маючи вже певний досвід викладання, студент може взяти на себе відповідальність за клас протягом усього періоду практики. Цей момент вважається важливим, оскільки тепер він набуває не тільки досвіду викладання, а й уміння і навичок організації і керівництва класом, яких він не міг одержати, даючи лише окремі уроки. Характерною рисою заключного етапу навчальної педагогічної практики є те, що вона проходить у реальних умовах одного з навчальних закладів, і студент самостійно виступає в ролі вчителя й організатора роботи з учнями. Він забезпечує оволодіння знаннями, здійснює зв'язок класних і позакласних занять, учиться використовувати традиційні, перевірені досвідом, методи і форми навчання і під керівництвом методистів шукає нових.

Основні завдання цього періоду педагогічної практики зводяться до наступного: виконувати функції вчителя; планувати навчальну і виховну роботу в період практики; вивчати передовий досвід; вести методичну і науково-дослідну роботу, закріплювати професійно-педагогічну спрямованість; усвідомлювати важливість і необхідність теоретичних знань; звикати самостійно вести навчальну і виховну роботу; застосовувати теоретичні знання на практиці, бачити в практиці джерело нових знань, давати їм правильну оцінку, співвідносити з відомим досвідом; розвивати педагогічні вміння та удосконалювати навички, розширювати і поглиблювати педагогічні і спеціальні знання; спостерігати, аналізувати, оцінювати уроки, проведені іншими студентами [161, p. 49]. Успіх діяльності студента залежить від його знань, умінь і навичок, отриманих під час

теоретичних занять, а також особистих якостей, що впливають на майстерність учителя. Під час педагогічної практики студент може вперше відкрити та апробувати свої професійні якості.

По закінченні підсумкової практики на IV курсі проводиться іспит, під час якого студенти дають відкриті уроки в присутності спеціальної комісії. Вона складається з двох викладачів коледжів або університетів і двох екзаменаторів, призначених регіональним комітетом освіти.

Оцінка за педагогічну практику входить до загальної оцінки з педагогіки, що включає, крім того, оцінки за письмові іспити і за самостійну роботу, виконану з певної теми (подібно до курсової роботи у наших вузах).

Студенти старших курсів також проводять виховну роботу з учнями свого класу: керують дитячими кружками, беруть участь у роботі скаутської організації, учнівських клубів, товариств, ігрових центрів тощо. У деяких коледжах цей вид практики є добровільним, в інших - входить до загальної програми педагогічної практики і є обов'язковим для всіх студентів. І хоча зміст і організація такої роботи будуть неоднаковими в різних коледжах, існує одна загальна тенденція - використовувати позакласну роботу з дітьми не тільки для "спостереження", а й як підготовчий етап до навчальної педагогічної практики.

У Хомертонському жіночому коледжі, наприклад, вважають, що мета позакласних занять студентів з дітьми полягає в тому, щоб майбутні вчителі набули впевненості щодо своєї здатності викладати і отримали елементарні навички проведення навчальної і виховної роботи з невеличкою групою дітей, перш ніж зустрітися з класом кількістю 35 чоловік. Кожна студентка цього коледжу один раз на тиждень (протягом 6 тижнів) займається з 2-3 учнями. Типи шкіл і класів обираються в залежності від професійних інтересів студентів. Після уроків кожна практикантка проводить кілька занять зі своїми учнями за будь-якою темою, яка була б цікавою для школярів, і зміст якої вона добре знає. Це можуть бути теми в галузі географії, історії, культури тощо. Тема заняття і його конспект мають бути

затвердженими керівником практики. Крім цих занять, студенти відвідують з учнями кіно, театр, запрошують їх до свого коледжу. Щотижня вони звітують про роботу, а наприкінці практики представляють невеликі доповіді з її аналізом [150].

У Фребелевському коледжі в Лондоні позашкільна практика організується так, щоб студенти поступово знайомилися з різними труднощями у викладанні. Так, наприклад, студенти, які готуються до викладання математики в початковій школі, починаючи з I курсу, мають виділені в розкладі години для занять з невстигаючими учнями. Причому на I курсі студент займається з одним учнем, а на II курсі - з групою дітей. Учителі класів заздалегідь готують для студента загальний план занять з кожною дитиною у вигляді індивідуальних завдань. Одночасно практиканти проводять з цими дітьми і виховну роботу [141, p. 45-49]. Цінність таких видів практики з невеличкими групами учнів з метою підготовки до роботи з цілим класом визнається всіма педагогами.

У 80-90 р.р. XX століття в Англії намітився пошук інноваційних форм і способів організації педагогічної практики. Виник новий вид педагогічної практики - *мікровикладання.* Фрагмент уроку тривалістю в 5-10 хвилин проводиться з мікрогрупою, що складається з 10 осіб. Метою уроку є оволодіння певними прийомами викладання.

Цей вид практики дає можливість самостійно проводити один з етапів уроку, фіксуючи весь його хід за допомогою відеозапису. Після уроку студенти з керівником практики переглядають відеоплівку і проводять аналіз фрагмента. Таким чином, студенти мають можливість самостійно оцінити свою діяльність, знайти і виправити помилки, набути певних навичок й опанувати прийоми роботи з учнями школи.

Мікровикладання головним чином фіксує увагу на виробленні ізольованих навичок, а не на їх комплексному взаємозв'язку в навчальному процесі. В ході навчальної практики студент знаходиться в умовах, коли він повинен реалізувати у своїй діяльності отримані теоретичні знання із

спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін. У цій ситуації велике значення мають групові й особливо індивідуальні консультації з підготовки і проведення конкретного уроку.

Під час організації практики широкого поширення набувають ініціативи використання замкнутої телевізійної мережі, до якої залучено базові школи, що дає можливість студентам вивчити досвід кращих педагогів і самим набути навички мікровикладання [196, p.65].

У багатьох коледжах стало практикуватися введення посади *вчителя-тьютора або ментора*, що одержало підтримку Асоціації комітетів з питань освіти. Ідея учителя-тьютора полягає в тому, що один із учителів школи відповідає за студентів-практикантів. Ці викладачі повинні також читати лекції в педагогічному коледжі. Залучення практиків допомагає справитися з недоліком у педагогічних коледжах експертів з окремих галузей, таких як навчання дітей іммігрантів, бригадне навчання і т.п. Для студента-практиканта забезпечується керівництво з боку тих, хто безпосередньо обізнаний з проблемами даної школи і місцевості.

В університетах і коледжах Лестеру, Сасексу та Йорку експериментально було введено кілька схем для вчителів-тьюторів. В університеті Лестеру, наприклад, апробувалися дві схеми. Перша вимагала малої кількості студентів з декількох шкіл, які б працювали під керівництвом учителя однієї з цих шкіл і виконували б певну групову роботу до початку своєї "активної" практики. Потім, під час "активної" практики, в той час як учитель-тьютор відвідував би заняття студентів, один із них вів би уроки в його класі.

Згідно іншої схеми студенти були зібрані разом під керівництвом учителя однієї із шкіл. Елемент контролю залишався в руках факультету, але керівник від факультету не був, як у колишні часи, залученим до безпосереднього керівництва педагогічною практикою.

Обидві схеми були націлені на те, щоб змістити центр відповідальності з викладацького складу факультету на школи, хоча і не цілком, але і не повторюючи традиційну систему керівництва практикою. Було зроблено

спробу залучити школи до системи партнерства між факультетами педагогіки і школами, в яких студенти проходять практику.

Одну із схем, засновану на взаємозв'язку між школами і місцевими органами народної освіти, було організовано університетом Сасексу. За цією схемою існує два типи вчителів-тьюторів: методист, що займається загальними питаннями організації педагогічної практики; і методист, що здійснює керівництво з викладання певних предметів. Перший відповідає за зв'язок з університетом, за загальну організацію практики в школі. Останній проводить більше часу в університеті і відповідає за навчання і належну підготовку студентів. Схема підготовки, згідно з якою обидва тьютори є її невід'ємною частиною, веде до одержання свідоцтва про закінчення додаткового курсу з педагогіки. Протягом цього курсу всі студенти проводять 3 дні на тиждень у школі, а вчителі-тьютори запрошуються до проведення семінарів в університетах.

Асоціацією комітетів з питань освіти також вносилася пропозиція про створення *чотирирічного курсу-сендвичу* в педагогічних коледжах, де половину навчального часу передбачалося використовувати на практику в школах, а половину – на навчання в коледжах. Такий курс закінчувався б присвоєнням диплома зі звичайним ступенем. Час, що відводився б на практику в школі (що зайняло б 6 триместрів), передбачалося скрупульозно розпланувати. Намічалися заходи з підсилення загального керівництва педагогічною практикою, для чого передбачалося залучати шкільних учителів.

Ще одне нововведення пропонувалося цією Асоціацією. Воно повинно було змінити процедуру прийому до коледжів на користь тих абітурієнтів, які жили у територіальній близькості до них. Це зробило б можливим навчання студентів у тому регіоні, де вони ймовірніше всього почнуть свою вчительську діяльність.

Особливе місце займає стажування в школі як різновид педагогічної практики. По закінченні коледжу всі випускники проходять річне

стажування за місцем роботи. Це, так званий, "пробний рік" - рік стажування, протягом якого інспектори Міністерства освіти і науки і місцеві органи народної освіти спостерігають за роботою випускників з метою виявлення рівня підготовленості майбутніх учителів.

У той же час вони надають їм постійну методичну допомогу. Найбільш очевидні проблеми, з якими зіштовхується вчорашній студент у цей період, - це дисципліна та організація навчальних занять. Школи мають набагато більший вплив на молодого вчителя, ніж коледж або університет.

Учитель-стажист, як правило, прагне використовувати на своїх уроках методику навчання, перевірену на практиці в школі, а не методи, яким його навчали в коледжі. А також доволі часто студенти звертаються до тих методів викладання, якими навчали їх самих у школах.

Наприкінці року стажування інспектори в звітах до Міністерства освіти і науки вказують, чи може той або інший молодий учитель вважатися "постійним учителем". У разі потреби перевірочний термін може бути подовженим ще на один рік.

Асоціація викладачів педагогічних коледжів і факультетів педагогіки університетів надає великого значення річному стажуванню молодих фахівців і вважає, що тільки протягом цього періоду вчитель може одержати реальну можливість зіткнутися "зсередини" з деякими проблемами в галузі освіти [50, p.48]. Однією з пропозицій Асоціації стала ідея створити національну систему шкільних тьюторів з метою заснування мережі шкільних радників, до обов'язків яких входило б спостереження за вчителями-стажистами своєї місцевості або регіону протягом року стажування.

З вищевикладеного видно, що в коледжах Англії та Уельсу педагогічній практиці студентів приділяють дуже серйозну увагу. В організації практики чітко виражено тенденцію її поступового ускладнення: спочатку студенти ведуть роботу з 1-2 учнями, потім - із групою учнів і тільки після цього проводять заняття з цілим класом. Велике значення має підбір шкіл для

практики і кваліфікованих учителів, які не тільки добре викладають самі, а й уміють передати свій досвід.

Однак багатьма педагогами (Р. Александер [41], Х. Блек [56], Дж. Чепмен [61], В. Фурлонг [101], Н. Грейвз [107]) зазначається, що в організації педагогічної практики в Англії та Уельсі є свої недоліки. Так, кількість уроків, які дають студенти II - III курсів, є надмірно великою. Якщо студент щодня повинен давати 5-7 різних уроків, то він практично не в змозі до них добре підготуватися. Слід зазначити також, що викладачі вузів у силу своєї зайнятості відвідують невелику кількість уроків.

Таким чином, в умовах діяльністної спрямованості професійної підготовки вчителя педагогічна практика виступає ведучим компонентом у системі формування професійної майстерності педагогічних кадрів у вузівський період, названий англійськими педагогами базовою педагогічною освітою (initial teacher education).

2.3. Підвищення педагогічної майстерності англійських вчителів у післядипломний період

Оволодіння елементами педагогічної майстерності відбувається на всіх етапах професійного розвитку вчителя. Однак вищого рівня майстерності у всій сукупності властивих йому якісних і кількісних характеристик можливо досягти тільки в ході практичної професійної діяльності. Саме в цей період здійснюється становлення педагогічної майстерності як особливого рівня розвитку педагогічної діяльності, що характеризується утворенням переважно стійких зв'язків між окремими структурними елементами і компонентами діяльності педагога [6**,** с.132].

На відміну від українських педагогів, що включають до системи неперервного професійного розвитку вчителя три етапи (довузівський, вузівський і післядипломний), англійські педагоги в сучасних умовах

представляють неперервний процес професійного розвитку вчителя у вигляді наступної моделі:

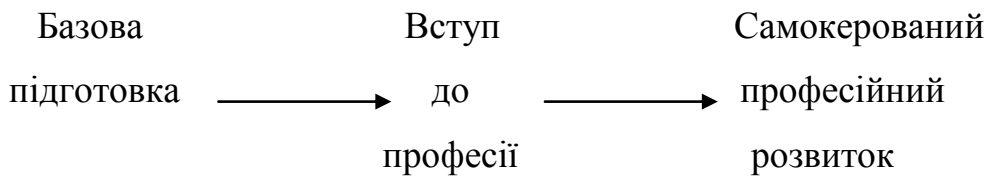


Схема 2.2. Неперервний процес професійного розвитку вчителя

У роботах відомих англійських педагогів, зокрема Р.Бергеса [59], Д.Фіша [98], Е.Хойлі [120], Д. Гопкінса [126] та інших, розкриваються різні підходи до процесу неперервного професійного розвитку вчителя і його періодизацій. Найбільш розповсюдженою є наступна періодизація:

- період базової підготовки, спрямований на розвиток у вчителя базових компетенцій (competences);
- початковий період (the threshold phase), перший рік викладацької діяльності, спрямований на професійну адаптацію в нових умовах і формування операційного компоненту педагогічної діяльності;
- період входження до професії (the phase of growing into the profession), як правило, період між другим і сьомим роками вчителювання, спрямований на те, щоб молодий учитель розширював свою базу теоретичних знань і опановував широкий репертуар професійних умінь;
- перший професійний період;
- період особистісної і професійної переорієнтації, що часто збігається зі спадом професійної кар'єри (the phase of reorientation towards oneself and the profession);
- період професійного спаду перед виходом на пенсію [108, p.88].

Якщо порівняти цю періодизацію з вітчизняними підходами, то можна відзначити певні збіги щодо періоду вступу вчителя до професійної діяльності. У вітчизняних дослідженнях цей період пов'язується з професійною адаптацією молодого вчителя, що відбувається одночасно у

різних напрямках: до нового соціального середовища, до структури професійної діяльності, до системи нових професійних вимог тощо. Інтегральним показником адаптації вчителя українські вчені вважають відношення молодого педагога до педагогічної діяльності і склад тих чинників, які, на його думку, впливають на це відношення (зовнішні і внутрішні).

