

5. Стражев В.В. Основные тенденции развития образования в государствах-участниках СНГ // Высшая школа. – 2005. – № 1. – С. 3-9.

Автор рассматривает развитие системы высшего образования Беларуси после приобретения независимости и раскрывает ее характерные черты.

The article considers the development of Belarusian higher education system in the period of independence and its characteristic features.

УДК 371. 134(495)

Короткова Ю. М.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У ГРЕЦІЇ

У статті аналізуються розробки теоретичних і методологічних засад професійної підготовки «рефлексуючого» вчителя, а також так званого «вчителя-європейця» ученими-педагогами Греції.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Об'єктивна необхідність реформування системи професійної підготовки педагогічних працівників обумовлює актуальність проблеми розробки сучасних підходів до навчання майбутніх учителів з метою розвитку в них професійної компетентності та готовності до педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, посилює необхідність вивчення зарубіжних парадигм, технологій, шляхів підготовки учительських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Головні тенденції і напрями розвитку теорії і практики професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи досліджено у працях Л. Пуховської. Значну увагу вивченню сучасних підходів до підготовки педагогів в окремих зарубіжних країнах приділено такими ученими, як А. Василюк, О. Кузнецова, О. Озерська та іншими.

Виділення раніше не вирішених частин проблеми, котрим присвячується означена стаття. Єдиною європейською країною, сучасний педагогічний досвід якої залишається недостатньо дослідженим вітчизняними ученими, є Греція.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на це, метою статті є дослідити інноваційні підходи грецьких учених до професійної підготовки учительських кадрів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. З початку 80-х років ХХ століття професійну підготовку педагогічних кадрів для всіх ланок освітньої галузі в Греції здійснюють виключно університети країни.

Грецькі вчені стверджують, що повний перехід до університетської педагогічної освіти посилив значення й авторитет педагогічної науки і дав поштовх активній дослідницькій діяльності учених-педагогів країни.

Так, з початку 90-х років ХХ століття надзвичайного поширення в Греції набув напрям підготовки так званого «критично мислячого» вчителя (στοχαστικокριτικός εκπαιδευτικός). В українській педагогічній літературі зустрічаємо відповідник – «рефлексуючий учитель» (reflective teacher) або учитель-дослідник. Грецькі науковці, беручи за основу праці європейських учених (J. Calderhead “Reflective teaching and teacher education”, R. Clift “Encouraging Reflective Practice in Education” тощо), виробили свій тип критично мислячого учителя. Так, професори педагогіки М. Кассотакіс та А. Казаміас наполягали: «Сучасний вчитель – це не просто передавач знань, який беззастережно

виконує навчальний план. Він бере активну участь у розробці навчального і робочого плану школи, в обговоренні проблеми ролі і мети школи, є наставником особистості, яка розвивається, радником для дитини під час виникнення у неї проблем і труднощів, помічником в отриманні знань. Має чітку соціальну позицію, не пасивно пристосовується до сталої суспільної дійсності, а відчуває себе здатним до певних соціальних змін. Сучасний учитель характеризується наявністю критичної думки, є творчою особистістю і наділений професійною автономією... Бере активну участь у процесі змін і модернізації соціально-освітньої системи з метою створення справедливого суспільства, де пріоритети освіти стають в один ряд з іншими пріоритетами держави [3, с. 448]». Виховання такого вчителя, на думку учених, не може бути забезпечене традиційною професійною підготовкою, що передбачає бездоганне володіння предметом викладання і суто теоретичне засвоєння деяких педагогічних і соціальних дисциплін.

Грецький учений Х. Антоніу критично мислячого вчителя характеризує як такого, що наділений творчими здібностями і професійною автономією, який сприймає історичні, економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються на місцевому та міжнародному рівні, який самостійно формулює цілі своєї власної діяльності, осмислює педагогічну й соціальну роль школи, який сприймає і реагує на сучасні проблеми людськості, бере участь у подіях суспільного і політичного життя тієї місцевості, де він проживає [1, с. 348].

