

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К.Д. УШІНСЬКОГО

На правах рукопису

СОКОЛОВА АЛЛА ВІКТОРІВНА

УДК: 378.4+378.126+378.14+370

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ І ШОТЛАНДІЇ

13.00.01- загальна педагогіка та історія педагогіки

ДИСЕРТАЦІЯ  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник **Хмелюк Раїса Іллівна**,  
доктор педагогічних наук, професор

Одеса - 2008

## ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні засади професійної підготовки вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії	
1.1 Розвиток й особливості системи педагогічної освіти Англії і Шотландії	10
1.2 Розвиток й особливості системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії і Шотландії	29
1.3 Професійна діяльність і професіоналізм вчителя в Англії і Шотландії як психолого-педагогічна проблема	36
1.3.1 Роль Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікацій Англії і Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії у формуванні професіоналізму вчителів	49
1.4 Структура і моделі підготовки вчителів до професійної діяльності в Англії і Шотландії	59
Висновки з першого розділу	80
Розділ 2. Використання досвіду професійної підготовки вчителів в Англії і Шотландії в системі педагогічної освіти України	
2.1 Зміст навчання підготовки вчителів в Англії і Шотландії	85
2.1.1 Теорії, стилі і технології навчання, використовувані у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії	91
2.1.2 Методи навчання, використовувані у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії	107
2.2 Форми організації навчання і методи контролю результатів навчання в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії	109
2.3 Порівняльний аналіз підготовки вчителів до професійної діяльності в Англії, Шотландії та України	117

2.4 Експериментальна перевірка використання досвіду підготовки вчителя в Англії і Шотландії в практиці підготовки вчителів в Україні	134
2.4.1 Оцінювання студентами діяльності педагога.	138
2.4.2 Метод «Студент навчає студента» і інтелектуально- обґрунтований метод навчання	143
2.4.3 Конструктивістський і дисциплінарний методи навчання.	154
Висновки з другого розділу	169
Висновки	172
Список використаних джерел	176
Додатки	195

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** В умовах глобалізації соціально-культурного середовища і взаємозалежності держав світу виникають нові вимоги до системи вітчизняної освіти. Процес інтеграції української системи освіти в європейський і світовий освітній простір пов'язаний з переосмисленням вітчизняного досвіду, пошуком механізмів адаптації позитивного зарубіжного досвіду до сучасних реалій, про що йдеться у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України (2004 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2006 р.) та інших законодавчих актах.

Порівняльні дослідження у галузі педагогіки допомагають виявляти проблеми і зміни, що відбуваються в українській педагогічній освіті на тлі загальносвітових тенденцій. Незважаючи на певні відмінності в історичному, соціальному і культурному аспекті Англії, Шотландії і України, функціональна спільність національних педагогічних систем дає можливість творчого використання досвіду підготовки вчителів в Англії і Шотландії, сприяє вдосконаленню й покращенню української педагогічної системи в цілому.

Останнім часом значно підвищився інтерес учених до проблем професійної підготовки вчителів Західної Європи. Систематичному аналізу з питань вивчення системи педагогічної освіти Великобританії та інших розвинутих країн Європи на різних етапах розвитку присвячено дослідження вітчизняних (Н.М.Авшенюк, В.М.Базуріна, О.Й.Демченко, В.Б.Євтух, Ю.Н.Кіщенко, С.М.Коваленко, О.Ю.Кузнецова, О.Ю.Леонтьєва, М.П.Лещенко, А.В.Парінов, Л.П.Пуховська, С.Т.Різниченко, А.А.Сбруєва, С.І.Синенко, Р.Л.Сойчук, О.В.Сухомлинська, Л.А.Штефан, Н.П.Яцишин), російських (Г.А.Андрєєва, Н.М.Воскресенська, Б.М.Вульфсон, О.Н.

Джуринський, З.О.Малькова, В.П.Лапчинська, В.Г.Розумовський) і зарубіжних учених (Р.Армфелт, Х.Багер, Д.Барнет, К.Берн, Т.Бечер, П.Бергер, Д.Бічер, Г.Бірідей, М.Вебер, Б.Гір, Х.Гарденер, С.Грейб, Р.Джон, Р.Даренфілд, Р.Дінгвол, Г.Кірк, А.Лістер, М.Лейн, Д.Лорілорд, Т.Лукман, А.Мамфорд, Л.Масей, Ш.Матер, Р.Моррісон, А.Ніелл, О.Осер, Д.Псотка, Д.Робсон, Д.Саус, Д.Сендхолц, І.Сміс, Ч.Сноу, А.Сокіт, Л.Стенхаус, Д.Уотсон, А.Фурлонг, П.Хані, Д.Ханг, Х.Хелсбай, Б.Хокансон, Б.Холмс, Є.Холі, С.Хупер, та ін.).

Натомість аналіз сучасних вітчизняних досліджень із порівняльної педагогіки засвідчив, що на початку ХХІ ст. система педагогічної освіти Англії і Шотландії продовжує активно реформуватися; проблема підготовки вчительських кадрів у межах системи професійно-педагогічної освіти Англії і Шотландії залишаються недостатньо вивченими, зокрема не повною мірою розкривається теоретичний і практичний досвід процесу підготовки вчителів і шляхи творчого використання цього досвіду в Україні. Потребує перегляду наявна практика запозичення зарубіжного досвіду без об'єктивного аналізу і критичного підходу. Означені суперечності й визначили тему дослідження **«Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки «Професійно-педагогічні засади підготовки фахівців» (№ 01054000190), що входить до плану Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Автором досліджувався аспект професійної підготовки вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії. Тему дисертації затверджено на засіданні Вченої ради Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 5 від 29 грудня 2005 р.) та закординовано координаційною Радою при АПН України (протокол № 9 від 19 грудня 2006 р.).

**Мета дослідження:** визначити тенденції і напрями розвитку теорії і

практики підготовки вчителя в Англії і Шотландії й експериментально апробувати можливість використання досвіду підготовки вчителя у системі педагогічної освіти України.

**Завдання дослідження.**

1. Схарактеризувати розвиток й особливості системи педагогічної освіти Англії і Шотландії та визначити етапи реформування педагогічної освіти.

2. Проаналізувати структурні моделі підготовки вчителів та розкрити основні вимоги до вчителів Департаменту освіти Англії і Виконавчого департаменту освіти Шотландії.

3. Здійснити порівняльний аналіз змісту, технологій, форм організації навчання, методів контролю результатів навчання, підходів до поняття «професіоналізм учителя» у процесі підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні.

4. Критично осмислити і перевірити шляхом експерименту можливість творчого використання досвіду професійної підготовки вчителів в Англії і Шотландії у процесі підготовки вчителів в Україні.

**Об'єкт дослідження** – система педагогічної освіти у вищій школі Англії і Шотландії.

**Предмет дослідження** – процес підготовки вчителів у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії.

**Методи наукового дослідження:** *аналітичний метод*, на основі якого здійснювалося вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням аналізу, систематизації і оцінювання фактів, явищ і процесів; *історико-ретроспективний метод*, який дав змогу схарактеризувати систему педагогічної освіти Англії та Шотландії в динаміці, виявити фактори, які впливали на розвиток педагогічної системи на кожному її етапі; *системно-зіставний метод*, який використано з метою розгляду англійської і шотландської системи освіти з позицій закономірностей системного цілого та взаємодії складових його частин, виявлення специфіки структурної організації освітньої системи Англії та Шотландії; *порівняльно-дедуктивний*

*метод*, за допомогою якого визначено тенденції в системі педагогічної освіти Англії та Шотландії і стратегію підготовки педагогів на перспективу; *порівняльний аналіз фактичних даних*, який встановив спільне і відмінне у процесі підготовки вчителів; *методи емпіричного дослідження* (опитування, анкетування, тестування, обговорення, діалог, дискусія) застосовувалися для експериментального апробування можливості використання досвіду підготовки вчителів у системі педагогічної освіти України; *метод теоретичного узагальнення*, який сприяв формулюванню загальних висновків і практичних рекомендацій з питань підготовки вчителів.

**Хронологічні рамки дослідження** зумовлені характеристикою послідовного й динамічного розвитку системи педагогічної освіти Англії і Шотландії. Зроблено короткий ретроспективний огляд становлення і розвитку системи педагогічної освіти Англії та Шотландії, що охоплює період з ХІХ ст. до початку ХХІ ст., але найбільш детально досліджується період із 60-х років ХХ ст. до початку ХХІ ст., оскільки саме на цей час припадають реформи в педагогічній освіті Англії і Шотландії.

**Джерельна база дослідження.** Для висвітлення питань сучасного стану педагогічної освіти в Англії та Шотландії було використано: фонди бібліотеки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Центральної наукової бібліотеки імені В.Вернадського, програмні документи та стандартні вимоги Департаменту освіти Англії та Виконавчого Департаменту освіти Шотландії; законодавчі, нормативні акти, циркуляри, рекомендації з питань якості підготовки вчителів, навчальні плани та програми провідних закладів педагогічної освіти Англії, Шотландії і України, наукові праці англійських, шотландських та вітчизняних учених; монографії, автореферати, дисертації; періодичні педагогічні видання Великобританії («Educational research», «British journal of educational studies», «Educational review», «Educational philosophy and theory»); бази електронних ресурсів.

**Наукова новизна дослідження** полягає у тому, що *вперше* здійснено

аналіз змісту, технологій, форм організації навчання, методів контролю результатів навчання, підходу до поняття «професіоналізм учителя» у процесі підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні; схарактеризовано розвиток і особливості системи педагогічної освіти Англії та Шотландії; визначено етапи реформування педагогічної освіти Англії і Шотландії; проаналізовано структурні моделі підготовки вчителів; розкрито основні вимоги Департаменту освіти Англії і Виконавчого департаменту освіти Шотландії до вчителів; уточнено й конкретизовано підхід англійських і шотландських учених до поняття «професіоналізм учителя», ролі та функції професійного вчителя, особливості підготовки вчителів в Англії і Шотландії, специфічні методи навчання, форми організації навчання, методи контролю результатів навчання.

*У науковий обіг запроваджено* найсучасніші та маловідомі англійські джерела (10 найменувань), нормативні акти, програмні документи та стандарти, які розкривають функції і організацію системи педагогічної освіти Англії і Шотландії (16 найменувань), окремі факти і теоретичні положення, пов'язані з теорією і практикою підготовки вчителів в Англії і Шотландії.

*Подальшого розвитку набули* шляхи творчого використання позитивного досвіду процесу підготовки вчителів в Англії і Шотландії.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що положення дисертації, джерельна база і методичні рекомендації автора «Творчий підхід і критичне використання досвіду професійної підготовки вчителя в Англії і Шотландії в системі педагогічної освіти України» сприяють більш повному і системному висвітленню шляхів підготовки вчителів в Англії і Шотландії та дають підставу для творчого використання досвіду підготовки вчителів в Англії і Шотландії у процесі підготовки вчителів в Україні.

Одержані результати дослідження можуть бути використані в курсах «Порівняльна педагогіка», «Вища освіта України і Болонський процес», спецкурсів із зарубіжної педагогіки, в наукових працях із порівняльної



педагогіки, при підготовці підручників і посібників із педагогіки і порівняльної педагогіки, як матеріал для лекцій, для проведення семінарських занять, написання рефератів, магістерських і дипломних робіт з історії і теорії педагогіки з урахуванням позитивного досвіду процесу підготовки вчителів в Англії і Шотландії у педагогічних вищих навчальних закладах України.

Основні положення, висновки і методичні матеріали дослідження впроваджено в навчальний процес підготовки бакалаврів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка № 5 від 13 листопада 2007 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (довідка № 051 від 8 січня 2008 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (довідка № 289 від 17 червня 2008 р.), Кримського гуманітарного університету (довідка № 371 від 10 вересня 2008 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується методологічною обґрунтованістю теоретичних положень, використанням комплексу взаємодоповнювальних методів педагогічного дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, завданням і логіці роботи, аналізом нормативних документів і стандартів у галузі освітньої політики Англії і Шотландії, і науково-педагогічних джерел з проблеми дослідження, експериментальною апробацією результатів дослідження.

**Апробація результатів:** матеріали дослідження доповідалися на *міжнародних* науково-практичних конференціях і симпозіумах: Міжнародному симпозіумі, присвяченому 190-й річниці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» (Одеса – Стамбул, 25-30 травня 2007 р.); 15-й міжнародній науковій конференції молодих науковців «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 17-18 травня 2007 р.); 12-й Міжнародній науково-методичній конференції «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 23-

24 травня 2007 р.); *всеукраїнських*: 5-х Всеукраїнських науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д.Ушинського (Одеса, 15 – 16 травня 2007 р.); науково-практичній конференції «Методологія і методика інтерактивного навчання у вищій школі» (Умань, 25-26 квітня 2007 р.).

**Публікації.** Основні положення і результати дослідження відображено у 13 публікаціях автора, з них 8 статей у фахових виданнях та 1 методичні рекомендації.

**Обсяг і структура дисертації:** дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (225 найменувань, з них англійською мовою – 136). Загальний обсяг дисертації складає 175 сторінок. У тексті вміщено 18 таблиць та 25 рисунків, які займають 2 сторінки основного тексту.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ АНГЛІЇ І ШОТЛАНДІЇ

### 1.1. Розвиток й особливості системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії

Англія і Шотландія зуміла вступити в XXI століття з традиційно високим рівнем освіти. Англійська і шотландська освіта залишається еталоном у сфері бізнесу, фінансів, високих технологій, мистецтва, дизайну, освіти і в цілому ряду інших галузей.

На підставі аналізу історійко-педагогічної літератури виявлено [5,6,9,54,130,140,142,166], що система педагогічної освіти в Англії складалась в однорідну цілісну структуру протягом декількох століть і пройшла непростий період, що характеризувався фактичним неприйняттям педагогіки як науки, відсутністю відповідних методів навчання, відсутністю чіткої і зрозумілої політики у сфері освіти, непопулярності професії вчителя.

Незважаючи на той факт, що в Кембриджі в першій половині XIX ст. Д. Ланкашир і А. Белл уперше розробили «систему для підготовки вчителів», яка згодом одержала назву «ланкаширської», в 1879 році було засновано курс педагогічної майстерності, а перша «Вчительська енциклопедія з теорії, методики, практики, історії та розвитку педагогіки» під редакцією А.Лорі [105] була видана в 1922 році у Великобританії, педагогічні факультети не користувалися популярністю і вважалися непрестижними. Педагогіка, як система наукових знань, не заслуговувала належної уваги, оскільки цю проблематику ігнорували найбільш престижні школи, коледжі та університети. Результатом такої політики стала відсутність професійного статусу вчителя, гострий брак учителів, відсутність чіткої лінії в англійській освітній системі, фактична зупинка розвитку педагогіки як науки.

Уперше в історії становлення системи педагогічної освіти «Закон про освіту» від 1944 року дав офіційну оцінку професійного статусу вчителя, де професійні якості виступають як основний принцип. Було поставлено питання про врятування професійної діяльності і професіоналізму вчителя, для чого необхідно було знати не тільки *чому* навчати, але, що більш важливо, *як* навчати.

Установлено, що англійський учений І. Сміс [157] до головних принципів, викладених в «Закон про Освіту» від 1944 року, відносить такі постулати: вимоги до професіоналізму учителів, внесення освітою вкладу в духовний, моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток суспільства, сприяння розвитку здібностей і нахилів кожного окремого учня; ставлення до учня як до особистості з різними нахилами і здібностями.

Ці принципи передбачали і викликали необхідність використання різних методів навчання дітей з різними можливостями з метою забезпечення виконання «Закону про Освіту».

Затвержені в наступні роки закони доповнюють і розтлумачують основні положення «Закону про Освіту».

Вивчення історико-педагогічних джерел засвідчив, що в останній чверті ХХ ст. система педагогічної освіти Англії та Шотландії перебувала на шляху реорганізації. Жодна сфера соціального життя Англії не зазнавала такої кількості реформ як сфера освіти.

Зміни в системі педагогічної освіти пов'язані зі змінами, внесеними в навчальний план, з впровадженням системи внутрішніх і зовнішніх екзаменаторів (перевірка письмових робіт студентів колегами з інших університетів), доскональної і регулярної інспекції шкіл і університетів, проведенням чіткої антирасистської політики.

З вивчення дослідження англійського вченого В. Халстїда [155] проаналізовано зміни, які стосувались в педагогічній сфері освіти за останні 30 років ХХ століття. В. Халстїд [155] дає класифікацію етапів реформування педагогічної освіти в Англії: 1) етап індивідуалізму і ідеалізму(70-ті роки);

етап ідеалізму і логічної обґрунтованості (80-ті роки); 3) етап прагматизму і логічної обґрунтованості (90-ті роки).

Перший етап ілюструється як період з акцентом на розвиток індивідуалізму (самореалізація, внутрішня мотивація, професійний розвиток, свобода вибору) і ідеалізму (любов, мир, щирість), (див. рисунок 1.1).

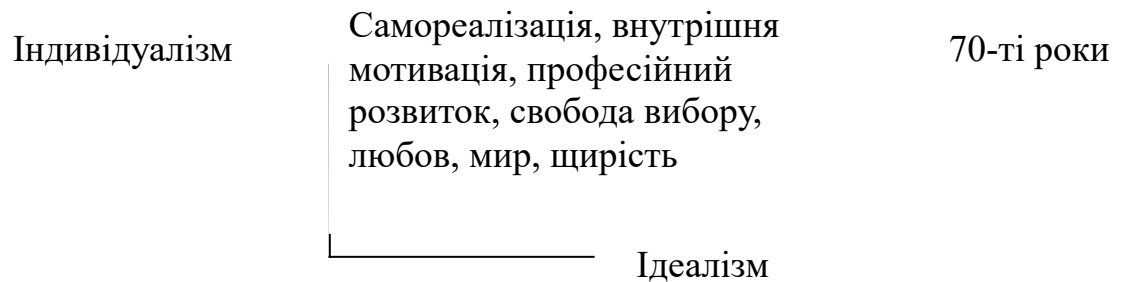


Рис. 1.1. Напрямок педагогічної освіти Англії в 70-ті році

Другий етап можна охарактеризувати як період з акцентом на ідеалізм і індивідуальність, до освіти з акцентом на ідеалізм (загальні цінності, віра і цілі) і логічну обґрунтованість вибору дисциплін (див. рис. 1.2).

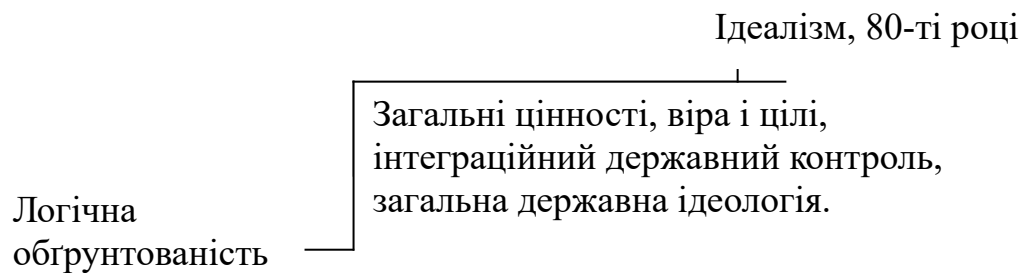


Рис. 1.2. Напрямок педагогічної освіти Англії в 80-ті році

Третій етап характеризується як рух від освіти з акцентом на ідеалізм і індивідуальність до освіти з акцентом на ідеалізм (загальні цінності, віра і цілі) і логічну обґрунтованість методів навчання і вибору дисциплін, (що можна бачити з рисунка 1.3).

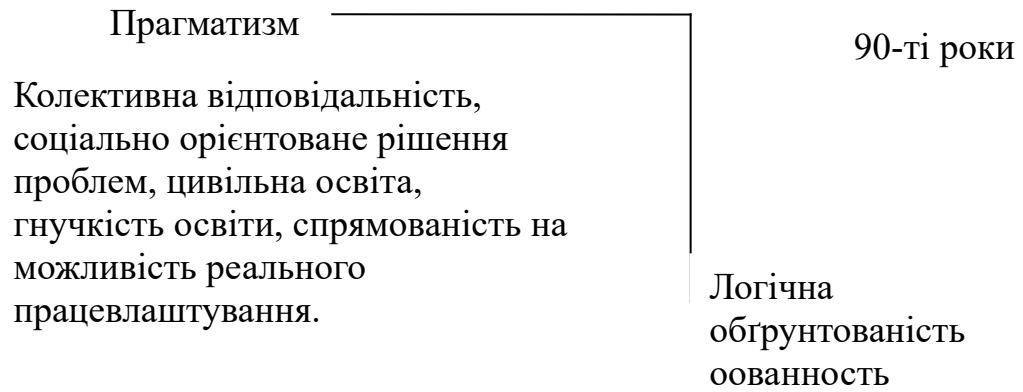


Рис. 1.3. Напрямок педагогічної освіти Англії в 90-ті роки.

«Реформа в освіті наприкінці ХХ століття ознаменувалась рухом від індивідуалізму і ідеалізму до прагматизму педагогічної системи і логічної обґрунтованості методів навчання і вибору дисциплін» - відзначає В. Халстід [155, с. 15].

Проведений аналіз дослідження англійського ученого Г. Вітті [3] дозволяє виявити іншу класифікацію етапів реформування педагогічної освіти в Англії із 60-х років ХХ ст. до початку ХХІ століття, оскільки саме на цей час припадають реформи:

1) етап нерегламентованого професіоналізму (1960–1979 рр.), який характеризується як «золотий час» учительської незалежності при відсутності відповідних методів і стратегій навчання;

2) етап директивної освіти (1980–1991 рр.), який визначається як етап обмежень індивідуальних свобод і диктатури з боку центру, створення Ради з акредитації вчителів (САТЕ), яка надсилала директиви всім навчальним закладам, опрацювання програмного документу «Національний навчальний план» (National Curriculum) (Додаток А);

3) етап навчально-педагогічних директив (1992–2005 рр.) – це етап, який характеризується створенням єдиної моделі вищої освіти, усуненням бінарної системи, утворенням численної кількості методів навчання, стандартних навчальних програм, якість і результативність яких не завжди базувалась на науковому підґрунті;

4) етап наукового педагогічного професіоналізму (з 2006 р. по теперішній час), який вимагає від учителя володіння комплексом знань і вмінь, надання ліцензованої свободи дій учителям, а також характеризується професійним відбором існуючих методів навчання.

Схарактеризовано *етап нерегламентованого професіоналізму* (1960–1979 рр.): на початку 70-х років англійські університети набули автономного статусу освітніх одиниць, в яких навчалось лише 10% населення Великобританії. Тому вища освіта була престижною, але важкодоступною для більшості населення Англії. Адміністрація університетів мала право на власні програми навчання, існував тісний контакт із цілою низкою престижних шкіл для проходження в них педагогічної практики. Самореалізація і прагнення до професійного росту стали основною метою, яку ставили університети перед майбутніми учителями.

Освіта вчителів реалізовувалась через програми, які стимулювали прагнення студента до експериментування під час виконання дипломних проектів. Оцінка якості дипломної роботи ніяк не впливала на клас ступеня, на який претендував студент. Студенти проявляли ініціативу, самостійно складаючи навчальні плани для проходження педагогічної практики в школах.

У середині 70-х років коледжі освіти, що готували вчителів в Англії, об'єднались з інститутами вищої освіти і створили політехнічні університети. Багато коледжів освіти кооперувались в невеликі групи, які із часом перетворювались на самостійні університети. Професійна кваліфікація вчителя зазнавала модернізації.

Модернізації зазнали, передусім, структура і зміст освіти. Учитель після закінчення 3- або 4-річних курсів отримував не сертифікат, як це було до 70-х років ХХ століття, а перший науковий ступінь - бакалавр освіти (Bed). Для вчителів державного сектора професійна кваліфікація стала обов'язковою.

Стандартні вимоги для надання фахової кваліфікації вчителя в період з 60-х до 80-х років включали: знання і розуміння змісту предмета, професійні

цінності, досвід, взаємини з учнями, їхніми батьками і колегами, дисципліну, розуміння методики навчання, мети навчання, планування, ефективний результат, контроль і оцінка досягнень. В курс навчання були введені такі предмети, як історія педагогіки, психологія навчання, розвиток дитини, керування поведінкою.

*Етап директивної освіти (1980–1991 рр.)* ознаменувався обмеженням індивідуальних свобод і диктатурою з боку центру. Були поставлені загальні освітні цілі для всіх учительських програм країни, питання про цілі і стандарти навчання, в якому англійське суспільство відчувало нагальну потребу. На допомогу вчителям було розроблено спеціальну тестову програму, яка включалась у звичну систему говорити (вчитель) – слухати (учень). Завдяки новій системі, індивідуальні здібності і рівень інтелекту учня могли вимірюватись з математичною точністю, але такий підхід знецінював творчу складову навчання, зосередження на індивідуумі.

У 1984 році британським урядом була створена Рада з акредитації вчителів (CATE), яка надсилала директиви всім навчальним закладам. Усі коледжі університетського рівня і педагогічні відділення університетів, що готували вчителів, повинні були беззаперечно виконувати надіслані директиви: наприклад, для учителів початкових шкіл була обов'язковою програма, в якій 50% навчального часу відводилось на предметний курс, решта – 50% часу – на вивчення математики (100 годин), англійської мови (100 годин) і педагогічну практику (100 днів). «Це означало фактичне зречення від традиційно наріжних дисциплін: філософії, філології, соціології і історії», - підкреслює вчений В. Халстід [155, с.18].

Для вчителів середніх шкіл програма була також сфокусована на вивченні основного предмета, мови і математики, на значному збільшенні годин на педагогічну практику (66% від загального навчального часу). Незважаючи на те, що університети могли вносити корективи в навчальний план, параметри навчального плану були жорстко регламентовані.

Опрацювання програмного документа «Національний Навчальний



План» (National Curriculum) [124] від 1987 року і Закону 1988 року дав змогу встановити, що починаючи з 1988 року, здійснюється перехід до централізованого керування освітою, сформульована основна мета реформування - підвищення якості освіти в країні.

На думку англійського вченого Д. Бічера [54, с.8], «закон 1988 року є революційним і фундаментально змінює систему освіти».

«Закон 1988 року» передбачав акредитацію різноманітних учительських курсів, яка відтепер залежала від офіційно визнаних критеріїв (кількість тижнів педагогічної практики, кількість годин, витрачених на вивчення англійської мови і математики, низкою урядових проектів, в яких були викладені вимоги до рівня знань вчителів).

Закон 1988 року вносив зміни і в систему управління освітою: контроль за змістом навчання покладається не на місцеві органи освіти, як відбувалося раніше, а передається Державному Секретарю освіти. Скасовувалось право довічного перебування на професорській посаді. Було проголошено лозунг всієї освітньої системи: законність і справедливість. Законність і справедливість передбачали антирасистську політику (у зв'язку зі збільшенням потоку емігрантів), сексуальну, етнічну, культурну, релігійну рівноправність серед учнів і студентів, повагу їх прав і свобод. Відтепер за некоректне зауваження стосовно національності, релігійної чи сексуальної орієнтації викладач міг не тільки позбавитись роботи, але бути притягнутим до кримінальної відповідальності.

Закон 1988 року збагатив баланс навчального часу на педагогічні дисципліни гуманітарного спрямування в Англії і Шотландії. Відносно педагогічних коледжів і педагогічних відділень університетів у середньому на гуманітарні дисципліни відводиться не менш 40% і має наступний вигляд за Г. Кірком [19].

З таблиці 1.1 можна бачити, що найбільша кількість годин відводиться на предметний цикл.

Таблиця 1.1

**Баланс навчального часу**

Предмети	Учителі початкових	Учителі середніх
	шкіл	шкіл
Базисний цикл предметів	25%	25%
Релігійна і моральна освіта	5%	5%
Психолого-педагогічний цикл	25%	25%
Предметний цикл	30%	30%
Творчі і естетичні предмети	10%	10%
Фізична освіта	5%	5%

*Етап навчально-педагогічних директив (1992–2005 рр.)* ознаменувався публікацією закону від 1992 року, який усунув бінарну систему (протизагу університетів політехнічним інститутам і коледжам).