Англійські вчені розробили підходи до критеріїв професійного розвитку молодого вчителя:

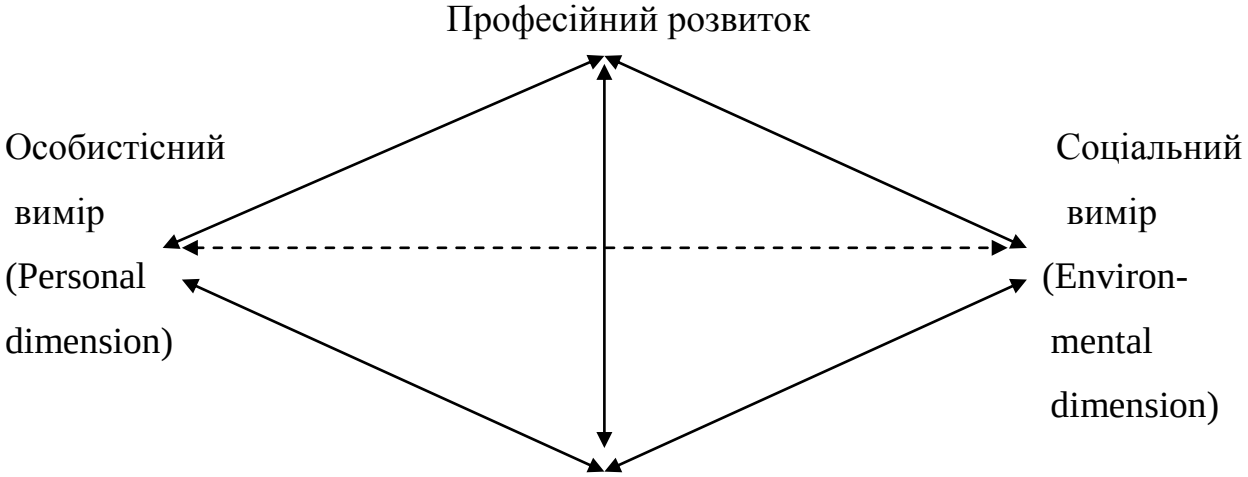


Схема 2.3. Вимір у професійному розвитку молодого вчителя

Як уже зазначалося в §1.1., в умовах сучасної реформи Англії та Уельсу велика увага приділяється введенню в школи інституту педагогічного наставництва. Згідно з сучасними концепціями, проблеми професійної адаптації молодих учителів не виділяються окремо, а розробляються в контексті учительської взаємодії: молодий учитель ↔ учитель-наставник. Що стосується практики, то саме педагогічне наставництво повинно в перспективі стати однією зі стрижневих ідей підготовки вчителя з центром у

школі. Цей досвід, на нашу думку, необхідно вивчати й узагальнювати для популяризації і впровадження в педагогічну освіту України.

Однак це є завданням на перспективу, а поки що в Англії та Уельсі функціонує історично сформована система підвищення кваліфікації вчителів, яка зосереджена на двох напрямках:

а) удосконалювання наявних навичок і вмінь педагогів;

б) придбання нових знань, формування нових навичок і вмінь.

Професор Рей Боллам із Брістольського університету образно називає перший напрямок "настроюванням" (файн-тьюнінг) [126, p.123]. У дане поняття він закладає саме підвищення професійної вчительської майстерності та кваліфікації для більш ефективної педагогічної діяльності.

В Англії та Уельсі немає централізованого керівництва системою підвищення кваліфікації вчителів та її чіткої регламентації. Вчителі мають право підвищувати свій професійний рівень у будь-який час, на будь-якому етапі своєї професійної кар'єри. Міністерством освіти і науки в 1987 р. було видано постанову, в якій підкреслювалося, що всі вчителі зобов'язані піклуватися про свій професійний ріст, а також сприяти професійному росту своїх колег. Участь у системі INSET (абревіатура системи підвищення кваліфікації) розцінюється як один із професійних обов'язків учителя. Відповідно до даної постанови, всі вчителі, зайняті повний робочий день, мають право на 5 робочих днів, вільних від занять і викладання, з яких мінімум три мають бути присвяченими підвищенню педагогічної кваліфікації та вдосконалюванню педагогічної майстерності.

У зв'язку з цим заходи, пов'язані з підвищенням кваліфікації, повинні бути включеними до робочих планів школи. Проте, тривалість і частота заходів з підвищення кваліфікації не визначаються загальними циркулярами і залежать від інтересів, здібностей, планів самих учителів, а також вимог, які пред'являються до їх посади.

Система INSET включає велику кількість різних форм і є багатоаспектною. В англійській педагогіці розрізняють "внутрішні" і

"зовнішні" форми підвищення кваліфікації [125, p. 45]. До внутрішніх форм відносять заходи, заплановані й організовані школою або індивідуально самим учителем. До зовнішніх - курси і заняття, організовані в учительських центрах при місцевих (міських, регіональних) управліннях освітою, в університетах, вищих педагогічних навчальних закладах, інститутах післядипломної освіти (подальшої освіти), у спеціальних "Незалежних центрах по проведенню конференцій", які існують в Англії та Уельсі.

Внаслідок децентралізації системи управління освітою взагалі і системи підвищення кваліфікації вчителів зокрема, на кожному з чотирьох основних рівнів керівництва - національному (державному), регіональному, місцевому та інституційному (університет, школа.) - організації і навчальні заклади самі вирішують питання політики в галузі освіти і підвищення кваліфікації вчителів.

Це проявляється у визначенні і формуванні цілей, знаходженні джерел фінансування, призначенні організаційно-керівного органу, формуванні акредитаційної політики, розробці і конкретизації навчальних програм, оцінюванні результатів, поширенні напрацьованих матеріалів. Кожний із трьох видів підвищення кваліфікації - зовнішній (центри), внутрішній (школи) та індивідуальний (учитель) - мають два багатоаспектні завдання. Перше полягає у визначенні загальної освітньої програми або напрямку, друге – у розробці конкретних навчальних планів або програм.

Аналіз навчальних матеріалів показав, що конкретні завдання варіюють у залежності від виду (зовнішній, внутрішній, індивідуальний), організації-улаштовувача (центр, університет, школа тощо), потреб учителів або школи в цілому [125, p. 46].

Вимоги до підвищення кваліфікації багато в чому залежать від природи діяльності вчителя. Якщо всі вчителі без винятку охоплюються шкільними заходами і мають право на 5 професійних днів, то курси із спеціальних предметів можуть відвідувати тільки вчителі-предметники [127, p.103]. У той же час, згідно з документами Міністерства освіти і науки, всі вчителі без

винятку мають право подавати заяви на курси для одержання більш високого рівня кваліфікації або академічного диплома [91]. Подібні курси, як правило, організовуються при вищих навчальних закладах. Слід зазначити важливу роль мотивації і заохочення вчителів щодо підвищення кваліфікації та удосконалювання педагогічної майстерності. До даної системи включено всі рівні адміністративної влади, починаючи з Міністерства освіти і науки і закінчуючи адміністрацією окремої школи. Наприклад, шкільна адміністрація зобов'язана надати вчителю можливість індивідуальної роботи над удосконалюванням своєї педагогічної майстерності шляхом забезпечення його заміни на робочому місці, призначаючи для цього кого-небудь із учителів школи або беручи тимчасового співробітника. При цьому вчителю зберігається заробітна платня.

Урядом передбачається також матеріальна зацікавленість учителів через окремі гранти, що видаються вчителям для навчання на курсах з метою одержання диплома, підготовки до ступеня магістра або доктора педагогіки. У свою чергу, школа сама визначає, що необхідно її співробітникам, які проблеми повинні бути включені до навчальних планів і програм, яких лекторів варто запросити, які види і форми перепідготовки повинні бути пріоритетними – індивідуальні/групові заняття або загальний захід для вдосконалювання майстерності вчителів усієї школи. На організацію заходів подібного роду також передбачені гранти і дотації з боку держави [126, p.57].

Вчителі, що підвищили свою кваліфікацію й одержали при цьому сертифікати, мають право претендувати на більш високу посаду.

Таким чином, незважаючи на децентралізовану систему організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, загальна освітня політика Великобританії передбачає цілу низку механізмів заохочення вчителів до участі у заходах, які сприяють росту їх професійної майстерності.

Представляється доцільним перейти до аналізу конкретних прикладів різних форм і методів, які використовуються при підвищенні кваліфікації в Англії та Уельсі. Як уже зазначалося, існує три основні форми:

індивідуальна, внутрішня і зовнішня. Іноді перша розглядається, як складова частина другої [125, p. 32].

До внутрішніх форм підвищення кваліфікації відносять:

- індивідуальну підготовку вчителя в системі однієї окремо взятої школи;
- організацію занять для групи вчителів школи;
- регулярні методологічні семінари для вчителів школи;
- загальні семінари, конференції, круглі столи, зустрічі, дискусії;
- формування робочих груп для розробки навчальних планів, програм, матеріалів для конкретної школи;
- створення інформаційних центрів і центрів навчальних матеріалів в самій школі для забезпечення потреб її вчителів;
- організацію "тьюторських груп" для консультацій, допомоги в підготовці до занять, проведення групових обговорень. До тьюторської групи, як правило, входять старші, більш досвідчені вчителі, запрошені незалежні консультанти, радники, лектори, члени Вчительської асоціації, інспектори Управління освітою і т.п.;
- організацію ознайомлювальних візитів до інших шкіл;
- методичні шкільні конференції.

Зовнішні форми підвищення кваліфікації - це:

- курси різної тривалості (від одного дня до декількох місяців), організовані при різних навчальних центрах або вищих навчальних закладах, як уже вказувалося вище;
- організація проектів або творчих груп при центрах;
- керівництво дослідницькою роботою вчителя;
- консультації, організовані вчительськими центрами, для вчителів, адміністраторів шкіл, педагогічних працівників;
- проведення міжінституційних, регіональних семінарів і конференцій.

Однією з розповсюджених форм підвищення кваліфікації на рівні школи є "дні професійного розвитку". Вони є ініціативою Центрального уряду. В результаті така форма підвищення кваліфікації стала більше вважатися

діяльністю школи, ніж індивідуальною діяльністю окремого вчителя. Її планування залежить також від місцевої шкільної влади. Вважається, що така діяльність буде найбільш ефективною, якщо місцеві шкільні влади будуть здійснювати міжшкільні заходи, а не тільки заходи, що стосуються окремих шкіл.

Для проведення дня професійного розвитку обирається певна тема або декілька тем. Заняття проводяться у вигляді лекцій, семінарів, робочих груп, дискусій. Якщо в заході беруть участь кілька шкіл, то використовуються також такі форми, як візити, відвідування занять, обміни. Як правило, школи планують на рік із 5 обов'язкових днів, наприклад, 2 загальних і 3 індивідуальних. Тематика може бути різною і залежати від інтересів, специфіки і профілю школи. Це можуть бути проблеми розвитку навчальних програм, національних стандартів освіти, інноваційних методів навчання, професійної орієнтації тощо [59, p. 126-146].

Зважаючи на мінливу соціальну ситуацію в Європі, появу нових держав, демографічні зміни, нові об'єднання (наприклад, Європейський Союз), до підготовки вчителів в Англії та Уельсі пред'являються нові вимоги, що включають мобільність, знання іноземних мов, культур різних країн і народів, європейської культури, історії та загальноєвропейських стандартів освіти. Все це викликає необхідність нових форм підготовки і перепідготовки вчителів, удосконалювання знань і професійної майстерності відповідно до загальноєвропейських стандартів і підходів. У цьому напрямку значну роль відіграє Центральне бюро освітніх візитів і обмінів, що в останні роки проводить цілу низку програм у вищевказаному напрямку. Організоване ще в 1948 році, воно за останні роки оформилося більш конкретно в плані "створення нового світового співтовариства і взаєморозуміння як його основи" [163, p. 12].

Центральним бюро розроблено цілу низку програм для вчителів, директорів шкіл, шкільних адміністраторів з метою підвищення їх кваліфікації через широкий спектр програм з обміну досвідом, програм

організації візитів, міжнародних семінарів і тренінгів. Учителям і адміністраторам надається велика можливість розвитку контактів, обміну досвідом, вивчення позитивного досвіду колег з різних країн, участі в дискусіях, слуханнях лекцій кваліфікованих міжнародних експертів. Усе це дозволяє вчителям підвищити свою кваліфікацію, удосконалити педагогічну майстерність і повернутися до своїх класів з новими знаннями і новим досвідом.

Найбільш ефективними вважаються такі програми, як обмін учителями, двосторонні європейські обміни, обмін учителями в межах програми Ради Європи, ознайомлювальні візити, програма Оріон. Аналіз матеріалів і звітних документів Центрального бюро дозволяє дати наступні короткі характеристики зазначених програм [177, p. 21].

Обмін учителями. Дана програма існує вже близько 90 років. Наразі її значення значно зростає у світлі вимог навчальної програми, нових стандартів освіти Англії та Уельсу та все зростаючої взаємозалежності країн. З листопада 1989 року програма обміну вчителями одержала нове поширення і підтримку після того, як Роберт Джексон (міністр освіти і науки і відповідальний за міжнародні відносини) направив циркуляр усім директорам шкіл Англії та Уельсу з рекомендаціями щодо забезпечення вчительських обмінів у школах. Зокрема, в листі зазначалося, що подібні обміни вносять значний вклад в особистісний розвиток учителів і мають велику цінність для їх професійного росту. Зважаючи на це, вони приносять користь школам через учителів, збагачених позитивним досвідом. Таким чином, забезпечується подвійний ефект - залучення міжнародного досвіду і можливість допомогти дітям рости зі свідомістю і розумінням інших культур і способів життя.

Двосторонні європейські обміни. Починаючи з 1993 року, значно зріс інтерес до двосторонніх вчительських обмінів між європейськими країнами. Британські вчителі наразі одержують значну підтримку Центрального бюро освітніх візитів і обмінів для того, щоб мати можливість 3-4-тижневих

стажувань у різних європейських країнах. Частіше такі обміни відбуваються між школами, що встановили контакти.

Так, наприклад, у 1989 році було розроблено програму "Двотижнева обмінна схема з Данією". Двадцять учителів із шести локальних адміністрацій освіти Великобританії взяли участь у пілотній програмі двотижневого обміну з датськими вчителями. З того часу програма діє постійно, значно розширивши свої можливості. Наразі в ній беруть участь Австрія, Данія, Франція, Німеччина, Іспанія, Швейцарія і Росія. Змінилися також і часові терміни: тепер учителі можуть проходити стажування у період від трьох тижнів до одного року. Щорічно близько 70 вчителів Англії та Уельсу проходять такі стажування, і така ж кількість учителів з європейських країн стажується у Великобританії [163, p. 36].

Ведеться інтенсивна розробка програми і з іншими країнами, зокрема зі Східною і Центральною Європою, Китаєм та іншими державами. В даній програмі переважно беруть участь учителі іноземних мов і літератури, іноді - історії та географії. До завдань таких стажувань та обмінів входить: обмін досвідом; одержання позитивного професійного досвіду; встановлення контактів; обміни інформацією і навчальними матеріалами; вивчення культури і традицій країни перебування; ознайомлення зі своєю культурою, країною, її традиціями тощо.

Наразі великою популярністю користується програма "Обмін учителями в межах програми Ради Європи", яка сприяє встановленню діалогу між учителями країн-членів Ради Європи. Дана програма почала здійснюватися з 1989/90 навчального року. Європейське Співтовариство надає вчителям Англії та Уельсу короткострокові стажування (3-4 тижня) для контактів, зустрічей та обміну досвідом з колегами країн-членів Ради Європи. Причому стажування й обміни надаються фахівцям з усіх предметів, включаючи природничі та точні науки.

Ознайомлювальні візити. Дана програма розроблена здебільшого для адміністраторів, директорів навчальних закладів. До її завдань входить

установлення контактів з навчальними закладами, колегами з інших країн, ознайомлення з різними системами освіти, обмін досвідом, обговорення загальних проблем тощо.

Програма Оріон. Розроблена для обміну педагогічною інформацією, навчальними матеріалами на території Європейського Співтовариства. Програма надає можливість ознайомитися з педагогічною діяльністю, сучасними дослідженнями в країнах Європи, вивчити та проаналізувати загальні проблеми і завдання в галузі освіти Європейського Співтовариства. До програми також включаються ознайомлювальні візити (1 тиждень): групи організуються на багатонаціональній основі. Учасники одержують стипендію від Європейського Співтовариства. На території Великобританії координатором програми Оріон є Центральне бюро освітніх візитів і обмінів [102, p. 3-4].