Педагоги Греції розуміють критично мислячого вчителя як антипод до технократичного. Так, І. Матсагурас зауважував, що технократичний вчитель замислюється лише над пошуком і створенням умов, які забезпечать результативність навчально-виховного процесу на мікрорівні класу та школи. Натомість критично мислячий вчитель, окрім методичних проблем, аналізує філософське, наукове, соціальне, моральне підґрунтя, яке впливає на цілі і практичну спрямованість освіти; замислюється над тим, який вплив справляє освіта на особистість і на суспільство і якими можуть бути соціально-політичні наслідки такого впливу. Критично мислячий учитель усвідомлює, що через покращення системи освіти можна покращити і суспільство [4, с. 459-460]. Учений наполягав, що для виховання такого типу учителя-дослідника необхідно насамперед навчити його основам критично мислячого аналізу педагогічних проблем та пошуку шляхів їх вирішення. Так, І. Матсагурас виділив сім етапів критично мислячого аналізу.

Перший етап. На цьому етапі педагог-дослідник визначає проблему, яку має намір досліджувати, пояснює суть цієї проблеми та називає ті негативні наслідки, які вона може породжувати, що й вимагає її найшвидшого розв'язання.

На другому етапі дослідник здійснює теоретичне обґрунтування обраної проблеми, аналізує її сутність й описує умови, в яких досліджувана проблема народжувалась та розвивалась. Іншими словами, поряд із точним визначенням проблеми учитель-дослідник заглиблюється в її природу та історію, описує умови, в яких обрана проблема загострюється чи, навпаки, притупляється.

Третій етап. Після аналітичного опису проблеми й умов (чинників, ситуацій), з якими ця проблема пов'язана, учитель-дослідник формулює перші гіпотези про причини виникнення проблеми і пропонує декілька нових шляхів її вирішення. Також дослідник має теоретично обґрунтувати вибір запропонованих шляхів усунення проблеми і визначити наслідки, які може мати систематичне і тривале використання обраних шляхів.

Четвертий етап. У разі, якщо для застосування визначених шляхів подолання проблеми від учителя вимагатимуться специфічні дидактичні уміння, необхідно подати рекомендації, яким чином їх формувати.

П'ятий етап. На цьому етапі учителем випробовується перший варіант вирішення проблеми. Систематичність і точність у зібранні даних має велике значення, бо від цього залежить вірогідність отриманих результатів.

На шостому етапі відбувається оцінка ефективності застосування обраного шляху подолання проблеми на основі даних про те, наскільки покращилась ситуація, яка викликала занепокоєння.

На цьому етапі, у разі високої результативності обраного шляху вирішення проблеми, формулюється висновок про доцільність його використання у навчальному процесі, якщо ж цей шлях не дав бажаних результатів, то учитель починає застосовувати другий варіант для подолання досліджуваної проблеми [4, с. 465-467].

І. Матсагурас зазначав, що формування вчителя-дослідника, здатного до результативного здійснення критично мислячого аналізу, має відбуватись у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів у навчальному закладі шляхом чітко продуманої системи теоретичних занять і педагогічної практики, в ході якої обов'язковим є формування дослідницьких навичок студентів. Учений говорив, що традиційно педагогічна практика розуміється як невід'ємна частина більшості навчальних планів з підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і має на меті показати студентам, за допомогою яких методів і засобів досвідченим педагогам вдається налагодити навчальний процес таким чином, щоб були досягнуті безпосередні цілі навчальної програми з дисципліни, що викладається. Після цього студентам надається можливість потренуватись у виробленні в них основних дидактичних умінь організації і здійснення навчального процесу. На думку І. Матсагураса, організація педагогічної практики в такий спосіб перетворює останню на простий «механізм відтворення». Натомість, учений вважав, що педагогічна практика насамперед має примусити майбутніх учителів замислитись над природою процесу навчання і викладання, а вже потім надавати можливість практичного тренування для вироблення певних дидактичних умінь [4, с. 470]. І. Матсагурас наполягав, що перший і найбільший за часом етап педагогічної практики має бути присвячений **спостереженню** студентами за проведенням уроків досвідченими вчителями. Метою спостереження має стати критично мислячий аналіз елементів викладацької діяльності, який, на думку дослідника, має здійснюватись у три стадії.

Перша стадія – стадія «технократичного» аналізу (τεχνοκρατική ανάλυση). Завдання такого аналізу – виділити, які навчально-організаційні та дидактичні принципи, методи і засоби застосовувались під час уроку, у якій ситуаціях вони використовувались, з яким навчальним матеріалом поєднувались і наскільки ефективним було їхнє застосування. Критерієм оцінки дій учителя на цій стадії виступає рівень залучення учнів до навчального процесу та рівень досягнення мети уроку. Також на цій стадії студенти мають навчитися виділяти й аналізувати усілякого роду проблеми, які виникали під час уроку, та шляхи, якими вчитель намагався їх вирішувати.