До 1992 року університети Англії і Шотландії володіли всім спектром автономій: правом володіння і розпорядження будівлями і обладнанням, правом самостійного планування і витрат бюджету, правом визначення академічної структури навчальних курсів, найму і звільнення персоналу, встановлення розміру заробітної плати співробітників. Закон від 1992 року був спрямований на усунення бінарної системи, посилення контролю (жорсткіша звітність витратної частини бюджету університетів), підвищення уваги до регулювання чисельності студентів і розподілення їх за напрямками підготовки та за напрямками наукових досліджень. Здійснювався і прямиий контроль над діяльністю університетів із боку Королівської інспекції. Було створено єдину модель вищої освіти. Усі політехнічні інститути отримали статус університетів. У цей період існувала велика кількість методів навчання, стандартних навчальних програм, якість і результативність яких не завжди базувалась на науковому підґрунті.

З вивчення та узагальнення дослідження Г. Вітті [3] висвітлено, що зростаючий обсяг роботи вчителя, дисциплінарні проблеми і різне соціальне походження учнів, нові еталони професіоналізму, очевидне незадоволення

студентами теоретичним аспектом програми, різноманітністю методів навчання, організацією педагогічної практики, дисциплінарними проблемами вимагали якісно нових підходів до професії, що спричинило перехід до наступного етапу - *етапу наукового педагогічного професіоналізму* (з 2005 р. по теперішній час). Він характеризується значними змінами, що стосуються педагогічних коледжів і педагогічних відділень університетів. Зміни відбулися під впливом двох факторів: соціального (занепокоєність суспільства якістю підготовки вчительських кадрів і рівнем взаємодії педагогічної освіти з новітніми технологіями) і професійного (відповідність вимогам Департаменту Освіти до вчителів, які відображають вимоги до знань, вмінь, навичок і здібностей). Поняття «відповідність» стало найбільш важливим поняттям у педагогічній освітній політиці.

Центральне місце в реформуванні педагогічної системи на початку XXI століття (*етап наукового педагогічного професіоналізму*) займає професіоналізація вчительських курсів.

Узагальнення дослідження вченого Д. Вітті [3, с. 98] дає підставу для визначення п'яти основних принципів, на яких базується професіоналізація курсів для вчителів: 1) професійно значущий відбір існуючих методів навчання; 2) перевага ніколи не віддається певній моделі освіти; 3) основне місце в програмі підготовки вчителів займає педагогічна практика, яка, у зв'язку із цим, повинна бути добре продуманою і організованою; 4) характеризування змісту програми прогресивним рухом до логічною обґрунтованості існуючих методів навчання; 5) існування нової моделі професійного співробітництва як у межах університету, так і між університетом і шкільними вчителями.

Проведений науковий пошук щодо системи педагогічної освіти Англії дає підставу стверджувати, що наприкінці XX ст. – на початку XXI ст. завдяки численним і масштабним реформам, що активно запроваджувалась британським урядом, система педагогічної освіти Англії набула рис структурованості, централізованості й ієрархічності.

З'ясовано, що реформування педагогічної системи стало можливим тільки тоді, коли реформа набула рис системності і одночасно вплинула на методи викладання, на якість навчальних програм і навчальних посібників, змінила погляди і уявлення учителів на процес навчання. Престиж професії вчителя значно зріс, а сам фах поставили в один ряд з фахом лікаря, юриста і інженера.

Час для реформ в педагогічній системі Англії було обрано своєчасно. Якби держава не досягла розуміння значення педагогіки як науки і важливості місії вчителя, не віднесла діяльність вчителя до категорії «професійна», система педагогічної освіти Англії могла бути суттєвим чином реформована, що призвело б, як наслідок, до зникнення професії вчителя.

Проведений аналіз історико-педагогічних джерел дозволяє схарактеризувати розвиток системи педагогічної освіти Шотландії в останній чверті ХХ – на початку ХХІ століття. Ця північна частина Великобританії подарувала світові тисячі вчених. За статистикою Шотландія є однією з найбільш освічених країн світу. Кожна друга молода людина в Шотландії вступає до вищого навчального закладу – це найвищий показник у країнах Європейського Союзу. Шотландія займає третє місце у світі за кількістю публікацій на одиницю населення.

Саме шотландський педагог Д. Бойд Опп одержав Нобелівську премію в 1949 році. Інший, не менш відомий шотландський педагог А. Ніелл – засновник школи-інтернату Саммерхілл, однієї з найбільш відомих педагогічних шкіл. Його книга «Теорія і практика антиавторитарного виховання» (1961 рік) стала всесвітньовідомим бестселером. Багато країн взяли за зразок шотландську систему освіти, розробляючи при цьому свою власну систему.

«Шотландія - формально, легально і політично є областю з властивими тільки для неї освітніми повноваженнями: цілісною системою, що містить систематизацію і структурування освіти для вчителів...», - підкреслює шотландський учений Г. Кірк [15, с.78].

На підставі вивчення дослідження Г. Кірка «Освіта вчителя» [15] було простежено розвиток системи педагогічної освіти в Шотландії і відзначено, що формування шотландського інституту освіти в значній мірі відрізняється від англійського і було забарвлено в національний колір незалежності.

До кінця XIX століття в Шотландії налічувалась п'ять університетів, де здійснювався випуск учителів. Підтримка церквою змісту навчання університетів стало частиною релігійної політики. Закон від 1872 року став суттєвим досягненням у сфері освіти. У середній школі було введено обов'язковий навчальний план. Примусове вивчення латинської, грецької мов і філософії було скасовано. Відсоток жінок, що навчались в університеті і обрали професію вчителя, збільшився. Дорога в університет відтепер пролягала тільки через середню школу. Університети не мали вступних випробувань як таких, а студенти мали змогу обирати за власним бажанням предмет для вивчення.

Суттєвими недоліками системи освіти в Шотландії наприкінці XIX століття були: дискримінаційна освітня політика щодо жінок та малозабезпеченого прошарку населення, контраст якості навчання між високогірними і низинними регіонами.

Створення популярної системи доступної освіти і спеціальних закладів для підготовки вчителів (широко відомих як «центри навчання вчителів») стало відмінною рисою початку XX століття, що, в першу чергу, було пов'язано з демократичними процесами в Шотландії.

Схарактеризовано [154] становлення «центрів навчання учителів». Центри навчання розвивались як незалежні сектори вищої освіти, але мали тісний зв'язок з університетами, які в той час не мали змоги забезпечити майбутніх вчителів досконалими програмами навчання. Шотландський Департамент Освіти мав право контролювати роботу «центрів навчання учителів». Майбутнім вчителям був запропонований трьох і чотирьохрічний курс з наступним отриманням ступеня.

У 1976 році в Шотландії існувало 10 центрів навчання і невеликий

вчительський центр в університеті Стерлінга при Департаменті Освіти, створений на експериментальній основі. В обов'язковому курсі для вчителів перевага віддавалась таким предметам, як мистецтво навчання і богослов'я, а характер педагогічної освітньої системи Шотландії мав скоріше дистанційно-національний характер.

Тривалий гострий дефіцит вчителів і фінансовий стан центрів навчання призвів до давно необхідних реформ підштовхував до об'єднання з університетами. У 1981 році, а потім в 1987 році кількість «центрів навчання» була зменшена до семи, а потім до чотирьох.

Проілюстровано перелік навчальних центрів за Г. Кірком [154, с.922], що готували вчителів і пізніше об'єднались з провідними університетами Шотландії.

Як бачимо з таблиці 1.2, невеликі спеціальні заклади - «навчальні центри» були об'єднані з метою утворення великих політехнічних університетів.

Таблиця 1.2

**Перелік навчальних центрів, об'єднаних з провідними університетами Шотландії**

1976 рік	1981 рік	1987 рік	1990 рік	2001 рік
Навчальний коледж Крегі (1964)	Навчальний коледж Крегі	Навчальний коледж Крегі	Університет Пейслі	Університет Пейслі
Навчальний коледж Крейгкокхарт (1918)	Святого Ендрю	Святого Ендрю	Святого Ендрю	Університет Глазго
Нотр-Дам (1895)	Святого Ендрю	Святого Ендрю	Святого Ендрю	Університет Глазго

Продовж. табл. 1.2

Календар	Морей Хаус	Морей Хаус	Морей Хаус	Університет
----------	------------	------------	------------	-------------

парк (1964)			інститут	Единбурга
Морей Хаус (1835)	Морей Хаус	Морей Хаус	Морей Хаус інститут	Університет Единбурга
Данфермлайн (1907)	Данфермлайн	Морей Хаус	Морей Хаус інститут	Університет Единбурга
Аберден (1874)	Аберден	Північний коледж	Північний коледж	Університет Абердена
Данді (1906)	Данді	Північний коледж	Північний коледж	Університет Данді
Джорданхіл (1832)	Джорданхіл	Джорданхіл	Університет Стресклайд	Університет Стресклайд
Хамільтон(1966)	Джорданхіл	Джорданхіл	Університет Стресклайд	Університет Стресклайд
Університет Стерлінга	Університет Стерлінга	Університет Стерлінга	Університет Стерлінга	Університет Стерлінга

Існування коледжів в складі університетів висунуло цілий ряд академічних переваг і призвело до зникнення системи освіти вчителів як окремого сектора в Шотландії. «Без сумніву, - підкреслює Г. Кірк [154, с. 971] - якби невеличкі центри навчання не об'єдналися з університетами, професійна освіта вчителя сьогодні відрізнялася б від англійської освіти низьким рівнем фахової підготовки».

Вивчення досліджень англійських і шотландських вчених [3, 5,6,15,19,105,154] дозволяє встановити, що період прогресивних реформ професійної освіти вчителів у Шотландії припадає на дві останні декади ХХ століття, і, передусім, пов'язаний зі спробами визначення поняття «компетентності вчителя». Компетентність вчителя за визначенням багатьох шотландських педагогів складається з комбінації атрибутів: знань, нахилів до певних наук, мистецтву відносин, що знаходяться в основі успішної професійної діяльності.

З аналізу праць дослідників Д. Равена, С. Уїддета і С. Холліфорда [109, 110] з'ясовано, що перше «Керівництво з визначення компетенції вчителя»

було опубліковано в Единбурзі в 1993 році і швидко пройшло період ознайомлення і упровадження в практику. Загальний характер «Керівництва по визначенню компетенції вчителя» відобразив загальну концепцію щодо професіоналізму вчителя, що розцінювався як сума таких критеріїв, як знання, розуміння предмета, критичне мислення, позитивне ставлення до оточуючого світу і мистецтво володіння педагогічною практикою.

У 1998 році «Керівництво з визначення компетентності вчителя» зазнало нищівної критики, після чого компетентність вчителя стала розглядатись більш розширено. А до програм із підготовки вчителів початкових і середніх шкіл ставлення стало таким же серйозним, як і ставлення до програм із підготовки юристів, лікарів, інженерів і т.д.

Нове видання «Керівництво з визначення компетентності вчителя» ґрунтувалось на ключових принципах: 1) високі професійні вимоги (у першу чергу, для вчителів, котрі нещодавно отримали кваліфікацію); 2) повинність кваліфікованого вчителя в обов'язковому порядку закінчити чотирирічні курси для бакалаврів з одержанням почесного ступеня або наявності іншої вищої освіти і закінчення 36-тижневих курсів з наступним присвоєнням професійного диплома в освіті; 3) віднесення всіх понять і підходів у визначенні компетентності вчителя до певної категорії в рамках існуючого стандарту.

«Керівництво з визначення компетентності вчителя» містило також низку положень, які враховувались в усіх програмах підготовки вчителів (рекомендації з проведення педагогічної практики, змісту навчання, формуванню професіоналізму вчителя, детальному вивченню навчального плану).

На початок XXI століття всі існуючі шотландські програми з підготовки вчителів підлягають перевірці і повинні бути ухвалені шотландським Державним Секретаріатом, отримати позитивний відгук щодо академічної придатності програми від Генерального Консульства з освіти (так званий «голос учителя» в Шотландії).



Узагальнення результатів аналізу історико-педагогічної літератури [6, 15, 19,155] дає змогу встановити, що етапи реформування педагогічної системи Шотландії останній чверті XX і початку XI століття характеризуються трьома етапами: 1) етап існування системи педагогічної освіти як окремого сектора (1960–1980 рр.): створення спеціальних закладів для підготовки вчителів, відомих як «центри навчання», дистанційно-національний характер освітньої системи Шотландії, гострий дефіцит учителів; 2) етап прогресивного реформування професійної освіти вчителів (1980–1997 рр.): послідовне об'єднання «центрів навчання вчителів» з університетами з метою утворення політехнічних університетів, визначення поняття «компетентність учителя», опублікування «Керівництва з визначення компетенції вчителя» (1993 р.) з відображенням загальної концепції щодо професіоналізму вчителя; 3) етап опублікування нового видання «Керівництва з визначення компетентності вчителя» (з 1998 р. по теперішній час): суворі професійні вимоги для вчителів, які щойно отримали кваліфікацію, поява рекомендацій з проведення педагогічної практики, змісту навчання, формування професіоналізму вчителя, запровадження перевірки шотландським Державним секретаріатом усіх існуючих шотландських програм для вчителів і їх академічної придатності.

У ході наукового пошуку [5,6,54,155,166] виявлено відмінності як системи освіти у цілому, так і системи педагогічної освіти Англії і Шотландії. Відмінність шотландської системи освіти від англійської з'являється вже в початковій школі. З чотирьох років діти відвідують підготовчі класи (pre-school - аналог дитячих садків), а в початкових школах (primary school) навчаються не шість, а сім років (з п'яти до дванадцяти років). Кожна школа самостійно розробляє свій навчальний план відповідно до вимог Шотландського департаменту освіти і індустрії (SOEID), що інспектує якість викладання в школах. Багато коледжів подальшої освіти мають угоди з акредитації з університетами, що дозволяє студентам поступати відразу на другий чи навіть третій курс університету.

Структура вищої освіти Шотландії дозволяє студентам отримувати таку систему оцінок, яка зараховується їм при переході з одного навчального закладу до іншого.

У Шотландії не існує системи вступних випробувань. Для вступу до університету необхідно надати свідоцтво про закінчення середнього навчального закладу і сертифікат достатнього рівня знання англійської мови.

Перший курс у Шотландії – час для роздумів. Якщо виникає бажання змінити дисципліну - це не пізно зробити на другому курсі. Для отримання стандартної вищої освіти (ступінь бакалавра) необхідно 4 роки, але часто можна починати освіту із 2-го курсу. Останнім часом з'явилася модульна система, що дає можливість вивчати різні аспекти однієї і тієї ж дисципліни в різній послідовності.

Шотландія не користується Національним Навчальним Планом (The National Curriculum), затвердженим в 1987 році в Англії. В Шотландії існує Генеральна Рада з освіти, повноваження якої не поширюються на Англію. В той же час, Агенція (англійська освітня установа), що займається питаннями освіти для вчителів, не має правової чинності в Шотландії.

Науковий пошук [59, 60, 98] дозволив виявити й особливості системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії.

У цілому, вища освіта як така, побудована двома принципово різними способами: тьюторським і кафедральним. У кафедральному способі центром стають предметні кафедри, а навколо них згруповуються студенти. Така система розвинена в католицьких і православних країнах. Тьюторська система виникла в XII столітті у двох англійських університетах - Оксфорді і Кембриджі. Це «Оксбридзький» феномен, де головні діючі особи - тьютор і студент. Така система традиційно орієнтована на протестантські країни, де людина сама реалізовує своє майбутнє, а поняття колективізму не було розвинене як у православних країнах.

Англійські і шотландські університети поділяються на традиційні і нові університети. З вивчення праці англійського вченого Д. Барнет [18]

встановлено, що до традиційних університетів належать заклади освіти, що створені до 1992 року. Характерними рисами традиційних університетів стали: 1) переважна більшість педагогічного складу займається науковою діяльністю; 2) на долю традиційних університетів припадає більше 11% наукових досліджень, що здійснюються в країні; 3) на науково-дослідницькі роботи направляється біля 1/3 всіх асигнувань, що виділяються університетам, а кожен викладач повинен проводити наукову роботу, яка враховується при визначенні його навантаження; 4) значна доля педагогічного складу має докторський ступінь (PhD); 5) вимоги до педагогічного складу в традиційних університетах жорсткіші; 6) тенденція до переважання теоретичних дисциплін, таких як: філософія, літературознавство, історія, природничі науки; плата за навчання в традиційному університеті перевищує плату за навчання в нових університетах на 20-30%.

Нові університети були утворені після 1992 року, хоча багато з них існували задовго до формування політехнічних університетів чи коледжів. Нові університети приділяють увагу, головним чином, процесам навчання, але упродовж останніх 10-15 років педагогічний склад нових університетів також залучається до наукової діяльності.

До особливостей нових університетів Д. Барнет [18] відносить: 1) більша частина педагогічного складу до початку роботи в університеті була залучена до професійної діяльності у сфері бізнесу, промислової індустрії; 2) останнім часом наукові дослідження активізуються і в нових університетах; 3) вступ до нового університету вважається менш складним; існує зв'язок із промисловими та торгівельними підприємствами; 4) формування навчальних програм виходить із запитів роботодавців; 5) плата за навчання нижча, ніж у традиційних університетах; 6) нові університети віддають перевагу вивченню предметних дисциплін і розвитку у студентів професійної майстерності; 7) нові університети, як правило, двічі на рік здійснюють набір студентів (у лютому та у вересні).

Виявлено, що англійська і шотландська педагогічна система славиться своїми демократичними традиціями і фактично позбавлена бюрократичних проявів. Це унікальна система з відсутністю державних стандартів, які б регламентували зміст і тематичний план, відведений на вивчення певних дисциплін. Відбувається пониження бар'єрів між програмами університетського і неуніверситетського рівнів, посилюється політика заліків знань при переході випускників не університетського в університетський.

Професор Манчестерського університету Т. Шанін зазначає [176, с.16] : «У британській університетській педагогічній системі освіти відсутні державні стандарти, які могли б регламентувати для всієї країни зміст викладання дисциплін чи час, що відводиться на вивчення тих чи інших тем. Результатом такого підходу є більш відкрите і менш обмежене ставлення до усвідомлення і сприйняття в університетському середовищі нових тем і нових дисциплін. Для цього не потрібні ні міністерства, ні Академії, а потрібні тільки виважені рішення спільноти викладачів – вчених певного університету, їх відповідальність за рішення і перевірка практикою: зацікавленість студентів і перевірка академічної якості викладання зовнішніми екзаменаторами, а також реакція спільноти вчених. Цей підхід є особливо важливим за умов швидкого розвитку світової науки, що особливо проявляється на межі дисциплін».

Т. Шанін [176] також розглядає роль університетських адміністраторів Англії і Шотландії. Адміністратори університетів – це потужна професійна асоціація, функції якої спрямовані не на керівництво університетом, а на обслуговування викладачів-вчених. Посади керівників (деканів і проректорів) оновлюються шляхом виборів кожні 2 – 3 роки. Часто перехід від адміністративної діяльності до роботи викладачем-дослідником розцінюється як винагорода за добре виконану роботу.

В системі англійської і шотландської педагогічної університетської освіти спрацьовують чітко вивірені механізми самокоригування через

щорічну оцінку роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (academic review) і взаємній оцінці колег (peers review) і студентів.

Систему педагогічної освіти Англії і Шотландії характеризує добре матеріальне і інформаційне забезпечення навчального процесу. Університетські бібліотеки постійно поповнюються класичною і сучасною літературою, журналами і CD-ROM-ми. Принцип англійських бібліотек - «відкриті полиці», що означає вільний доступ кожного користувача навіть до важкодоступної інформації. Читальні устатковані академічними журналами, довідниками, комп'ютерами, вільним доступом до Інтернету, принтерами і ксероксами.

Доведено, що незважаючи на суттєву розбіжність і автономність кожного з університетів, загальні принципи, визначальні цілі, обов'язки і їх права об'єднують їх. Дисциплінарні норми, права і обов'язки, визначаються як академічна традиція і академічні свободи і є основою цього єднання.

Безперервність педагогічної освіти в Англії і Шотландії має риси особисто орієнтованого характеру і є провідною концепцією системи педагогічної освіти. Безперервна педагогічна освіта дає можливість забезпечити самореалізацію вчителя, що є особливо важливим, тому що природа педагогічної діяльності ґрунтується на всебічному розвитку вчителя - духовному, інтелектуальному, емоційному, естетичному.

Іншими характерними особливостями системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії є привалювання державного сектору, професіоналізації університетських програм для вчителів, ускладнення вимог до програм із підготовки вчителів, інститут менторства, логічно обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання учителів, шанобливе ставлення до науково-дослідницької роботи викладачів, конкурсна система отримання академічних посад, відсутність корумпованості в усіх ешелонах викладацького складу, систематичні інспекції.

Проведене дослідження дозволяє визначити переваги у сфері педагогічної освіти Англії і Шотландії (масова комп'ютеризація

університетів, жорсткий контроль за якістю підготовки вчителів, підняття престижу професії вчителя, фінансова підтримка сфери освіти з боку уряду, висока концентрація інтелектуального потенціалу викладачів в університетах) і недоліки системи педагогічної освіти Англії і Шотландії (проблема дефіциту вчителів; зниження обсягу наукових досліджень, відсутність серйозних досліджень якості курсів підвищення кваліфікації вчителів).

## **1.2 Розвиток й особливості системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії і Шотландії**

Англійську і шотландську систему підвищення кваліфікації вчителів можна охарактеризувати як добре організовану національну систему [7, 154, 175, 184, 224]. Головним консультативним органом із питань підвищення кваліфікації вчителів являється Королівська інспекційна служба, що має розширену мережу по всій країні, представлену місцевими органами освіти. Інспекційна служба аналізує якість освітніх програм, визначає тенденції розвитку системи підвищення кваліфікації, прогнозує наслідки запланованих проектів, готує для Департаменту освіти і науки рекомендації з перспективних напрямків вдосконалення системи управління професійними стандартами вчителів. Через засоби масової інформації інспекційні служби інформують громадськість, державні органи про результати виконання в країні загальнонаціональних і місцевих програм у галузі освіти і підвищення кваліфікації вчителів.

Організаційна структура управління системою підвищення кваліфікації вчителів подана у вигляді схеми.

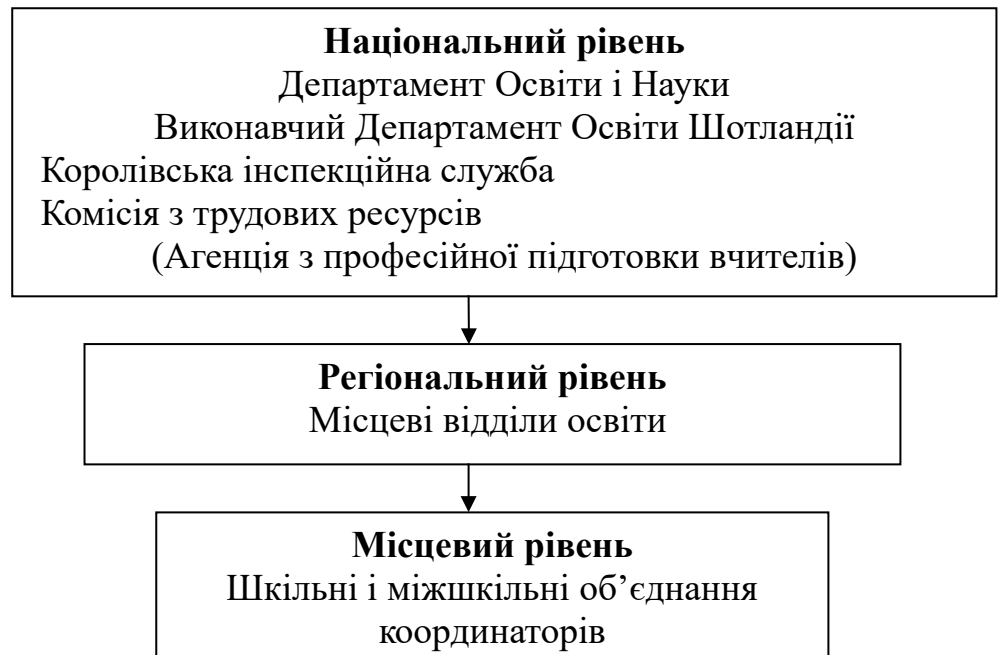


Рис. 1.4. Організаційна структура управління системою підвищення кваліфікації вчителів

Як бачимо з рисунку 1.4, усі рівні перебувають в суворій ієрархичності.

З аналізу дослідження російського вченого Ісаєвої Е.В [175], праць інших англійських і шотландських вчених [7, 154,184, 224] встановлено, що розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів припадає на другу половину ХХ століття. Перші курси підвищення кваліфікації вчителів виникли в 1940 році. Метою цих курсів стала підготовка найбільш талановитих учителів для високих посад чи викладання у вищих навчальних закладах. У 1963 році був опублікований урядовий документ, в якому зазначалось, що «успішні вчителі в початковому і середньому секторі повинні всіляко заохочуватись для подальшого навчання і самовдосконалення».

У 70-х роках ХХ століття активно упроваджується система безперервної освіти вчителів в період їх роботи в навчальних закладах: створюється базова основа для цілісної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, запроваджуються нові урядові рекомендації з пропозиціями щодо покращання якості освіти майбутніх учителів, виникають різноманітні курси, метою яких є підвищення професійної кваліфікації вчителя. Спершу структурами, що покликані реалізувати нові ідеї, стали так звані вчительські

центри, які створювались з ініціативи місцевих шкільних рад на базі середніх шкіл і коледжів подальшої освіти.

Діяльність нових структур частково фінансувалась із місцевих джерел, а також із фондів шкіл, професійних організацій, профспілок. При цьому більшість центрів могла самостійно організовувати своє життя і освітнє середовище. В користуванні таких вчительських центрів була невелика, але укомплектована бібліотека. Центром керували учителі-ентузіасти, що працювали безплатно. Двері таких центрів були відчинені для всіх вчителів. Графік роботи не регламентувався. На зборах виникали жваві дискусії, полеміка, учителі шукали нові підходи до методики викладання, формулювались нові моделі навчання, підвищувався інтерес до роботи. Центри нагадували англійські клуби, хоча обстановка була далекою від формальної. Усіх людей, що відвідували вчительські центри, об'єднували спільні професійні інтереси: як зробити, щоб учні одержували реальні знання, як установити демократичну форму управління школою, як мотивувати навчання, поєднати навчальні програми з індивідуально вибраними, як допомогти дітям з різним рівнем здібностей і таке інше.

Нарешті, між центрами і школами утворився тісний контакт. Повертаючись у свої школи, багато вчителів ставали ініціаторами різноманітних новацій, організаторами творчих груп. Предметом аналізу ефективності роботи вчителів були не знання і вміння педагога, а рівень освіти і культури учнів. Дослідженнями ефективності роботи навчальних центрів займалась Королівська інспекція шкіл, незалежні експерти, викладачі університетів, батьки, представники суспільних організацій. По мірі того, як поширювалась робота з підвищення кваліфікації вчителів на базі шкіл, вчительські центри втрачали своє минуле значення. Зрештою, вчительські центри стали брати на себе виконання інформаційних і координаційних функцій. Передавши естафету школам, вчительські центри виконали свою місію. Завдячуючи їхній діяльності, сформувалась нова модель підвищення кваліфікації на базі школи.



На початок XXI століття усі працюючі учителі, а також учителі, що припиняли на деякий час свою професійну діяльність і знову приступили до роботи в школі, зобов'язані брати участь у внутрішньому шкільному навчанні (безпосередньо в школі - In Service Training - INSET), що інтенсивно забезпечується урядом. Для цього за програмою Гранти Допомоги Педагогічному Навчанню (GEST) створено спеціальні фонди. Учителі шкіл, що мають повну ставку навантаження, по статусу повинні мати хоча б 5 робочих днів на рік вільних від занять. Департамент освіти пропонує вчителям принаймні 3 з цих 5 днів присвячувати внутрішньошкільному навчанню.