Усі перераховані програми є формами підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності, оскільки надають не тільки інформацію і знання про європейські країни, їх культуру і мови, а й дозволяють вивчити інші системи освіти, інші методи і педагогічні прийоми, ознайомитися з іншими методологіями, педагогічними концепціями, філософськими підходами.

Аналізуючи проблеми підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Уельсі, необхідно зупинитися на методах викладання. Типологія методів включає як загальноприйняті педагогічні прийоми, наприклад, лекції, групові дискусії, програмоване і дистанційне навчання, так і спеціальні методи, які можуть бути віднесеними до приватної методики [59, p. 67]. Такими методами вважають:

а) консультації - сюди включають "мікроконсультації", тобто одноразові, одиничні заняття, а також періодичні консультації, такі як керівництво дослідницькою роботою або творчим колективом учителів;

б) активні методи вирішування проблем, що формують критичне мислення педагога і включають демонстрацію моделей викладання, відвідування уроків з наступним їх аналізом і обговоренням, конференції, семінари, круглі

столи для викладачів і вчителів, розробка навчальних матеріалів, програм тощо;

в) аналітичний метод, який припускає аналіз певного педагогічного досвіду, заняття, уроку, педагогічної діяльності колег; аналіз знань і поведінки учнів під час занять; аналіз навчальних матеріалів, програм, підручників; самоаналіз і самомоніторинг учителя;

г) стимулятивний метод - організація рольової гри, мікровикладання, практичне заняття;

д) поширення спеціально розроблених матеріалів - "пакетів для підвищення кваліфікації" [125, p. 39-40].

Вибір методів викладання багато в чому залежить від мети конкретного курсу/курсів підвищення кваліфікації або перепідготовки. Як уже зазначалося, в Англії та Уельсі дані цілі акцентуються на двох основних напрямках: 1) удосконалюванні вже наявних навичок і вмінь (файн-тьюнінг) і 2) перепідготовці, тобто навчанні новим знанням і формуванні нових умінь.

Професор Брюс Джойс у своєму аналізі цілей системи підвищення кваліфікації підкреслює, що виконання першої мети є значно легшою справою, ніж досягнення другої. Оскільки навчання нового матеріалу і формування нових умінь у системі підвищення кваліфікації прямо пов'язано з перекваліфікацією і перепідготовкою вчителя, тобто з його "переучуванням". Це пов'язано не тільки із зовнішніми ознаками, але і з глибокою внутрішньою психологічною перебудовою. Брюс Джойс пише: "При зміні "репертуару" напрямку ми повинні навчитися думати по-іншому, поводитися по-іншому" [126, p.89]. Таким чином, оволодіння новими знаннями, технологіями, вміннями і навичками, безумовно, вимагають від організаторів курсів і програм підвищення кваліфікації, самих учителів більш інтенсивної підготовки, ніж удосконалювання вже наявних знань. Від сучасного вчителя чекають не тільки гарних знань своєї предметної галузі і дидактичних умінь, а й володіння ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою, соціальними знаннями, комунікативними вміннями і новими педагогічними

технологіями; вміння вчитися і одержувати нову, необхідну йому інформацію і доносити її до учнів.

Формування даних знань, умінь, навичок досягається через певні програми навчання і зміст курсів. Аналіз навчальних програм і матеріалів дозволив виділити такі основні напрямки змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів: управління та адміністрування, багаторівнева підготовка вчителів, проблеми початкової школи, психолого-педагогічна підготовка, соціальна педагогіка, превентивна педагогіка, дидактика, дефектологія, соціально-економічні проблеми, інтеркультурна освіта, цивільна освіта, освіта дорослих.

При розробці навчальних програм і конкретних курсів прослідковується прагнення сполучити теоретичні, академічні знання і практичний досвід, формування практичних умінь. Підкреслюється, зокрема, що "може бути корисним поєднання двох аспектів підготовки: академічно-педагогічного і персонально-професійного" [125, p.27].

Як приклад наведемо зміст деяких програм підвищення кваліфікації. У роботі Р. Бургеса "Застосування підвищення кваліфікації і перепідготовки вчителів" відбито перелік курсів, які були розроблені відповідно до пріоритетних проблем і вважалися необхідними при підвищенні кваліфікації вчителів [59, p.89]:

1. Підготовка з питань організації і менеджменту в контексті відповідальності директорів і старших учителів школи.
2. Підготовка з питань організації та управління для директорів і старших учителів.
3. Підготовка з питань управління й оцінювання Національних навчальних програм.
4. Зміст Національних навчальних програм.
5. Базові навчальні програми.
6. Навчання математики.
7. Навчання математики в початковій школі.

8. Соціальне навчання учнів, які мають проблеми в навчанні.

9. Навчання учнів із серйозними розумовими проблемами.

10. Навчання учнів з дефектами слуху.

11. Навчання учнів з дефектами зору.

12. Підготовка до роботи в промисловості, економіці.

13. Навчання природничих наук.

14. Навчання природничих наук у початковій школі.

15. Підготовка до навчання кравецької справи, моделювання та нових технологій.

16. Навчання і планування навчальних програм у багатоетнічному суспільстві.

17. Використання нових технологій у шкільних навчальних програмах.

18. Підготовка вчителів для релігійного навчання.

19. Підготовка ліцензованих і артикульованих учителів.

20. Керування поведінкою учнів.

21. Проблеми превентивної освіти.

22. Підготовка шкільних психологів.

23. Допомога в боротьбі з наркоманією.

24. Підготовка молодіжних і цивільних діячів.

25. Розвиток умінь у навчанні дорослих, ліквідація безграмотності і формування базових умінь.

Аналіз організації системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Уельсі буде неповним без розгляду ще трьох наступних аспектів:

- Хто виступає в ролі викладачів і "вчителів учителів"?
- Якою є система підтримки навчання вчителів?
- Яким чином здійснюється оцінювання вчителів після проходження підвищення кваліфікації або перепідготовки?

В одному з останніх порівняльних досліджень організації європейських систем підвищення кваліфікації учителів відзначається, що в ролі викладачів або "вчителів учителів" можуть бути:

1) викладачі вищих педагогічних навчальних закладів або університетів, які викладають на курсах або в центрах підвищення кваліфікації вчителів, організованих при цих навчальних закладах, якщо їх запрошують на курси як лекторів;
2) індивідуальні лектори, якщо вони мають відповідну кваліфікацію і володіють відповідними знаннями;
3) радники Вчительської асоціації, які можуть запрошуватися для консультацій;
4) радники й інспектори адміністративних органів управління;
5) методисти регіональних і місцевих органів управління освітою;
6) незалежні консультанти з певних проблем і питань програми навчання;
7) шкільні працівники, адміністратори, вчителі, які володіють позитивним досвідом, що становить інтерес для організаторів і розроблювачів курсів і вчителів, які навчаються на цих курсах;
8) старші вчителі і тьютори школи, в якій організовуються відповідні заходи щодо підвищення кваліфікації;
9) вчені-педагоги, які займаються розробкою методичних посібників, матеріалів для вчителів, володіють новими методиками [124, p. 112].

Розробці ефективних методів навчання вчителів сприяють педагогічні дослідження. Аналіз наукової літератури, досліджень англійських учених-педагогів показує, що методи ефективного навчання вчителів розробляються з урахуванням психолого-педагогічних особливостей специфіки проблеми. Так, у роботі "Implementing in-service education and training" [58] аналізується взаємозв'язок методів навчання і ступеня засвоєння знань, формування вмінь і навичок учителів. Автором виділяються дві категорії таких взаємозв'язків. Він називає їх "рівні впливу" і "компоненти навчання". В результаті аналізу їх взаємовпливу він відносить до "рівнів впливу" усвідомлення, придбання понять або системи знань, формування вмінь і навичок, здатність застосовувати ці знання, принципи й уміння на практиці при вирішенні конкретних завдань. Незалежно від того, займаємося ми самоосвітою чи

одержуємо знання від викладача, результати можуть бути оцінені за названими рівнями. Далі в роботі дається конкретний аналіз і опис кожного "рівня впливу".

Так, на рівні *усвідомлення* відбувається ознайомлення й усвідомлення важливості тієї чи іншої проблеми, її завдань, після чого той, кого навчають, зосереджується на ній. Скажімо, при індуктивному навчанні шлях до формування вмінь починається з усвідомлення природи індуктивного навчання, можливостей його використання та його відповідності навчальним програмам [58, p.77].

Оволодіння поняттями або системою знань - другий "рівень впливу". Володіння поняттям дає можливість інтелектуального контролю над відповідним змістом. Так, в індуктивному викладанні (від простого до складного) основним є знання самого індуктивного процесу, того, як саме той, кого навчають, сприймає індуктивне навчання і яким чином у нього формуються поняття.

На рівні *формування вмінь і навичок* потенційно закладається вміння до дії. Той, кого навчають, усвідомлює сферу своєї діяльності, вчиться організовувати знання у необхідну концепцію і потім адаптувати її до рівнів розвитку і здібностей учнів, екстраполює її на контекст своєї майбутньої діяльності.

Здатність застосовувати на практиці одержані знання й уміння - четвертий "рівень впливу", на якому відбувається перехід "концепції" (певних понять, знань, принципів) у практику, тобто в клас. На даному етапі вчитель (той, кого навчають,) починає використовувати ті вміння, які сформувалися в нього на основі знань і понять. Він виробляє свої стратегії навчання, інтегрує їх у свою, вже наявну систему, стиль діяльності [58, p. 86].

Таким чином, робить висновок автор, тільки тоді процес підвищення кваліфікації буде результативним, коли організатори і викладачі будуть будувати його з огляду на всі чотири "рівні впливу". Здається, що дана концепція не є винятково новою для нашої вітчизняної педагогіки. Разом з

тим вона становить певний інтерес, оскільки дає можливість побачити напрямки розвитку англійської педагогіки.

У навчально-методичній літературі дається аналіз елементів викладання (методів), які в залежності від цілей системи підвищення кваліфікації (удосконалювання вмінь і навичок або перекваліфікації) комбінуються різними шляхами.

Аналіз відповідної літератури дозволяє виділити наступні компоненти і методи навчання:

- навчання теорії, опис умінь або стратегій навчання;
- моделювання або демонстрація умінь чи моделей навчання;
- практика рольових ігор або створення навчальних ситуацій;
- структурований і відкритий взаємозв'язок (обмін інформацією про виконання);
- керівництво і допомога при аплікації нових умінь у класі.

Розглянемо, що вкладається англійськими педагогами в зміст даних понять. Під *навчанням теорії* розуміється викладання теоретичних основ педагогіки і методики навчання, вербальний опис підходів до навчання, навичок і технологій викладання. У цьому випадку використовуються наукові читання, лекції, навчальні фільми, дискусії. Даний метод широко застосовується і дуже часто буває основним на курсах підвищення кваліфікації. При аналізі його ефективності справедливо відзначається, що як для удосконалювання педагогічної професійної майстерності, так і для оволодіння новими вміннями, прийомами, підходами, теоретична підготовка є необхідною. Однак не багато вчителів на основі цих теоретичних знань можуть одержати нові вміння і навички і потім застосувати їх на практиці. У той же час, якщо теоретична лекція сполучається з іншими навчальними компонентами (методами), то може сформуватися необхідний понятійний контроль, уміння і навички, а також можливість їх передачі на практиці. Незважаючи на те, що досягнення ефективних результатів на рівні

усвідомлення є проблематичним, навчання теоретичних знань є дуже важливим компонентом у сполученні з іншими видами навчання.

Моделювання або демонстрація умінь або моделей навчання сприяє формуванню вмінь і визначенню стратегій навчання як шляхом безпосередньої (живої) демонстрації, так і через телебачення, навчальні фільми й інші засоби масової інформації. На практиці моделювання ситуацій дає ефективні результати тільки після багаторазового повторення. Моделювання і демонстрація, на думку англійських педагогів, з одного боку, є дуже ефективними як для усвідомлення певного педагогічного поняття або явища, так і для формування вмінь. З іншого, - моделювання і демонстрація практично закріплюють теоретичні знання [127, p. 116]. Як показує практика англійської школи, після курсів підвищення кваліфікації більшість учителів можуть імітувати продемонстровані їм моделі і методи і потім застосовувати їх при роботі з класом.

Моделювання і демонстрація дають результати у випадках удосконалювання педагогічної майстерності і вже наявних умінь і навичок. Але якщо до завдань навчання входить перепідготовка, оволодіння новими знаннями й уміннями, тут моделювання саме по собі для більшості вчителів не принесе бажаної користі. Дослідження свідчать, що моделювання як метод може дати гарні результати тільки в сполученні з іншими підходами і методами.

Практика рольових ігор або створення навчальних ситуацій. У деяких джерелах цей метод називається "Практика у відтворених умовах". Основний його зміст полягає в апробації надбаних умінь, розроблених стратегій в умовах штучно створених навчальних ситуацій у невеликих групах дітей, підлітків. Даний метод розцінюється як один з найбільш ефективних для розвитку вмінь і апробації широкої розмаїтості навчальних технологій. Він застосовується й у випадку, коли ставиться мета вдосконалювання педагогічної професійної майстерності, і при перепідготовці і перекваліфікації педагогів [155, p.28].

Структурований взаємозв'язок включає вивчення системи методів навчання шляхом спостереження за поведінкою вчителя і можливість рефлексивної відповіді. Взаємозв'язок може бути самокерованим, наданим спостерігачами, товаришами або тренерами. Він може бути регулярним або випадковим. Може комбінуватися з іншими компонентами, які спрямовані на освоєння специфічних навичок, умінь і стратегій. Даний метод добре сполучається з практикою. Сам по собі структурований взаємозв'язок дає гарні результати для усвідомлення чиєїсь поведінки під час викладання і формування знань про альтернативи. При вдосконалюванні педагогічної майстерності такий прийом може бути ефективним для надбання певних умінь з наступною їх передачею при викладанні в класі. Наприклад, якщо взаємозв'язок відбувається у випадках заохочення або покарання, багато вчителів починають модифікувати шляхи, якими вони заохочують або карають дітей. Або, якщо взаємозв'язок дається відносно типів питань, які задаються в класі, багато вчителів стають більш обережними, ставлячи питання, змінюють свій стиль викладання.

Сам по собі взаємозв'язок педагогів не може нічого змінити. Однак регулярна взаємодія й обмін досвідом часто сприяють запозиченню позитивного досвіду. Відкрита взаємодія – це неформальні обговорення, спостереження. Як зазначає професор Брюс Джойс, деякі вчителі одержують від такої взаємодії значну користь [59, p.69]. Так, у процесі неформального спостереження один за одним і наступного обговорення вчителі можуть виробити і скорегувати свою поведінку в класі, прийоми і техніку навчання. Дуже ефективним є сполучення методів моделювання з наступним обговоренням, тобто взаємодією [59, p.73]

Керівництво і допомога при аплікації нових умінь у класі. Даний метод містить у собі допомогу вчителям як при аналізі змісту навчання, виборі відповідних педагогічних технологій, складанні навчальних планів, конспектів, програм роботи з учнями, так і при аналізі результатів роботи в класі, поведінки учнів, їх оцінюванні. Суб'єктами "керівництва" можуть бути

колеги-вчителі, старші вчителі, методисти, консультанти з навчальних програм і т.п.