Друга стадія – стадія наукового (тлумачного) аналізу (διερμνευτική ανάλυση). На цій стадії студенти після спостереження за низкою уроків досвідчених учителів мають запропонувати свої шляхи вирішення різноманітних проблем, що виникали в процесі навчально-виховної роботи вчителів з учнями. Але практиканти мають не просто запропонувати різноманітні шляхи подолання навчальних проблем, а й знайти їм теоретичне обґрунтування. Метою цієї стадії аналізу є поступове усвідомлення майбутніми вчителями того, що під час навчально-виховної роботи, окрім проблем методичного характеру, можуть виникати серйозні проблеми політичної, моральної, соціальної спрямованості, які також потребують свого вирішення.

Третя стадія – стадія макрооцінювального аналізу (μακροαξιολογική ανάλυση). На цій стадії практиканти мають навчитись прогнозувати близькі й кінцеві наслідки, які можуть мати обрані ними шляхи подолання різноманітних проблем, на розвиток і формування конкретної особистості, колективу і навіть суспільства взагалі. Критерієм оцінювання виступає ступінь внеску обраних шляхів розв'язання проблеми на формування всебічно розвиненої особистості та їх роль у процесі певних соціальних перетворень. І. Матсагурас підкреслював, що головна мета цієї стадії спостереження й аналізу – показати майбутнім учителям ту роль, яку відіграє освіта у формуванні особистості, а також простежити взаємозв'язки між соціальною й освітньою системами. Учений зауважував, що студенти під час трьох стадій етапу спостереження, звичайно, не матимуть можливості суттєвого втручання в навчально-виховний процес, але вони

усвідомлять основи критично мислячого аналізу, які в майбутньому будуть застосовувати у своїй педагогічній діяльності.

Отже, на думку дослідника, на етапі спостереження студенти, звільнені від хвилювання, яке породжує необхідність самостійного проведення уроків, мають можливість розвивати у себе вміння і навички критично мислячого аналізу, а також уміння роботи з науковою літературою. Завдяки цьому майбутні вчителі створюють власну теорію викладання, через призму якої сприйматимуть питання освіти взагалі.

На другому етапі педагогічної практики, за словами І. Матсагураса, студенти матимуть можливість поступово тренуватись у самостійній організації навчально-виховного процесу. Метою цього етапу є формування умінь і навичок з планування, здійснення й оцінювання навчального процесу, організації учнівського колективу і різноманітних видів діяльності, виготовлення необхідного дидактичного матеріалу. Але учений підкреслював, що мета цього етапу не повинна зводитись лише до формування тих чи інших дидактичних умінь, головне, щоб майбутні вчителі мали змогу замислюватись над значимістю формованих умінь, над тим, у яких ситуаціях вони можуть бути використані, над наслідками, які може мати правильне чи неправильне застосування сформованих умінь на розвиток окремих учнів і колективу в цілому [4, с. 470-472].

Слід зазначити, що розроблені ученими теоретико-методологічні засади підготовки «рефлексуючого» вчителя активно впроваджуються і в практику роботи університетів. Так, на початку ХХІ століття до навчальних планів було введено такі дисципліни, як «Навчальні плани і програми», «Критично мисляче викладання» тощо. Велика увага почала приділятися розвитку дослідницьких навичок у майбутніх учителів, чому сприяло не лише засвоєння відповідних теоретичних курсів, наприклад: «Методологія педагогічного дослідження» «Процес дослідження в галузі соціальних наук та в освіті» тощо, а й написання наукових робіт під час проходження педагогічної практики та організація практичних занять у педагогічних лабораторіях. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття кожне відділення з підготовки вчителів мало педагогічну чи психолого-педагогічну лабораторію, деякі відділення створили музеї грецької освіти, де студенти мали можливість ознайомитись з архівними матеріалами стосовно розвитку системи освіти своєї країни, розвитку загальної середньої школи та педагогічної освіти вчителів.