Доведено, що система підвищення кваліфікації вчителів як в Англії, так і в Шотландії багатофункціональна й спрямована на: 1) виявлення недоліків у професійному рівні вчителя; 2) підвищування кваліфікації вчителя до рівня відповідності новим вимогам до вчителів Департаментів Освіти Англії і Шотландії; 3) здійснення тісного взаємозв'язку між теорією і практикою; 4) можливість придбання додаткової кваліфікації.

Аналіз дослідження російського дослідника В.Б. Гаргая [167,168,169] та дозволяє розкрити особливості підвищення кваліфікації вчителів в Англії і Шотландії.

До характерних рис системи підвищення кваліфікації англійських і шотландських учителів належать: прозорість гнучкість і варіативність курсів, очне і заочне підвищення кваліфікації, високий ступінь отриманих знань і професійності, інноваційні підходи до підвищення кваліфікації, тісний зв'язок із наукою, виїзні форми підвищення кваліфікації промисловістю і орієнтація на науково-технічний прогрес, добровільне підвищення кваліфікації, зв'язок допрофесійної, професійної і післядипломної освіти.

На підставі вивчення досліджень ученого В.Б. Гаграя [167, 168,169] доведено, що прозорість, гнучкість і варіативність курсів проявляється в організації і змісті курсового навчання, у різноманітності курсів, як по режиму, так і по строках. Короткострокові курси проводяться у вечірній час

або під час вихідних. Навчання займає не більше 10 тижнів. Курси розташовані за межами шкільних закладів (наприклад у навчальних центрах чи університетах). Інколи курси закінчуються врученням акредитації, яка сприяє успішній кар'єрі.

Довгострокові курси за формою навчання можуть бути очними, заочними і вечірніми. Навчання може продовжуватись від одного року до необмеженої кількості років.

Гнучкість організації курсів максимально наближує навчання до можливостей учителя і особливостям режиму його роботи в школі, робить процес підвищення кваліфікації доступним. Учителям забезпечується свобода пересування таким чином: в аудиторії за робочим столом об'єднуються вчителі з різних дисциплін, а також учителі, що працюють у різних типах і видах шкіл. Вони обговорюють нагальні проблеми, дискутують і т.п.

Високий ступінь отримуваних знань і професіоналізму досягається за рахунок необмеженого доступу до повного банку даних найновітніших досягнень людських знань. Такий доступ забезпечується двома шляхами:

1) на викладацьку роботу до вищих навчальних заклади запрошуються талановиті вчені, спеціалісти з провідних корпорацій, діячі культури;

2) частина навчального процесу переноситься в лабораторії дослідних інститутів, у навчальні центри, на полігони відомих фірм, у кращі школи. Атмосфера зустрічей із талановитими людьми нації залишає яскраве враження, робить відвідування курсів приємною подією.

А доступ до новітніх технічних засобів створює атмосферу пошуку.

Викладачі прагнуть викладати матеріал, залучаючи вчителів до дискусій, до співставлення запропонованих позицій і знаходженню власного погляду на предмет. На семінарах матеріал піддається критиці і широкому аналізу, допускається авангардизм і незалежність оцінок. Вивчаються різноманітні дидактичні і технічні засоби, нові напрямки наукової думки, виконуються різноманітні види дослідницьких робіт, учителям вручаються акредитації.

Особливою популярністю користуються проектні види робіт. Вони викликають інтерес у слухачів, оновлюють досвід практичної діяльності. Однак, найчастіше підвищення кваліфікації вчителів значною мірою являє собою копію принципів, форм і методів навчання студентів. Меж тім, традиційні форми навчання не враховують специфіку вчителів, їх вік, досвід, соціальний і професійний статус. Певною мірою це знижує потенціал курсів.

Визначимо, що модель курсового підвищення кваліфікації вчителів не можна залишити поза увагою питання добровільності і обов'язковості курсового навчання. Відносно цього існує дві точки зору. Перша передбачає примусовий характер підвищення кваліфікації, оскільки від рівня професіоналізму учителя залежить якість освіти в школі. Передбачається, що принцип обов'язкового відвідування курсів підвищення кваліфікації повинен оберігати школу від обмеженого некомпетентного вчителя і повинен забезпечити мінімум освіти кожній дитині. Таким чином, добровільно-примусове відвідування курсів, передусім, повинне захищати інтереси дитини.

Однак, неухильно наслідуючи дух незалежності і свободи вибору, Департаменти Освіти Англії і Шотландії залишає за вчителем право самостійно вирішувати питання вдосконалення своєї майстерності. Діючи таким чином, Департамент Освіти залишає за собою право на створення умов для особистої зацікавленості у підвищенні кваліфікації вчителя. До таких умов можна віднести: безплатний характер навчання, гнучкий графік робочого дня, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі, диференціація оплати залежно від рівня освіти, заснування спеціальних рад з оцінки професіоналізму, запровадження процедури атестації, моральну підтримку професіональних асоціацій. Щороку вчителі зустрічаються з новітніми технологічними інноваціями, які стосуються кожного аспекту навчання, спостерігається швидкий темп прогресу в комп'ютерних технологіях, вчителі щодня стикаються з різними культурами,

антирасистськими проявами, взаємодіють із фізично недієздатними учнями. Це означає, що після отримання ступеня і статусу кваліфікованого вчителя вчителі намагаються самостійно шукати шляхи самовдосконалення.

Професор Манчестерського університету Т. Шанін [176, с. 17] відзначає: «В останні роки система підвищення кваліфікації у Великобританії набула індивідуальної форми, де вибір викладача є визначальним. Не останню роль в питаннях «добровільного» відвідування курсів підвищення кваліфікації відіграє обов'язок кожного університетського викладача брати участь у постійній дослідницькій роботі. Тема наукового дослідження обирається довільно. Викладачам надається академічна відпустка (*sabbatical*) – наукове стажування строком в один рік. Існує система «зовнішніх екзаменаторів», за якою викладачі різних університетів оцінюють роботу один одного, і існує також система «горизонтальної» внутрішньої оцінки між різними факультетами (*peer review*), де обмінюються дослідницьким досвідом. Таким чином, викладач університету перебуває в умовах, в яких професійне оточення стимулює його до підвищення власної кваліфікації».

«В умовах курсового навчання вчителі отримують одночасно і дуже багато і дуже мало знань. Багато, якщо мати на увазі обсяг інформації, який підчас важко асимілювати, і мало, якщо мати на увазі адекватність знань реальним потребам практики», - підкреслює дослідник В.Б. Гаграй [167, с. 76].

Узагальнення результатів наукового пошуку щодо системи підвищення кваліфікації Англії і Шотландії дозволяє дійти висновку: 1) структура підвищення кваліфікації вчителів в Англії і Шотландії ще до кінця не сформована. Але її контури набули чітких рис і мають тенденцію до встановлення системи безперервної додаткової освіти вчителів; 2) модель підвищення кваліфікації вчителів уявляється як прозора, гнучка, варіативна система, що забезпечує вчителю широкий доступ до новітніх досягнень у своїй галузі знань; 3) в Англії і Шотландії рідко проводяться серйозні дослідження якості курсів підвищення кваліфікації. Часто це служить

причиною для серйозної критики на адресу курсів (справедливість цього зауваження можна підтвердити думкою, що учителі, котрі засвоїли найновіші результати наук і повернулись до класу, часто виявляються нездатними справитись з конкретними проблемами шкільного життя. Адже школа живе за своїми законами і правилами, виявляє свої власні потреби); 4) пріоритети модернізації системи освіти Англії і Шотландії також потребують перепідготовки вчителів для їх реалізації; 5) Англія і Шотландія, наслідуючи демократичні традиції своєї держави, ніколи не керувалась принципом примусовості в системі підвищення кваліфікації. Однак, висуваючи досить жорсткі вимоги до кваліфікації вчителів, Департамент Освіти Англії і Шотландії спонукає вчителів до необхідності залучатись до системи післядипломної освіти.

### **1.3 Професійна діяльність і професіоналізм учителя в Англії і Шотландії як психолого-педагогічна проблема**

Вивчення науково-педагогічних і історико-педагогічних джерел [10,11, 12,15,61,62,63,66,67,101,154,156,158] дозволило встановити, що ще у ХХ столітті до людей, які займались професійною діяльністю в Англії та Шотландії, належали представники церкви, закону та медицини. Незважаючи на факт, що робота вчителя була більш напруженою, ніж робота менеджерів і керівників, учителі зустрічались із дедалі більш зростаючою проблемою дисципліни в школі і відсутністю відповідної підтримки з боку батьків і планували проведення уроків і готування до уроків у свій особистий час, професія учителя залишалась за межами поняття «професіонал».

На початку сімдесятих років ХХ століття поняття «професійна діяльність учителя» вивчалось соціологами і відзначалось різноманітними теоріями і підходами.

У 1976 році педагог-дослідник Р. Дінгвол [156] відзначав, що тлумачення поняття професійної діяльності учителя зводиться лише до того, що про неї думають і говорять соціологи.

Установлено, що на кінець 70-х років дослідник Т. Бечер [1, с. 135] запропонував абсолютно нове формулювання поняття «професійна діяльність»: «Професійна діяльність – це те, чим люди займаються в повсякденному житті (це може бути упорядкування, улагодження чи подолання конкретних проблем, пов'язаних із повсякденною роботою) для збереження своїх службових позицій».

Професійна діяльність учителя, на думку провідних педагогів Англії і Шотландії [10,11,12,15,61,62,101,154], нерозривно пов'язана з його професійним розвитком, роллю та функцією в навчальному процесі, з формуванням творчості, компетентності і професіоналізму.

Аналіз дослідження відомого шотландського дослідника Г.Кірка [15] висвітлив шість базисних ознак діяльності вчителя, які, на думку Г. Кірка, надають професії вчителя професійний статус: 1) навчання – це надзвичайно важливе соціальне явище. Учитель не є джерелом людської мудрості, культури і інтелектуальної спадщини. Але, без сумніву, він повинен мати доступ до користування вищепереліченими цінностями. Учитель несе відповідальність перед суспільством за рівень навчання, за розвиток того типу знань, розуміння і моральних цінностей, які цінуються в суспільстві. Учителі за своїм призначенням допомагають іншим знайти шлях до розуміння людських вагань, запитів, рефлексій чи здогадок. Таке завдання не є унікальним, але, без сумніву, є життєво важливим; 2) навчання ґрунтується на всебічному розумінні теорії. Педагоги-дослідники стверджують, що професіоналізм ґрунтується на теоретичних знаннях, розумінні принципів, які формуються безпосередньо в період навчання; 3) навчання – це процес змагання або дискусійний процес. Існує велика кількість різноманітних поглядів на мету і методи навчання, разом із величезною кількістю досліджень, звітів і публікацій, мета яких – знайти шляхи і можливості

ефективного навчання. У будь-якому випадку, та чи інша теорія або гіпотеза, що стосується ефективності навчання, повинна бути випробувана в класі; 4) навчання потребує вміння критично оцінювати свою власну особу. Розглядаючи діяльність учителя як професійну, треба виходити з уміння вчителя критично оцінювати свою діяльність; 5) процес навчання не може бути статичним або рутинним сам по собі. Учні вносять в процес навчання елемент непередбаченості і обов'язок учителя – направити такий момент непередбаченості в необхідне і корисне русло; 6) навчання – це цілеспрямоване бажання професійного розвитку. Механізм освітньої системи і професійний розвиток учителя ґрунтується на розумінні професійної діяльності учителя, його професійних цінностях у світі, що безперервно змінюється.

Шість принципів, що тісно взаємодіють між собою, забезпечують надзвичайно активну діяльність, якою відзначається різнобічна роль учителя як у стінах школи, так і за її межами, і яка характеризується наявністю знань, обов'язків, а також прагненням учителя до самоконтролю і безперервного професійного розвитку.

Досліджено, що Г. Кірк [15] пропонує своє бачення обов'язків і відповідальності професійного вчителя: 1) приймання відповідальності за розвиток навчального плану; 2) оцінювання роботи учнів, фіксування результатів і сповіщення про отримані результати учням; 3) сповіщення про результати роботи учнів їхнім батькам чи особам, що є відповідальними за виховання і навчання учня; 4) забезпечення дисципліни і безпеки в класі; 5) участь у вирішенні організаційних питань школи; 6) сприяння професійному розвитку колег і студентів, що проходять практику у школі; 7) якісна підготовка до уроків і лекцій; 8) участь у підготовці учнів до національних випробувань.

Розглядаючи професійну діяльність учителя, Г. Кірк [15] формулює, що до професійної діяльності учителя суспільство висуває підвищені моральні вимоги. Діяльність учителя є не тільки творчою, а більшою мірою діяльність

учителя потребує прямої взаємодії з дітьми, підлітками і молоддю – майбутнім держави.

«Таким чином, - робить висновок Г.Кірк [15, с.16], - професіоналом називають фахівця, який оволодів високим рівнем професійної діяльності. Це людина, що свідомо змінює і розвиває себе з набуттям досвіду, людина, що робить свій індивідуальний творчий внесок в професію, людина, яка знайшла своє особисте призначення, стимулює в суспільстві цікавість до результатів своєї професійної діяльності і підвищує престиж своєї професії в суспільства. Професійний учитель відрізняється від непрофесійного, перш за все, своїм ставленням до своїх колег, студентів і інших оточуючих людей. Він завжди шукає ключ до взаєморозуміння і використовує його для власних дій. Він більше опікується людьми і їх реакцією, ніж подіями і речами. Він прагне зрозуміти почуття та емоційний стан студентів. Він довіряє своїм студентам, завжди дружелюбно і з повагою ставиться до інших, ніколи не принижує чужої гідності, сприймає студентів як особистостей, що перебувають у постійному творчому і динамічному розвитку».

Узагальнення поглядів провідних англійських і шотландських вчених, дає змогу схарактеризувати модель професійного вчителя, яка має такий вигляд: незалежність у міркуваннях, здатність до розвитку власної філософії навчання на базі набутого досвіду; зацікавленість до методичної і науково-педагогічної літератури, активна участь у дослідженнях, у складаннях навчальних планів, звітів та написанні статей.

Опрацювання шотландської історико-педагогічної літератури [14,15, 19,154] дозволяє встановити, що термін «обмежений учитель» вперше був використаний в Шотландії Є. Холі і Р.Джоном [14] в 1974 році. Під «обмеженим учителем» мають на увазі людину, яка не здатна бачити далі стін класу, що, по суті, є серйозним обмеженням професійного життя вчителя. Тоді як професіонал покладається на компетенцію, знання, раціональне планування, мистецтво спілкування, як у класі, так і за його межами, що в результаті призводить до появи почуття професійного задоволення від якісно



виконаної роботи. Учитель-професіонал, на відміну від «обмеженого вчителя», грає «декілька ролей». Є. Холі [14] зупиняється на трьох, найбільш важливих. *Перша* стосується залучення до навчального плану, в основі чого лежить планування і результат діяльності вчителя. *Друга роль* ґрунтується на оцінюванні досягнень учнів. Навчання не може вважатись успішним, якщо робота студентів не оцінюється регулярно. Без сумніву, учитель має розуміння того, як засвоєно навчальний матеріал, але без тестування, опитування, екзаменів неможливо визначити рівень розуміння матеріалу. *Наступна роль* пов'язана з розумінням того факту, що вчитель виступає не тільки як індивідуальний професіонал-практик, але і як співробітник школи (коледжу чи університету). Передусім, така роль учителя пов'язана з дисципліною і правилами поведінки в класі, рамки якої установлюються спеціально розробленим кодексом дисципліни в кожній окремо взятій школі, коледжі чи університеті.

У дослідженні встановлено, що англійські і шотландські педагогічно-дослідники приділяють значну увагу ролі і функціям учителя в організаційно-навчальному процесі.

З вивчення роботи англійського дослідника Д.Робсона [12] висвітлено, що роль та функція професійного вчителя характеризується знанням предмета і майстерністю навчати і може бути класифікована як: 1) учитель-керівник: учитель керує процесом навчання, залучаючи до нього як окремих індивідуумів, так і групу студентів; 2) учитель-спостерігач: максимальна ефективність навчання залежить від здібності вчителя досконально розпізнати вміння взаємодіяти, поведінку і реакцію студентів; 3) учитель-діагност: виявлення сильних і слабких сторін у студентів, продумане використання програм, що співвідносяться зі здібностями студентів; 4) учитель-наставник: правильна постановка мети і цілі навчання відповідно до змісту навчального плану і навчальних програм; 5) учитель-організатор: організація навчального процесу, що визначається рамками навчального плану; 6) учитель-ініціатор: підбирає відповідний навчальний матеріал, тему і

план уроку, підбирає індивідуальні програми; 7) учитель-методист: важливий аспект учительської роботи, коли вчитель є посередником між окремим студентом і групою; 8) учитель-мотиватор: не менш важлива роль учителя полягає в підтриманні інтересу до навчання; 9) учитель-консультант: роль учителя зводиться до цілого ряду проблем і питань, таких як навчальні, особисті, соціальні і емоційні; 10) учитель-експерт: професійний аспект учительської роботи, що дозволяє оцінювати здібності студентів у досягненні результатів і прогресу в навчанні.

На наш погляд, класифікація функцій учителя за Д. Робсоном [12] є різноманітною і всебічною. Учитель одночасно виступає в ролі керівника, спостерігача, організатора, діагноста, наставника, ініціатора, мотиватора, методиста, консультанта і експерта. Функції вчителя реалізуються в структурі педагогічної діяльності - у навчанні, вихованні, спілкуванні, у розкритті особистості вчителя, його професійному розвитку, а його роль змінюється.

Таким чином, аналіз різноманітних точок зору англійських і шотландських учених виявив, що поняття «професія» не дає уявлення про вид занять, а має соціально сконструйований, динамічний і загальний зміст, який відображає різні позиції різних людей, що належать до тієї чи іншої соціальної групи. Поняття «професійна діяльність учителя» уособлює систему ідей і колективних символів і направлена на передачу знання від учителя до учня, якість яких прямо залежить від професіоналізму учителя.

Відмінності традиційного вчителя від учителя-професіонала, здатного реалізувати особисто орієнтований, творчий підхід до навчання є принциповими.

Термін «професіоналізм» в англійській педагогічній літературі трактується досить широко. Деякі вчені зіставляють «професіоналізм» із поняттями, пов'язаними зі здібністю людини виконувати творчу ту чи іншу роботу, інші розглядають «професіоналізм» як уміння вчителя виконувати директивні настанови. Інші вчені, інтерпретуючи «професіоналізм учителя», зосереджуються на відмінних рисах і особливостях професії.

У ході наукового пошуку [2,10,12,13,40,82,98,101,154,156,158,163,182,205], встановлено, що перші детальні дослідження природи «професіоналізму» в Англії належать до 1950 року.

Учений Г. Міллерсон стверджує [13, с. 43]: «Принциповий підхід до поняття «професіоналізм» в 50–60-ті роки минулого століття полягав у такому: знання і вміння, що базуються на знанні теорії навчання; знання і вміння, які підтверджуються високими результатами навчання; кодекс професіонального вчителя, орієнтований на суспільне схвалення; добре організована система підвищення кваліфікації вчителів, що призводить до підвищення загального рівня професіоналізму вчителя».

На підставі вивчення наукової літератури розкрити погляди англійських і шотландських учених на поняття «професіоналізм учителя», які в останні десятиліття ХХ століття намагались переосмислити це поняття, що відповідало змінам, які відбуваються в суспільстві.

Англійський вчений К. Моррісон [82] трактує «професіоналізм учителя» як майстерність, показ інтелекту і знання в дисциплінах та професійна поведінка, що є головними для вчителя-предметника.

Аналіз дослідження Х. Хелсбая [10] розкриває взаємозв'язок професіоналізму вчителя з його «професійним розвитком». На думку Х. Хелсбая [10] поняття «професіоналізм» включає в себе такі поняття як: знання, компетенція і досвід, цілеспрямованість, такт, дипломатичність і особиста відповідальність. Формування даних компонентів потребує постійного професійного розвитку через безперервне навчання. Ключ до професіоналізму – це успішна стратегія професійного розвитку.



Рис. 1.5. Фактори, які впливають на професіоналізм та розвиток учителя

Як можна побачити з рисунка 1.5, існує цілий ряд факторів, що безпосередньо впливають як на професійний розвиток, так і на професіоналізм учителя.

Виявлено власна формула професіоналізму англійського дослідника А.Фурлонга [98]. Розкриваючи поняття «професіоналізм учителя», він віддає перевагу таким його компонентам, як професійні знання вчителя, які базуються на досвіді, інтуїції та креативності, на праві вчителя на незалежність у своїх міркуваннях та відповідальності за прийняті рішення, пов'язані з його професійною діяльністю.

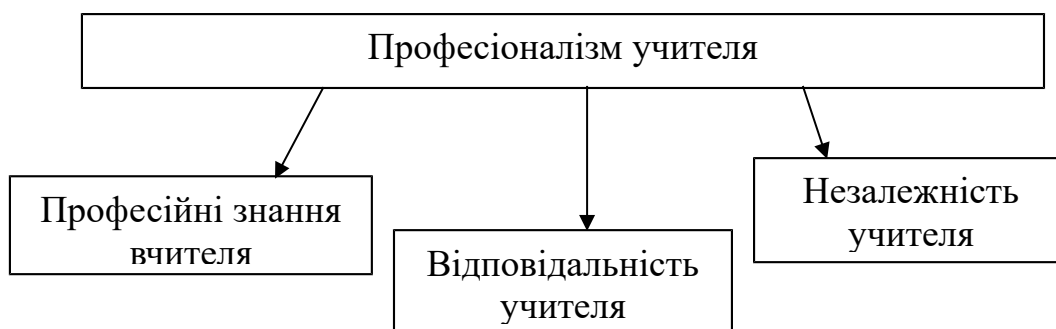


Рис. 1.6. Модель професіоналізму вчителя

Відповідно до рис. 1.6, професіоналізм складається з трьох компонентів: професійні знання, незалежність та відповідальність учителя.

Розглядаючи *професійні знання вчителя*, А. Фурлонг [98, с. 32] відзначає його унікальність. «На відміну від інженерів, медиків або юристів що користуються набутими знаннями у сфері своєї спеціалізації, - пише А. Фурлонг, - вчителі не тільки володіють знанням свого предмета або предметів, але вони повинні вміти навчати предмету. Знання конкретного предмета, звичайно, дає право і змогу навчати, тоді як теорія навчання пропонує чітке уявлення як це потрібно робити».

Професійні знання, на погляд А. Фурлонга, ґрунтуються на розумінні змісту чотирьох головних предметів: педагогіки, психології, філософії і соціології. Професійні знання йдуть поряд с практикою, інтуїцією та креативністю. А. Фурлонг припускає, що багато дослідників неухважно ставляться до однієї із важливих складових поняття «професіоналізм», а саме до права вчителя на *незалежність* у міркуваннях, привнесення ним власних нових ідей і концепцій. Остання складова професіоналізму вчителя (рисунок 1.5) за А. Фурлонгом його *відповідальність*. Відповідальність – це довіра в професійних стосунках, піклування про інших, почуття обов'язку, наявність сумлінності та артистичності, це нерозривний зв'язок зі студентами, колегами, адміністрацією закладу освіти. Учитель є відповідальним за рішення, що приймає. Учитель робить свій вибір, що відповідає його професійним цінностям.

Досліджено, що другий англійський вчений Д.Робсон [12] пропонує своє власне бачення професіоналізму вчителя.

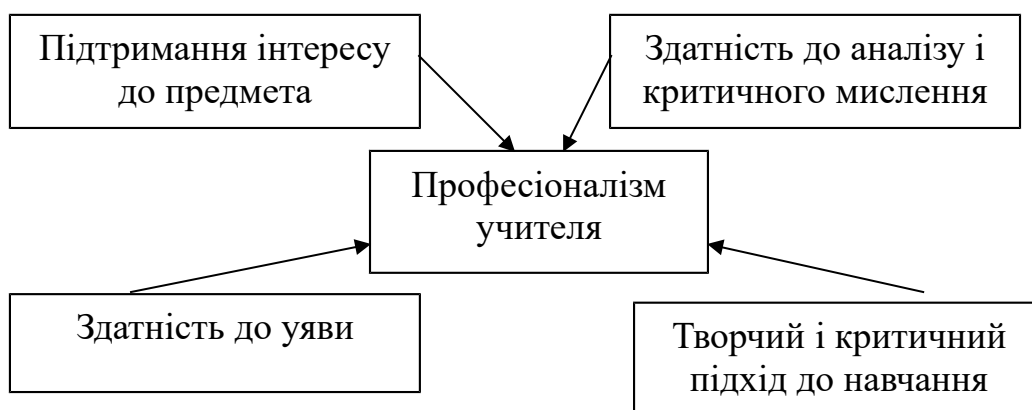


Рис. 1.7. Компоненти професіоналізму вчителя

Рисунок 1.7 ілюструє компоненти професіоналізму вчителя, до яких відносяться: критичне мислення, творчий підхід, уява вчителя та вміння зацікавити студентів. Таким чином, професіоналізм вчителя виражається в умінні формулювати і аналізувати педагогічні завдання, аналізувати педагогічні ситуації і знаходити засоби їх вирішення.

Вивчено, що англійський дослідник Б. Гір [182] дає свої професійні характеристики учителя. До професійних характеристик вчителя Б. Гір [182] відносить: професійність (упевненість у своїх силах, вміння створити атмосферу довіри і поваги між учасниками процесу навчання); особливий тип мислення (аналітичний і концептуальний); взаємини з оточуючими людьми (уміння працювати в команді, позитивно впливати на оточуючих); якості лідера (уміння зацікавити студентів у процесі навчання і спонукати до співпраці, бажання навчати їх бути відповідальними у виконанні завдань; уміння проявити гнучкість до оточуючих - при потребі), педагогічну майстерність учителя (методи і стратегія навчання, високі показники результатів навчання, планування навчального процесу, планування домашньої роботи, уміння оцінювати результати роботи студентів і планувати час, дисципліна); атмосфера в аудиторії (підтримання зацікавленості студентів до навчального процесу, чіткість мети, дисципліна, справедливість, підтримання з боку вчителя, безпека, партнерство, хороші манери й поведінка).



Рис. 1.8. Професійні характеристики вчителя.

Як можна бачити з рисунку 1.8, компоненти майстерності вчителя Б. Гір розділяє на сім головних складових частин.

Б. Гір у своїй праці «Професія вчителя» [182, с.52] відзначає, що «педагоги, які володіють глибокими психолого-педагогічними та предметними знаннями, розвиненими творчими здібностями й педагогічною майстерністю, тобто професіоналізмом, можуть претендувати на звання Майстра». Педагоги-майстри розуміють процес навчання так добре, що студенти фактично не підозрюють, що вони залучені до нього. Це педагогічне професійне вміння стає головною і невід'ємною частиною педагогічної діяльності. У процесі навчання педагог враховує інтереси і побажання кожного студента. Педагоги-майстри поєднують знання тих, хто навчається, і процес навчання в одне ціле. Знання необхідні для ефективного навчання, але мистецтво викладача полягає в тому, щоб донести ці знання в доступній формі до тих, кому вони потрібні.

«Якщо педагогу в його професійній діяльності зовсім немає на що спиратися, крім як на рятувальний метод спроб і помилок, – стверджує Б. Гір [182, с.59] - стан його і його учнів незавидний. Але, якщо він, крім того, спирається на науково-педагогічні знання, то він має надійного помічника на шляху, який в будь-якому разі повинен здійснити сам. Проте навіть найкращі педагоги і виховні системи не в змозі одні вирішити проблему виховання, творчого впливу педагога на учня, тому що діють вони не у вакуумі, а в певному духовно-соціально-економічному середовищі, яким є людське суспільство».

Досліджено, що багато англійських дослідників звертаються до моральних цінностей як до невід'ємної складової професіоналізму вчителя. У праці «Моральність і професіоналізм учителя в його професійній діяльності» англійський дослідник А.Сокіт [11] розглядає моральну основу професіоналізму вчителя як невід'ємну складову професіоналізму вчителя, що ґрунтується на чотирьох принципах: особистий характер кожного вчителя, світогляд учителя, педагогічна стабільність, глибина його знань і розуміння

предмета. Глибина знань і педагогічна стабільність є інтелектуальними параметрами, а характер і погляди є морально-етичними складовими.