Усі вище проаналізовані методи або, як їх називають, "компоненти навчання", як правило, використовуються у взаємозв'язку, в комбінації з декількома або всіма компонентами. Це значною мірою залежить від мети курсу або курсів навчання. Якщо в центрі уваги викладача знаходиться вдосконалювання педагогічної майстерності вчителя, ефективним може виявитися сполучення моделювання, практики у відтворених умовах з наступним обговоренням або використання структурованого взаємозв'язку.

При перекваліфікації і перепідготовці, коли основною метою є засвоєння нових знань і вмінь, безумовно, спочатку потрібно починати з теоретичної підготовки, дискусій, обговорень, а потім можна перейти до керівництва із застосування отриманих знань і вмінь. Найбільш результативним можна вважати комплекс, в якому поєднуються такі методи, як теоретична підготовка, моделювання, практика в сполученні з керівництвом із застосування отриманих знань і вмінь. У будь-якому випадку демонстрація нових моделей або навчальних програм повинна сполучатися з теоретичними дискусіями і далі супроводжуватися практичною діяльністю або взаємодією. Тільки на твердій знаннєвій базі можна побудувати ефективну програму навчання і практики.

Проаналізовані вище науково-методичні прийоми перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів дають можливість стверджувати, що організація системи підвищення кваліфікації вчителів і розробка навчальних програм, методів навчання проводиться на основі наукових підходів і методологій, з урахуванням психологічних особливостей засвоєння нових знань і формування вмінь і навичок.

Певний інтерес у контексті предмету нашого дослідження представляє організація так званої "системи підтримки". Концепція організації системи підтримки навчання взагалі і вчителів зокрема є відносно новою в західній педагогіці. Однак останнім часом вона стала популярною. Не викликає

сумніву правомірність тверджень, що сучасне навчання відбувається не тільки в стінах школи або якого-небудь іншого навчального закладу, оскільки існує безліч суб'єктів, які підтримують навчання і сприяють йому. До системи підтримки входять: різні асоціації і неурядові організації, які організують навчальні заходи, фонди і виділяють гранти; національні і місцеві адміністрації; засоби масової інформації, бібліотеки та інформаційні центри і мережі; міжнародні організації, які займаються політикою в галузі освіти; видавництва, які випускають методичну і навчальну літературу. Окремо слід назвати інформаційну комп'ютерну мережу ІНТЕРНЕТ. Іншими словами, система підтримки навчання вчителів включає ті ненавчальні заклади, які не беруть участь безпосередньо в організації навчально-виховного процесу, але, так чи інакше, мають опосередковане відношення до процесу підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів.

Проблема критеріїв якості підвищення кваліфікації може бути розглянута в двох аспектах: 1) оцінювання вчителів після проходження навчання і 2) оцінювання діяльності самої системи підвищення кваліфікації або окремих її ланок, форм, видів.

Щодо першого аспекту, то, незважаючи на децентралізацію керування й організації системи підвищення кваліфікації в Англії та Уельсі, видача офіційних сертифікатів або дипломів (наприклад, про магістерський або докторський ступінь) є національною відповідальністю, і право видавати такі документи мають тільки офіційні організації і навчальні заклади, які мають акредитацію. Навчальні заклади і курси, організовані при різних суспільствах, асоціаціях, громадах, які не пройшли офіційної акредитації, не мають права видавати дипломи і сертифікати. Іноді вчителям видаються так звані "заохочувальні" сертифікати про те, що вони прослухали курс лекцій. Однак такі дипломи не мають сили і не дають офіційного права претендувати на більш високу посаду або на зміну профілю діяльності. У випадках, коли вчителі відвідують курси для одержання академічного диплома або вченого ступеня, а також для одержання спеціальної кваліфікації, вони обов'язково

здають іспити, курсові або дипломні роботи. Курси такого рівня, як правило, організовуються при вищих навчальних закладах, в університетах або в спеціалізованих центрах [126, p. 223].

Якщо метою підвищення кваліфікації є удосконалювання знань і педагогічної майстерності для більш ефективної педагогічної діяльності, то результати навчання й успіхи вчителів оцінюються через "непрямі показники". Як уже зазначалося, такі курси і заняття можуть бути організованими при школах, у межах самої школи і т.п. У таких випадках адміністрація може оцінити вчителя за своїм розсудом, заохотивши його, надавши відповідну посаду або роботу.

Щодо ефективності самих курсів підвищення кваліфікації, то тут не існує єдиної національної системи оцінювання. Воно проводиться найчастіше самими навчальними закладами: університетами, центрами, школами. У деяких випадках такі дослідження проводять місцеві адміністративні органи й органи управління освітою. Іноді інспектування навчальних програм і оцінювання ефективності діяльності курсів підвищення кваліфікації проводить Департамент стандартів освіти – центральний орган, метою якого є координація і розробка національних стандартів освіти.

Розповсюдженою формою оцінювання різних курсів підвищення кваліфікації (як університетських, так і всіх інших рівнів) є рейтинг, обумовлений самими учасниками. Це можуть бути анкети, письмові звіти, які потім підсумковуються та аналізуються організаторами [126, p. 246]. У багатьох випадках ефективність курсів оцінюється школами, оскільки вони виділяють кошти з бюджету на навчання своїх учителів.

Усі описані види оцінювання можуть бути кваліфікованими, як внутрішні, тобто проведені самими організаторами з метою подальшого поліпшення роботи курсів, і зовнішні – з метою визначення рейтингу й ефективності діяльності даного курсу або навчального закладу в цілому.

Однак, як зазначається в багатьох документах і доповідях, в англійській системі підвищення кваліфікації вчителів у цілому не існує чітко

розроблених критеріїв оцінювання, що, безумовно, принесло би користь при її удосконаленні, координації діяльності окремих ланок, регіональних органів, стандартизації навчальних програм і матеріалів. Курс педагогічної освіти Англії та Уельсу, спрямований на підготовку вчителя з центром у школі, в перспективі повинен привести до органічної взаємодії всіх ланок системи неперервної педагогічної освіти, де сотні тисяч англійських учителів рухаються шляхом професіоналів, що саморозвиваються.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження процесу формування педагогічної майстерності у вищих навчальних закладах Англії та Уельсу дозволяє зробити деякі загальні висновки.

По-перше, встановлено, що сучасна англійська модель підготовки вчителів з центром у школі (school-based teacher education) стала можливою в результаті еволюції системи педагогічної освіти Англії та Уельсу, яка, з одного боку, зберігає і розвиває свої культурно-історичні і власне педагогічні традиції у відношенні до вчителя, його підготовки і діяльності (педагогічне учнівство, педагогічне наставництво, функціонування територіальних інститутів педагогіки, партнерські відносини вищого навчального закладу і школи в практичній підготовці майбутнього вчителя), а з іншого – видозмінюється відповідно до вимог: а) сучасного англійського суспільства, яке стрімко розвивається; б) школи, яка продовжує модернізуватися в результаті освітньої реформи кінця 80-х – початку 90-х років XX століття; в) учнівської молоді, яка в умовах інформаційного суспільства значно змінює свої орієнтації і характеристики.

Дослідження показало, що сучасні процеси відновлення системи педагогічної освіти в Англії та Уельсі спрямовані на:

- поглиблення інтеграції вищої і середньої школи в професійній підготовці, перепідготовці і підвищенні кваліфікації вчителів;
- високорозвинене стабільне партнерство всіх закладів системи вищої освіти, які готують педагогічні кадри, і середніх загальноосвітніх шкіл як закладів, де здійснюється практична професійна підготовка і підвищення кваліфікації педагогів;
- створення діяльністно орієнтованої системи підготовки вчителів, придатних до ефективної навчально-виховної роботи в школі.

По-друге, істотну роль у формуванні нових суспільних вимог до професіоналізму вчителя, його професійних функцій і діяльності грає впровадження в систему освіти Англії та Уельсу європейського виміру в освіті, зокрема, сукупності заходів щодо підготовки вчителів-європейців (розробка і впровадження спеціальних навчальних курсів, загальні європейські науково-практичні проекти, проходження студентами педагогічної практики в школах закордонних країн тощо).

Міністерство освіти і науки, Управління стандартами освіти, Національне агентство підготовки вчителів проводять політику підтримки європейського виміру в освіті. Зокрема, робиться акцент на використанні можливостей сучасних засобів масової комунікації і нових технологій (дистанційне навчання, електронна пошта, інтернет).

Аналіз англійської наукової літератури дає можливість стверджувати, що процес професійного становлення сучасного англійського вчителя є невіддільним від характеру всіх соціально-педагогічних перетворень у країні наприкінці XX століття. У зв'язку з переосмисленням мети шкільної освіти і реформуванням шкільної практики на перший план в англійській педагогіці виходять наукові дослідження, пов'язані з якістю професійно-педагогічної діяльності вчителя, а також з умовами ефективного формування готовності вчителя до реалізації і досягнення цієї якості.

Розвиваючись в умовах світоглядного плюралізму, англійська педагогіка не прагне до створення єдиної теоретичної основи професійної діяльності вчителя, а йде шляхом розвитку різних поглядів на природу якості професійно-педагогічної діяльності і підготовку педагога до цієї діяльності. В монографії виділені і проаналізовані сучасні напрямки в професійній підготовці вчителів, у межах яких є прийнятими різні визначення педагогічної майстерності, а саме: а) академічно-традиціоналістський (учитель – транслятор знань, компетентний і широкоосвічений предметник); б) технологічний (учитель – носій професійних функцій, виконавець законів ефективного навчання); в) особистісно орієнтований (учитель – особистість,

професіонал, який саморозвивається); г) дослідницько-орієнтований (учитель – рефлексуючий практик, творець своєї професійної підготовки).

Встановлено, що всі ці напрямки співіснують, розвиваються і взаємодіють між собою, виявляючи тенденцію до об'єднання та інтеграції. Найбільшого поширення в сучасних умовах набуває дослідницько-орієнтована підготовка вчителя, в основі якої лежить ідея розвитку творчого і критичного мислення майбутніх учителів. У рамках цього напрямку обгрунтовуються підходи до викладацької діяльності як професії; розробляються структурні елементи моделі педагогічної професії (провідна соціальна роль цієї діяльності, комплекс теоретичних знань, особистісна автономія, колективна автономія, професійні цінності); розвиваються поняття широкого і вузького професіоналізму вчителя.

По-третє, виявлено загальні риси і розходження в сучасних підходах до феномена педагогічної майстерності і до шляхів її формування в англійській і українській педагогіці. Спільним є розробка педагогічної майстерності як чинника інтеграції в професійній підготовці вчителя: теорії і практики; особистісних якостей вчителя і діяльністної сутності його професії; якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації її професійної діяльності. Встановлені положення підтверджують висновки західних експертів щодо концептуальної переорієнтації на інтеграцію як загальну тенденцію в розвитку професійної підготовки вчителів у світовому педагогічному просторі.

Якщо в теорії і практиці педагогічної освіти України здійснюється активний пошук щодо педагогічної майстерності як навчальної дисципліни в змісті підготовки вчителя, то в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу в умовах її сучасного реформування ця ідея розвивається на новому якісному рівні – завдання і функції формування структурних елементів педагогічної майстерності вчителя органічно входять у діяльність кожного викладача, незалежно від його спеціалізації, а також учителя-наставника, який виступає активним співучасником неперервного професійного розвитку майбутнього

вчителя → молодого вчителя → професіонала. Основою такої еволюції є практико-орієнтована методологія професійної підготовки вчителів, яка затверджується завдяки новому напрямку педагогічних досліджень, пов'язаних з обґрунтуванням провідної ролі практичних знань у професійній підготовці вчителя. Розроблювачі цих ідей вбачають завдання педагогічної теорії не у встановленні зв'язків між різними видами знань, а в досягненні зв'язку між знаннями і практикою.

Автором проаналізовано та узагальнено внесок англійських учених до розробки ідей педагогічного наставництва. В сучасній англійській школі вчитель-наставник розглядається як еталон висококваліфікованого педагога, як майстер педагогічної праці. Поряд з відомими концепціями наставництва (менторства) вченими розробляється механізм упровадження інституту педагогічного наставництва до системи педагогічної освіти, що містить у собі великий потенціал можливостей для стимулювання і підвищення мотивації професійного розвитку обох категорій: молодих учителів і вчителів-наставників.

По-четверте, вивчення досвіду формування педагогічної майстерності в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу свідчить про те, що ефективність вирішення цього завдання забезпечується завдяки не тільки науковому обґрунтуванню (визначення цілей, формування і структурування змісту адекватно до цілей), а й ретельному технологічному опрацюванню.

Надбанням англійської теорії та практики професійної підготовки вчителів є гнучкі навчальні плани, за якими уможливлюється дворівневе вивчення педагогічної теорії: а) на першому рівні (базова підготовка вчителя) вивчається теорія середнього порядку, пов'язана здебільшого з практичними педагогічними знаннями; б) на другому рівні (підвищення кваліфікації) вивчається теорія вищого порядку, пов'язана з методологічними знаннями. Зміст навчальних програм та організація навчання забезпечують діяльністну орієнтацію професійної підготовки. Розглянуті в монографії англійські програми навчальних курсів (чотирирічний курс бакалавра педагогіки для

середньої школи – BEd secondary, чотирирічний курс бакалавра педагогіки для початкової школи – BEd primary, однорічний професійний курс для середньої школи – PGCE secondary, однорічний професійний курс для початкової школи – PGCE primary) дозволяють зробити висновок про те, що вони націлюють студентів на високий стратегічний рівень педагогічної діяльності, коли вчитель орієнтується в цілісній освітній системі, самостійно визначаючи цілі, зміст і технології власної професійної діяльності.

Засвоєння студентами гуманістичних педагогічних технологій здійснюється в процесі проведення постійного всебічного дослідження в широких межах рефлексивної практики.

По-п’яте, впровадження нової моделі педагогічної освіти з центром у школі спричинило докорінне оновлення основ педагогічної практики як провідного компонента цілісного процесу професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі. Головна мета педагогічної практики в контексті нового осмислення полягає в тому, щоб бути джерелом знань про реальний навчальний процес, бути унаочненням теоретичних знань, виступати джерелом пізнання сутності педагогічної діяльності в процесі набуття студентами-майбутніми вчителями професійних педагогічних умінь, навичок та здатності до вирішення головних завдань педагогічної діяльності.

Педагогічна практика має чітку організаційну направленість і, будучи неперервною, забезпечує поетапне включення і часткову адаптацію майбутнього вчителя в умовах реальної школи, яка стрімко змінюється та оновлюється. Вона будується за принципом поступового ускладнення завдань: від ознайомлення з типами навчальних закладів і особливостями побудови навчальної роботи до вирішення спеціальних завдань синтезу операційних комплексів педагогічної діяльності.

По-шосте, в умовах децентралізованого управління система післядипломної освіти Англії та Уельсу характеризується використанням різноманітних організаційних моделей, видів і форм навчання, які можна класифікувати як зовнішні (в учительських центрах), внутрішні (в школі) та

індивідуальні (на рівні особистості). В учительських центрах створюються умови для розвитку професійної майстерності працюючих учителів за наступними напрямками та курсами: психолого-педагогічна підготовка, управління та адміністрування, проблеми початкової школи, соціальна педагогіка, дидактика, дефектологія, освіта дорослих і превентивна педагогіка.

Серед найбільш дійових форм навчання працюючих учителів на зовнішньому, внутрішньому та індивідуальному рівнях можна виділити: індивідуальну підготовку вчителів у межах школи; методичні семінари, конференції, “круглі столи”, дискусії; групову розробку навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; організацію тьюторських груп; дні професійного розвитку, керівництво дослідницькою роботою вчителя або групи вчителів тощо.