Окрім проблеми виховання критично мислячого вчителя, у кінці ХХ – на початку ХХІ століття учені-педагоги Греції, серед яких Г. Марку, А. Данассіс-Афендакіс, М. Даманакіс та інші, велику увагу почали приділяти питанням підготовки так званого «вчителя-європейця», здатного до роботи у полікультурному середовищі. До навчальних планів з підготовки вчителів початкових класів було введено такі дисципліни, як «Міжнаціональна освіта», «Міжнаціональна (або, міжкультурна педагогіка)» тощо. Щодо поняття «міжкультурна педагогіка», то, наприклад, М. Даманакіс подав таке його визначення: «Міжкультурна педагогіка – це галузь педагогіки, предметом якої є аналіз особливостей виховання й освіти в умовах зустрічі й взаємозв'язку культур і яка має дати відповідь на питання стосовно нової мети освіти й виховання у сучасних полікультурних суспільствах, що пережили й продовжують переживати значні зміни [2, с. 175]». Хоча, треба зауважити, що деякі вчені, такі, як А. Франкудакі, Ф. Драгона та інші, продовжували наполягати на тому, що освіта й виховання повинні ґрунтуватись виключно на національних традиціях і галузь освіти має бути стійкою до будь-яких спроб втручання інших культур [113, с. 180]. Але, зважаючи на те, що, починаючи з середини 80-х років ХХ століття і до сьогодні до Греції емігрує величезна кількість населення з країн колишнього Радянського Союзу, Болгарії, Албанії, Югославії тощо, очевидним є той факт, що Греція невпинно перетворюється на поліетнічну, багатомовну, полірелігійну державу. Тому на сьогодні більшість учених вважають, що відстоювати ідеї етноцентризму в освіті й вихованні грецької молоді було б безглуздо, натомість, необхідно шукати шляхи розумного поєднання національного та світового досвіду в цій галузі.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у кінці ХХ – на початку ХХІ століття вченими-педагогами Греції активно розроблялись теоретичні і методологічні засади професійної підготовки «рефлексуючого» вчителя, а також так званого «вчителя-європейця». На сьогодні ці засади досить ефективно втілюються в навчальний процес університетів завдяки введенню певних теоретичних курсів, а також відповідній організації педагогічної практики майбутніх учителів.

Щодо перспектив подальших розвідок у даному напрямку, то наукового вирішення потребують питання змісту сучасної педагогічної освіти у Греції, а також інформаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу в університетах країни.

Література:

1. Αντωνίου Χ. Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828 – 2000). / Χ. Αντωνίου. – Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002. – 482 σ. – Βιβλιογραφία: σ. 439–463.
2. Δαμανάκης Μ. Παιδαγωγικός λόγος και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα / Μ. Δαμανάκης // Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης: Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού: πρακτικά ημερίδας, 30 Μαρτίου 2002. – Ρέθυμνο, 2002. – Σ.175–184.
3. Καζαμίας Α. Προβληματισμοί γύρω από την κατάρτιση διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης / Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης, Δ. Κλάδης // Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. – Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995. – Σ. 444–455.
4. Ματσαγγούρας Η. Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας / Η. Ματσαγγούρας // Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. – Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995. – Σ. 456–476.

В статье анализируются разработки теоретических и методологических основ профессиональной подготовки «рефлектирующего» учителя, а также так называемого «учителя-европейца» учёными-педагогами Греции.

The article analyzes theoretical and methodological fundamentals of training of a “reflective teacher”, as well as a so-called “European teacher” by Greek scientists-educators.

УДК 371.133

Лєвшина Н.В.

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ І ОBOB'ЯЗKOBA ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В OБ'ЄДНАНОМУ КОРОЛІВСТВІ

У даній статті авторка окреслює моделі професійної підготовки вчителів, розкриваючи їхню сутність, та висвітлює особливості професійної підготовки вчителів у Великій Британії з акцентом на обов'язковість педагогічної практики вчителя-початківця.

Постановка проблеми. Обрання Україною інтеграції у світовий й європейський культурно-освітній простір як стратегічного завдання реформування національної освітньої галузі актуалізує вивчення освітянським загалом зарубіжного досвіду оновлення освітніх систем у цілому, і педагогічної освіти зокрема. Європейська спільнота добре усвідомлює важливість людського потенціалу у забезпеченні добробуту громадян та високих стандартів їхнього життя, тому приділяє велику увагу питанням і проблемам освітньої сфери. Саме тому і наш інтерес до реформування системи педагогічної освіти Великої Британії не є випадковим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у дослідження сучасних освітньо-виховних систем провідних країн світу зробило багато вітчизняних дослідників,