А.Сокіт [11] визначає моральний аспект професіоналізму вчителя як доброзичливість, що ґрунтується на самоповазі, гідності, порядності, сміливості, справедливості, мудрості та здоровому глузді. Учитель повинен шукати правду, бути відповідальним, знати що, коли і для чого робити.

У дослідженнях англійських педагогів [10,66,158] особлива увага приділяється незалежності вчителя. Цей факт має історичні і соціологічні корені, де традиційно вчителю відводилась роль розповідача, викладача матеріалу. Під впливом змін у системі освіти, а саме відступом від формальних підходів до процесу навчання, концепція незалежності і академічної свободи вчителя набуває особливого значення. Особиста незалежність учителя залежить від Департаменту Освіти, адміністрації закладу освіти, спільної роботи з колегами. Але діяльність учителя залишається діяльністю творчою, а це означає необхідність визнати вчителя незалежним у формуванні власних ідей і концепцій. Водночас урядові реформи, які спрямовані на централізацію освіти, негативно впливають на ключові елементи автономії і незалежності вчителів, на їх творчий потенціал.

Аналіз точок зору і підходу англійських і шотландських вчених до поняття «професіоналізм учителя» дає змогу встановити існування принаймні шести різних проявів професіоналізму (І.Гудсон, Г.Кірк, А.Харгевес, Х.Хелсбай, А.Фурлонг): 1) *класичний професіоналізм* – це традиційні уявлення педагогів-дослідників про професіоналізм учителя. Особливості розвитку такого професіоналізму визначаються низкою характеристик: вік, освіта, досвід, моральна орієнтація, індивідуальні особливості людини, інтелект, знання вікових особливостей розвитку дитини, конструктивна взаємодія з колегами та батьками; 2) *гнучкий професіоналізм* розглядається в контексті з практичними навиками і професійними знаннями. У гнучкому професіоналізмі впевненість поступається місцем перед науково обґрунтованою пристосованістю під конкретну педагогічну ситуацію; 3) під



*практичним професіоналізмом* розуміється почуття власної гідності, практичне знання предмета, проникливість, мудрість і педагогічна майстерність; 4) «професіоналізм» у широкому розумінні – це вміння бачити далі стін класу чи аудиторії; 5) *змішаний професіоналізм* складається з комплексу вмінь і навичок, які дозволяють вирішувати складні завдання; 6) запровадження терміна «*постсучасний професіоналізм*» належить А. Харгівісу і І. Гудсону [7] і містить шість ознак: підвищена відповідальність, обов'язкова спільна робота з колегами, гетерономія (замість автономії), залучення емоційності і когнітивної значимості в процес навчання, обов'язки з професійного зростання вчителя, створення ситуації для розв'язання складних завдань у навчанні.

Вищезазначені прояви поняття «професіоналізм» взаємодіють між собою і, фактично, не існують окремо.

Узагальнення поглядів учених на поняття «професіоналізм» дає підставу для висновку про те, що складові поняття «професіоналізм» змінюються і реконструюються під впливом політичних, культурних і економічних змін, що відбуваються в країні. Професіоналізм виступає не тільки як психолого-педагогічна проблема, але і як культурно-соціальний феномен.

Рівень професіоналізму вчителів є свідченням успіхів або невдач освітньої політики країни. Противагою цьому англійська і шотландська спільнота протиставили особисто орієнтований підхід до поняття «професіоналізм». У процес формування професіоналізму закладено модель особистості, що здатна навчити творчо мислити, приймати нестандартні рішення.

У дослідженні виявлено, що питання формування професіоналізму в майбутніх учителів вирішуються поєднанням трьох основних принципів: позитивного впливу педагогічних реформ на формування професіоналізму; сумісної роботи контролюючих органів, адміністрації навчальних закладів, педагогів і студентів по реалізації цих реформ; чіткої звітності і контролю за впроваджуваними реформами.

На початку ХХІ століття, завдяки продуманій освітній політиці і фінансовій підтримці освіти з боку британського уряду, престиж професії вчителя піднявся на вищий рівень, а це означає, що професіоналізм учителя також перебуває на якісно іншому рівні.

**1.3.1. Роль Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікацій Англії і Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії у формуванні професіоналізму учителів.** На підставі аналізу офіційних документів Англії і Шотландії [125, 126,137,138, 141] встановлено, що Центральним органом управління освітою в Англії з 2001 по 2007 рік був Департамент Освіти і Кваліфікації (The Department for Education and Skills (DfES)), а в Шотландії, відповідно, Виконавчий Департамент Освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEDP). 28 червня 2007 року Департамент освіти був розділений на Департамент школи і сім'ї (The Department for Children, Schools and Families) та Департамент інновацій, вищої освіти і кваліфікації (Department for Innovation, Universities, and Skills). Органи управління освітою у своїй діяльності керуються загальнонаціональними інтересами країни.

Закон 1992 року «Про наступну і вищу освіту» (Further and Higher Education Act), закон 1998 р. «Про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education), закон 2004 року «Про вищу освіту» (Higher Education Act) регулюють питання вищої освіти.

Перший незалежний Закон про освіту в Шотландії був опублікований в 2000 р. (Education and Training (Scotland) Act). В наступні роки парламент Шотландії затвердив ще декілька законів про освіту: закон 2001 року «Про підтримку студентів» (Education (Graduate Endowment and Student Support) (Scotland) Act 2001), закон 2002 року «Про органи керування кваліфікаціями», закон 2004 року «Про додаткову підтримку освіти», закон 2005 року «Про наступну і вищу освіту».

Департаменти освіти не контролюють діяльність окремих навчальних закладів, таких як приватні навчальні заклади. Такий контроль здійснює Королівська інспекція і місцеві органи освіти.

Встановлено [99,125, 126, 127, 202, 203, 204], що Департамент інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії і Виконавчий Департамент Освіти Шотландії беруть безпосередню участь у затвердженні державного навчального плану, розподіленні фінансових ресурсів, інспектуванні освітніх закладів, акредитації недержавних освітніх закладів, в опрацюванні стратегії розвитку всіх типів і ступенів освіти.

Вимоги Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії до вчителів початкових і середніх шкіл стосуються проблем різних вікових категорій учнів, різних підходів до проблем, що виникають.

Аналіз стандартів, циркулярів, нормативних актів, інструкцій і рекомендацій [127,129,132,137,139,141,146,148,149,150,151,152,153] дозволяє сформулювати основні вимоги Департаменту інновацій, вищої освіти Англії і Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії до вчителів початкової школи, які включають ряд ключових принципів: 1) необхідність розуміння того, що дитина є маленькою, самостійною і унікальною державою; 2) об'єднання методів і стратегій навчання в одне ціле з активною практичною діяльністю; 3) розуміння значення гри в процесі навчання; 4) знання педагогіки і вміння використовувати це знання з найбільшою ефективністю; 5) постійне піклування про збагачення емоційного, духовного і фізичного стану дітей; 6) уміння розвивати у дітей самостійність; 7) зважання на індивідуальні потреби, здібності та інтереси дітей; 8) задоволення і заохочування проявів цікавості в дітей; 9) підтримування приязної атмосфери в класі і бажання дітей до самовизначення; 10) реагування на внутрішні спонукання дітей; 11) допомога дітям орієнтуватись в навколишньому світі, де людина є центральною фігурою і працювати кооперативно; 12) уміння зосередитись на успіхах і добрих результатах в навчанні; 13) залучення дітей до бесід та дискусій; 14) уміння бути об'єктивним арбітром у дискусійних суперечках;

15) заохочування дітей до знаходження спільних рішень; 16) виявлення якості лідера у дитини.

До вчителя *середньої школи* висуваються такі вимоги [138, 141,146,149,152,153]: 1) академічне знання предмета; 2) знання педагогіки; 3) ефективна суспільна поведінка; 4) ентузіазм і педагогічна майстерність; 5) розуміння соціальних відносин; 6) розуміння навчального плану; 7) організаційна майстерність; 8) розуміння і знаходження шляхів для ефективного навчання учнів; 9) уміння керувати поведінкою класу; 10) уміння оцінювати результати навчання; 11) уміння спілкуватись грамотною англійською мовою (знання уельської мови додає професії гідності).

Досліджено, що Департаментом інновацій, вищої освіти і кваліфікації і Виконавчим Департаментом Освіти Шотландії [135,141,151] було розроблено своєрідний Кодекс професіоналізму для вчителів початкової і середньої школи, яки повинні *проявляти організаторські здібності високого рівня* (не запізнюватись на урок, перевіряти наявність необхідної літератури і обладнання; сумлінно готуватись до уроку і ефективно планувати його проведення; утримувати в належному стані всі необхідні документи (конспекти, журнали і т.п.); досконало знати свій предмет; постійно шукати нові методи і стратегії для підвищення ефективності навчання); *мати особисті якості вчителя-професіонала* (завжди поводитися ввічливо і тактовно; бути відкритим до всього нового, критично сприймати поради своїх колег і керівників; швидко реагувати на ситуацію в класі; одягатись відповідно; уміти налагоджувати добрі взаємини з колегами, учнями і їх батьками; проявляти лідерські якості, бо в протилежному випадку ефективне навчання стає неможливим; реагувати на зміни, що стосуються змісту предмета викладання; обговорювати успіхи та невдачі учнів із батьками); *бути соціально адаптованим* (добрі стосунки з колегами та учнями; почуття гумору; уміння працювати в команді; уміння ефективно взаємодіяти як з дітьми так і з дорослими; уміння виходити з гідністю з важких ситуацій); *бути професіоналом високого рівня* (показувати хороші результати навчання

(опитування всіх учнів в класі, стимулювання відповідальності у учнів, використання на уроці минулого досвіду учнів); чітко планувати час (уміння формулювати чіткий план, конкретну мету і завдання на початку уроку, оснащення необхідними матеріалами для проведення уроку, здійснювання зв'язку між завданням кожного уроку і положеннями загального навчального плану); ефективні методи і стратегії (залучення всіх учнів у процес навчання, використання всіх доступних технологій і стилів навчання; звернення до методів навчання в рамках навчального плану, перевірка глибини засвоєння матеріалу, чіткі настанови і пояснення, практична діяльність під час уроку, розуміння учнів); *підтримувати дисципліну* (негайне реагування на погану поведінку, заохочування намагання учнів у досягненні успіхів, справедливе ставлення до всіх учнів, поважне до колег та технічного персоналу, чітке формулювання завдання); *ефективно планувати час і ресурси* (рівномірне розподіляння часу, використання відповідної швидкості проведення уроку); *ефективно оцінювати результати навчання* (зосереджування уваги на розумінні і фактичному запам'ятовуванні викладеного матеріалу і розумінні його використання в реальному житті, використання тестів для визначення розуміння матеріалу, перевірка всіх контрольних робіт вчасно); *відповідати за результати виконаної домашньої роботи* (пояснювання цілі виконання домашньої роботи, яка є закріпленням засвоєння викладеного під час уроку матеріалу; оцінювання і перевірка домашнього завдання минулого уроку); *ефективно розподіляти час на виконання завдань уроку* (ефективне використання інтерактивного навчання, індивідуальної роботи, спільної групової роботи, керування поведінкою в класі, тестування і оцінювання результатів роботи учнів).

Засвідчено, що у вимогах Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації до учителів [141,151] розкриваються три основні аспекти професіоналізму учителя: професійне знання, професійна майстерність і здібності вчителя, професійні цінності та особисті обов'язки вчителя.



Рис. 1.9. Основні аспекти професіоналізму вчителя.

Як показано на рисунку 1.9, ці аспекти можна розташувати в межах рівностороннього трикутника. Усі три складники професійного розвитку вчителя рівнозначні і пов'язані один з одним. Жоден аспект не існує незалежно від іншого. Це особливий вид зв'язку, який, взаємодіючи, розвиває творчий професіоналізм учителя-майстра.

*Професійне знання* це: демонстрування знання і розуміння предмета, практична майстерність; знаходження відповідності між навчальним планом, предметом і потребами учнів; уміння використовувати і пристосовувати навчальний матеріал для ефективного навчання; забезпечування індивідуального розвитку і соціальної компетенції учнів у класі або групі; заохочування учнів у їхньому бажанні самоствердитися; навчання учнів користуватись набутими знаннями, стимулювання бажання навчитись більшому; уміння планувати урок.

«*Професійна майстерність і здібність педагога* це: демонстрація знання і розуміння предмета, що дозволить спланувати ефективно навчання та прогресивне викладання предметів; здатність до професійного викладення навчального матеріалу, викладення його захоплююче і доступно; уміння спілкуватися з учнями, уміння адекватно реагувати на непередбачувані навчальні ситуації; уміння опитувати учнів, здатність дати конкретну і чітку відповідь на поставлене запитання, стимуляція та заохочення дискусій; уміння вибрати правильну стратегію уроку; демонстрація здатності вчити як

окремого індивідуума, так і групу; уміння залучати батьків до навчального процесу сприяти позитивній поведінці учнів та вітати їхні досягнення; підтримувати дисципліну, в тому числі запобігати фізичному чи психологічному терору стосовно дитини з боку групи однокласників, знати як і коли звернутися за порадою до колеги.

До *поняття професійних цінностей та особистих обов'язків* належать: повага до дітей і молодих людей як унікальних та неповторних індивідуумів; повага до прав дітей і молодих людей, неприйняття проявів дискримінації; демонстрація почуття справедливості та дотримання законності; дотримання анти дискримінаційної практики стосовно сексуальних меншостей, рас, релігій, фізично непрацездатних людей; прояв поваги до колег; пропаганда здорового способу життя; заохочення учнів в їхньому бажанні бути активними, самокритичними, відповідальними громадянами; співробітничати з іншими авторитетними професіоналами-учителями, тактовність учителя з батьками учнів, розуміння ролі і прав батьків у навчальному процесі, приймання участі в громадському житті школи, розуміння необхідності постійного самовдосконалення, здібність покращення свого власного стилю навчання, приймання до уваги досвіду старших колег і відповідальність за свої помилки, усвідомлення значення своїх обов'язків, стимулювання учнів в досягненні успіхів в навчанні, відповідальність за індивідуальний розвиток, сприяння розвитку позитивних цінностей, соціальних відносин і хорошої поведінки своїх учнів.

Існує цілий ряд інших вимог Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації і Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії до учителя, відповідність яким є підставою для викладання в початкової і середньої школи [152,154, 155].

#### Знання і розуміння:

(знання предмета, детальне розуміння Національного Навчального Плану, його мети і завдань, розуміння вимог до вчителя, розуміння процесу навчання і факторів, що торкаються цього процесу, знання різноманітних стратегій для стимулювання хорошої поведінки, використання комп'ютерних і інформаційних технологій в процесі навчання).



Рис. 1.10. Ключові принципи стандартних вимог до вчителя

З рисунку 1.10 можна бачити що, основними вимогами до вчителя стали: знання, розуміння, професійні цінності і досвід вчителя, стиль навчання,



управління учнями, планування, результати і мета навчання, контроль і оцінювання знань учнів.

Проведений науковий пошук дозволяє виявити, *що ключовими принципами стандартних вимог* Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії до вчителів стали стимулювання професійного зростання, забезпечення постійного прагнення вчителя до самовдосконалення і здатності, пристосовування до мінливої навколишньої дійсності під впливом суспільних, економічних, культурних та політичних контекстів, залучення широкого кола інтелектуальних ресурсів, теоретичних перспектив та університетських дисциплін до висвітлення розуміння освітнього процесу як такого, забезпечення студентів збалансованим розумінням сутності і структури педагогічної діяльності, заохочення студентів до диспутів і осмислення цілей і цінностей освіти, свого місця в суспільстві; надання студентам можливості бути залученими до новітніх досліджень та освітньої практики; розвиток у студентів здатність аргументувати в чіткій, доступній та конкретній манері; розкриття у студентів таких якостей, як інтелектуальна незалежність, здоровий критицизм, упевненість у своїх силах.

На підставі аналізу Національних рекомендацій [125,126,139,147] встановлено, що *основні вимоги* до вчителя початкової і середньої школах в Шотландії містять [125]: знання і розуміння предмета, що викладає вчитель; відповідальність за освіту і виховання, розвиток особистості, таланту, розумових, духовних і фізичних здібностей кожної дитини або молодої людини; займання поточними освітніми питаннями; полегшування процесу навчання; використання сучасної інформаційної технології; піклування про учнів; пропагування ідеї рівних можливостей серед усіх людей у суспільстві; активна протидія дискримінації; допомога в навчанні тим учням, які мають труднощі у вивченні предмета, а також учням з емоційними відхиленнями в поведінці; повідомлення про успіхи учнів їхнім батькам та іншим зацікавленим сторонам; відповідальність за власне професійне зростання; просування пріоритетних нововведень в освітній системі;

встановлювання контактів з іншими вчителями, колегами з інших шкіл, коледжів та університетів; виконання вказівок шкільної адміністрації; розвиток знань, навичок і якостей, необхідних для професійної діяльності вчителя; знання відмінних традицій, методів і форм організації навчання в Шотландії; можливість зв'язку теорії з практикою в усіх аспектах освіти; розвиток професійних поглядів і цінностей і навичок; можливість займатись науковими дослідженнями; критичне осмислення навчального процесу, у тому числі і інноваційних технологій; розвиток навичок планування, аналізу і контролю; здатність працювати новаторським і творчим чином; комунікативні навички.

Аналіз та узагальнення стандартних вимог до вчителів, інструкцій, рекомендацій, циркулярів, дозволяє дійти висновку, що вимоги до вчителів, розроблених Департаментом інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії базується на п'яти принципах. *Перший* з них стосується знання рідної мови, математики, мистецтва і науки. *Другий* пов'язаний з розумінням педагогіки, психології дітей, мотивації людських вчинків, фактора атмосфери в класі, психодинаміки взаємовідносин, змісту навчання. *Третій принцип* визначає принципи управління, ефективного планування навчання, реалізації планів, оцінювання, ефективного упорядкування того, що повинно бути вивчено, стратегії і технології навчання. *Четвертий* передбачає власні якості вчителя: професійну поведінку, почуття справедливості, такту, повагу прав і свободи учнів. Нарешті, *п'ятий* принцип – це розуміння роботи соціальних інститутів, таких як школа, коледж чи університет, вплив суспільних явищ на життя школи, ролі вчителя в контексті національної системи освіти, державної освітньої політики.

З урахуванням визначених принципів, визначимо, що права і свобода дитини в сучасній школі Англії і Шотландії регулюються правовим законодавством і цивільною відповідальністю (включаючи права дитини на захист від інформації, пропаганди і агітації, що шкодить здоров'ю, моральному і психологічному розвитку). Кожен педагогічний колектив

поінформований про свою відповідальність. Відповідно до вимог Департаментів трикутник «вчитель – учень – батьки» в Англії і Шотландії - рівносторонній. Школа в рівній мірі близька і до дітей і до їх батьків.

Узагальнення результатів дослідження щодо стандартних вимог Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії і Виконавчого Департаменту Освіти Шотландії до професіоналізму учителів дозволяють зробити такі висновки: 1) вимоги не дають уявлення про систему прийомів, методичних засобів та способів навчання, але визначають цілі педагогічної освіти в Англії і Шотландії, що гарантує реалізацію навчального процесу, можливість творчого підходу до технології навчання та розвитку творчих можливостей педагога; 2) означені принципи Департаментів Освіти Англії і Шотландії вимагають від учителів поваги до учнів та студентів, неприйняття проявів дискримінації, демонстрації почуття справедливості, прояву поваги до колег і батьків учнів, запобіганню фізичному чи психологічному терору в класі або групі. В епоху дедалі більш зростаючого насилля, злочинності, проявів дискримінації за расовою належністю, шкільної «дідівщини» і тероризму роль учителя, який за своєю суттю формує свідомість учня, виходить на передній план; 3) вимоги Департаментів Освіти до учителів є не тільки історично і соціально зумовленими, але є також надзвичайно поширеними у XXI столітті.

#### **1.4. Сучасна структура підготовки вчителів до професійної діяльності в Англії і Шотландії**

Аналіз та вивчення науково-педагогічних джерел [1, 16, 18, 19, 98, 100, 101, 103, 159, 162,165] дозволяє розкрити як структуру освіти в цілому, так і структуру підготовки вчителів в Англії і Шотландії.

Аналіз монографії Р. Армфелта [16] висвітлив, що структура шкільної освіти в Англії представлена дошкільними закладами і молодшими школами,

а також комбінованими початковими школами. З п'яти років починається обов'язкове навчання і діти поступають до школи для малюків, з 7 років вони переходять в молодшу школу, а з 11 років з початкової школи в середню. Ступені шкільної освіти в Англії мають такий вигляд: *ступінь 1* (дошкільна або початкова школа – від 4 до 7 років); *ступінь 2* (молодша або початкова школа – від 7 до 11 років), (Додаток Б, В, Д) .

Середнє шкільне навчання в Англії забезпечується в стінах середніх або комбінованих середніх (high) шкіл, які також мають декілька ступенів: *ступінь 3* - від 11 до 14 років; *ступінь 4* – від 14 до 16 років.

Вік на перше вересня

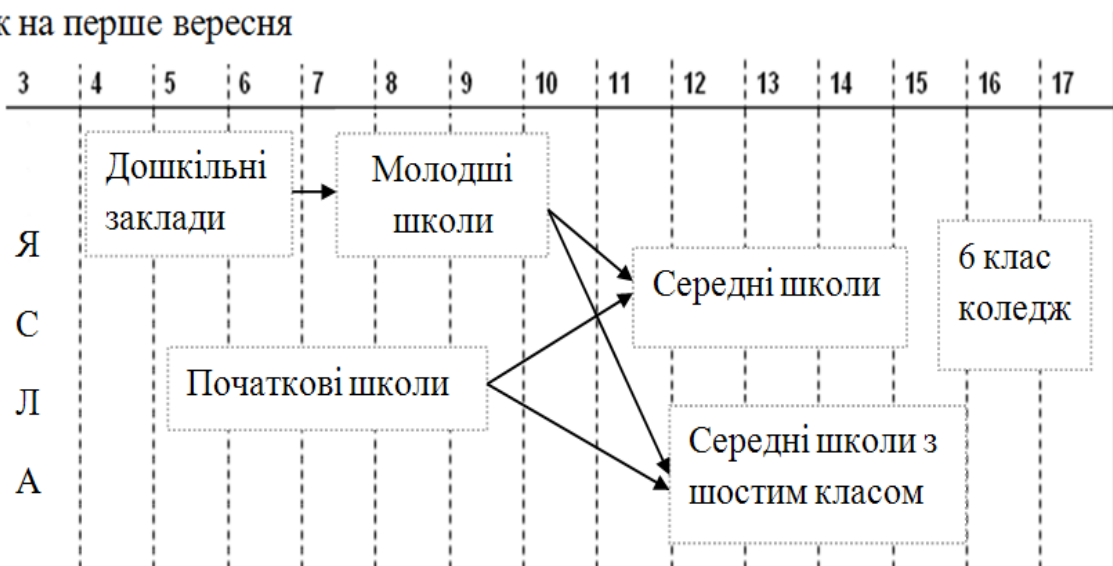


Рис. 1.11 Структура шкільної освіти Англії.

Як бачимо з рисунку 1.11, [201] структура шкільної освіти в Англії ілюструється у погляді діаграми.

Установлено [16], що подальша освіта для 16-18-річних хлопців і дівчат (further education) представлена шістьма освітніми класами середньої школи чи коледжу, навчальними центрами, інститутами. Загалом, у системі подальшої освіти налічується до 700 спеціалізованих освітніх закладів, у яких здійснюється підготовка на різних рівнях, а також більш як сім тисяч вечірніх інститутів і центрів із навчання дорослих, в яких молодь навчається без відриву від роботи на виробництві.

Багато коледжів подальшого навчання мають угоди з акредитації з університетами або спеціальні підготовчі курси, при успішному закінченні яких випускники зараховуються до університетів без екзаменів для подальшого навчання або відразу на другий і навіть третій курс університету. Коледжі рідко пропонують магістратуру і практично ніколи – докторантуру.

Вивчено, що вищі навчальні заклади в Англії і Шотландії підрозділяються на університети, коледжі вищої освіти і, частково, коледжі подальшої освіти, що надають послуги вищої освіти. Коледжі вищої освіти (colleges of higher education) – це колишні спеціальні коледжі, які отримали після 1992 р. право видавати студентам-випускникам вищий національний диплом HND (професійна кваліфікація) або ступінь бакалавра. Система професійних коледжів і спеціалізованих інститутів достатньо однорідна і слабо диференційована, тоді як університетський сектор відрізняється високим ступенем внутрішньої диверсифікації.

У ході наукового пошуку виявлено [19,159,165], що *початкова підготовка шкільних вчителів* (Initial Teacher Training - ІТТ), традиційно здійснюється у вищих навчальних закладах – коледжах університетського рівня чи педагогічних відділеннях університетів. Існують державні та приватні вищі педагогічні навчальні заклади.

З аналізу дослідження шотландського вченого Г. Кірка [19] встановлено, що професіоналізацію вчителя можна умовно поділити на три етапи: 1) допрофесійний етап, коли випускник школи мотивовано вибирає фах вчителя; 2) професійний етап – етап навчання і безпосереднього формування в майбутнього вчителя педагогічної мотивації, знань і вмінь, професійних якостей і готовності до педагогічної праці; 3) післяуніверситетський етап, який характеризується одержанням вищих ступенів, становленням особистості вчителя, формуванням педагогічного професіоналізму і педагогічної майстерності.

У дослідженні етап професійного навчання в Англії і Шотландії став предметом більш детального вивчення.

Структура професійної підготовки майбутнього вчителя в Англії і Шотландії є двоступеневою: бакалавр, магістр. Строк навчання коливається від 4 до 11 років.

Ступінь бакалавра (Bachelor Degree) - перший ступінь вищої освіти, яка присуджується після навчання в Англії чи Шотландії за спеціалізованими програмами в коледжу університетського рівня (інколи на денному відділенні університету).

«Основною метою цієї програми, – формулює К. Аделман [165, с. 27], - є формування теоретичних і практичних навиків навчання дітей у дошкільному і початковому секторі, розуміння основ Кодексу Професійних Стандартів, розроблених для вчителів Департаментом Освіти і Науки Англії».

Установлено, що існує декілька типів ступенів бакалавра, що присуджуються майбутнім учителям: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA)), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc)) і бакалавр освіти (Bachelor of Education (BEd)). Назви ступенів у різних університетах інколи різні, наявні й винятки з правил.

Термін «Сертифікат Аспіранта» (PGCE) вперше був вживаний шотландським Виконавчим Департаментом Освіти, але невдовзі був перейменований, і в Шотландії набув назву – професійний диплом освіти (PGDE), який визнається в різних регіонах Великобританії.

К. Аделман підкреслює [165], що сертифікат аспіранта в освіті (PGCE) – це початковий ступінь на одержання диплома магістра. Сертифікат аспіранта не припускає написання дисертації. Наявність сертифіката аспіранта в освіті дає право викладати в початковій або в середній школах.

Аналіз праць інших англійських учених [13,23,182] висвітлив, що наступною сходинкою підготовки вчителів після одержання ступеня бакалавра є ступінь магістра: магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education - MSc).

Існують дві великі групи програм, що дозволяють отримати ступінь

магістра. Це програми, що орієнтовані на підвищення професійного рівня за однією зі спеціалізацій, і програми, що орієнтовані на дослідницьку діяльність.

Для отримання ступеня магістр наук в освіті (Master of Sciences in Education - MSc) необхідно закінчити річний курс навчання, до якого входять три основні дисципліни (наприклад навчання в класі, педагогічна освіта і становлення вчителя, стратегія та навички дослідницької роботи в класі), додаткова дисципліна (природа шкільних дисциплін, тобто їх філософський й ідеологічний характер), та, найчастіше, лише одна з «базисних» шкільних дисциплін. Після 8-9 місяців лекцій і семінарів складаються екзамени. Ступінь магістра присвоюється за результатами екзаменів та захисту дипломної роботи, обсягом від 15 до 20 тисяч слів.