Аналіз змісту і форм роботи з учителями в післядипломний період в Англії та Уельсі дає підстави для висновку про те, що вони спрямовані на формування індивідуальних стратегій і стилей педагогічної діяльності працюючих учителів на шляху до професіоналів, які саморозвиваються.

Виявлені нами можливості розвитку педагогічної майстерності працюючих вчителів Англії та Уельсу надають змогу обґрунтувати рекомендації щодо використання англійських позитивних напрацювань у системі післядипломної освіти України:

- надання пріоритетності проблемам розбудови сучасної системи післядипломної освіти вчителів у контексті завдань реформування педагогічної освіти України для школи XXI століття;
- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень проблеми наступності у підготовці і перепідготовці педагогічних кадрів як основи для обґрунтування структурних змін у системі педагогічної освіти України з урахуванням загальноєвропейської тенденції розвитку педагогічної освіти як відкритої динамічної системи;

- використання англійського досвіду щодо альтернативних шляхів підготовки і перепідготовки вчителів (артикульований учитель, ліцензований учитель тощо.);
- підтримка і створення в закладах післядипломної освіти України кафедр педагогічної майстерності і педагогічних технологій, що відповідає тенденціям сучасного практико-орієнтованого розвитку професійної підготовки вчителів на Заході, зокрема в Англії та Уельсі;
- розробка та впровадження в Україні так званої "системи підтримки" післядипломної освіти педагогів, що сприятиме об'єднанню зусиль творчих педагогічних спілок, громадських організацій, місцевих адміністрацій, засобів масової інформації, видавництв, міжнародних освітянських організацій та ін. для сприяння модернізації системи післядипломної освіти в Україні;
- впровадження системи заохочення вчителів до підвищення своєї кваліфікації (ступінь магістра або кандидата наук) шляхом надання відповідних грантів для післядипломного навчання фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Вважаємо за доцільне подальшу розробку проблеми: вивчення гуманістичних традицій у професійній підготовці англійських учителів у контексті європейського виміру; формування готовності майбутнього вчителя до особистісно орієнтованої педагогічної діяльності: порівняльний аналіз; порівняльне дослідження сучасних підходів до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах.

Дана монографія, на думку автора, надасть можливість критичного осмислення і творчого використання раціональних теоретичних ідей та практичного досвіду вищих педагогічних навчальних закладів Англії та Уельсу щодо організації професійно-педагогічної підготовки вчителів у педагогічних вузах України.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексевич Г.М. Реформа освіти у Великобританії // Педагогіка і психологія. - 1994. - № 2. - С. 163 - 167.

2. Алфёров Ю.С. Система педагогического образования в Англии: Автореферат дис.... канд. пед. наук. - М., 1965. - 21 с.

3. Алфёров Ю.С. Система педагогического образования в Англии: Дис.... канд. пед. наук. - М., 1965. - 205 с.

4. Андреева Г. А. Теория и практика педагогического образования в Англии (60-70-е г.г.): Дис.... канд. пед. наук. - М., 1977. - 222с.

5. Барбарига А.А. Британские университеты. - М.: Высшая школа, 1979. - 127 с.

6. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Вища школа, 1997. – 153 с.

7. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы: научно-методическое пособие. – К., 1996. – 261 с.

8. Буряк В. К., Буряк О. В. Самообразование в системе формирования профессионализма будущего учителя // Формирование профессионализма будущих педагогов в условиях педагогического вуза. - Кривой Рог, 1992. - С.35 - 37.

9. Воскресенская Н. М. Попытки реализации концепции «открытого обучения» в школах Англии и США // Советская педагогика. - 1975. - №2. - С. 126 – 131.

10. Дубасенюк О.А. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів // Шлях освіти. – 1998. - №3. – С. 37-41.

11.Кищенко Ю.В. Педагогическая практика как составная часть профессионально-педагогической подготовки учителя (на материалах вузов Англии и Уэльса): Методическое пособие. – Херсон, 1996. – 22 с.

12. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности учителя и формирования его личности. - Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.

13. Лавриченко Н.М. Вчитель як провідний агент європейської шкільної соціалізації / Педагогіка соціалізації: європейські абриси. – Київ,2000. – С.238-260.

14. Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. Вопросы теории и практики обучения. - М.: Педагогика, 1977. - 216с.

15. Леонтьева О.Ю. Теория и практика обучения студентов в педагогических колледжах Англии (70-80-е г.г. XX века): Дис.... канд. пед. наук. - Х., 1995. - 131 с.

16. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежем (на матеріалах Великобританії, Канади, США): Дис…. докт. пед. наук. – Київ, 1996. – 382 с.

17.Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для педагогических специальных высших учебных заведений / И.А. Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

18. Паринов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років XX ст.): Дис… канд. пед. наук. – Київ, 1995. – 170 с.

19. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін./ за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

20. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

21. Поздеев М. М. Обзор исследований по педагогическому образованию в Великобритании // Педагогика. - 1994. - № 1. - С. 114.

22. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: Вища школа, 1997. – 180 с.

23. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: Дис… док. пед. наук. – К., 1998. – 354 с.

24. Пфейфер Р. Педагогическое образование: концепции и программы // Основные проблемы современности в школьном обучении // Под ред. Р. Харрис. – ЮНЕСКО, 1986. – С. 75 – 79.

25. Роман Р.М. Вміння вчителя в процесі формування педагогічної майстерності у вищій школі США// Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежем. – Київ, 1994. – С. 75-81.

26. Роман Р. М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Автореф. дис….канд. пед. наук. – Київ, 1993. – 22 с.

27. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – Київ, 1997. – 416 с.

28. Саймон Б. Образование. Новые перспективы // Советская педагогика. - 1967. - № 12. - С. 57-64.

29. Саймон Б. Общество и образование. - М.: Прогресс, 1989. - 200 с.

30. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність вчителя. – Л.: Радянська школа, 1981. – 319 с.

31. Система освіти в Англії. Стислий огляд структури і основних напрямків політики. – Лондон: Міністерство освіти і працевлаштування, 1995. – 44 с.

32. Торяник Л. А. Дидактические проблемы высшего образования Великобритании на современном этапе: Дис.... канд. пед. наук. - М., 1985. - 203 с.

33. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / Пед. сочинения: В 6 т. - М.: Педагогика, 1988. - Т. 1. - С. 209.

34. Фёдорова Н. В. Университетское образование в Великобритании на современном этапе: Дис.... канд. пед. наук. - М.,1972. - 200 с.

35. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1998. – 168 с.

36. Яцишин Н.П. Професійна педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-ті роки XX ст.): Автореф. дис….канд. пед. наук. – К., 1998. – 18с.

37. A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94). – EURYDICE, 1996. – 315 p.

38. Abercombie M. L. The anatomy of judgement. - New York, London, 1960. - P. 67.

39. Adelman C., Boxal W., Parsons I. A fair hearing for all. - Reading: Bulmershe Research Publication, 1983. - 200 p.

40. Aldrich R., Crook D. Education as a university subject in England: a historical interpretation // International journal of the history of education, 1998. – GENTCSHP, 1998. – Vol.III. – P. 121-138.

41. Alexander R. J., Wormald E. Professional studies for teaching. - London: SHRE, 1979. - 117 p.

42. Alexander R. J., Craft M., Lynch J. Change in teacher education: context and provision since Robbins. - London : Holt, Rinehart and Winston, 1984. - 340 p.

43. Alexander R. J., Wormald E. Validation in teacher education: expectations, criteria and process // CORE, 1981. - № 2. - Vol. 5. - 54 p.

44. Allsbrook D. A benevolent prospect of old - reflections on the Welsh Intermediate Education Act of 1889 // The Welsh journal of education. - 1989. - № 1. - P.1 - 10.

45. Andrews R. The international dimension in the National Curriculum. – London: Trentham Books, 1994. – 186 p.

46. Armytage W. H. G. F. O. Morgans legacy - fifty years of teacher education // 1980. - № 24. - P. 1 - 8.

47. Ashcroft K., Griffiths M. Reflective teachers and reflective tutors: school experience in an initial teacher education course // Journal of education for teaching. - 1989. - № 15. - P. 51 - 60.

48. Ashton P.I. Editorial // Journal of Teacher Education. – Vol. 41. - № 2. – P. 2.

49. Ashton P.M.E., Henderson E.S., Peacock A. Teacher education through classroom evaluation. The principles and practice of IT - INSET. - London: Routledge, 1989. - 241 p.

50. ATCDE. Handbook of colleges and departments of education. - London: ATCDE, 1972. - 39 p.

51. Bamford T.V. Public school masters: a nineteenth century profession//in Cook T.G. Education and the professions. - London: Methuen and the History of education society, 1973. - 50 p.

52. Barnard H.C. History of English education from 1760. - London: University of London Press, 1961. - 400 p.

53. Barnwell P.J. The Cambridge university schoolmasters training college 1891-1938. - Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1981. - 173 p.

54. Bell G. Structure, knowledge and social relationships in teacher education // British journal of sociology in education. - 1981. - № 2. - P. 18.

55. Bergen B.H. Only a schoolmaster; gender, class, and the effort to professionalize elementary teaching in England 1870-1910 // History of education quarterly. - 1982. - № 22. - P. 1- 21.

56. Black H. Teaching and certification // Pupil assessment and the role of final examinations in secondary education. – Council of Europe, 1995. – P. 77-95.

57. Brar H.S. Unequal opportunities: the recruitment, selection and promotion for black teachers // in Grace G., Lawn M.(Eds.) Teacher supply and teacher quality. - Clevedon: Multilingual Matters, 1991. - 113 p.

58. Brown L.N.(Ed.)Towards a learning community. - Darton: Longmen and Todd, 1971. - 128 p.

59. Burgess R.G., Connor J., Galloway S. Implementing in-service education and training. – London: Falmer Press, 1993. – 184 p.

60. Cannon C. Some variation on the teacher's role // Education for Teaching. - 1989. - № 44. - P. 29 - 36.

61. Chapman J.V. Professional roots: the college of preceptors in British society. - Epping: Theydon Bois, 1985. - 113 p.

62. Clark B.R., Neave G. The encyclopaedia of higher education. – Oxford: Pergamon Press, 1992. – 468 p.

63. Coldman C. College of preceptors. Fifty years of progress in education. - London: The College, 1896. - 170 p.

64. Collins H. Paperback Thesaurus. – London: Harper Collins Publishers, 1998. – 709 p.

65. Commission for Racial Equality. Ethnic minority schoolteachers: a supplementary survey of eight Local Education Authorities // in Ranger C. (Ed.). - London: CRE, 1988. - P.78.

66. Committee on Higher Education. Higher education. - London: HMSO, 1963. - Appendix 1, part 2.

67. Committee on the Civil Service. The civil service (The Fulton report). - London: HMSO, 1968. - Vol. 1, para 15.

68. Connoly P. Playing it by the rules: the politics of research in "raise" and education // British Educational Research Journal. - 1992. - № 18. - P. 133 - 149.

69. Dawson G. Unfitting teachers to teach: sociology in the training of teachers // in a Few et al. The pied pipers of education. - London: Social Affairs Unit, 1981. - 220 p.

70. Dent H.C. The training of teachers in England and Wales 1800 - 1975. - London: Hodder and Stoughton, 1977. - 113 p.

71. DES. Higher education (The Robbins Report). - London: HMSO, 1963. – 126p.

72. DES. College of education. Report education. - London: HMSO, 1968. - Report № 49.

73. DES. Teacher education and training. Report by a Committee of inquiry. Chairman Lord James. - London: HMSO, 1972 a. -150 p.

74. DES. Education: a framework for expansion. White Paper. - London : HMSO. - 1972. - 173 p.

75. Department of Education and Science. Circular 5/ 75. The Reorganization of higher education in the non-university sector: the further education regulation 1975. - London: HMSO, 1975. - para 11.

76. DES. Teacher training and the secondary school /an H M I Discussion paper. - London: DES, 1981. - 182 p.

77. DES. Training in schools: the content of initial training. - London: HMSO, 1983. - 112 p.

78. DES. Initial teacher training: approval of courses. Circular 3/84. - London : HMSO, 1984. - 99 p.

79. DES. Education for all: report of the Committee of inquiry into the education of children from ethnic minority groups (The Swann Report). - London: HMSO, 1985. - Cmnd. 9453.

80. DES. Quality in schools: the initial training of teachers. - London: HMSO, 1987. - 118 p.

81. DES. Qualified teacher status: a discussion document. - London: HMSO, 1988. - 192 p.

82. DES. Initial teacher training in universities in England, Northern Ireland and Wales. A review carried out by H M I and the Inspectorate in Northern Ireland. - London: DES, 1988 (a). - 143 p.

83. DES. The new teacher in school, a survey by H M Inspectors in England and Wales, 1987. - London: HMSO, 1988 c. - 132 p.

84. DES. National curriculum: from policy to practice. - London: HMSO, 1989. - 127 p.

85. DES. Standards in education, 1987-1988: the annual report of H M I Senior Chief Inspector of Schools based on the work of H M I in England. - London: DES, 1989a. - 132 p.

86. DES. Initial teacher training: approval of courses, circular 24/89. - London: DES, 1989b. - 152 p.

87. DES. Future arrangements for the accreditation of courses of initial teacher training: a consultation document. - London: DES, 1989c. - 84 p.

88. DES. Criteria for the approval of initial teacher training courses. - London: DES, 1989d. - 58 p.

89. DES. Standards in education 1988-89: the annual report of H M Senior Chief Inspector of Schools. - London: DES, 1990. - 156 p.

90. DES. Initial teacher training (secondary phase). Circ. 9/92. - London: HMSO, 1990. - 121p.

91. Department for Education // News, 1994. – Circ. 240/94, 5 October.

92. Deuchar S.(ed.). What's wrong with our school? - London: Campaign for Real Education, 1989. - 142 p.

93. Development of education. Global perspective in the curriculum / Ed. A. Osler. – London: Cassel, 1994. – 278 p.

94. Edwards V. Speaking and listening in multilingual classrooms. – London: Kogan Page, 1995. – 28 p.

95.Elliott J. Teachers as researches: implications for supervision and for teacher education //Teaching and teacher education. – London, 1990. – Vol.6. - №1. – P.1-26.

96. Ellis E.L. The university college of Wales, Aberystwyth 1872 - 1972. - Cardiff: University of Wales Press, 1972. - 226 p.

97. Fiddes E. Chapters in the history of Dwens College and of Manchester University 1851 - 1914. - Manchester: The University Press, 1937. - P.170.

98. Fish D. Learning through practice in initial teacher training. - London: Kogan Page, 1989. - 226 p.

99. Fitch M.G. History of the training of teachers for secondary schools in England (unpublished MA thesis.). - London: University of London, 1931. - 191p.

100. Foster P. Policy and practice in multicultural and anti-racist education. - London: Routledge, 990. - 176 p.

101. Furlong V.J. Initial teacher training and the role of the school. - Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press, 1988. - 180 p.

102. Galton M. Teacher training in Europe. – Strasbourg: CCED/HIST (97) 12, 1997. – 10 p.

103. Ginsburg M.B. Contradictions in teacher education and society: a critical analysis. - London: The Falmer Press, 1988. - 271 p.

104. Gordon P. Teaching as a graduate profession, 1890-1970 // in J. Wilkes (ed.). The professional teacher. - Leicester: History of Education Society, 1986. - P. 77 - 96.

105. Gosden P.H.J.H. Teaching quality and the accreditation of initial teacher-training courses// in V.A. McClelland, V.P. Varma (eds.). Advances in teacher education. - London: Routledge, 1989. - P. 1-18.