Ступінь магістра-дослідника часто називають магістром філософії M. Phil (Master of Philosophy). Щоб отримати цей ступінь, потрібно протягом 1-2 років вести під керівництвом старшого професорсько-викладацького складу самостійну науково-дослідницьку роботу. Зазвичай, студенти не закінчують освіту за цим ступенем, а продовжують свою дослідницьку роботу з метою отримання ступеня доктора. В середньому, студенти, що отримують звання магістра того чи іншого профілю, навчаються 4-5 років.

В Англії більшість програм, що спрямовані на отримання *ступеня доктора*, – це дослідницькі проекти за обраним фахом під керівництвом наукового керівника (інколи двох). Ніяких лекцій чи навчальних семінарів ці програми зазвичай не містять. Як правило, на закінчення дослідницької програми відводиться два-три роки. Наприкінці цього періоду студент повинен опублікувати одержані результати в офіційних звітах, наукових чи спеціалізованих журналах і за опублікованими матеріалами написати дисертацію. Слово «філософія» в назві - данина традиції. У середні століття всі дисципліни, що не належать до медицини, визначалися як філософія.

Початкова підготовка викладачів для вузів не є обов'язковою вимогою в

Англії. У вересні 2001 року Департаментом інновацій, вищої освіти і кваліфікації (DfES) запроваджено обов'язкову викладацьку кваліфікацію для вчителів подальшої і вищої освіти в Англії.

Вивчення науково-педагогічних джерел і методичної літератури [49, 63, 64,72,87,153] дало змогу схарактеризувати структуру підготовки викладачів для інститутів подальшої освіти і університетів. Традиційно інститути подальшої освіти запрошували викладачів (лекторів) з комерційних структур і промисловості, щоб вони могли передати свої навички і досвід наступному поколінню молоді. Багато викладачів професійних дисциплін і тепер починають свою викладацьку діяльність із частковою зайнятістю в промисловості і комерції. Багато викладачів академічних предметів мають кваліфікацію вчителя (яка є необхідною для того, щоб стати шкільним учителем), тому що вони працювали в школі чи в коледжі «шостих класів». Більшість викладацького складу вищих навальних закладів займається як викладанням, так і науковими дослідженнями. Багато інститутів мають програми акредитації з підготовки викладачів і програми постійного професійного розвитку.

На підставі вивчення науково-педагогічних джерел [64,72 ] встановлено, що для викладання в державних школах Англії на всіх рівнях навчання (дошкільний, початковий та середній сектор) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status - QTS). Для викладачів приватних шкіл статус кваліфікованого вчителя (QTS) не є обов'язковим, хоча приватні школи надають перевагу вчителям, що мають статус кваліфікованого вчителя. Учителі, які викладають учням із порушенням слуху чи зору, повинні мати визнану спеціалізовану кваліфікацію, яка чинна три роки.

Існує декілька шляхів одержання статусу кваліфікованого вчителя.

Перший шлях передбачає закінчення курсів початкової підготовки вчителів (Initial Teacher Training), після чого студенти одержують сертифікат аспіранта в освіті (PGCE) і одночасно по завершенні курсу їм присвоюється



статус кваліфікованого вчителя (QTS). Володіючи ступенем бакалавра освіти можна також претендувати на одержання статусу кваліфікованого вчителя.

У документах Департаменту Освіти [131,141,143,144,207] вказано, що «кандидат на присвоєння статусу кваліфікованого вчителя повинен скласти відповідні екзамени для отримання ступеня бакалавра освіти чи сертифікату аспіранта (PGCE), а також тести з літератури, математики і інформаційних технологій, що напрацьовані Англійською Генеральною Радою Освіти спеціально для надання статусу кваліфікованого вчителя. Кількість екзаменаційних тестів може бути не лімітована» - відзначається в документі Департаменту Англії.

Тест із математики складається з усної калькуляції (часу, кількості грошей, пропорції, звичайні і десяткові дроби, обчислення відсотків, виміри (дистанції, площі і т.п.), конверсії (перетворення звичайних дробів на десяткові, перехід до іншої розмірності), комбінація декількох обчислень (додавання, віднімання, множення та ділення)), використання і інтерпретації статистичної інформації і використання загальної арифметики.

Тест із літератури починається з аудіоорфографічної секції і закінчується питаннями з пунктуації, граматики і перевірки здібності розуміти багатство рідної мови. Тест складається з таких розділів: грамотний правопис; правильне застосування розділових знаків; розуміння стандартів англійського письма та стилю.

Тест з інформаційної технології містить: загальне розуміння комп'ютерної технології; уміння розшукати і систематизувати інформацію; уміння моделювати інформацію; уміння маніпулювати інформацією; уміння зберігати і передавати інформацію, знання електронної обробки тексту, уміння складати великоформатні таблиці, зберігати інформацію, користуватись ілюстративними графічними елементами, редакційно-видавничою системою, уміння використовувати різноманітні комп'ютерні можливості навчання, користуватись Інтернетом і комп'ютерними інтелектуальними іграми для розвитку. Майбутній учитель навчається не

тільки користуватись комп'ютером, але одержує навички навчати учнів різним предметам із використанням електронних підручників і іншого комп'ютерного забезпечення, а також ширше залучається до створення сучасних педагогічних технологій. Привабливість комп'ютера і залучення комп'ютерних ресурсів до процесу навчання дає можливість задіяти активність учнів найкращим чином (емоційно, мотивовано).

З аналізу праці А. Хобсона [100] визначено, що після отримання статусу кваліфікованого вчителя вчителю надається статус нового кваліфікованого вчителя (NQT) і призначається однорічний випробувальний строк, котрий раніше називався стажуванням, під керівництвом ментора.

Визначено, що всі вчителі, які нещодавно одержали статус нового кваліфікованого вчителя, забезпечуються профілем початку і розвитку кар'єри, в якому підсумовується інформація про сильні сторони нового вчителя і дається перспектива подальшого професійного розвитку (career entry and development profile).

Для NQT-учителів розклад складається в обов'язі не більшому, ніж 90% від розкладу звичайного вчителя. Наприкінці випробувального строку новий кваліфікований вчитель (NQT) повинен отримати дозвіл на подальше викладання. Але якщо такий учитель закінчив незадовільно випробувальний строк, він не має права працювати як учитель у школах, що отримують субсидії.

Аналіз науково-педагогічних джерел [19,154] дав змогу виявити особливі традиції підготовки вчителів в Шотландії. Вони почали складатися ще 150 років тому. У Шотландії можна мати й іншу вищу освіту, при цьому закінчити однорічний «учительський» курс. Деякі навчальні заклади Шотландії пропонують так звані «сандвіч-курси», які надають студентами можливість отримати досвід практичної роботи вже під час навчання.

Усі шотландські вчителі повинні бути зареєстровані Шотландською Генеральною Радою з Навчання чи Генеральною Радою з навчання. Вищеназвані ради розглядають кандидатури дипломованих фахівців для

реєстрації і подальшої роботи в навчальних закладах тільки при наявності відповідних освітніх кваліфікацій (таких як сертифікат аспіранта або його шотландського еквіваленту - професійний диплом в освіті).

Тривалість навчання в бакалавраті (чотири роки), стажування після присвоєння статусу кваліфікованого вчителя (два роки), система оцінки якості навчання в шотландських університетах теж помітно відрізняються від англійських.

Магістр мистецтв (MA) в Шотландії – це академічний ступінь із гуманітарних і соціальних наук, який присвоюється після завершення чотирирічного курсу і отримання ступеня бакалавра тільки в університетах Шотландії. Шотландський магістр мистецтв, по суті, є еквівалентом ступеня англійського бакалавра мистецтв (BA), що присвоюється більшістю університетів Англії.

Післядипломна освіта включає річний інтенсивний курс для здобуття ступеня магістра, дворічний курс для одержання ступеня магістра з проведенням дослідницької роботи, і трирічний – для ступеня доктора.

Останнім часом у Шотландії дедалі більшого значення набуває вдосконалення якості підготовки вчителів. У теперішній час у Шотландії пріоритетним є курс на поповнення вчительського корпусу країни тільки фахівцями з вищою освітою.

Проведене дослідження структури підготовки вчителів в Англії і Шотландії дозволяє уточнити шляхи одержання кваліфікації вчителів в дошкільним, початковим і середнім секторі.

Таблиця 1.3

## Шляхи одержання кваліфікації вчителя

Країна	Перший ступінь	Кваліфікація вчителя	Сектор освіти
Англія	----	Бакалавр освіти + QTS	Головним чином, початковий сектор

	Бакалавр мистецтв	Сертифікат Аспіранта + QTS	Початковий і середній сектор
	Бакалавр наук	Сертифікат Аспіранта + QTS	Початковий і середній сектор
	-----	Бакалавр мистецтв + QTS	Початковий і середній сектор
	-----	Бакалавр Наук + QTS	Початковий і середній сектор
Шотландія	-----	Бакалавр освіти + QT	Головним чином, початковий сектор
	Магістр мистецтв або Бакалавр мистецтва	Професійний Диплом в Освіті+QT	Початковий і середній сектор
	Бакалавр наук	Професійний Диплом в Освіті + QT	Початковий і середній сектор
		Магістр мистецтв +QT	Середній шкільний сектор
		Бакалавр наук + QT	Середній сектор

У таблиці 1.3 подаються можливі шляхи одержання кваліфікації вчителя в Англії і Шотландії.

Узагальнення науково-педагогічних джерел і методичної літератури, офіційних документів, інструкцій і рекомендації Англії і Шотландії дозволяє дійти висновку, що: 1) двоступенева система підготовки вчителів (бакалавр - магістр) є традиційною невід'ємною частиною педагогічної освіти Англії і Шотландії, що відповідає нормам Болонської угоди; 2) більшість учителів виходить із коледжів і університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті чи магістра точних наук в освіті. Але необхідно відзначити, що останнім часом ступінь магістра стає менш поширеною та її часто одержують особи, що не змогли пройти повний курс в докторантурі; 3) статус

кваліфікованого вчителя є обов'язковим для всіх учителів державних шкіл Англії і Шотландії, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності. Наявність статусу кваліфікованого вчителя також дозволяє підвищити загальний рівень підготовки вчителів (грамотність, знання елементарних основ математики і інформативних технологій) незалежно від галузі основного предмета, який викладає вчитель;

4) випробувальний строк в один рік (у Шотландії - два роки) під керівництвом ментора для всіх учителів, які розпочинають свою професійну діяльність, є своєрідним періодом адаптації до професійних обов'язків, до мікроклімату школи. Це період, необхідний для придбання практичного досвіду викладання. Умовою задовільного завершення випробувального строку є виключно тільки професійна компетенція вчителя. При незадовільній роботі вчителя за період випробувального строку, учитель повинен бути повідомленим щодо претензій, які до нього висуваються. При цьому вчитель не позбувається свого статусу кваліфікованого вчителя, а має право одержати новий випробувальний строк з урахуванням всіх попередніх зауважень;

5) вищим ступенем підготовки вчителя в Англії та Шотландії є ступінь доктора філософії (Doctoral or PhD Degree).

Згідно з такою структурою професійної підготовки вчителя у навчальних закладах Англії та Шотландії, педагогічні університети Англії випускають учителів-експертів, які вміють застосовувати свої знання й майстерність у школах та коледжах, інститутах подальшої освіти та університетах різного типу.

#### *Моделі підготовки вчителів в Англії і Шотландії.*

До сучасної моделі освіти пред'являються вимоги максимальної чутливості і гнучкості. Англія і Шотландія, чия система освіти впевнено демонструє свою успішність, найбільш повно відповідає цим вимогам.

З аналізу дослідження В.Вахштайна [208] визначено існування двох моделей вищої освіти - «атлантичної» і «континентальної». Континентальна модель, представниками якої виступають Нідерланди, Німеччина і

Швейцарія, відзначається ієрархічністю навчальних закладів, тісним зв'язком із державними структурами, прямим міністерським регулюванням і відсутністю безпосередніх зв'язків «університет – бізнес». Континентальна модель спирається на одноступеневу схему вузівського навчання, яка, фактично, є аналогом української і російської вищої освіти радянського періоду. В континентальній моделі домінує логіка державного замовлення.

«Відмітною рисою «атлантичної моделі», - вважає В. Вахштейн [211], - представниками якої є США, Великобританія і Ірландія, є інституціональна і фінансова автономія вузів, їх тісний зв'язок із бізнес-структурами, міцне самоуправління, непрямий контроль із боку держави, наявність спеціалізованих агентств-посередників. Атлантична модель історично збудована на базі двоступеневої системи «бакалаврат - магістратура». Це модель «пізнішої професійної диференціації», а це означає, що вибір спеціальності у вищому навчальному закладі не визначається автоматично типом закінченої школи».

Вивчення науково-педагогічних джерел [1,15,18,49,59], нормативних актів [125,138,150] і електронних ресурсів [218] дозволяє виявити, що професійна підготовка майбутніх учителів Англії і Шотландії здійснюється за паралельною, послідовною і альтернативною моделями.

Встановлено, що паралельна модель традиційно є найбільш поширеною для підготовки вчителів дошкільних (nursery) і початкових класів, в яких навчаються діти від 4 до 11 років (ступінь 1 і 2). Така освіта забезпечується в Англії педагогічними коледжами університетського рівня.

В Англії паралельна модель, зазвичай, включає три роки повного навчання і завершується першим ступенем – бакалавра освіти, бакалавра мистецтв або бакалавра наук в освіті (BA(Ed) або (BSc (Ed)) і одержанням статусу кваліфікованого вчителя.

Паралельне навчання, як правило, організоване змішано, тобто є комбінацією теоретичних і практичних занять, які проводяться упродовж усього навчання. Програма за паралельною моделлю сфокусована на знаннях

основ педагогіки, психології дитини, її вікових особливостей, практичного використання різноманітних методів навчання, що роблять процес навчання максимально ефективним. Програма також розрахована на підготовку вчителів, що працюють із дітьми з незначними фізичними і розумовими відхиленнями в розвитку.

Програма за паралельною моделлю включає чотири основні розділи підготовки майбутнього вчителя: 1) загальноосвітні (базові) курси (обов'язкові для всіх студентів); 2) психолого-педагогічний цикл дисциплін (вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики); 3) один-два предметні курси (поглиблене вивчення предметів); 4) професійні курси.

Понад 40% навчального часу відводиться на професійний курс, який, зазвичай, включає дисципліни загального академічного профілю, 20% навчального часу відводиться на педагогічний курс. Кількість обов'язкових дисциплін зведена до мінімуму. Крім обов'язкових предметів, студент, ураховуючи свої власні пріоритети, сам обирає курси для додаткового вивчення з довгого переліку дисциплін, що пропонується університетом.

Педагогічна практика складає 24 навчальні тижні від загального навчального навантаження і розподіляється таким чином: 6 тижнів у кінці першого року навчання; 8 тижнів у кінці другого року навчання; 10 тижнів у кінці третього року навчання.

Студенти проходять педагогічну практику принаймні у двох школах. Педагогічна практика включає обов'язкове викладання одного з предметів шкільної програми під керівництвом ментора (шкільного наставника) і участь у громадському житті школи. По суті, на час проходження педагогічної практики студент стає членом педагогічного колективу школи.

У кінці останнього року навчання студент надає професійний проект (закінчену дипломну роботу) з предмета, що ним вивчався і який стає основним для його подальшої професійної діяльності.

По закінченні трирічного навчання, наданні професіонального проекту (дипломної роботи) і складання відповідних екзаменів студент може бути рекомендованим до одержання статусу кваліфікованого вчителя.

В Англії існують дворічні паралельні курси, які пропонуються дорослим студентам, які закінчили хоча б один рік навчання у відповідному вищому навчальному закладі. Деякі курси пропонуються на очно-заочній основі.

Досліджено [19,218,154], що в Шотландії за *паралельною моделлю* студенти навчаються 4 роки, після чого може бути присвоєний ступінь Бакалавра освіти чи наук, бакалавра мистецтв чи магістра мистецтв в початковій освіті, отримання звичайного ступеня (Ordinary degree) і статусу кваліфікованого вчителя (TQ). TQ, як і звичайний ступінь, підлягає реєстрації і затверджується генеральною радою вчителів Шотландії.

За паралельною моделлю в Шотландії педагогічні коледжі повинні давати студентам право обирати для вивчення академічні, практичні і естетичні предмети. Студенти вивчають як мінімум два предмети, що входять до списку практичних і естетичних. Не менше третини часу навчальної програми присвячується вивченню таких предметів, як мова, математика, природознавство, фізкультура, мистецтво, музика, театр, релігійна і моральна освіта. Вивченню мови надається не менше одного року від усього часу навчання.

Усі студенти в Шотландії мають можливість набуття педагогічної практики на першому (4-5; 5-7 років), середньому (7-10 років) і старшому (10-13 років) ступенях початкової школи під керівництвом старшого вчителя (ментора в Англії). Педагогічна практика ретельно планується коледжем (університетом) і школою. Педагогічна практика в Шотландії продовжується не менш ніж 24 тижня протягом всього періоду навчання. Після завершення програми (останній рік навчання) педагогічна практика продовжується не менше шести тижнів.

По завершенню навчальної програми відбувається відбір студентів для



одержання кваліфікації вчителя і звичайного ступеня. До уваги беруться наступні фактори: наявність шотландського сертифікату про освіту або сертифікатів і ступенів, звітів, результатів навчання і інтерв'ю, інформації з місця проходження педагогічної практики, інтересів студентів.



Рис. 1.12. Паралельна модель навчання вчителя в Англії і Шотландії.

Установлено [1,154,218], що програми підготовки за *послідовною моделлю* призначаються для викладачів середніх шкіл, але дедалі частіше послідовні програми стають популярними серед бажаючих викладати в початкових школах. Послідовна модель забезпечується в технічних педагогічних коледжах (Colleges for Technical Teachers), художніх педагогічних коледжах (Art Training Colleges) і педагогічних відділеннях університетів.

Модель послідовної підготовки включає чотири роки навчання з наступним присвоєнням першого ступеня бакалавра після трьох років навчання, потім одержання сертифіката аспіранта в освіті (Postgraduate

Certificate in Education –PGCE) і статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Для студентів, хто вже має ступінь бакалавра, курси продовжуються один рік до одержання сертифіката аспіранта.

Одержання сертифікату аспіранта в освіті концентрується на вивченні професійних предметів, заняттях із педагогіки, формуванні практичних навичках викладання і предметних знань студентів.



Рис. 1.13. Послідовна модель навчання вчителя в Англії і Шотландії.

В Англії всі студенти, що навчаються за послідовною моделлю навчання, для одержання сертифікату аспіранта PGCE для викладання в *початковій* школі, повинні мати, щонайменше, 18 тижнів педагогічної практики в школі. Якщо вони готуються для роботи в *середній* школі, то, відповідно до нових вимог, вони повинні проходити педагогічну практику в школі протягом 32 тижнів.

Сертифікат аспіранта містить деяку кількість кредитів, що відповідають

ступеню магістра. Тому після одержання сертифіката аспіранта, студенти мають змогу навчатись за додатковими кредитами, щоб отримати наступний ступінь в освіті – магістра.

Деякі університети Англії пропонують курси для одержання сертифікату аспіранта в освіті (PGCE) строком у два роки (за наявності першого ступеня), які надають повторне навчання з деяких предметів, а також професійну підготовку. Ця програма може дати змогу випускникам, що мають ступені в широкому спектрі предметів, навчатися по програмі вчителя для середньої школи, зокрема, дають змогу вивчати дизайн і прогресивні технології, математику, сучасні іноземні мови і природознавчі науки. Для таких курсів зміст навчання студента повинен включати, щонайменше, один рік навчання в вузі на стаціонарі.

Досліджено, що в Англії також існують гнучкі модульні курси, які ведуть до отримання сертифікату аспіранта в освіті (PGCE) і статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Такі курси розраховані на те, щоб задовольнити індивідуальні потреби практикантів і відповідати їх матеріальному становищу. Програми починаються і завершуються в різні періоди року, щоб забезпечити максимальну гнучкість, і можуть включати навчання на очно-заочній, очній, дистанційній основі або навчання у вихідні дні.

Строк вивчення курсу може бути скороченим для тих, хто має досвід викладання, наприклад, в незалежній школі чи за кордоном.

У Шотландії умовою для кінцевої реєстрації вчителя початкової школи є ступінь бакалавра мистецтв або майстра мистецтв і статусу кваліфікованого вчителя, а для вчителя середньої школи – ступінь майстра мистецтв, професійний диплом в освіті (PGDE - еквівалент англійському сертифікату аспіранта) і статусу кваліфікованого вчителя.

У ході наукового пошуку виявлено[165,218,225], що *альтернативні моделі* підготовки вчителів представлені низкою ефективних програм.

Централізована програма «Швидкого Шляху» (Fast Tract Program) для

вчителів класів початкової і середньої школи, яку здійснює Департамент інновацій, вищої школи і кваліфікацій (DfES), забезпечує окремим учителям швидке просування в професійній кар'єрі. «Швидкий Шлях» - це програма індивідуального професійного розвитку, що призначена для майбутніх керівників в секторі освіти. Практиканти проходять однорічний розширений PGCE - курс на стаціонарній (очній) основі, який надається тільки в обраних закладах початкової підготовки вчителів (ІТТ).

Студенти, що навчаються за програмою Швидкого шляху, проводять більшу частину свого часу в школах. При цьому враховуються потреби кожного окремого практиканта, а практиканти зі значним попереднім досвідом можуть використати менш короткий термін шкільної практики в рамках своїх програм. Студент зі значним практичним досвідом може затратити лише 6 тижнів на практику в школах і може бути оцінений за QTS – стандартами.

Починаючи з лютого 1994 року відбувається прийом студентів у Відкритий Університет у Лондоні – центр дистанційного навчання у Великобританії – на курси неповного робочого дня з підготовки вчителів для отримання сертифікату PGCE.

Інші альтернативні шляхи одержання статусу кваліфікованого вчителя (QTS) в Англії включають такі моделі: дипломна вчительська програма (GTP) і програма зареєстрованих учителів (RTP), які існують в Англії і призначені для практикантів віком від 24 років (були введені на початку 1998 року). Ці програми уповноважують школи залучати до роботи вчителів, які ще не мають кваліфікації, і школи повинні підтримувати таких учителів по індивідуальній програмі підготовки, яка призводить до одержання статусу кваліфікованого вчителя QTS. GTP-практиканти навчаються за програмою аспірантури, яка розрахована на один рік. Тим, хто має значний досвід викладання, строк курсу може бути скороченим до трьох місяців.

Практиканти в рамках програми зареєстрованих учителів (RTP) повинні успішно навчатись протягом двох років в вузі на очному відділенні, і потім

не менше двох років працювати або проходити практику як учитель, завершуючи навчання в університеті на заочній основі.

У нормативних документах Департаменту освіти [136,140,152] зазначено, що «Ініціатива Відкритих Шкіл» і «Експериментальні Курси», що організовані Агентством підготовки вчителів «ГТА», дають змогу тим, хто обирає викладання своїм фахом, обговорити з вчителями і обслуговуючим персоналом існуючу практику, дають змогу спостерігати за процесом навчання в школах з метою допомогти їм прийняти виважене рішення відносно того, чи проходити підготовку чи ні.

«Експериментальні курси» призначаються для людей, що готові прийняти рішення щодо подання заяви на курс початкової підготовки вчителів (ІТТ). Ці курси висвітлюють і проблеми і переваги викладання в підготовці вчителів. Самі курси не надають базової практики в школі, і навчання на таких курсах не розцінюється як якийсь досвід. «Експериментальні курси» тривають лише три дні, повторюючись протягом всього академічного року.

Існують курси для різних предметів і різних фаз освіти, і багато з них націлені на людей, що планують викладати предмети другорядного значення, або розраховані на групи людей – представників яких мало в професії вчителя: чоловіків (особливо для сфери початкової освіти), для членів груп етнічних меншин та людей-інвалідів. Усі курси включають один день присутності в школі і дають інформацію та консультації з різноманітних шляхів одержання фаху вчителя.

Програма «Повернення до Викладання» [136] розроблена для вчителів, які тимчасово відлучились від процесу навчання, але планують в майбутньому повернутись до викладання. Ця програма дає змогу скласти індивідуальну програму навчання, з урахуванням власного досвіду, що передував перерві у викладанні, дає змогу врахувати історію своєї робочої кар'єри, оцінити сильні і слабкі сторони набутих в минулому навиків, також оцінити рівень свого професійного розвитку і компетенції на даний час, і

врахувати це при складанні індивідуальної програми навчання. Кожна індивідуальна програма навчання складається з 140-165 навчальних годин (що включають лекції, семінари і орієнтоване навчання) і практики в школі протягом чотирьох тижнів, при цьому практика може відбуватись в різних школах. Цей курс також включає допомогу в пошуках найбільш придатної позиції викладача.



Рис. 1.14. Альтернативна модель вчителя в Англії і Шотландії

Узагальнення означених характеристик моделей підготовки вчителів в Англії і Шотландії дає змогу встановити, що: 1) найважливіший методичний акцент освіти в англійській і шотландській моделях підготовки вчителів зроблено на критерії професійної компетентності - реальній готовності

випускників вузу успішно працювати за фахом; 2) початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів університетського рівня або університетів, при чому, на сьогодні яскраво виражена тенденція переходу на університетську педагогічну освіту; 3) у недалекому минулому навчання за паралельною моделлю давало можливість викладати в початкових школах, а послідовна модель передбачала викладання в середніх школах. Останнім часом спостерігається тенденція змішування двох моделей освіти. Право викладання в початковій і в середній школах мають учителі, що навчаються як за паралельною, так і за послідовною моделями; 4) паралельна і послідовна моделі підготовка вчителів в однаковій мірі користуються попитом; 5) програма бакалаврату розглядається як база вищої професійної освіти, а на ринку праці існує значний попит на бакалаврів; 6) у деяких випадках до професії вчителя звертаються ті, хто вже має вищу освіту (ступінь бакалавра) в іншій сфері. У цій ситуації послідовна модель передбачає однорічне навчання з наступним отриманням сертифіката аспіранта в освіті і допомагає придбати нову професію; 7) альтернативні моделі представлені низкою ефективних програм, що передбачають додаткові можливості в отриманні ступеня для майбутніх учителів чи вчителів, що мали перерву у своїй діяльності і бажають повернутись до роботи в галузі освіти; 8) паралельна, послідовна і альтернативні моделі в педагогічній системі освіти Англії і Шотландії сприяють поглибленню знань, розвитку вмінь, навиків і здібностей, яких вимагає фах педагога і англійська та шотландська система педагогічної освіти.

### **Висновки з першого розділу**

Опрацювання науково-педагогічної літератури виявило, що для системи педагогічної освіти Англії і Шотландії характерні: тьюторський спосіб побудови вищої освіти, механізми самокорегування системи через щорічну оцінку роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (academic

review) і взаємних оцінок колег (peers review), оновлення керівників університетів шляхом конкурсних виборів кожні 2–3 роки, належне матеріальне і інформаційне забезпечення навчального процесу, відсутність державних стандартів, які регламентують викладання змісту і час дисциплін, перевага державного сектора, прагнення до професіоналізації університетських програм для вчителів, логічно обґрунтований і прагматичний підхід до процесу підготовки вчителів, демократичність і фактична відсутність бюрократичних проявів.

У дослідженні, виходячи з особливостей розвитку системі педагогічної освіти Англії, визначено етапи реформування: 1) етап нерегламентованого професіоналізму (1960–1979 рр.), який характеризується самореалізацією і прагненням учителів до професійного зростання; 2) етап директивної освіти (1980–1991 рр.) визначається як етап обмежень індивідуальних свобод і диктатури з боку центру; 3) етап навчально-педагогічних директив (1992–2005 рр.) характеризується контролем над діяльністю університетів Королівською інспекцією, утворення єдиної моделі вищої освіти; 4) етап наукового педагогічного професіоналізму (з 2005 р. по теперішній час), який вимагає від учителя володіння комплексом знань і вмінь, надання ліцензованої свободи дій учителям.

Етапи реформування педагогічної системи Шотландії характеризуються трьома етапами: 1) етап існування системи педагогічної освіти як окремого сектора (1960–1980 рр.); 2) етап прогресивного реформування професійної освіти вчителів (1980–1997 рр.); 3) етап суворих професійних вимог для вчителів, які щойно отримали кваліфікацію.

Виявлено, що специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Шотландії є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне підвищення кваліфікації, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації в конкретному обов'язку.



Аналіз наукових джерел дав змогу уточнити підхід англійських і шотландських дослідників до поняття «професіоналізм учителя», ролі і функцій професійного вчителя. Установлено, що поняття «професіоналізм учителя» тлумачиться досить широко, його інтерпретація не має узагальненого характеру, а зосереджується на відмітних рисах і особливостях професії. Проведене дослідження дозволило визначити шість різних проявів професіоналізму. Усі прояви поняття «професіоналізм» взаємодіють між собою і не існують окремо.

У дослідженні доведено роль та функції професійного вчителя. Учитель одночасно виступає як: учитель-керівник, учитель-спостерігач, учитель-діагност, учитель-наставник; учитель-організатор; учитель-ініціатор, учитель-методист, учитель-мотиватор, учитель-консультант, учитель-експерт.

На основі аналізу нормативних актів, програмних документів, циркулярів та стандартів розкрито основні вимоги Департаменту освіти Англії (знання предмета, педагогічна майстерність організаторські здібності, використання ефективних методів навчання, підтримання дисципліни, ефективне оцінювання знань і планування часу, зважання на релігійність і етнічне походження учнів, відповідний одяг) і вимоги Департаменту освіти Шотландії до вчителів початкової і середньої школи (знання предмета, педагогічна майстерність, професійні цінності, відповідальність за професійне зростання).

У розділі охарактеризовано сучасну структуру підготовки вчителів в Англії та Шотландії. Досліджено, що початкова підготовка шкільних учителів (Initial Teacher Training – ІТТ) традиційно здійснюється у вищих навчальних закладах (коледжах університетського рівня чи педагогічних відділеннях університетів). Двоступенева система підготовки вчителів (бакалавр-магістр) є традиційною невід’ємною частиною педагогічної освіти Англії та Шотландії. Статус кваліфікованого вчителя (QTS) є обов’язковим для всіх учителів державних шкіл Англії та Шотландії, завдяки чому система педагогічної освіти набуває цілісності і логічної довершеності. Кандидат на

отримання статусу кваліфікованого вчителя повинен скласти відповідні екзамени, куди включаються обов'язкові екзамени з літератури, математики й інформаційної технології.

Після отримання QTS для вчителів-початківців існує випробувальний строк в один рік (у Шотландії – два роки) під керівництвом ментора.

Виявлено, що дисципліни в навчальних планах коледжів і університетів об'єднані в блоки: професійно-педагогічний, спеціальний і загальноосвітній.

Досліджено, що педагогічна практика організується в різних типах шкіл (початкових, середніх чи комбінованих) під керівництвом ментора (наставника в Шотландії). Ментори контролюють, аналізують і піддають критиці діяльність студентів-практикантів. Студенти-практиканти виконують різні функції – від допоміжного персоналу до помічника вчителя й учителя. Строки педагогічної практики в програмах, розрахованих на вчителя початкової і середньої школи, різні (від 32 до 18 тижнів).

Основні положення з розділу 1 знайшли відображення в таких публікаціях:

1. Соколова А.В. Сутність педагогічної творчості у трактуванні вітчизняних та англійських вчених / А.В. Соколова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – м. Одеса, 2006. - Вип. №11-12 – С.149-154.

2. Соколова А.В. Структура підготовки майбутніх вчителів в університетах Англії і Шотландії / А.В.Соколова // Наукові праці. Наук.-метод. журнал Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». – м. Миколаїв, 2006.- Вип. 33 - С.13-16.

3. Соколова А.В. Досвід підготовки вчителів з формування педагогічної творчості в університетах Англії / А. В. Соколова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр. Наук. записки Рівненського державного гуманітарного університету. – м. Рівне, 2007. – Вип.36. - С.150-154.

4. Соколова А.В. Англійські і шотландські джерела щодо професіоналізму та професійної діяльності вчителя // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – К., 2007. - Вип. 6(16). – С. 79-83.

5. Соколова А.В. Педагогічна підготовка вчителя до професійної діяльності в університетах Англії і Шотландії // Тези 5-х Всеукр. наук.-практ. читань студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині К.Д. Ушинського (Одеса, 15-16 травня 2007р.) - м. Одеса, 2007 – С.304-306.

6. Соколова А.В. Система педагогічної освіти в Англії // Матеріали Міжнар. симпозіуму, присвяченого 190-річчю Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, (Одеса - Стамбул, 25-30 травня 2007р.) - м. Одеса – Стамбул. - С.113.

## **ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АНГЛІЇ І ШОТЛАНДІЇ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

### **2.1. Зміст навчання підготовки вчителів в Англії і Шотландії**

У ході наукового пошуку [8,53,62,71,101,102,161] було встановлено, що зміст навчання підготовки вчителів будується на принципах постійного прагнення до ефективності навчання, єдності теорії і практики, поступового зростання теоретичних знань від першого курсу до випускного, відсутності державних стандартів, які б регламентували зміст викладання дисциплін чи тематичний план, відведений на вивчення тих чи інших тем, навчання методам розв'язування стандартних і нестандартних (творчих) професійних завдань учителя, руху від інструктивізму до конструктивістських принципів навчання; руху від образності (детальна передача інформації) до генерування знань (принципи конструктивізму); існуванні історично зумовленої тьюторської системи і інституту менторства.

Вивчення психолого-педагогічної літератури Англії і Шотландії дозволило дійти висновку, що одна з найбільш нагальних проблем у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії – проблема співвідношення між теорією і практикою.

Англійський учений П. Адей у своїй праці «Професійний розвиток вчителя: практика та теорія» [101, с. 341] визначає: «Покоління студентів відзначали незадоволення практичною складовою педагогічної освіти, що, на їх погляд, є найбільш значимою і цінною. Протягом багатьох десятиліть відокремлення теорії від практики призводило до переважання теоретичного курсу над практичним. Вивчення філософії, історії і соціології, наголос на освітній історії чи доктринах великих педагогів ставилось над можливістю надбання практичних навиків».

Установлено, що програми для вчителів, що існують із середини 80-х років ХХ ст., спрямовані на підсилення взаємозв'язку теорії з практикою. Зі збільшенням кількості тижнів на педагогічну практику, тісним взаємозв'язком університетів і шкіл, що забезпечують проведення педагогічної практики, в різні аспекти педагогічної освіти були внесені значні зміни. Існуюча модель є вдалим поєднанням (у відсотковому співвідношенні) вивчення теоретичних основ і придбання практичних навиків навчання дітей, модель, що передбачає заохочення експериментальних підходів до процесу навчання.

Наряду з надбанням практичних навичок, теоретичний курс програми визначається поступовим нарощуванням знань із теоретичних дисциплін.

Із вивчення роботи англійського дослідника К. Аделмана [165] встановлено, що метою внесення обов'язкових дисциплін до навчальної програми бакалаврів є: індивідуальний, соціальний, емоційний розвиток, мистецтво спілкування, культура мови і знання літератури, розвиток математичних здібностей, пізнання навколишнього світу, фізичний і творчий розвиток майбутнього вчителя.

З аналізу програм і планів для вчителів Кембриджського і Норіджського університетів [8,14,53] вивчено, що для одержання ступеня Бакалавра Освіти для подальшої роботи вчителем *в дошкільному або в навчальному секторі* (паралельна модель) необхідно прослухати такі курси (список обов'язкових для вивчення дисциплін може варіюватись в різних університетах): *перший рік навчання*: «Учні і процес навчання в початковій школі», «Спілкування і мова», «Драма», «Розвиток дитини в початковій школі», «Педагогіка ранніх років розвитку дитини», «Зміст навчання»; *другий рік навчання*: «Формування творчих навичок», «Професійний кодекс і педагогіка початкової школи», «Зміст навчання в початковій школі», «Основи проходження педагогічної практики», «Англійська мова», «Математика»; *на третьому році навчання* передбачається вивчення таких дисциплін: «Розвиток якостей лідера», «Професійний проект: учитель як дослідник»

(дипломна робота), «Курс з успішної кар'єри», «Курс на вміння розв'язувати складні завдання» (спілкування, знання інформаційної технології, робота з оточуючими людьми, самоосвіта, залучення учнів до розв'язання складних завдань), «Мистецтво міркування» (критичне мислення, аргументація, вміння робити висновки, творче мислення, вміння обговорювати проблему).

Досліджено, що дисципліни, що входять до програми, розрахованої для отримання ступеня бакалавра освіти *в початковому секторі* (ступень 1 або 2), розподіляються таким чином: *перший рік навчання*: «Учні і процес навчання в початковій школі», «Спілкування і мова», «Драма», «Розвиток навиків швидкого читання у дітей», «Наука в шкільному навчанні», «Математика в шкільному навчанні», «Введення в Національний Навчальний план», «Релігійна освіта»; *другий рік навчання*: «Формування творчості у вчителя», «Педагогіка початкової школи», «Англійська мова», «Математика», «Наука на вибір», «Зміст навчання у початкової школи»; *третій рік*: «Професійний розвиток вчителя»; «Формування якостей лідера»; «Курс з вміння розв'язувати складні завдання»; «Мистецтво міркування»; «Професійний проект» (дипломна робота).

Аналіз змісту навчання майбутніх вчителів дає змогу встановити, що в кінці першого року студенти, яки вивчаються за програмою бакалаврів освіти, детально ознайомлюються зі специфікою Національного навчального плану [124], займаються дослідницькою роботою в галузі, що стосується шкільного початкового сектору. Наприкінці другого року навчання студенти складають екзамен з англійської мови, математики і наук. У кінці останнього року навчання студент надає професійний проект (дипломну роботу) з предмета, що ним вивчався і який стає основним для його подальшої професійної діяльності.

Педагогічна практика розподіляється таким чином: 6 тижнів у кінці першого року навчання; 8 тижнів у кінці другого року навчання; 10 тижнів у кінці третього року навчання.

У Шотландії не менше третини часу навчальної програми присвячується вивченню таких предметів, як мова, математика, природознавство, фізкультура, мистецтво, музика, театр, релігійна і моральна освіта. Вивченню мови надається не менше одного року від усього часу навчання.

Педагогічна практика в Шотландії триває не менш ніж 24 тижні протягом усього періоду навчання. Після завершення програми (останній рік навчання) педагогічна практика триває не менше шести тижнів.

У середньому на вивчення дисциплін (обсяг навчального часу) протягом трьох років відводиться 3600 годин. Аудиторне навантаження (лекції, тьюторіали і практикуми) складає 20 – 25% від усього обсягу навчального часу. Таким чином, англійський чи шотландський студент проводить в аудиторіях (включно лекції, практикуми, тьюторські заняття) 16 годин на тиждень.

Проведений аналіз програм на одержання сертифіката аспіранта дозволяє встановити, що мета і завдання цієї програми (послідовна модель) узгоджена з метою і завданнями, що стоять перед студентами, що навчаються за програмою бакалавра освіти.

У *першому семестрі* вивчаються такі обов'язкові дисципліни: «Методи і стратегія навчання», «Мова і література», «Математика і наука» (на вибір); «Релігійна освіта», «Драма», «Фізичне виховання».

Перший семестр закінчується вісьмома тижнями педагогічної практики в школі під керівництвом ментора.

У *другому семестрі* перелік обов'язкових для вивчення дисциплін містить таке: формування творчості вчителя; мистецтво міркування; професійний розвиток вчителя; формування якостей лідера; професійний проект (дипломна робота).

Наприкінці другого семестру студенти проходять педагогічну практику в школі, тривалість якої складає 10 тижнів.

Узагальнення результатів аналізу програм та планів для майбутніх

вчителів, які навчалися за програмою на отримання ступеня бакалавра освіти чи сертифікату освіти, дозволяє дійти таких висновків: наряду з вивченням мови, літератури, математики, основ педагогіки, вікових особливостей дітей і їхньої психології, методів і стратегій навчання, основ проходження педагогічної практики, детального ознайомлення з навчальним планом і змістом навчання, велика увага приділяється вивченню таких дисциплін, як «Драма» (із метою розвитку артистичних здібностей майбутнього вчителя і прийомів ораторства), «Курсу з успішної кар'єри», «Мистецтва мислення» (із метою розвитку мислення вищого порядку; учителі, що здатні залучати до процесу навчання вище мислення студентів, заохочуючи діалоги і диспути, різні погляди, в яких відсутня правильна відповідь чи розв'язання завдання, приречені на успіх); «Курсу з уміння розв'язувати складні педагогічні завдання» (з метою формування професіоналізму у студентів), «Курсу з формування якостей лідера» (з метою розвитку професійно значущих лідерських якостей у майбутніх вчителів - вчитель-лідер вміє знайти своє місце в житті і допомагає іншим визначити свій життєвий шлях; дисципліна в класі залежить також і від авторитету вчителя, його лідерських якостей).

Аналіз дослідження Ф. Поларда [103] та інших [82,103] дає змогу схарактеризувати зміст педагогічної практики. Установлено, що згідно з контрактом кожен майбутній учитель в Англії і Шотландії повинен одержати педагогічний досвід або, іншими словами, пройти педагогічну практику, принаймні, в двох школах під керівництвом ментора (старшого вчителя в Шотландії) при умові, що школа надає студенту право одержання статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Строки педагогічної практики в програмах, розрахованих на вчителя початкової і середньої школи, різні: від 32 до 18 тижнів. Види діяльності, до якої залучаються студенти-практиканти, теж різні, починаючи від функцій допоміжного персоналу для помічника вчителя і вчителя. На початковому етапі практикант набуває загальних навиків роботи в класі: ефективне використання технічних засобів навчання, техніки подання матеріалу, форми контролю і знань і т.п.



З іншого боку задіяні реальні умови діяльності. Враховуються і такі фактори як політика уряду в освіті, наукові дослідження і наукові відкриття в галузі викладання, педагогіки і психології, соціальні зміни, залучення батьків і представників суспільства до проблем шкільної освіти. Зв'язок майбутнього вчителя зі школою допомагає йому знайти своє місце у шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, в якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їхньої поведінки і поєднати теоретичні знання з практичними навиками, набутими в школі.

*Триєдність студент – ментор – тьютор* робить систему проведення педагогічної практики цілісно завершеною.

«В обов'язки тьютора входить інформування студентів і забезпечення студентів необхідною інформацією щодо предмета їхньої спеціалізації, навчання майбутніх вчителів основам управління групою дітей, умінню проведення критичного аналізу власної діяльності», - вважає англійський дослідник М. Лейн [32].

З аналізу науково-педагогічних праць [25,45] встановлено, що ментор (старший учитель у Шотландії) – це вчитель, що працює в школі, на базі якої здійснюється педагогічна практика. У 70-х – 80-х роках ХХ століття ментору відводилась роль пасивного спостерігача за діяльністю студентів-практикантів. На сучасному етапі необхідною умовою роботи вчителя-ментора є обов'язкове проведення консультацій із майбутніми вчителями, також є обов'язковим аналіз проведеної студентами роботи. Ментор відіграє головну роль в ознайомленні майбутнього вчителя з шкільними правилами.

На думку англійського дослідника Д. Фурлонга [45], ментор відіграє важливу роль у становленні і розвитку майбутнього вчителя, його діяльність безпосередньо пов'язана з практичною діяльністю студента. Він надає підтримку студенту, мотивує і стимулює його діяльність, контролює, керує, кооперує, критикує, дискутує.

Бути ментором означає володіти деякими видами витонченого мистецтва: бути прикладом в мистецтві навчати; слухати і давати поради;

оцінювати ситуацію поглядом майбутнього вчителя; розвивати спостережливість; бути здатним диригувати процесом уроку в ненав'язливій манері. Ментор повинен бути досвідченим і ефективним практиком, чутким консультантом. Ментор повинен навчити студента-практиканта вмінню спілкування, а саме: радить студенту, як навчати окремому предмету; допомагати правильно спланувати урок; допомагати керувати класом чи групою; співчувати і слухати; подавати матеріал зрозумілим для сприйняття; швидко реагувати на ситуацію; робити підсумки; робити висновки, ставити запитання, стимулювати інтерес до навчального процесу; розмірковувати, сприяти зіткненню різних думок і спів ставляти їх, досліджувати, проявляти ініціативу; бути актором; забезпечити зворотну реакцію учнів, підбадьорити при необхідності; спиратись на власний досвід.

З урахуванням особливостей змісту навчання підготовки вчителів в Англії і Шотландії визначимо, що співвідношення теоретичної і практичної підготовки зазнало значних змін і досягло оптимальної значимості. Гнучке пристосування студента-практиканта до умов у школі, зрештою, стає фундаментом для готовності до педагогічної діяльності.

Поєднання теорії і практики зумовлено теоретичними знаннями, одержаними на лекціях, закріплених на семінарах і лабораторно-практичних заняттях, потім використаних у період педагогічної практики. Таким чином, студенти оволодівають теоретичними основами в процесі занять і потім набуті знання використовують в школі.

**2.1.1. Теорії, стилі і технології навчання, використовувани у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії.** З вивчення педагогічних словників [115,116,117,122] встановлено, що теорія навчання – це форма вірогідних наукових знань, що дає цілісне уявлення про закономірності і суттєві характеристики об'єктів. Теорія виростає з практики, узагальнює її та обґрунтовується нею.

Усі відомі теорії акумулювали багатий практичний досвід навчання і

розкривають закономірності, принципи і способи його організації, включаючи викладення навчальних технологій і характеру взаємодії вчителя і учнів.

Теорія навчання – це найвищий рівень пояснення і розкриття основного дидактичного співвідношення «викладання-навчання». Дослідження позицій різних методологічних основ формує розмаїття теорій, концепцій і моделей.

Педагогічною наукою розроблено досить багато різних педагогічних теорій, що дозволяють на науковій основі ефективно і якісно навчати. Вибір відповідної теорії навчання залежить від характеру підготовки спеціалістів, змісту навчання, професійної компетенції і педагогічної майстерності викладача. Показником ефективності освітнього процесу є виникнення прогресивних форм і методів навчання. На цій основі виникають нові теорії і підходи до навчання, спрямовані на підвищення ефективності навчального процесу.

Аналіз англійських і шотландських науково-педагогічних джерел [53,55,73] дає змогу стверджувати, що всі нижчеперелічені теорії навчання є обов'язковими для розгляду в курсі загальної педагогіки Англії і Шотландії, є найбільш фундаментальними: 1) *теорія активного навчання* була створена Р. Ревансом. Теорія передбачає, що відношення між об'єктами оточуючого середовища і людський фактор опосередковані через культуру, суспільство, працю і розвиток. Розумовий процес відповідає запитам внутрішньої діяльності і зовнішнім процесам, включаючи культурну і колективну діяльність, і ці процеси не можуть бути відокремлені один від одного; 2) *андрагогіка* (від греч. andros- дорослий і agōg – керівництво, виховання) – наука і мистецтво навчати дорослих. Уперше цей термін був застосований К.Каппом, німецьким істориком освіти в 1833 р., і включає п'ять елементів, що входять до навчального процесу: концепції учня, його життєвий досвід, готовність до навчання, настанову на навчання, мотивацію. Андрагогіка є протилежністю педагогіці, яка фокусується на навчанні дітей; 3) *біхевіоризм* уявляє стимул і поведінку учня як центральний компонент навчання.

Засновником теорії біхевіоризму є лауреат Нобелівської премії І. Павлов. Пізніше американський психолог Д. Ватсон на базі досліджень І. Павлова, відокремив напрямок фрейдизму і успадкованості від біхевіоризму і представив поведінку і процес навчання як частину одного механізму; 4) *каскадна теорія навчання* направлена на передачу знань від вчителя чи тьютора до невеликої за чисельністю групи студентів, котрі відтак передають знання іншим; 5) *когнітивна теорія* навчання (проблемне навчання) була розрахована Ж. Піаже і його послідовниками, базується на розумінні так званого «психічного стану» (переконань, бажань, намірів), здібностей до розумового сприйняття і освоєння зовнішньої інформації; 6) *когнітивна модель* навчання являє собою ряд теорій, які підтримуються когнітивною наукою і психологією. Когнітивізм замінив теорію біхевіоризму, яка була пануючою до середини ХХ століття; 7) *практична теорія навчання* розроблена американським вченим Є. Венгером, будується на твердженні, що кожен з нас бере участь у суспільному житті, спілкується вдома, у школі, на роботі, і це спілкування є основним способом навчання; 8) *обчислювальна теорія* навчання має витoki скоріше зі штучного інтелекту і метафор комп'ютера, ніж із психології, педагогіки чи філософії; 9) *конструктивістські моделі навчання* були розроблені на основі досліджень таких теоретиків цього навчання, як Дж. Брунер, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, Н.У. Найсер, М. Бродбент, Д.Норман. Конструктивізм – це педагогічна філософія, ключова ідея якої полягає в тому, що неможливо знання передати учневі в готовому вигляді. Можливо лише створити педагогічні умови для успішного зростання знань учнів; 10) *теорія знань* починається з розгляду знання як адаптивної відповіді особи на навколишнє оточення і умови. Вона часто розглядається як суб'єктивно-примітивна теорія; 11) *конструктивістська теорія*, що була запропонована Дж. Брунером, тісно пов'язана з теорією конструктивізму. Навчання – активний процес, де учні конструюють нові ідеї через власні знання і розуміння; 12) *когнітивний конструктивізм* (напрямок конструктивізму) – акцент робиться на знання,

інформованість, прогнозування, сприймання та опрацювання інформації, процес читання і засвоєння; 13) *соціальний конструктивізм*, або соціологічна теорія пізнання, була заснована П. Бергером і Т. Лукманом [18]. Фундаментом соціального конструктивізму є сам процес навчання. Учитель як творча особистість пристосовується до ситуації, імпровізує, вносить в навчальний процес елемент творчості. Ставлячи запитання, даючи зрозумілі і чіткі настанови, учитель допомагає студенту активізувати процес мислення, студенти при цьому виступають у ролі незалежних суб'єктів навчання зі своєю власною точкою зору і розумінням оточуючого світу; 14) *діалогічна теорія* навчання заснована англійською вченою Д. Лорилорд [72]. Суттю цієї теорії є діалог між вчителем і студентом, а також використання сократівського методу запитань і відповідей; *дискусійна теорія* була розроблена Г. Паском. За цією теорією навчання впливає з бесід, які впливають на різні рівні інтелекту; 15) *нормативно-інструкційна модель* була розроблена Р. Мейджерем і будується на всебічній методології розроблення навчальних програм. Вона містить і аналіз і виконання завдань, визначення і компонування модулів і результатів навчання; ускладнена теорія – теорія, яка вважає, що процес навчання повинен постійно ускладнюватись; 16) *дослідне навчання* (його засновник Д. Колб [40, 41]) розглядає чотири стадії навчання: конкретний досвід, відображення досвіду, абстрактна уява і активне експериментування; 17) *гнучке навчання* - одна з найбільш популярних моделей навчання, пояснює діяльність і вибір учня і дає змогу вибору як основному компоненту навчання; 18) *інструктивізм* – це теорія навчання, що найбільше ілюструється традиційною лекцією, де лектор говорить, а студенти слухають. Негативними сторонами теорії інструктивізму вважається пасивність студента, відсутність спільної праці чи соціального навчання; 19) *виховна теорія навчання* (засновник Р. Гейджн – наявність різних рівнів навчання, які потребують інструкцій різного рівня. Р. Гейджн дає визначення типам навчання: усна інформація, інтелектуальне мистецтво, пізнавальні стратегії, мистецтво рухливості і ставлення до

навчання.

З урахуванням означених теорій навчання, які входять до обов'язкового вивчення в курсі загальної педагогіки Кембриджського і Норіджського університетів, досліджено, що незважаючи на достатню кількість теорій освіти, домінуючими теоріями залишаються лише декілька: теорія конструктивізму, каскадна теорія, дискусійна, гнучка і розмовна теорія. Іншими словами, практично використовуваними теоріями навчання залишаються теорії, в яких простежується модель активної співпраці між студентами і викладачами.

*Стилі навчання.* Теорії навчання тісно пов'язані зі стилями навчання. Стиль навчання [115,117,119,123] – це схильність частини студентів до прийняття специфічної стратегії навчання відповідно до конкретних завдань навчання.

Стиль навчання більше пов'язаний із внутрішнім світом людини. У світовій практиці склались різноманітні і різнопланові стилі навчання.

Педагогічний стиль навчання пов'язаний з характерними рисами педагогічної майстерності, які традиційно складаються в досвіді вчителів.

Аналіз навчальних планів, програм і досліджень англійських і шотландських учених [39,41,53] дозволяє визначити перелік стилів навчання, що вивчаються в курсі «Педагогіка» у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії: 1) *мотиваційний стиль навчання*, який визначає мотив як необхідну умову для навчання та розрізняє внутрішні і зовнішні умови мотивації. Дослідник Маслоу А.Н. [37] розглядає різні умови мотивації: від потреби тамування до фізіологічного благополуччя, від любові до самоповаги; 2) *стимуляційний стиль навчання* впливає з того факту, що стимул до навчання – невід'ємна частина процесу навчання. Використовуючи мотиваційну умову і стимул до навчання в студента, вчитель може досягти високих результатів; 3) *проблемно-обґрунтований стиль навчання* безпосередньо пов'язаний з дослідженнями проблем, які учні повинні розв'язати самостійно чи в групі, використовуючи певний сценарій,

запропонований вчителем; 4) *визначений стиль навчання* побудований на теорії Л. Виготського [58], який стверджував, що знання визначені, навчання будується на пізнанні навколишнього світу через власний досвід; 5) *соціально орієнтований стиль навчання* також пов'язаний з іменем Л. Виготського [74,75] (у подальшому його розробкою займався канадський вчений А. Бандура). За Виготським навчання – це соціальний процес і, передусім, визначається соціальною взаємодією з навколишнім середовищем. Учитель виступає посередником між процесом навчання і навколишнім світом; 6) *інформаційний стиль навчання* розглядає спілкування як процес передачі інформації.

Англійські і шотландські вчені [39,41] також розглядають авторитарний (тенденція до жорсткого управління процесом навчання) і демократичний (тенденція до поваги поглядів студента з урахуванням дистанції між учителем і студентом) стилів навчання.

Досліджено, що майбутні учителі в курсі загальної педагогіки обов'язково розглядають усі перелічені навчальні стилі, але тільки деякі з них (визначений і стимуляційний), заслуговують окремої уваги і є життєздатними, практично використовуються в педагогічних коледжах і педагогічних відділеннях університетів Англії і Шотландії.

Стилі навчання прямо пов'язані з типами учителів. Установлено, що англійські психологи П. Хані і А. Мамфорд [39] дають своє визначення вчителів різних типів. Учителі можуть бути діячами, спостерігачами, прагматиками і теоретиками.

*Діячі* без зайвих міркувань беруться за справу, насолоджуються враженнями і раді всьому новому. Вони комунікабельні від природи, активні, і, зіткнувшись з проблемою, кидають всі сили на її розв'язання.

*Спостерігачі* обережні і не беруть участі в активній діяльності, перед прийняттям рішення вони збирають інформацію, бажають побачити, як буде розвиватись ситуація, і тільки потім висловлюють свою думку.

*Прагматики* завжди бажають перевірити ідеї на практиці. Вони експериментатори, люблять займатись практичною справою, мають бажання робити справу.

*Теоретики* мають нахил до побудови логічної послідовності ситуації, щоб «підігнати» її під певну модель. Вони шанують шаблони, системи і правила, мають аналітичний склад інтелекту. Теоретики не заперечують ідею тільки тому, що вона не відповідає чіємусь сприйняттю і розумінню.