106. Grant N. Intercultural education in the UK// Intercultural education.World year book of education 1997// Ed. D. Coulby. – London: Kogan Page, 1997. – P. 178-191.

107. Graves N.J. Initial teacher education. - London : University of London, 1990. - 158 p.

108. Handbook of teacher training in Europe. Issues and trends/ Ed. M. Galton, B. Moon. – London: Fulton Publishers, 1994. – 227 p.

109. Halasz G. Individual competencies and the demands of society. Symposium on "Key competences for Europe", Bern, Switzerland, 27-30 March 1996. – Strasbourg: Council for cultural cooperation, 1996. – 10 p.

110. Hamilton D. A note on masters of method and the pedagogy of nineteenth century schooling // History of Education Society Bulletin. - 1982. - № 29. - P. 13 –16.

111. Her Majesty's Inspectorate. Education observed 7: initial teacher training in the universities of England, Northern Ireland and Wales. - London: HMSO, 1988. - 153 p.

112. Her Majesty's Inspectorate. The new teacher in school. - London: HMSO, 1988. - 127 p.

113. Her Majesty's Inspectorate. The provisional teacher programme in New Jersey. - London: HMSO, 1989. - 140 p.

114. Her Majesty's Inspectorate. Report by HMI on University of Oxford, Department of educational studies: initial teacher training. - London: HMSO, 1989. - 192p.

115. Her Majesty's Inspectorate. Standards in education 1978-88. - London: HMSO, 1989. - 126 p.

116. Hillgate Group. The reform of British education. - London: Claridge Press, 1987. - 141p.

117. Hillgate Group. Learning to teach. - London: Claridge Press, 1989. - 198 p.

118. Hirst P.H. Educational theory // in P.H. Hirst (ed). Educational theory and its foundation disciplines. - London: Routledge, 1984. - 268 p.

119. HMSO.Households below average income: a statistical analysis 1979 - 1988/9. - London: HMSO, 1992. – 130 p.

120. Hoyle E. Professionalization and deprofessionalization in education // in E. Hoyle, Megarry J. (eds). Professional development of teachers: world yearbook of education 1980. - London: Kogan Page, 1980. - P. 42-54.

121. Humes W.M. Science, religion and education: a study in cultural interaction // in Humes W.M., Paterson H.M. (Eds). Scottish culture and Scottish education 1800 to 1980. - Edinburgh: John Donald, 1983. - 271 p.

122. Huxley A. Proper studies. - London, 1927. - 248 p.

123. Hyams B.K. Culture for elementary school teachers: an issue in the history of English education // Paedagogica Historica. - 1981. - № 21. - P.111- 120.

124. Initiative for training for democratic citizenship. Teaching documents / Ed. H. Michael. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – 128 p.

125. Innovation in in-service education and training of teachers. Practice and theory. – Paris: OECD, 1978. – 63 p.

126. In-service training and educational development: an international survey/ Ed. D. Hopkins. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.

127. In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries. – Brussels: EURIDICE, 1995. – 202 p.

128. Jones A.J. I was privileged. - Cardiff: Abbrevia, 1943. - 120 p.

129. Jones L.G.E. The training of teachers in England and Wales: a critical survey. - Oxford University Press, 1924. - 202 p.

130. Judge H.C. Cross - national perceptions of teachers // Comparative Education Review. - 1988. - № 32. - P. 143 - 158.

131. Kay-Shuttleworth J.P. Four periods of public education. - London: Longman, 1862. - 138 p.

131. Kelly T. For advancement of learning: the university of Liverpool 1881 - 1981. - Liverpool: Liverpool University Press, 1981. - 215 p.

132. King A S. Multiculturalism in the national curriculum // Cambridge Journal of Education. - 1992. - № 22. - P. 17 - 30.

133. Kirk C. Teacher education and professional development. - Edinburgh: Scottish Academic Press, 1985. - 121p.

134. Klein J. The study of groups. - London, 1956. - 217 p.

135. Larson M.S. The rise of professionalism: a sociological analysis. - Berkeley: University Press, 1947. - 401 p.

136. Lawton D. The tightening grip. - London: Institute of Education, University of London, 1984. - 240 p.

137. Lawton D. Education, culture and National Curriculum. - London: Hodder and Stoughton, 1989. - 229 p.

138. Lucas P. An approach to research-based teacher education through collaborative inquiry // Journal of Education for Teaching. - 1988. - № 14. - P. 93-102.

139. MacIntyre G. Accreditation of teacher education: the story of CATE, 1984 - 1989. - London: The Falmer Press, 1991. - 244 p.

140. McClelland V.A.,Varma V.P. Advances in teacher education. - London: Routledge and Kegan Paul, 1989. - 156 p.

141. Miles S. Initial teacher education in England and Wales: a topography // Research Papers in Education - 1993. - Vol. 8. - № 3. - 304 p.

142. Moore W.G. The tutorial system and its future. - Oxford, etc., 1968. - P. 34.

143. My teacher. Training to teach in primary schools. – TASC, 1994. – 38 p.

144. New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language. – Lexicon Publications, INC., Danbury, 1993. - 1248 p.

145. O'Hear A. Who teachers the teachers ? - London: Social Affairs Unit, 1988. - 76 p.

146. Patric H., Bernbaum G., Reid K. The structure and process of initial teacher education within universities in England and Wales. - Leicester: University of Leicester School of Education, 1982. - 126 p.

147. Patric H. From Cross to CATE: the universities and teacher education over the past century // Oxford Review of Education . - 1986. - № 12. - P 243 - 261.

148. Primary BEd programme handbook. - Bedford: De Montfort University Press, 1995. -120 p.

149. Primary PGCE course handbook. - Bedford: De Montfort University Press, 1995. - 81 p.

150. Quality in schools: the initial training of teachers (a survey of initial teacher training in the public sector in England, Northern Ireland and Wales carried out by HMI and the Inspectorate in Northern Ireland January 1983 to January 1985). - London: Her Majesty's Stationary Office, 1987. - 157 p.

151. Rallen D. Secondary education: an expedient concept // Final conference: What secondary education for a changing Europe? – Trends, challenges and prospects. – Strasbourg, 2-5 December 1986, Council for cultural cooperation education committee. – Strasbourg, 1996. - 242 p.

152. Reid I. Social science and teaching performance // Educational Research. - 1972. - № 15. - P. 15 – 26.

153. Rein W. Outlines of the development of educational ideas during the nineteenth century // Education in the nineteenth century. - Cambridge: Cambridge university press, 1901. - P. 302 - 361.

154. Renshaw P. A curriculum for teacher education // Dear Lord James: a critique of teacher education. - Harmondsworth: Penguin, 1971. - P. 78.

155. Reynolds A. What is competent beginning teaching? A review of the literature // Review of educational research. - 1992. - № 62. - P. I – 35.

156. Rich R.W. The training of teachers in England and Wales during the nineteenth century. - Cambridge: Cambridge university press, 1933. – 190 p.

157. Roehampton Institute BA (with Qualified Teacher Status) Programme Handbook. – L.: Institute Press, 1992. – 147 p.

158. Ruddock J., Wilcox B. Issues of ownership and partnership in school-centered innovation: the Sheffield experience // Research papers ib education. – 1988. - №3. – P. 157-179.

159. Schon D.A. The reflective practitioner. – London: Temple Smith, 1983. – 98p.

160. Schon D.A. Educating the reflective practitioner. – San Francisco, London: Jossey – Bass, 1987. – 208 p.

161. Secondary BEd Honours degree course handbook. - Bedford: De Montfort University Press, 1995. - 55 p.

162. Secondary PGCE course handbook. - Bedford: De Montfort University Press, 1995. - 117p.

163. Seminar on school links and exchanges in Europe. Brighton, United Kingdom, 14-16 November 1991. Report, Council for cultural cooperation. – Strasbourg, 1992. – 50 p.

164. Shulman L.S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform // Harvard Educational Review. – 1987. – 57 (1). – P. 1 – 22.

165.Simon B. The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy. – London: Lawrence and Wishart, 1994. – 131 p.

166. Simon B. Why no pedagogy in England? // Education in the eighties: the central issues. - London: Batsford academic and educational, 1981. - P. 124 - 145.

167. Singh J. Secondary education in England. – Council of Europe Press, 1995. – 37 p.

168. Smithers A., Robinson P. Loss from teaching. – Manchester: University of Manchester, 1989. – 136 p.

169. Smyth J. Educating teachers: changing in the nature of pedagogical knowledge. – Lewes: Falmer Press, 1987. - 149 p.

170. Stenhouse L. An introduction to curriculum research and development. – London: Heinemann, 1987. –168 p.

171. Structures of education and initial training systems. – Brussels: EURIDICE European Unit, 1991. – 200 p.

172. Sutherland M. The place of theory of education in teacher education // British Journal of Educational studies. - 1985. - № 33. - P. 222-234.

173. Swanwick K. Teacher education and the PGCE: a research report. - London: Institute of education, 1989. - 104 p.

174. Taylor D. Case study//Report of the seminar on "The development of human resources for secondary education in Europe: teaching and non-teaching staff – today and tomorrow" (Estoril, Portugal, 30 May – 1 June 1996) DECS/SE/Sec. (96)19. – Strasbourg: Council of Europe, 1996. – P. 3-10.

175. Taylor W. The national context, 1972-1982. – London, 1984. – P. 16-30.

176. Teacher Training Agency. Corporative plan. – London, 1995. – 7 p.

177. Teaching for exchanges – aims and ways of teacher training. – Council of Europe Press, 1993. – 58 p.

178. The European conventions on higher education. – Council of Europe Press, 1995. – 89 p.

179. The European curriculum awards scheme – United Kingdom. – Council of Europe Publishing, 1997. – 80 p.

180. The international encyclopedia of education. Volume 11 // Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite (eds.). – Elrevier Science LTD: Pergamon, 1994.

181. Thomas J.B. A note on masters of method in the universities of England and Wales // History of education society bulletin. - 1982. - № 30. - P.27-29.

182. Thomas J.B. The beginning of teacher training at University College, Bangor// Transactions of the Caernarvonshire historical society. - 1983. - № 44. - P.123-153.

183. Thomas J.B. Teacher training at Bedford College, London 1891-1922 // Durham and Newcastle research review. - 1983. - № 10. – P. 59 – 60.

184. Thomas J.B. University College, Bristol: pioneering teacher training for women // History of education. - 1988. - № 17. - P. 55-70.

185. Three year report 1988-1991. Central Bureau for educational visits and exchanges. – London: Seymour Mews, 1992. – 41 p.

186. Tibble J. W. The future of teacher education. – London: Routledge and Kegan Paul, 1971. – 155 p.

187. Tickle L. Learning teaching, teaching training: a study in partnership in teacher education. – Lewes: Falmer, 1987. – 318 p.

188. Trascot Bruce. Redbrick university. - London, 1944. - P. 90.

189. Tuck J.P. From day training college to university department of education // The education of teachers in Britain. - London: John Wiley, 1973. - 218 p.

190. Tuck J.P. The university departments of education: their work and their future// The education of teachers in Britain. - London: John Wiley, 1973. - P. 95-116.

191. UCET. The PGCE course and the training of specialists teacher for secondary schools: a consultative report. –London: The Universities Council for the education of teachers, 1979. - 219 p.

192. Universities Council for the education of teachers. First destination survey of students completing university courses of initial training for the teaching profession in 1988. - London: UCET, 1989. - 230 p.

193. University Grants Committee. University development 1934-47. - London, 1948. - 320 p.

194. University of Lancaster, School of education. The training and education of teachers. – Lancaster: University of Lancaster, 1971. – 169 p.

195. Veld R., Fussel H., Neave G. Relations between state and higher education. – The Hague, London, Boston, 1996. – 321 p.

196. Verma G.K. Inequality and teacher education : an international perspective. - London: the Falmer Press, 1994. - 209 p.

197. Wilcox T.W. The anatomy of English college. – San Francisco – Washington – London, 1973. – 181p.

198. Willey E.T., Maddison R.E. An enquiry into teacher training. – London: University of London Press, 1971. – 142 p.

199. Wilson J. Education theory and the preparation of teachers. – Windsor: NFER public co, Ltd., 1975. – 182 p.

200. Wilson J. Topics, ideology and discipline in teacher education // Educational Review. - 1989. - № 41. - P. 29-37.

201. Wiseman S., Pidgeon D. Curriculum evaluation. – Slough, Bucks: NFER, 1970. – 181 p.

202. Wood A.C. A history of the university college, Nottingham, 1881-1948. - Nottingham: the University, 1953. - 230 p.

203. Wragg E.C. Teaching teaching. – Exeter: David and Charles, 1974. - 158 p.

204. Wragg E.C. Classroom teaching skills. - Beckenham: Croom Helm, 1984. - 332 p.

205.Wragg E.C. Training teachers to teach mixed ability groups// Handbook of teacher training in Europe. – London: Fulton Publishers, 1994. – P. 53-68.

206. Wright C. School processes: an ethnographic study // Education for some : the educational and vocational experience of 15-18 year old members of minority ethnic groups. - Stoke on Trent: Trentham Books, 1986. - 408 p.

207. Zeichner K.M. Reflective teaching and field-based experience in teacher education // Interchange. – 1981. - №12. – P. 1-22.