Досліджено, що англійський вчений Д. Колб [40,41] дає визначення семи типів учнів: 1) уклоністи - учні, які персонально потребують залучення до навчального процесу; 2) раціоналісти - ті, хто надає перевагу детальним крокам у навчанні; 3) асимілятори - учні, які ризикують із задоволенням, насолоджуються розслабленим станом і активно засвоюють інформацію; 4) альтернативний тип - учні, що готові вичікувати і спостерігати за іншими; 5) теоретики – учні, що роблять спробу зібрати всі факти; вони добре організовані, прораховують усі можливості, люблять працювати незалежно і вчиться на чужому досвіді; 6) прагматики - завжди в пошуках нових ідей і теорій, оцінюють можливі варіанти, із задоволенням шукають нову інформацію, ставлять мету і реалізують її, їм подобається працювати незалежно; 7) активісти готові до ризику, спілкуються з іншими, одержуючи зиск зі спілкування, наслідують нові ідеї, вони активні і довіряють «внутрішнім почуттям».

Студенти сприймають джерела інформації візуальним (бачити), слуховим (слухати), кінестатичним (рухатись), тактильним (торкатись) шляхом. Студенти, що надають перевагу візуальному стилю навчання, уважно слухають лекцію, із задоволенням розглядають наочні приладдя, використовують нотатки для впорядкування своїх думок.

Ті, хто надають перевагу вербальному стилю навчання, задовольняються усними інструкціями, вступають у діалоги, дискусії й ігри, розв'язують проблеми шляхом їх обговорення, використовують ритм і звучання як допоміжні засоби запам'ятовування матеріалу.



Студентів, що надають перевагу кінестатичному стилю, відзначає активність, зацікавленість до навчального процесу. Їм не подобається залишатись довго на одному місці, вони використовують рух як допомогу при засвоєнні матеріалу.

Нарешті, студенти з тактильним сприйняттям використовують вміння писати і малювати для більш легкого засвоєння матеріалу.

Учитель-професіонал завжди аналізує, до якого типу належить кожен конкретний учень і готовий врахувати особливості характеру кожного учня.

З урахуванням визначених стилів, типів учителів і учнів, визначимо, що англійські і шотландські вчені, розглядаючи стилі педагогічного спілкування, виділяють декілька основних: визначений, стимуляційний, авторитарний і демократичний. Доведено, що англійські і шотландські педагоги, наслідуючи демократичні і культурні традиції свого народу, що вимагають поваги до прав і свобод людини, орієнтуються на демократичний стиль спілкування.

На наш погляд, *стилі навчання* не можна оцінювати за ознакою «краще» або «гірше». Вибір стилю залежить від освітньої політики в країні, домінуючої в суспільстві освітньої парадигми, теорії навчання, мети і завдання навчання, індивідуально-особистих і професійних можливостей, нахилів і переваг викладача. Ефективність навчання залежить від правильного підбору стилів навчання.

*Технології навчання.* Стилі навчання впливають на технології навчання.

Технологія навчання [120,121,122] – це «відповідна до закону педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу та має вищий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних методиках навчання».

Аналіз планів, програм, науково-педагогічних джерел Англії і Шотландії [21,93,154] дає змогу схарактеризувати основні технології навчання в Англії і Шотландії, що забезпечують інтелектуальний і психоемоційний розвиток майбутніх учителів, стимулюють і вдосконалюють їхні індивідуальні

здібності. До основних технологій навчання відносять тьюторську, дистанційну, персоналізоване навчання, модульну, кредитну, кредитно-модульну навчання, взаємне навчання (чи взаємне консультування) технологію навчання.

Вивчення праць англійських і шотландських дослідників дає змогу схарактеризувати всі сучасні технології навчання.

Тьюторська технологія навчання [30,32] спрямована на індивідуальну освітню програму студента. Письмові роботи, дискусії, аналіз тексту зі студентами на рівні малих груп і індивідуальних занять – головна складова частина тьюторства, основа підготовки випускників, здатних до незалежної роботи і до подальшого самовдосконалення і розвитку.

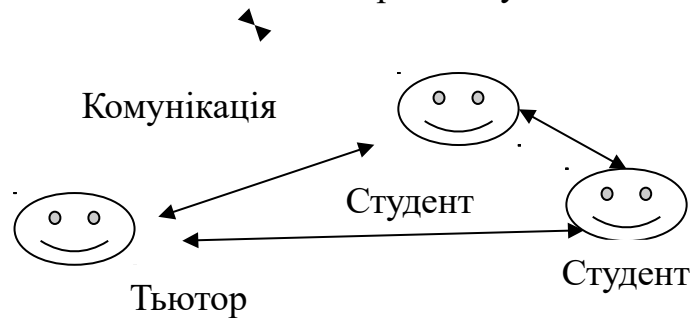


Рис. 2.1. Схема «Тьютор – студент»

Студент, розробляючи програму з тьютором, вирішує, які лекції він слухає, які вибирає курси, в яких семінарах має потребу (див.рис.2.1).

Тьютор зустрічається, як правило, з двома студентами двічі на тиждень. З'ясовано, що функції тьютора, як правило, зводиться до педагогічного, організаційного і технічного керівництва студентом-практикантом чи вчителем-початківцем. Тьютор одночасно є експертом-консультантом, ефективним слухачем і комунікатором, наставником, інструктором-арбітром, педагогічним архітектором, людиною, що здатна знайти вихід зі скрутного становища, емоційно і морально підтримати студента. Тьютори вміють пристосовуватись до індивідуальних особливостей студента. Тьютор

добре володіє азами педагогіки і знанням предмета, котрий в подальшому стає основним для майбутнього вчителя (див. рис. 2.2).

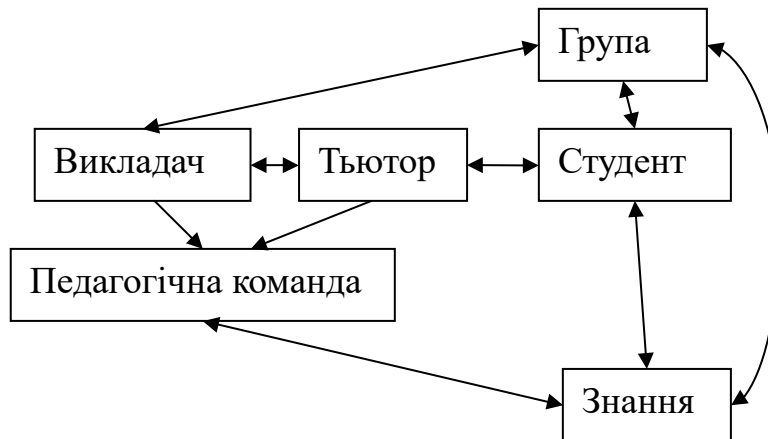


Рис. 2.2. Схема тьюторського принципу навчання

У випадку, якщо студент обирає одночасно декілька предметів для спеціалізації, у нього з'являється декілька тьюторів.

На підставі вивчення збірника правил М. Лейна [32], розробленого для тьюторів, виявлено цілий ряд положень: 1) бути поінформованим щодо результатів університетської діяльності своїх студентів, кола їх інтересів; 2) уміти оцінювати якість знань студентів; 3) уміти визначати і науково обґрунтовувати теми відповідно до вимог Національного навчального плану; 4) уміти складати план спільних дій зі студентами і контролювати якість їх виконання; 5) уміти забезпечити міждисциплінарну наукову діяльність студентів, визначити напрям і характер відносин наукової діяльності студентів зі спеціалістами в інших галузях.

Професор Манчестерського університету Т. Шанін в одній зі своїх статей [176] підкреслює: «Для британської університетської системи характерне ставлення до студента як до молодого дослідника, а не як до старшого учня. Студенту доводиться діяти «по-дорослому», самостійно приймати рішення, обирати курси і теми, формувати позицію в письмовому вигляді, захищати її на тьюторських заняттях і дебатах з однокурсникам і викладачами. Викладач перестає бути єдиним і безповоротним авторитетом у питаннях пізнання,

студенту доводиться міркувати і робити вибір самому. Студент вчиться самостійно мислити. Виробляється досвід дорослого життя, що є надзвичайно важливим для становлення незалежного громадянина і незалежної людини. Великобританці вважали і продовжують вважати, що студент, якому весь час твердять, що робити, ніколи не буде хорошим фахівцем. Студента необхідно вчити думати».

*Дистанційне навчання* – універсальна форма навчання, що базується як на традиційних, так і на нових інформаційних телекомунікаційних технологіях і технічних засобах на будь-якій відстані від освітнього закладу. З аналізу дослідження англійського вченого Ф. Банкса [68] та інших [77] засвідчено, що характерними рисами дистанційної освіти в Англії і Шотландії є: 1) гнучкість (програми дистанційного навчання передбачаються для студентів, які не можуть дозволити собі очну форму навчання з певних професійних чи особистих причин або через відсутність коштів); 2) зручний темп роботи і час навчання, який залежить тільки від студента (дистанційне навчання починається в жовтні, січні і квітні кожного академічного року); 3) модульність (в основі дистанційної освіти лежить модульний принцип: так, наприклад, магістерська програма складається з 15 модулів і може вивчатись у строк від 1 року (мінімум) до 2 років (максимум); 3) економічна ефективність (дистанційна освіта, в середньому, є на 50% дешевшою традиційних форм навчання); 4) ролі викладача (до кожного студента прикріплюється викладач і тьютор, які здійснюють керівництво і підтримку протягом всього періоду навчання, координують, корегують курс, консультують, керують науковими проектами); 5) форми контролю за результатом навчання (як методи контролю використовуються письмові екзамени, курсові і проектні роботи. У кінці кожного модуля проводиться 3-годинний письмовий екзамен і курсова робота. Екзамени також можна скласти безпосередньо в коледжі чи університеті); 6) використанні різних технологій, сукупності методів, форм і засобів взаємодії в процесі самостійного, але підконтрольного засвоєння певного масиву знань.

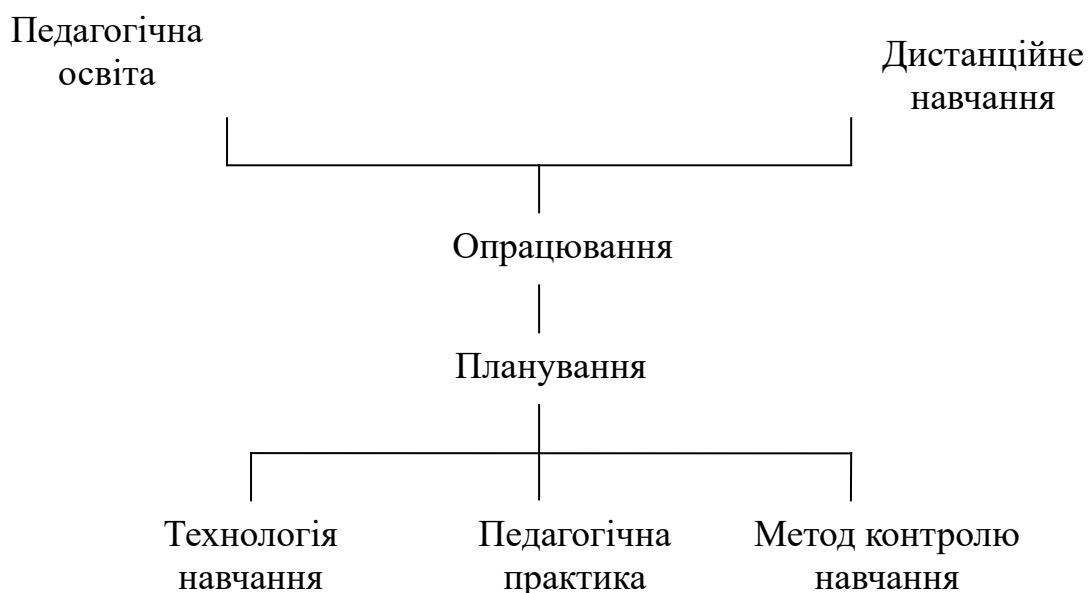


Рис. 2.3. Опрацювання дистанційного навчання

Як бачимо з рисунку 2.3, дистанційне навчання пов'язано з технологією і методом контролю навчання, а також з плануванням педагогічної практики.

Досліджено [77], що Лондонський Відкритий Університет, який містить 260 центрів, розташованих у різних частинах країни, одним із перших університетів Англії і Шотландії надав можливість майбутнім учителям навчатись заочно і дистанційно. Для більш як для 50% Відкритий університет надає можливість своїм студентам навчатися без відриву від виробництва. Утворення Відкритого Університету стало початком розвитку в країні вищого заочного навчання.

Навчання в Лондонському відкритому університеті ґрунтується на самостійному вивченню підручників, методичних матеріалів, рекомендованої літератури і виконання контрольних письмових завдань, навчальних телевізійних і радіопрограм, роботи з тьютором чи викладачем, виконання практичних робіт.

Існує ряд вимог до програм дистанційного навчання: успішне складання всіх екзаменів, обов'язкова кількість тижнів, відведених на педагогічну практику, обов'язкова кількість шкіл, в яких студент проходить педагогічну

практику; глибоке знання і розуміння змісту предметів, що містить Навчальний план.

Установлено [93], що поняття «персоніфікація навчання» трактується як «процес, в результаті якого виникає вплив на життєдіяльність людини. Це сприяє розвитку інтелектуальної, емоційної сфери і допомагає формуванню власної лінії поведінки».

Персоніфікація в освітньому процесі – це вплив моральної особистості викладача на особистість учня шляхом персоніфікованої педагогічної взаємодії. Часто така педагогічна взаємодія призводить до особистого взаємозбагачення як викладача, так і учня. Персоніфікація освіти примушує вчителя виконувати нові функції: опікуватись і співчувати кожному окремому студенту.

«При реалізації принципу персоніфікованої технології навчання в Англії і Шотландії, - уважає Г. Джіроукс [73, с. 111], - за необхідності розробляються індивідуальні програми, на деяких курсах практикується навчання за моделлю „студент – клас”, підбираються способи і ритми навчання, адаптовані під кожного студента зокрема, програма навчання може бути складена під персональний запит студента».

Доведено, що обдаровані діти і студенти в Англії отримують додаткову фінансову підтримку. Національна Академія для обдарованої і талановитої молоді (організація, що підтримує найобдарованіших учнів) невпинно поширює свою діяльність навіть у сфері початкової освіти, де є можливість виявлення обдарованих дітей.

Установлено, що *модульна технологія навчання* [53] зародилась в 40 – 50-ті роки ХХ століття у сфері професійної освіти і отримала розповсюдження в університетах і системі підвищення кваліфікації, передусім, в США, ФРН, Англії й інших країнах. Засновником модульної системи вважається Дж. Д. Расел. Модуль – це «ціле», що містить закінчену одиницю навчальної програми, систему дидактичних цілей і методичне керівництво, що забезпечує досягнення мети. З блоків-модулів конструюється

навчальна програма. Елементи всередині блоку можуть взаємно замінюватись і переміщуватись.

Модульне навчання базується на автономних порціях адаптованого навчального матеріалу до інтелектуальних можливостей учнів дає змогу більш самостійно, або зовсім самостійно працювати із запропонованою індивідуальною програмою, яка містить цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо шляхів досягнення поставлених дидактичних цілей.

Досвід модульної побудови в Англії і Шотландії базується на виборі рівня засвоєння матеріалу. Студентам надається право вибору такого шляху організації процесу навчання, який їх задовольняє, а також надається право вибору рівня засвоєння навчального матеріалу (А, В чи С). Рівень С – це базовий рівень, який є обов'язковим для всіх. Рівень А чи В відповідає рівню інтелекту, зацікавленості і потребам студента. Така організація навчального і навчальної діяльності не тільки в повній мірі відповідає ідеології профільного навчання, але і сприяє розвитку послідовності шкільної і вищої освіти. Термін вивчення модуля коливається від 2 до 10 – 20 і більше годин навчального часу. Основною метою такої моделі побудови змісту навчання є організація навчального процесу, що дозволяє розвивати пізнавальну самостійність, індивідуальні можливості і здібності студентів.

Для кожного модуля розроблені критерії, які показують рівень засвоєння навчального матеріалу. Виконуючи письмові роботи, студенти повинні відповісти на 75 – 80% питань.

Модульні програми забезпечують як навчальним закладам, так і студентам, підвищену гнучкість, даючи змогу навчальним закладам пропонувати курси або на очній, або на очно-заочній основі, а студентам – більш легко підключатись до програми навчання і відключатись від неї.

*Кредитне навчання* [59] – це система змістовних модулів, що з урахуванням строку засвоєння студентами окремих навчальних елементів.

Кредитні схеми, які також стають популярними і часто відносяться до

модульних систем навчання, дають змогу студентам нагромаджувати кредити (бали за прослуховування якого-небудь курсу) на шляху до отримання повноцінної кваліфікації.

З аналізу методичної і науково-педагогічної літератури [9,12,16, 49, 81] встановлено, що системи нагромадження кредитів існують в Англії і Шотландії вже протягом тривалого часу. У 2001 році Агенцією з забезпечення якістю (QAA) була розроблена єдина система кредитів і кваліфікацій для Англії, Уельсу і Північної Ірландії (EWNI). Кредит розглядається скоріше як корисний інструмент для оцінки обсягу і рівня освіти, отриманого студентом, ніж як результат навчання, тобто коли студент може продемонструвати, якими знаннями і вміннями він володіє, а не посилається на кількість часу, затраченого на навчання.

Метою кредитної системи є бажання допомогти студентам створити особистий план навчання для отримання ступеня, а також ця система може дати кредити за попереднє навчання чи досвід роботи. Схеми також спрощують отримання ступеня студентами, які не можуть закінчити один довготривалий період навчання. Система нагромадження і передачі кредитів передбачає такі можливості: 1) перехід від вивчення однієї галузі знань до іншої в межах одного вузу; 2) вивчення дисципліни інших вузів своєї чи зарубіжної країни; 3) нагромадження кредитів за попереднє навчання чи навички, які були отримані традиційним чи нетрадиційним шляхом; 4) використання академічних кредитів як засіб одержання звільнення від екзаменів; 5) суміщення навчання повного академічного дня з вечірнім навчанням; 6) продовження навчання після перерви.

До основних принципів накопичення кредитів належать: 1) нарахування кредиту за досягнення результатів навчання, тобто за відповідність установленим положенням про те, що студент повинен знати, розуміти й уміти продемонструвати після завершення процесу навчання; 2) відображення результатів навчання двома параметрами: числом кредитів і рівнем вимог; 3) визначення числа кредитів обсягом навчання, який



відображається умовним навчальним часом, необхідним для досягнення результатів навчання (за даною системою 1 кредит відповідає 10 умовним годинам навчального часу). Рівень вимог висувається студенту на кожному етапі навчання.

Вивчено, що Д. Хартлі [59] вважає, що один академічний кредит в Англії і Шотландії відповідає 10 годинам загального навчального навантаження, яке включає аудиторні години і самостійну роботу студента, 100 годин навчального навантаження – відповідає 10 академічним кредитам. Один навчальний рік в Англії складає 120 академічних кредитів із розподіленням на два семестри по 60 кредитів. Таким чином, 120 кредитів відповідають 1200 годинам загального навчального навантаження чи 30 тижням по 40 годин на тиждень для студента очної форми навчання. Ступінь магістра присвоюється після успішного освоєння навчального навантаження в 180 кредитів, з них 60 кредитів складає дисертаційна робота.

З опрацювання шотландської педагогічної літератури [133], встановлено, що система перезаліків кредитів існує на національному рівні в Шотландії, хоча і в Англії багато навчальних закладів використовують внутрішні системи кредитів, і навіть існує ряд об'єднань, що мають загальні критерії в галузі освіти. Шотландська система кредитів і кваліфікацій (SCQF), що охоплює студентів від 14 років і старших, об'єднує всі основні шотландські кваліфікації в єдину уніфіковану структуру.

Узагальнення характеристики існуючих технологій навчання в Англії і Шотландії дає підставу для висновку: 1) тьюторська технологія зорієнтована на індивідуальну роботу і індивідуальний підхід до студента і дозволяє виховати кожного випускника окремою особистістю. Традиційне використання тьюторської технології навчання відносить освітню, у тому числі і педагогічну, систему Англії і Шотландії на надзвичайно високий рівень у світі, дає ефективний результат (за останніми даними декілька нобелівських лауреатів в галузі хімії - випускники Кембриджу, яких об'єднує не тільки наявність премії, але один і той же тьютор); 2) кредитна система

дозволяє визначити обсяг і рівень навчання, забезпечити можливість переносу накопичених кредитів в іншу галузь спеціалізації і навіть в інший університет, ураховує людський фактор, узгоджує процес навчання з ритмом життя студента, індивідуальні здібності студента; 3) освітній процес із рисами персоніфікації набуває рис особистої спрямованості і визначає внутрішні особисті ресурси.

**2.1.2. Методи навчання, використовувані у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії.** Метод навчання [107,108,121,118,112,119] – поняття складне. У перекладі з грецької *methodos* означає «шлях дослідження, теорія», інакше - засіб досягнення поставленої мети чи розв’язання конкретного завдання.

У процесі підготовки майбутнього вчителя можна виділити основний етап: опанування метою і завданнями навчальної діяльності і оволодіння прийомами і практикою конструювання методами навчання.

Вибір методів навчання залежить від декількох причин: 1) цілі, освіти, виховання і розвитку учнів; 2) особливості змісту науки, предмета і теми; 3) методики викладання; 4) мета, завдання і зміст матеріалу уроку; 5) час, відведений на вивчення матеріалу; 6) вікові особливості учнів і рівень їх можливостей; 7) рівень підготовленості учнів; 8) матеріальна забезпеченість навчального закладу; 9) рівень майстерності, теоретична і практична підготовленість учителя.

Оскільки вчені ще не дійшли єдиного розуміння самого поняття «метод», не існує єдиної класифікації методів.

Існуючі класифікації методів навчання в Англії і Шотландії відзначаються різноманітністю.

Досліджено, що англійський вчений Б.Барнс [50] пропонує свою класифікацію методів навчання в Англії і Шотландії: закрита (формальна, де вчитель – наглядач і наставник, де фактично виключена можливість дискусії між учителем і студентами); конструктивна (загальна структура уроку

пропонується вчителем, але з урахуванням інтересу, цікавості і підготовленості студентів); договірна (учитель і студент, значною мірою, домовляються між собою про зміст уроку).

Англійський дослідник Г. Бірідей [28] пропонує альтернативну класифікацію методів навчання: проблемно-міркувальний (робота вчителя як з усім класом, так і з групою індивідуально працюючих студентів одночасно. Це можливо тільки при високій майстерності вчителя і при здійсненні жорсткого контролю за роботою студентів); індивідуальний моніторинг (учитель працює з кожним окремим студентом у групі, що, безумовно, викликає певний стрес у вчителя); інструкційний метод (учитель організовує невеликі групи студентів і поперемінно працює з кожною групою окремо, надаючи кожній групі чітку інструкції).

Шотландський педагог С. Хамачек [53] представляє іншу класифікацію методів навчання: спонтанний (роль вчителя змінюється від домінуючої до підтримуючої і інтуїтивної); критично-чуттєвий (учитель налаштований критично щодо якості знань студентів, але проявляє турботу щодо потреб студентів); рольовий (учитель легко приміряє на себе будь-яку роль, залежно від мети і завдань уроку).

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури і сучасних концепцій англійської і шотландської системи освіти [28,50,53,154] дозволив виявити цікаві тенденції у використанні найновіших методів навчання в роботі Кембриджського і Норіджського університетів, творче використання яких у вітчизняній практиці може сприяти підвищенню ефективності системи педагогічної освіти України. Чотири методи навчання (метод «студент навчає студента», дисциплінарний метод навчання, інтелектуально обґрунтований метод навчання, конструктивістські принципи навчання), які широко використовуються при підготовці вчителів на педагогічних факультетах в університетах Кембриджа і Норіджа, заслуговують уваги.

## **2.2. Форми організації і методи контролю результатів навчання, використані в процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії**

Підготовка студентів до професійної діяльності в Англії і Шотландії починається з використання гнучких моделей форм організації навчального процесу, яка реалізується шляхом проблемних ситуацій, вирішення дослідницьких завдань, проведення диспутів, виконання творчих робіт, «персоналізації» процесу навчання.

З аналізу педагогічних словників досліджено, що форми навчання [106,107,117,123] – це способи сумісної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на досягнення мети навчання. Вибір форм навчання залежить від особливостей предмета, що вивчається, мети і завдання навчання, вікової і індивідуальної специфіки учнів, рівня освіти, розвитку і вихованості учнів, матеріально-технічного забезпечення навчального закладу, здібностей і можливостей вчителя, його майстерності і особистих якостей, часу на розв'язання дидактичних завдань.

Вивчення науково-педагогічної літератури [49,53,98,102,184,201] дає змогу встановити, що до основних форм організації навчання в Англії і Шотландії належать лекції, семінари, тьюторіали, дискусії, самостійна робота, лабораторні роботи, практичні роботи, спільні рецензії на проекти і дисертації, проведення телеконференцій, формальні і неформальні форми взаємодії вчителя і студента.

Виявлено, що *лекції* в Англії і Шотландії забезпечують основу для подачі ключової теми уроку, визначають порядок денний, знайомство з новою темою чи темою дебатів. Кількість осіб, присутніх на лекції, зазвичай, не перевищує 100 осіб. Більша кількість студентів на лекції негативно відбивається на якості засвоєння матеріалу. Перевага лекції в тому, що вчитель може ознайомити студентів з найновішим матеріалом, який неможливо знайти в підручниках.

*Семінари* – це, передусім, участь в обговорюванні проблем, дискусії.

Мета семінарів полягає в заохоченні співпраці вчителів і студентів, і сприянні в підготовці завдань. Як правило, студентів попереджують завчасно про предмет дискусії і обговорення. Семінари допомагають у розвитку мистецтва спілкування. Від студентів очікують участі в дискусіях, висловлення думок, відмінних від думки викладача. Багато викладачів навмисне провокують дискусії і висловлення аргументів різних сторін, щоб найбільш повно висвітлити предмет, що вивчається.

М. Лейн [32] підкреслює, що *тьюторіали* сфокусовані на ознайомленні з індивідуальними темами. Студенти зустрічаються з професорами індивідуально, дискутують із нагальних проблем із вибраної теми.

*Самостійна робота* є важливою складовою в системі освіти в Англії і Шотландії і займає приблизно половину навчального часу. Студенти детально досліджують тематичний матеріал і складають власне судження з даної теми, що пізніше виноситься на семінарські обговорення, аналізують науково-методичну літературу. Відсоток навчального часу, що відводиться на самостійну роботу студентів за межами аудиторії (60 %), тому такий значний, що в цей час студенти виконують свої письмові роботи (essays).

*Практична робота* пов'язана з практичною діяльністю і досвідом, розвитком практичної майстерності. Практична робота може бути як індивідуальною, так і груповою.

*Педагогічна практика* для майбутніх учителів передбачає роботу в школах і дає змогу для спостереження вчителя в дії, розвитку професійних навиків і концепцій, теорій, методів викладання, користування набутими знаннями на практиці, забезпечення умов для звітності, ознайомлення зі шкільними умовами і взаємодії з широким колом професіоналів.

*Тема дискусії*, зазвичай, обирається завчасно або вчитель навмисне провокує ситуацію, за якої відбувається зіткнення протилежних думок. Проведення *дискусії* можливе в рамках лекції чи окремого заняття.

*Лабораторні роботи* проводяться в технічно оснащених лабораторіях. Викладач формулює мету і завдання лабораторної роботи.

До *спільних рецензій на проекти і дисертації* належить спільне написання проектів чи рецензій на готову дисертацію іншим студентом чи невеликою групою студентів.

Підготовка студентів до професійної діяльності починається з використання гнучких моделей організації навчального процесу. При цьому, навчальна дослідницька діяльність на уроках реалізується шляхом проблемних ситуацій, вирішення дослідницьких завдань, проведення диспутів, виконання творчих робіт, «персоналізації» процесу навчання, налагодженої взаємодії між вчителем і студентом. Специфіка педагогічної діяльності полягає в дієвому спілкуванні. Спілкування розглядається як цілісний процес у поєднанні трьох його сторін: перспективної, комунікативної і інтерактивної. Тому педагогічне спілкування розглядається як одна з найважливіших умов формування особистості вчителя. Уявляється досить ефективним «занурювання» студента в такі ситуації педагогічної взаємодії, котрі потім можуть реалізуватись в професійній діяльності.