208. Zeichner K.M., Listor D.P. Teaching students to reflect // Harvard educational review. – 1982. - №57. - P. 23-48.

Додаток А

Структура курсу на одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd) відповідно до навчального плану відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Рівень I Рівень 2

Рік I семестр I		**Рік I семестр 2**	
Професійне навчання. Вступ до спеціальності	15 заліків	Професійне навчання.Розуміння учнів	15 заліків
Основний предмет спеціалізації (фізвиховання). Теорія	15 заліків	Фізвихування. Практичні заняття.	15 заліків
Фізвихування. Практичні заняття.	15 заліків	Педагогічна практика (подвійний модуль)	QTS
Другий предмет	15 заліків		

Свідоцтво про вищу освіту

Рівень I Рівень 2

Рік 2 семестр 1		**Рік 2 семестр 2**	
Професійне навчання. Планування навч. процесу.	15 заліків	Фізичне виховання. Теорія .	15 заліків
Фізвихування. Практичні ігри, орієнтування, танці.	15 заліків	Професійне навчання.Оцінювання та оцінка.	15 заліків
Педагогічна практика (подвійний модуль)	QTS	Другий предмет	15 заліків
		Другий предмет	15 заліків

Диплом про вищу освіту

Рівень 2 Рівень 2

Рік 3 семестр 1		Рік 3 семестр 2	
Фізвиховання. Використання теорії у практиці.	15 заліків	Педагогічна практика (подвійний модуль).	QTS
Фізвиховання. Турбота про здоров'я.	15 заліків	Професійне навчання. Принципи складання навчальних планів та їх оцінка.	15 заліків
Професійне навчання. Розвиток педагогічних умінь і навичок.	QTS	Фізвихування. Спортзал, атлетика.	15 заліків
Педпрактика	QTS		

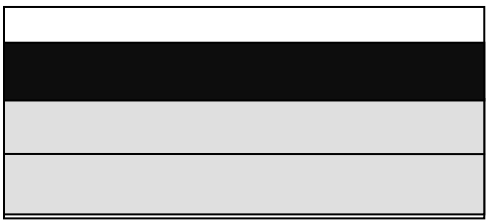
Рівень 3 Рівень 3

Рік 4 семестр 1		Рік 4 семестр 2	
Професійне навчання. Шкільна документація.	15 заліків	Професійне навчання. Педагогічна майстерність учителя.	15 заліків
Курсова робота з професійного курсу.	30 заліків	Фізвихування. Теорія	15 заліків
		Фізвихування. Практика.	15 заліків
Фізвихування	15 заліків	Другий предмет	15 заліків

Додаток Б

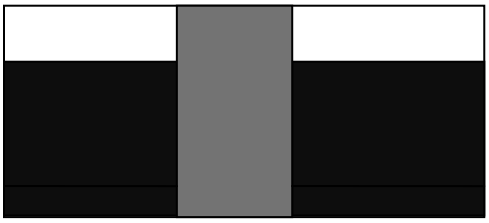
Структура навчального плану для ступеня бакалавра педагогіки (BEd secondary) відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Рік 1 Семестр 1

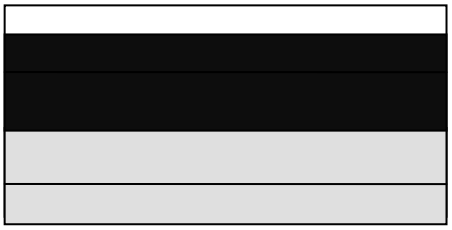


Семестр 2

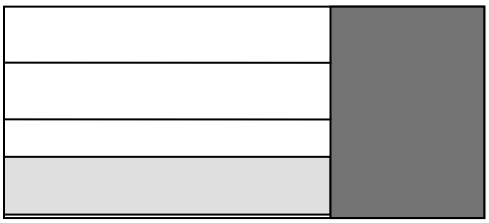
Рік 2 Семестр 1



Семестр 2

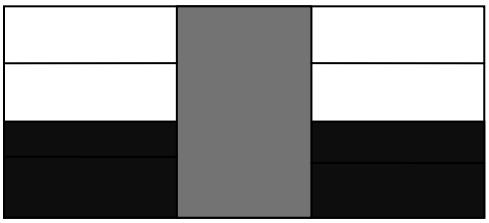


Рік 3 Семестр 1

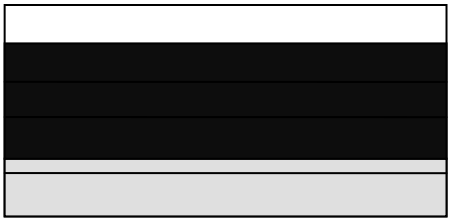


Семестр 2

Рік 4 Семестр 1



Семестр 2



Умовні позначки:

- Педагогічна практика
- Основний предмет
- Другий предмет
- Педагогічна практика

Додаток В

Система залікових одиниць при підготовці вчителя початкової школи (BEd primary) відповідно до навчального плану університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Рік 1 семестр 1				**Рік 1 семестр 2**			
Допоміжні предмети: продовжується в другому семестрі	*Проф. навчання:* практика в школі- 10x1-2 дня + допоміжні предмети	Предмет 1	Предмет 2	Предмет 1	Предмет 1	Предмет 2	Предмет 2
15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків

Рік 2 семестр 3				**Рік 2 семестр 4**			
Проф. навчання Діти, вчителі і суспільство	Предмет 1	Предмет 2	Предмет 1 або 2 (на вибір студента)	*Проф. навчання*: практика- 10 днів + допоміжні предмети	*Проф. навчання* Ознайомлення з викладанням основних предметів	Предмет 1	Предмет 2
15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків	15 заліків

Рік 3 семестр 5		**Рік 3 семестр 6**	
Професійне навчання: викладання основних предметів шкільної програми разом з практикою в школі	*Професійне навчання:* практика 1 у школі за місцем проживання; 10 тижнів x 1 день; 4 тижні блочної практики	*Професійне навчання:* викладання обов'язкових (усіх, крім 3-х основних) предметів шкільної програми разом з практикою в школі, що дає можливість виконання конкретних завдань	*Професійне навчання:* практика 2:10 тижнів x 1 день; 5 тижнів блочної практики
15 заліків QTS	QTS	15 заліків QTS	QTS

Рік 4 семестр 7			**Рік 4 семестр 8**		
Проф. навчання: викладання предмета 1	*Проф. навчання:* викладання предмета 2	*Проф. навчання*: факультати-ви	*Проф. навчання:* заключна практика - 10 тижнів x 1 день; 10 тижнів блочної практики	*Проф. навчання:* курсова робота	*Проф. навчання:* документа-ція,останні законодав-чі акти
15 заліків	15 заліків	15 заліків	QTS	30 заліків	15 заліків

Модулі на рік:	Предмет 1	Предмет 2	Професійне навчання	Допоміжні предмети
Рік 1	3	3	1	1
Рік 2	3	2	3	–
Рік 3	–	–	8*	–
Рік 4	–	–	8**	–

* - з яких 6 модулів для статусу кваліфікованого вчителя.
** - з яких 2 модулі для статусу кваліфікованого вчителя.

Додаток Д

Модульний розподіл курсу "Англійська література" для одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd) відповідно до навчального плану відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Рівень 1

Семестр	Зміст	Методи навчання	Оцінювання
1	1Вступ до курсу з мови і літератури: декілька творів, які представляють різні напрямки в літературі, з наступним вивченням одного з них за допомогою сучасних критичних аналізів: Софокл "Едіпус Рекс", Вольтер "Кандід", Гарис "Мовчання ягнят", Бронте "Грозовий перевал"	Лекції та групові семінари	3 опитування, 2 письмові завдання, 1 вправа з 300 слів в обмежений відрізок часу
2	2.Жанр короткого оповідання: знайомство з історією короткого оповідання як жанру, його характеристикою за допомогою вивчення сучасних англійських і французьких оповідань XIX століття; факультативи для більш детального вивчення спеціальних галузей: творчість жінок-письменниць, американські оповідання XIX століття, творчість Гі Де Мопасана	Щотижневі лекції і семінари; у другій половині модуля - факультативні заняття у формі семінарів	Творча письмова робота - 25%

	3.Романтизм: виникнення романтизму як філософського поняття, його вплив на всі види творчого мистецтва в Європі; обговорення романів і поезії Англії та Франції, а також робіт англійських пейзажистів Джона Констебля і Дж. Тернера	Лекції та семінари; одне відвідування Національної галереї і музею Вікторії та Альберта	Письмова робота з 1,5 тис. слів на тижні 9 - 75% і усне опитування на тижні 12 - 25%
	4.Розмаїтість мови: вступ до соціолінгвістики, знайомство з мовою, діалектами, акцентом, використанням мови різними соціальними класами і розвитком англійської мови, семантикою, лексикографією, сучасною англійською мовою	Лекції та семінари	Письмова робота з 1,2 тис. слів - 50 % і усна відповідь - 50%
	5.Жінки-письменниці: дослідження ролі жінки в створенні культурної спадщини; розгляд засобів, за допомогою яких жінки виражають свій досвід бути жінкою в суспільстві, де вони живуть; знайомство з феміністськими теоріями у творах жінок-письменниць, що включають романи, драматичні твори та поезію	Лекції, семінари, групові дискусії	Письмові завдання - 60% і усна відповідь - 40%
	6.Американська література: розвиток американської літератури з 1850-х по 1930-і р.р.; твори Мельвиля, Уітмена, Дикінсона, Марка Твена, Хемінгуея, Фолкнера, Стівенса та О'Ніла	2 лекції та 1 семінар на тиждень	Вправи в обмежений відрізок часу - 33% і реферат наприкінці семестру - 67%

	7.Дитяча література: огляд дитячої літератури від казок до наукової фантастики; академічне вивчення дитячої літератури.	Лекції і семінари	Письмова робота з 1,5 тис. слів - 75% та екзамен з теоретичного і стилістичного аналізу уривка - 25%

Рівень 2

Семестр 3	Семестр 4
8. Вивчення драми 9. Вивчення поезії 10. Реалізм 1 11. Сучасні жінки-письменниці 12. Критична теорія 13. Ірландський ренесанс	14. Дитяча література 15. Реалізм 2 16. Структури мови

Додаток Ж

Модульний розподіл курсу «Професійне навчання» за навчальним планом відділення педагогіки університету Де Монтфорт для одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd primary)

Рівень 1

Семестр	Зміст	Методи навчання	Оцінювання
1	1. Практика в школі: студентів знайомлять з аспектами професії вчителя; розвивають уміння спостерігати за діяльністю учнів, приділяючи особливу увагу виконанню учбових завдань, поведінці та спілкуванню; студентів знайомлять з поняттям професійної поведінки	Лекції та 10 відвідувань школи: кожне відвідування тривалістю у півдня	50% - за щотижневу роботу та спостереження протягом перших 6-ти тижнів; 50% - за звіт з одного з аспектів роботи; успішне завершення практики

Рівень 2

3	2. Діти, вчителі, школи: місце освіти в сучасному суспільстві; різні типи шкіл; життєві умови та можливості для навчання; погляди на розвиток дитини; навчання та учіння; вплив учителя на процес учіння	Лекції, семінари, тьюторіали	Відповідь на семінарі-33,3%;реферат - 66,6%
4	3. Школа як місце роботи: один день протягом 10 тижнів проводиться у школі; студент вчиться планувати, готує та проводить різні види діяльності з дітьми, а також розвиває уміння оцінювати те, що відбувалося у школі	Лекції, семінари, тьюторіали; відвідування школи протягом 10 тижнів по 1-му дню	Реферат та успішне завершення практики

	4. Методика викладання основних предметів шкільної програми: модуль складається з 3-х напрямків: англійської мови, математики та природознавства; знайомство зі знаннями та вміннями, необхідними для викладання 3-х основних предметів і розвиток уміння планувати, вводити та оцінювати аспекти Національної програми з англійської мови, математики та природничих наук	Лекція (1 год.) і практичні заняття з кожного з предметів (по 1 годині); шкільна практика	Виконання завдань, які розглядають, як саме вивчення англійської мови, математики та природознавства може розвиватися завдяки науково обгрунтованій роботі в класі

5-й семестр	**6-й семестр**	**7-й семестр**	**8-й семестр**
5. Викладання основних предметів шкільної програми (Upper primary) 6. Викладання основних предметів шкільної програми (Lower primary) 7. Шкільна практика 1 (викладання основних програмних предметів у школі)	8.Викладання предметів шкільної програми (Upper primary) 9. Викладання предметів шкільної програми (Lower primary) 10. Шкільна практика 2	11. Викладання англійської мови в школі 12. Викладання математики в школі 13. Викладання природничих наук у школі 14. Викладання мистецтва в школі 15. Викладання географії в школі 16. Викладання історії в школі 17. Викладання фізкультури в школі 18. Викладання моделювання в школі 19. Заключна шкільна практика	20. Курсова робота 21. Документи та законодавчі акти для починаючого вчителя 22. Факультативи з основних предметів шкільної програми

Додаток К

Перелік модулів за курсом "Допоміжне навчання" для одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd) відповідно до навчального плану відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Вступний курс з "першого" предмету:

Семестр 1	**Семестр 2**
Історія	Виробництво фільму
Англійська мова і література	Поняття про мислення
Мистецтво	Модернізм у мистецтві
Уміння спілкуватися	Географія
Математика	Творче письмо
Фізкультура	Італійська мова
Природничі науки	Іспанська мова
Моделювання	Французька мова
	Техніка звукозапису
	Складання музики
	Обробка отриманих даних
	Базова математика
	Навички проведення наукового дослідження
	Уміння будувати взаємини з людьми

Вступний курс з "другого" предмету:

Історія. Англійська мова та література. Мистецтво. Географія. Математика. Фізкультура. Природничі науки. Моделювання.

Додаток Л

Форма самооцінки студента відповідно до зразка, прийнятого на відділенні педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Ім'я студента _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Дата практики_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ Кількість днів _ _ _ _ _

Уміння працювати в школі	**Факти**
Узяв на себе обов'язки вчителя щодо навчальної та позакласної роботи. Виконання шкільної програми. Планував невеличкі завдання або теми з деяких предметів. Виконував дослідження в галузі методів викладання основних предметів програми в даній школі. Учень як той, хто навчається. Вмію виявляти проблеми учнів у процесі навчання і відповідним чином реагувати на них, сприяючи успішному навчальному процесу. Вміння вчителя. Вмію планувати, удосконалювати й оцінювати своє викладання в класі Оцінювання. Вмію оцінювати успіхи відповідно до поставлених цілей.	

Уміння працювати в школі	Факти
Класний керівник. Умію підтримувати дисципліну і порядок у класі. Вмію правильно мотивувати навчальний процес. Дію чесно і справедливо по відношенню до всіх учнів. Професійне ставлення. Використовую можливості позитивно впливати на розвиток дитини.	

Додаток М

Атестаційна форма з педагогічної практики для студентів відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Студент_ Дата _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Школа _ Рік навчання _ _ _ _ _ _ _ _

Уміння	Рівень	Коментарі
1.Забезпечення навчального процесу. Підготовка і планування, відповідність завдань, розуміння предметів.		
2. Класний керівник. Якість атмосфери і морального клімату в класі. Взаємини з дітьми. Вміння зайняти дітей виконанням поставлених завдань. Уміння підтримувати дисципліну в класі.		
3. Спілкування. Постановка цілей. Чіткість команд і настанов. Уміння слухати і реагувати на відповіді. Уміння оцінювати. Використання голосу, правильність мови.		
4.Організація навчального процесу. Організація часу, матеріалу, наочності. Організація діяльності відповідно до поставленої мети. Ефективність уроків. Структура і теми уроків.		
5. Професійна етика. Дотримання режиму школи. Акуратність в одязі. Ставлення до коллег, учителів школи.		

Додаток Н

Календар організації навчання курсу PGCE secondary на відділенні педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Тижд.	Дата	Пон.	Вівтор	Сер.	Четв.	П'ят.	Місце перебування
1	12.09						Спостережувальна практика за місцем проживання.
2	19.09						**Тиждень в університеті**
3	26.09						**Тижні 3-4** : один день спостережень
4	03.10						у школі, 4 дні в університеті.
5	10.10						8 годин викладання предмета спеціалізації.
6	17.10						2 години викладання професійного циклу.
7	24.10						**Тижні 5-20**
8	31.10						2,5 днів на тиждень у школі 1
9	7.11						0,5 дня в консорціумі
10	14.11						2 дні в університеті
11	21.11						3 години викладання предмету спеціалізації.
12	28.11						2 години викладання професійного
13	5.12						циклу.
14	12.12						
15	19.12						
16	26.12						
17	2.01						
18	9.01						
19	16.01						
20	23.01						Останній тиждень у школі 1.
21	30.01						Тиждень в університеті між
22	6.02						школами 1 і 2. **Тижні 22-30, 33-35**
23	13.02						4,5 днів на тиждень у школі 2.
24	20.02						0,5 дня в консорціумі.
25	27.02						

26	6.03		
27	13.03		
28	20.03		
29	27.03		
30	3.04		
31	10.04		**Кінець семестру**
32	17.04		
33	24.04		
34	1.05		
35	8.05		**Тижні 36-40**
36	15.05		3,5 днів у школі
37	22.05		0,5 дня в консорціумі
38	29.05		1 день на тиждень в університеті
39	5.06		1 година викладання предмету спеціалізації.
40	12.06		2 години викладання професійного циклу.
41	19.06		
42	26.06		**Тиждень в університеті**

Додаток П

Зміст модулів професійного циклу відповідно до навчального плану для одержання післядипломного Свідоцтва з педагогіки (PGCE secondary) на відділенні педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Модуль I (тижні 2-3).

Студенти повинні познайомитися зі школою як частиною суспільства, визначити цілі та мову навчання, вивчити шкільну програму, обов'язки вчителя та його роль у суспільстві. При відвідуванні шкіл майбутні вчителі повинні приділити особливу увагу відносинам учитель-учень, статуту школи, підготовці окремих уроків, методам викладання, способам підтримки зацікавленості учнів, їхньої мотивації. Дискусії проводяться з проблем цілей навчання, обов'язків учителів по відношенню до батьків, учнів і колег, а також щодо змісту вимог Освітнього акту 1988 р., ролі вчителя-мислячого практика, основних педагогічних умінь. Наприкінці вивчення модуля студенти представляють письмову роботу, яка є доказом розуміння ними тих основних понять, що складають професійну компетентність.

Приклади завдань:

1. Порівняти цілі початкової школи і школи "1".
2. Оцінка роботи, виконаної з дітьми.

Модуль 2 (тижні 4-8).

Модуль вчить студентів планувати уроки та окремі розділи своєї роботи. Вони досліджують принципи планування, способи забезпечення ефективного навчання, співвідношення між навчанням і учінням, планування діяльності класного керівника.

Модуль 3 (тижні 10-15).

Метою дного модуля є навчити студентів аналізувати поведінку в класі, вмінню створювати сприятливий клімат для всіх учнів класу в ході навчального процесу.

Модуль 4 (тижні 17-20).

Майбутні вчителі повинні вміти розуміти природу і завдання оцінювання, визначати місце оцінки у викладанні і навчанні, розвивати вміння оцінювати наступний цикл: планування - навчання - учіння - оцінювання в школі.

Заключні завдання можуть бути такими:

1. Розробка, впровадження та оцінка методів оцінювання.
2. Звіт про відвідування батьківських зборів разом з ментором.

Модуль 5 (тижні 22-41).

Модуль ставить за мету розглянути роль шкільної програми в підготовці учнів до дорослого життя, взаємини школи і суспільства, якому вона служить. Студенти, знаходячись у школі "2" по 4,5 днів на тиждень, збирають дані про іспити, зміни і нововведення шкільної програми, зв'язки школи з громадськістю, іншими школами, промисловими підприємствами, про керівництво школою.

Додаток Р

Параметри знань і вмінь для одержання Свідоцтва з педагогіки (PGCE secondary) згідно навчальних програм відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

1. Рефлексуючий практик (The reflective practitioner).

1.1. Бере до уваги будь-яку подію, свої власні дії та відчуття і готовий оцінити їх вплив на процеси навчання та учіння.

1.2. Виявляє здатність учитися на досвіді минулих успіхів і невдач для того, щоб діяти більш ефективно в реальних ситуаціях.

1.3. Виявляє бажання вчитися в інших.

1.4. Уміє формулювати власні теорії з приводу викладання, спираючись на досвід і критично оцінюючи матеріал підручників і посібників .

1.5. Має здатність спостерігати, аналізувати, вирішувати проблеми, пов'язані зі школою.

1.6. Удосконалює планування уроків з урахуванням попереднього досвіду.

2. Спеціаліст-предметник (The subject specialist).

2.1. Демонструє ясне розуміння ключових знань, понять і вмінь в галузі предмету спеціалізації.

2.2. Ясно уявляє собі місце і значення свого предмету в шкільній програмі.

2.3. Знає Національну програму.

2.4. З ентузіазмом ставиться до свого предмету, вміє пояснювати його цінність учням, батькам, громадськості.

2.5. Підтримує свої знання на сучасному рівні.

2.6. Володіє сучасною методикою викладання предмету.

3. Учитель, що вміє планувати навчальний процес (The curriculum planner).

3.1.Виявляє уміння створити розділ або програму, які є доказом правильного планування.

3.2. Представляє зв'язні плани уроків.

3.3. Демонструє вміння відібрати потрібні засоби і методи навчання при плануванні.

3.4. Бере до уваги міжпредметні зв'язки при складанні планів.

3.5. Має бажання використовувати розмаїтість прийомів і методів у ході уроку.

4. Класний керівник (The classroom manager).

4.1. Демонструє вміння створити і підтримувати сприятливу атмосферу для навчання, а також бажання учитися в інших.

4.2. Користується методами заохочення і покарання для забезпечення дисципліни в класі.

4.3. Має досвід щодо встановлення робочих взаємин під час керування навчальним процесом і поведінкою окремих учнів у класі.

4.4. Показує розуміння індивідуальних розходжень між учнями, їх здібностями, інтересами.

4.5. Розуміє механізм впливу соціальних, психологічних і культурних чинників на навчальний процес.

4.6. Виявляє бажання навчатися в інших викладачів методики класного керівництва .

4.7. Використовує методи, що відповідають віку дітей.

4.8. Має поставлені мовлення і голос (рівень і об’єм).

4.9. Правильно використовує навколишнє оточення для навчального процесу: простір, меблі, обладнання.

5. Учитель, що оцінює учнів (The assessor and recorder of pupil learning).

5.1. Має достатні знання в галузі свого предмета.

5.2. Правильно розуміє роль оцінювання.

5.3. Працював у школі і має досвід щодо виставлення оцінок, ведення записів у щоденниках.

5.4. Уміє планувати і використовувати оцінювання як інтегральну частину навчального процесу.

6. Вчитель-професіонал (The professional teacher).

6.1. Бере участь у всіх аспектах шкільного життя, включаючи класну діяльність.

6.2. Правильно будує взаємини з учнями, батьками, педколективом.

6.3. Демонструє розуміння організації структури управління школою.

6.4. Постійно піклується про безпеку і здоров'я учнів.

6.5. Уміє працювати в команді.

6.6. Пунктуальний щодо виконання розпорядку дня школи: дотримується часових вимог, одягнений належним чином тощо.

Додаток С

Модуль з англійської мови при підготовці вчителя початкової школи (PGCE primary) відповідно до навчального плану відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Тиж-день	Заняття у вузі	Самостійна робота	Робота в школі
3	2 години лабораторних занять щодо використання ТЗН	ТЗН – фланелеграф	Використання фланелеграфу
4	1 година лекції: Вступ до Національної програми. 2 години лабораторних занять	2 години: ознайомлення з документами про Національну програму	Читання в класі - спостереження
5	1 година лекції: Вступ до читання - 2 години лабораторної роботи; методи дослідження	1 година: Бі Бі Сі відео про методи читання - перегляд і оцінка	1 година: школа "1" і школа "2" – розмова з викладачами про методи викладання, обладнання, організацію класів
6	1 година лекції: Розвиток умінь читання; 2 години лабораторної роботи: Види діяльності в класі.	Планування процесу читання в класі; написання звіту про організацію класу - 1 година.	
7	2 години лабораторної роботи: Організація класу для читання.	Читання розділу за темою "Читання" з підручника - 1 година	Робота з відстаючими учнями; спостереження і розмова з представниками педколективу школи - 1 година
8	1 година лекції: Робота з відстаючими з читання; 2 години лабораторної роботи: Діяльність у класі.	Читання розділу 9 з підручника	Канікули

9	2 години лабораторної роботи: Поезія. Рима і ритм при навчанні читання.	Розділи 3-4 - 1 година	Складання щоденника про спостереження за процесом читання одного учня протягом 1 шкільного дня - 4 години
10	1 година лекції: Письмо. 2 години лабораторної роботи	Планування уроку з письма - 1 година	Спостереження та обговорення методів навчання правопису в даній школі - 1 година
11	1 година лекції: Розвиток навичок письма. 2 години лабораторних занять	Розділ про письмо за підручником - 1 година	Проведення уроку з письма - 2 години
12	2 години лабораторних занять: Обговорення правопису учнів.	Розділ про те, як потрібно говорити і слухати - 1 година	Планування шкільної практики - 2 години
13	1 година лекції: Уміння говорити і слухати. 2 години лабораторних занять	Планування педпрактики з акцентом на читанні - 5 годин	
14	1 година лекції: Оцінювання і ведення записів. 2 години лабораторних занять		
15		Оцінка виконаної діяльності - 2 годин	Виконання плану з англійської мови - 10 годин
16			
17			
18			
19			
20	2 години лабораторних: Сценографія.	Урок зі сценографії; планування -1 година.	Проведення уроку зі сценографії - 1 година
21	1 година лекції: Граматика. 1 година лабораторних занять	Читання книги "Вивчаємо граматику" стор.1 – 4 - 1 година	Письмо у класі: спостереження і бесіди з учителем - 1 година
22	1 година лекції: Граматика. 2 години лабораторних занять		Канікули
23	2 години лабора-	Планування уроку з	Спостереження за

	торних занять: Поезія.	поезії; індивідуальний і диференційований підхід до учнів - 1 година	уроками з математики; обговорення з класоводом - 1 година
24	1 година лекції: Правопис. 2 години лабораторних занять		Спостереження, бесіди з учителями
25	1 година лекції: Дитяча література. 2 години лабораторних занять		Проведення уроку, присвяченого вивченню поезії, запланованого на тижні 23 - 1 година
26	2 години лабораторних занять	Відео: "Мова - це ключ" - 1 година	
27	1 година лекції: Двомовність. 2 години лабораторних занять	Планування педпрактики - 8 годин	Планування практики з ментором, класоводом, викладачем вузу - 3 години
28	1 година лекції: Розмаїтість мови. 2 години лабораторних занять	Продовження планування	
29	2 години лабораторних: Планування.	Те ж саме	Те ж саме
30	Підготовка до практики в школі		
31	Індивідуальна підготовка до педпрактики		
32-38	Блок педагогічної практики	Оцінка схеми роботи з англійської мови - 8 годин	Виконання плану - 15 годин

Додаток Т

Модуль професійного навчання при підготовці вчителя початкової школи (PGCE primary) відповідно до навчального плану відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

Тиж-день	Лекції	Семінари	Індивідуаль-ні заняття	Робота на базі школи
3	Вступ до Національної програми	Знайомст-во з робо-тою на базі школи на основі дос-віду пед-практики за місцем проживан-ня	Читання Національної програми	
4	Як діти вчаться	Досвід педпракти ки за місцем проживан-ня	Читання роз-ділу 7 під-ручника Поларда і Та-на - 1 година	Спостереження за 1 дитиною в різних ситуаціях: що про-сять виконати учнів і як вони реагують на це; обговорення своїх спостережень із класоводом - 2 години
5	Як учать учителі			
6	Планування 1. Навчальний план школи: міжпредметні зв'язки: теми, розділи, наступ-ність	Папка зі шкільної практики		Розгляд шкільного плану і класного або групового плану на рік - 1 година
7	Планування 2. Планування схе-ми роботи	Індивіду-альні тью-торіали		

8	Планування 3. Планування роботи з відстаючими учнями	Індивіду-альні тью-торіали	Планування уроку, диференцію-ючи зміст для дітей з різними здіб-ностями - 1 година	Виконання плану і письмова оцінка цієї роботи - 2 години
9	Організація і керівництво кла-сом: обов'язки класного керів-ника, який спри-яє духовному, культурному і моральному роз-витку учнів	Семінар: як фізична організація допомагає школярам стати незалежни ми учнями	Читання розділу 9 за підручником Дін Джей	Визначити двох учнів з відхилен-нями в поведінці; Записати випадки, коли це виявля-ється, і дії вчителя - 1 година. Намалю-вати план класу в школі А та В і ви-значити вікові кате-горії кожного класу; проаналізувати схожі риси і роз-біжності - 1 година
10	Методика: різні прийоми і мето-ди організації класу		Планування двох уроків з використан-ням різних методів навчання	Впровадити плани і дати письмову оцін-ку - 1 година
11	Методика: організація класу і виконан-ня навчального плану		Перегляд відео про по-ведінку - 1 година	Визначити, як учи-телі школи керують поведінкою класів; обговорити зі своїм ментором - 1 годи-на
12	Поведінка 1: статут школи	Семінар: обговорен ня шляхів забезпечен ня дисцип-ліни в кла-сі	План-схема для блоку педпрактики - 4 години	Прочитати статут школи (щодо пове-дінки) – 1година
13	Поведінка 2: окремі учні	Обговорен ня пробле-	Перегляд відео	

		ми поведінки		
14				Оцінка уроків - 5 годин
15	Блок шкільної практики			
16				
17				
18				
19	Робота з колегами	Аналіз педпрактики	Читання розділу 3 за посібником Найас Джей, Саутуорт Джей - 1 година	Оцінити в письмовій формі свою педпрактику - 1 година. Використати свої спостереження і бесіду з одним із учителів для підготовки анотованого списку випадків, коли формальне і неформальне співробітництво між колегами сприяє хорошій роботі школи - 1 година
20	Робота з відстаючими учнями	Вибір робочого місця	Виявлення й оцінювання дітей, які відстають з декількох предметів: перегляд літератури - 1 година	Ознайомитися з лінією школи щодо відстаючих учнів - 1 година
21	Расові та статеві розходження		Читання окремих розділів з даного питання - 1 година	Канікули
22	Юридична та адміністративна відповідальність	Семінар	Читання розділів за темою - 1 година	Спостереження за умовами праці в школі - 1 година
23	Розгляд усього навчального	Семінар		

	плану			
24	Оцінювання, ведення записів, звітність	Семінар		Оцінити успіхи групи дітей і обговорити це питання з ментором - 1 година
25	Оцінювання, ведення записів, звітність; атестація вчителів	Семінар		
26	Обговорення успіхів учнів	Семінар	План-схема роботи тижнів 31-38 - 7 годин	
27	Взаємини з батьками	Індивіду-альні тьюторіа-ли.	Читання розділу 12 за Дін Джей, 1992р. - 1 година	Планування діяльності батьків, обговорення плану з батьками і класо-водом - 1 година
28	Атестація вчителів.	Індивіду-альні тьюторіа-ли	Матеріали з атестації	Обговорення політики школи щодо вчителів - 1 година
29	Уміння оцінювати власну діяльність	Індивіду-альні тьюторіа-ли		
30	Індивідуальна підготовка до педпрактики			
31-38				Оцінювання уроків - 8 годин

Додаток У

Програма "Курс з виховання та освіти" відділення педагогіки університету Де Монтфорт (м. Бедфорд)

1. Принципи виховання та освіти:

а) теорія педагогіки (у цьому розділі аналізуються різні філософські теорії та їх вплив на педагогіку);

б) сучасні педагогічні теорії;

в) педагогіка і демократія (сутність демократії та ставлення індивідуума до демократії, визначення таких понять, як "воля", "влада" і "відповідальність");

г) шкільна програма;

д) педагогічні проблеми та експерименти.

2. Педагогічна психологія і розвиток дитини.

Мета цієї частини - допомогти студентам придбати знання з психології і навчити їх розуміти дітей, дати спеціальні знання з вікової психології тих дітей, з якими вони збираються працювати:

а) вивчення розвитку людини від народження до зрілості;

б) індивідуальні розходження; спадковість і навколишнє середовище; темперамент, здібності, схильність, мотивація;

в) виміри в педагогіці; тести, які вимірюють інтелект і знання; шкільна документація та її застосування;

г) природа навчання; чинники, що впливають на процес навчання і запам'ятовування.

д) інтеграція особистості; суспільний розвиток; адаптація і погана пристосовуваність.

3. Соціальні аспекти педагогіки.

У цій частині підкреслюється, що розвиток і потреби дітей повинні відповідати суспільству, в якому вони живуть: на виховання дітей впливає не тільки школа, але й інші соціальні інститути:

а) сучасна система народної освіти в Англії та Уельсі та історія її розвитку;

б) соціальне середовище дітей (родина, школа, церква, клуб тощо);

в) функції школи в суспільстві; підготовка дітей до життя в суспільстві;

г) гігієнічна освіта; теоретичні проблеми росту і розвитку дитини.