Вивчення дослідження англійського вченого О. Осера [23] дозволяє схарактеризувати форми взаємодії між вчителем і студентом, кожна з яких залежить від мети і завдання уроку. Аналіз основних моделей дає змогу розглянути шість можливих варіантів, які в Англії і Шотландії вважаються основними формальними і неформальними моделями взаємодії вчителя і студентів, простежити зміни в педагогічних ситуаціях: від вчителя-лідера до творчого тандему студента і вчителя, від пасивного до активного навчання з динамікою розвитку ролі вчителя і студента.

Структура *першої моделі* взаємодії – це навчальна ситуація, коли вчитель пояснює, а студенти слухають, сприймаючи матеріал і засвоюючи його. Вчитель виступає в ролі незаперечного авторитета і наставника, який дає чіткі настанови (див. рисунок 2.4):

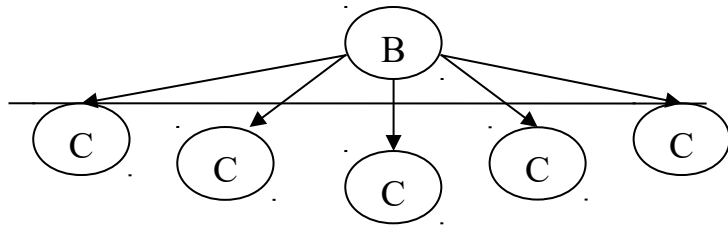


Рис. 2.4. Структура першої моделі взаємодії

*Друга модель*, по своїй суті, є варіантом першої. Відмінність проявляється лише в тому, що вчитель не повністю домінує над навчальною ситуацією. Як досвідчений наставник, він ставить питання, отримує відповіді, наставляє, але ініціатива не завжди йде від нього, а серед студентів є присутнім елемент змагання. Мета цієї моделі – розгорнути авторитарний стиль навчання в напрямі творчого процесу, заохотити студентів до співпраці (див. рисунок 2.5):

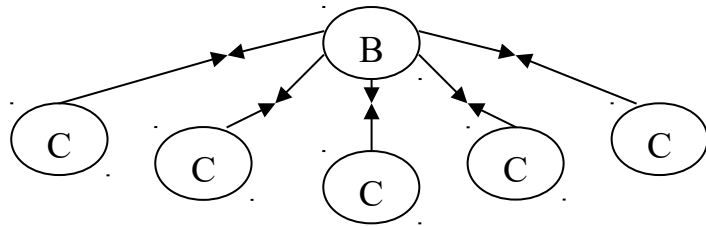


Рис. 2.5. Модель авторитарного стилю навчання

*Третя модель* являє собою ситуацію, в якій вчитель заохочує студентів до диспуту і до тісної взаємодії між собою. Учитель бере на себе додаткову роль експерта. Студенти кооперуються, стають безпосередніми співучасниками навчального процесу. Акцент навчального процесу коливається між необхідністю досягати мети і завдання уроку і потребою окремого студента-індивідуума (див. рисунок 2.6):

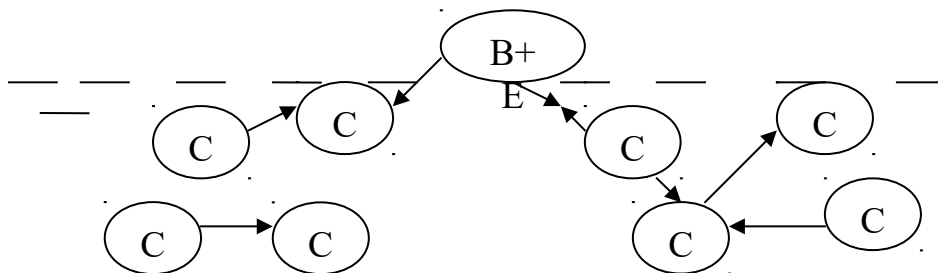


Рис. 2.6. Взаємодія вчителя-експерта і студентів

Характеризуючи *четверту модель взаємодії*, відзначимо, що вчитель є експертом-консультантом, а студенти беруть активну участь у моделюванні уроку, розділившись при цьому на маленькі групи (див. рисунок 2.7):

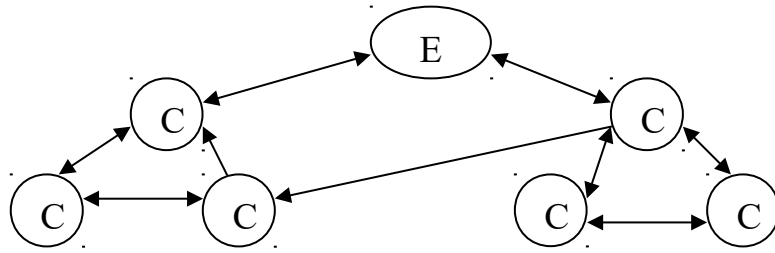


Рис. 2.7. Взаємодія вчителя, експерта-консультанта і студентів

*П'яту модель* використовують на семінарах і заняттях-диспутах. Невеликі за чисельністю групи студентів залучаються до вивчення і обмірковування специфічної теми, проекту чи проблеми (див. рисунок 2.8):

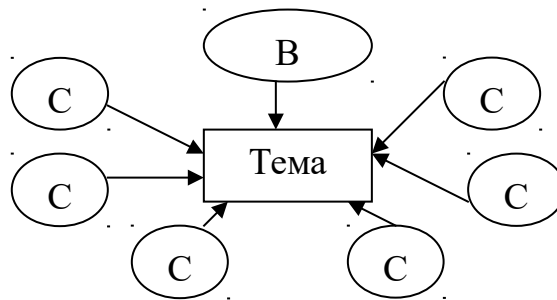


Рис. 2.8. Модель рівноправності учасників навчального процесу

У *п'ятій моделі* статус вчителя як такий зникає. Учитель і студент проголошується рівноправними учасниками навчального процесу і на цьому фундаменті вибудовуються всі форми роботи.

Нарешті, остання, *шоста модель* – студенти працюють над темою, або вправою самостійно, без взаємодії з вчителем (див. рисунок 2.9).

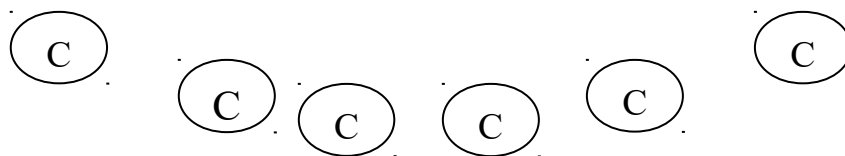


Рис. 2.9. Модель, при якій студенти працюють самостійно



О. Осер [23] підкреслює, що вивчення деяких предметів вимагатиме від учителя формального підходу, а вивчення інших – активної співпраці зі студентами. Але завжди, у будь-якому разі, професійний, творчо мислячий учитель в змозі пристосуватись до ситуації, зможе оцінити проблему з точки зору свого студента, буде здатним «персоніфікувати» навчання, буде завжди готовим експериментувати, вчасно поставити запитання, володіти якостями відмінного і цікавого розповідача, зможе надати допомогу при потребі. Учитель є не тільки «лектором», але й тьютором, що диктує певні вимоги до кваліфікації вчителя і його вміння працювати як з окремим студентом, так і з малою групою (Додаток Е).

*Методи контролю результатів навчання.* Досліджено, що відповідно до педагогічного словника [105,106,107,122] метод контролю результатів навчання – це система послідовних, взаємопов'язаних діагностичних дій учителя й учнів, які забезпечують зворотний зв'язок у процесі навчання з метою одержання даних про успішність навчання та ефективність навчального процесу. До методів контролю належать: методи усного контролю, методи письмового контролю, методи практичного контролю, дидактичні тести, спостереження.

Система оцінювання якості навчання займає центральне місце в освіті.

Контроль за якістю навчання означає виявлення, вимір і оцінювання знань і вмінь учнів. Виявлення і вимір знань називають перевіркою. Перевірка забезпечує зворотний зв'язок між вчителем і учнем, отриманням учителем об'єктивної інформації про якість засвоєння навчального матеріалу, своєчасне виявлення недоліків у знаннях.

Метою перевірки є визначення рівня і якості засвоєння матеріалу всього обсягу матеріалу. Крім перевірки, контроль містить оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки.

Засвідчено, що англійські вчені Д. Літ і С. Хігінс [30] до компонентів оцінювання результатів навчання в Англії і Шотландії відносять: набуття навиків і знань; знання і їх використання на практиці; ставлення до занять і

спостереження вчителя, тьютора, ментора.

З урахуванням роботи професора Манчестерського університету Т. Шаніна [176] досліджено, що перевірка знань студента в Англії і Шотландії, в основному, визначаються результатами його письмових робіт (essays) і письмовим тестуванням по закінченні курсу. Перевірка знань на основі письмових робіт є прозорою, оскільки академічні успіхи студентів можуть бути перевірені в будь-який час. Із цією метою існує також обов'язкова система «зовнішніх екзаменаторів» (external examiners). Зовнішнім екзаменатором є авторитетний колега з іншого університету, котрий замінюється кожні три роки. Таким чином, кінцеві результати роботи студентів часто перевіряються тричі: викладачем, «внутрішнім» екзаменатором і «зовнішнім» екзаменатором, а по закінченні навчання диплом розглядається радою екзаменаторів, тобто «внутрішніми» екзаменаторами в присутності «зовнішнього» екзаменатора і тьюторів, що дозволяє дати більш глибоку і об'єктивну оцінку знань і потенціалу подальшого розвитку кожного випускника. Контрольні перевірки учнів проводяться безперервно. Результати навчання оцінюються в кінці кожного модуля шляхом письмових екзаменів і тестування.

Так у Кембриджському університеті в перший рік навчання за програмою одержання ступеня бакалавра освіти студенти складають 4 письмові екзамени, кожен з яких триває 3 години. Другий рік навчання також оцінюється за результатами письмових екзаменів. Існують курси, де студент може обрати іншу форму оцінювання знань.

«Підсумкова оцінка складається на третину з письмових робіт, решта формується з оцінки, яку студент отримує на екзамені (письмове тестування). По закінченні третього року навчання студенти виконують письмову роботу обсягом в 10 000 слів», - відзначає Т. Шанін [176].

На підставі наукового пошуку [49,51,66] виявлено, що англійські та шотландські студенти зобов'язані задовольняти екзаменаторів в кожній з трьох галузей: 1) письменні роботи (essays); 2) педагогічна практика; 3)

наукові дослідження і професіональний проект на власний вибір.

У багатьох університетах Англії якість екзаменаційних письмових і наукових робіт оцінюється за 100-бальною шкалою. Система визначення оцінки за перший рік навчання зводиться до такого: найнижча оцінка не враховується, а рахується середнє арифметичне за кількість обов'язкових предметів. Протягом наступних двох років кожен навчальний курс – це окремий бал. Усі отримані протягом навчання бали виставляються в дипломі бакалавра. Не існує єдиного балу для всіх університетів. Бал, з якого починається «залік», притаманний лише даному університету. Наприклад, в Кембриджському університеті існує така градація оцінок: 0 – 39 балів - дуже незадовільно; 40 – 49 балів – незадовільно; 50 – 59 балів - зараховано; 60 – 69 балів – добре; 70 – 100 балів – відмінно.

Для одержання ступеня бакалавра, в середньому, необхідна сума балів - 50 по кожному предмету навчального плану.

«За статистикою, найвищий бал «відмінно» в провідних британських університетах отримують тільки 2-3% випускників», - відзначає Т. Шанін [176].

У багатьох університетах Англії студент отримує диплом різного рівня залежно від успіхів у навчанні - диплом першого ступеня (First Class Honours), другого вищого ступеня (Upper Second Class Honours), другого вищого ступеня (Lower Second Class Honours), третього ступеня (Third Class Honours), простий диплом про закінчення (Pass).

Педагогічна практика в Англії і в Шотландії оцінюється таким чином: звіт про результати діяльності студента-практиканта, складений адміністрацією школи; звіт ментора, який керував практикою; контрольні завдання, що перевіряються тьютором після закінчення кожного модулю; детальна дискусія між студентом, тьютором і ментором, що торкається всіх сторін практики.

Проведений науковий пошук форм контролю результатів навчання дав змогу дослідити, що: 1) в Англії і Шотландії оцінки студента визначаються

результатами його письмових робіт і тестуванням, що перевіряються викладачем, зовнішнім і незалежним внутрішнім екзаменатором; 2) кількість обов'язкових письмових робіт поетапно підвищує якість виконання кожної наступної письмової роботи; 3) навчання студента просувається не стільки від одного до іншого курсу, прослуханого в аудиторії, скільки від однієї письмової роботи до іншої.

### **2.3. Порівняльний аналіз спільних і відмінних рис процесу підготовки вчителів в Англії і Шотландії**

У педагогічній науці при дослідженні різних систем освіти і процесів, що відбуваються в них, використовується системний підхід.

З вивчення праці А.І. Галаган [46] досліджено, що системний підхід передбачає розглядання окремих сторін освітнього процесу і цілісного охоплення розгляду систем освіти різних країн. Це дозволяє виявити тенденції і протиріччя розвитку освіти, розглянути найбільш успішний досвід, і, при критичному осмисленні, творчо використати його на практиці. При цьому важливо не просто зафіксувати позитивність досвіду, але також осмислити принципіальні положення побудови навчального процесу, що напрацьовані світовою теорією і практикою освіти.

Для використання системного підходу необхідно виділити ті характеристики, які найбільш повно розкривають сутність системи освіти конкретної країни. Одночасно необхідно виявити і ті тенденції, які відображають напрямки і протиріччя розвитку світової педагогічної практики, і ті фактори, що характеризують цей розвиток. У цьому випадку можна визначити те позитивне, що є найбільш цінним для педагогіки з досвіду тієї чи іншої національної системи освіти.

Вивчення дослідження англійського вченого Б. Холмса [27] та інших [69] дає змогу виділити функції порівняльно-педагогічного дослідження:

пояснювальну (аналіз і пояснення функціонування освітніх систем і їх елементів); прогностичну (складення прогностичних рекомендацій про можливість чи неможливість перенесення педагогічного досвіду з однієї країни до іншої). Б. Холмс [27] відзначає, що слабкість багатьох сучасних порівняльно-педагогічних досліджень полягає в некритичному сприйнятті деяких моделей.

Проведений аналіз історико-педагогічних, науково-педагогічних джерел, методичної літератури, офіційних документів Департаменту освіти Англії і Шотландії, сучасних концепцій англійської і шотландської системи освіти дозволяє виявити цікаві тенденції у використанні теорій, технологій, стилів, методів, навчання, форм навчання, методів контролю результатів навчання і підходу до поняття «професіоналізм учителя» в роботі педагогічних навчальних закладів, творче використання яких у вітчизняній практиці може сприяти підвищенню ефективності системи педагогічної освіти України.

Порівняльний аналіз у дослідженні [1,29,81,88,89,93,154,209] визначає рівень спільностей і відмінностей процесу підготовки вчителів у Англії, Шотландії і Україні, що дає змогу знайти шляхи творчого використання позитивного педагогічного досвіду Англії і Шотландії в українській педагогічній системі.

На підставі аналізу досліджень відомих англійських і шотландських учених було встановлено, що структура підготовки вчителів до професійної діяльності в Англії, Шотландії є двоступеневою. Відмінності спостерігаються лише в найменуваннях дипломів. Найбільш важливими відмінностями у структурі підготовки вчителів педагогічної освіти Англії і Шотландії є різний строк навчання в бакалавраті (Англія - 3 роки, Шотландія - 4 роки).

У системі національних критеріїв кваліфікацій у вищій освіті Англії розроблені дескриптори кваліфікацій, які відповідають принципу «зрозумілості» Болонської декларації. У вищій освіті Шотландії існує своя система критеріїв кваліфікацій з її традиційним почесним ступенем (Honours Degree), яка відображає особливості системи вищої освіти Шотландії.

Аналіз роботи А.В. Глузмана [17] та інших [145,187] дає змогу визначити основні характеристики підготовки педагогічних кадрів в університетах і в педагогічних інститутах України. Університети належать до IV рівня акредитації і здійснюють підготовку педагогів за програмами «спеціаліст» і «магістр», а також підготовку викладачів з науковими ступенями.

Педагогічні інститути належать до III – IV рівня акредитації і здійснюють підготовку спеціалістів за програмою «бакалавр – спеціаліст». Усі структурні підрозділи педінституту підпорядковуються завданням підготовки педагогічних кадрів. Рівень професорсько-викладацьких кадрів складає близько 46 %. Випускники педагогічних інститутів реалізують себе як викладач-предметник і педагог-вихователь середніх загальноосвітніх шкіл. Багато педагогічних інститутів складають з педучилищами, педагогічними коледжами суміжні навчальні плани, що дозволяє випускникам цих освітніх закладів продовжувати навчання на другому або третьому курсі педвузу за спеціальною скороченою професійно-навчальною програмою, залежно від отриманої в середньому освітньому закладі спеціалізації. Ця система є більш гнучкою і, в деякій мірі, скорочує строки одержання вищої педагогічної освіти на базі середньої. Навіть за умови чотирирічного строку навчання бакалавра, що дає хороші можливості для його фахової і практичної підготовки, визнання кваліфікації бакалавра є нелегкою справою. Як модель пропонується двоступенева система освітньо-кваліфікаційних рівнів за схемою бакалавр (не менше трьох років) і магістр (не менше двох років навчання). Перший етап в академічному плані повинен повністю забезпечити доступ до другого етапу – етапу підготовки магістра. У свою чергу, освіта на рівні магістра дає право продовжити післядипломну освіту і отримати ступінь доктора наук (доктора філософії), еквівалентом якого в Україні є ступінь кандидата наук.

З урахуванням означених особливостей структури підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні, зазначимо, що структура підготовки вчителів в

Англиї і Шотландії є двоступенева. Однак в Англії і Шотландії існує статус кваліфікованого вчителя (QTS), який є обов'язковим для всіх вчителів початкових і середніх шкіл (виняток складають приватні школи і школи для дітей з фізичними і розумовими вадами). Після отримання QTS виділяється спеціальний час для адаптації спеціаліста - випробувальний рік (два роки в Шотландії), протягом якого вчитель повинен підтвердити свій статус кваліфікованого вчителя.

Початкова підготовка вчителів (ІТТ) і ступінь доктора філософії не є обов'язковою вимогою в Англії і Шотландії для лекторів інститутів подальшої освіти і вищих навчальних закладах. Вищі навчальні заклади і місцеві органи освіти (LEA) визначають свої власні вимоги і правила відносно кваліфікації і навчання педагогічного персоналу.

Спрямованість на *гуманізацію освіти* – означена спільність у системі педагогічної освіти Англії, Шотландії і України [26].

Визначено, що в Шотландії гуманізація освіти стосується вже дошкільного сектору. У шотландських школах було запроваджено курс «Мислення через філософію» (Thinking Through Philosophy). Завдячуючи запровадження нового курсу учні підвищили свій IQ, в середньому, на 6,5 бала, а покращений рівень інтелектуальної працездатності зберігався у них і після закінчення середньої школи. В учнів також відзначали підвищення самооцінки і емоційної реакції, що призвело до покращання поведінки в класі. У теперішній час урядом Шотландії розглядається питання віднаходження коштів для розширення програми, що вже успішно працює в початковій школі, для дитячих садків (nursery).

Баланс навчального часу на педагогічні дисципліни гуманітарного спрямування в Англії і Шотландії, відносно педагогічних коледжів і педагогічних відділень університетів, в середньому, відводиться не менш 40%

Основний напрям гуманізації педагогічної освіти в Україні [42,43] – розширення спектру соціально-гуманітарних дисциплін. Однак відсутність

курсів у програмі для учителів, спрямованих на придбання навиків аналізу своєї діяльності, а також курсів, що допомагають орієнтуватися в педагогічних ситуаціях і в моральному аспекті, значною мірою обмежує процес гуманізації освіти в Україні.

*Доведено, що постійне прагнення до ефективності навчання є іншою спільністю в процесі підготовки вчителя в англійській, шотландській і українській системах педагогічної освіти. Англійські, шотландські і українські дослідники трактують ефективне навчання без розбіжностей і розглядають його як знання вчителем предмета, глибину і послідовність навчання, компетенцію вчителя, ефективне планування, здібність учителя вимагати і впливати на поведінку учнів, сприяння добрим робочим взаєминам і розвиток особистих здібностей студента, сукупність стратегій, методів, форм і стилів навчання. Ефективне навчання оцінюється за кінцевим результатом, тобто як добре засвоєно матеріал. Однак ключові принципи ефективного навчання в Англії і Шотландії безпосередньо залежать від порядку розвитку вищого мислення, який є результатом конструктивного навчання. Засновником теорії про порядок вищого мислення є Б. Блум. Поняття вищого мислення залучає вміння оцінювати, інтерпретувати, будувати гіпотези, прогнози, припущення, критичне мислення. Прояв форми вищого мислення також складається з уміння планувати, керувати власним навчанням і здійснювати його незалежно. Формування вищого мислення можливе в будь-якому віці, за будь-яких здібностей і при будь-якому інтелектуальному рівні студента. Учителі, що здатні залучати до процесу навчання вище мислення студентів, заохочуючи діалоги і диспути, різні погляди, в яких відсутня правильна відповідь чи розв'язання завдання, приречені на успіх.*

У ході наукового пошуку виявлено, що *теоретичний курс програми в Англії і Шотландії визначається поступовим нарощуванням знань з теоретичних дисциплін.*

Характерною рисою першого року навчання в Англії і Шотландії є



вивчення педагогіки ранніх років розвитку дитини, змісту навчання. На другому році навчання вивчається курс загальної педагогіки, курс «Формування творчих навиків» і курс «Основи педагогічної практики».

Вивчення дисциплін «Професійний розвиток вчителя», «Формування лідерських якостей вчителя», «Уміння розв'язувати складні завдання», «Мистецтво мислення» і дипломна робота студента припадає на третій рік навчання. Визначимо, що «Основи проходження педагогічної практики» вивчаються на другому році навчання, коли студент вже має уявлення, як відбувається педагогічна практика. Курс «Формування лідерських якостей вчителя», «Вміння розв'язувати складні завдання», «Мистецтво мислити» не випадково вивчаються на останньому році навчання, коли студент під час педагогічної практики вже зіткнувся з певними проблемами, але не має достатнього для їх вирішення.

Педагогічна практика має принципово важливе значення в професійній підготовці вчителя. Залежно від того, як практика буде організована і як відповідально до неї поставляться самі студенти, залежить результативність не тільки безпосередньо практики, але й підготовленість студентів до професії вчителя.

Педагогічна практика в Англії і Шотландії [160] планується коледжем (університетом) і базовою школою. Строки педагогічної практики в програмах, розрахованих на вчителя дошкільного, початкового і середнього сектору, різні: від 32 до 18 тижнів. Кількість відведених тижнів на педагогічну практику складає близько половину навчальної програми для майбутніх вчителів, і надає можливість для спостереження за вчителем-практикантом в дії. Така модель забезпечує логічно побудовану структуру програми навчання, підсилює союз студента, викладача, тьютора і ментора.

У системі педагогічної освіти України [80,95,177] дедалі більш очевидна недостатня кількість годин, що відводяться на педагогічну практику, відсутність педагогічної практики на молодших (I-III) курсах, що порушує

безперервність і поступовість освітнього процесу, відсутність чіткої системи: студент – практикант – шкільний вчитель (наставник). Статус шкіл, що готові до проведення цільової педагогічної практики, не є визначеним.

На підставі вивчення вітчизняних науково-педагогічних джерел, засвідчено, що український учений Богданова І.М. [36] та інші вчені [33, 34,35,84,173,174] розглядають декілька найбільш ефективних *технологій навчання*, що використовуються у вищій освіті України: технологія навчання у співробітництві (сукупність прийомів та дій учня, які виконуються в певній послідовності з метою реалізації методу навчання); навчання в команді (досягнення високих результатів у команді шляхом високої результативності самостійної роботи кожного члена команди); метод проектів (сукупність прийомів, дій учнів в певній послідовності для досягнення поставленої мети – розв’язання певної проблеми, що має значення для учнів); різноступеневе навчання - (педагогічна технологія організації навчального процесу, у рамках якого передбачається різний рівень засвоєння навчального матеріалу, тобто, глибина і складність одного і того ж матеріалу відрізняється в групах різних рівнів); дистанційне технологія навчання (здійснювання взаємодії вчителя і студента через телекомунікаційні зв’язки і реалізується в загальному інформаційному просторі - Інтернеті); модульна технологія навчання (викладання певного навчального курсу з метою вирішення питання щодо вдосконалення навчально-виховних завдань, альтернатива нинішній, класно-урочної системи).

Широке використання *тьюторської технології* відносить систему педагогічної освіти в Англії і Шотландії на надзвичайно високий рівень у світі: за останніми даними декілька нобелівських лауреатів в галузі хімії - випускники Кембриджу, яких об’єднує не тільки наявність премії, але один і той же тьютор.

Добре розвинена дистанційна технологія навчання в Англії і Шотландії дозволяє одержувати кваліфікацію учителя, надає можливість майбутнім учителям навчатись заочно і дистанційно.

Характеристика основних технологій навчання, використовуваних в Англії, Шотландії і України дає змогу встановити відмінності між означеними країнами: наявність тьюторської технології, добре розвинена дистанційна і кредитна технології навчання в Англії і Шотландії.

Форми організації навчання в Англії, Шотландії і Україні помітно відрізняються одна від одної.

Вивчення науково-педагогічних джерел щодо проблемі форм організації навчання в Україні дозволяє встановити: в Україні в середніх і вищих навчальних закладах функціонує класно-урочна система навчання, а основним методом викладання, як і раніше залишається лекція. Вивчення педагогічних дисциплін здійснюється в логіці таких форм організації навчальної діяльності: лекція, семінар, педагогічний практикум, лабораторно-практичне заняття, самостійна робота. Кожна з перелічених форм навчання має своє призначення [42,47,85,90,96]. Лекція – це основна форма передачі великого обсягу систематизованої інформації як орієнтиру для самостійної роботи студентів. Досліджено, що існують різноманітні види лекцій: вступна лекція, лекція-інформація, оглядова лекція, проблемна лекція (нові знання пропонуються вчителем через проблемність питання), лекція – візуалізація з візуальною формою подачі лекційного матеріалу, бінарна лекція (залучення до подачі матеріалу двох вчителів), лекція із заздалегідь запланованими помилками, розрахованими на стимулювання студентів до постійного контролю, лекція-конференція; лекція-консультація.

На семінарах у студентів здійснюється формування важливих педагогічних понять, відбувається осмислення найважливіших педагогічних ідей, формуються педагогічні знання і вміння.

Педагогічний практикум будується на основі спостереження за навчально-виховним процесом в школі. Програма практикуму враховує зміст педагогічної дисципліни, що вивчається. Ознайомившись з урочною і позаурочною роботою школи, студенти аналізують педагогічні теорії і концепції, що реалізуються в шкільній практиці, виявляють основні причини

невідповідності між педагогічною теорією і шкільною практикою, вчаться обґрунтовано відбирати факти життєдіяльності реальної школи для наступного аналізу на лабораторно-практичних заняттях.

Лабораторно-практичне заняття – це форма організації, аналізу, розширення, поглиблення, закріплення, використання і контролю за засвоєнням отриманої навчальної інформації (на лекції і під час самостійної роботи) під керівництвом викладача. На лабораторно-практичних заняттях відпрацьовується використання теоретичних положень на практиці, здійснюється теоретичний аналіз реальної педагогічної інформації.

Поняття «індивідуальна робота» містить індивідуальні консультації, індивідуальну роботу з учнем, коли досвідчений педагог допомагає студенту (така модель передбачає партнерські стосунки викладача і студента), можливість індивідуальної оцінки роботи кожного студента (у цьому разі передбачаються малі групи).

Конференція являє собою групу об'єднаних між собою форумів і представників викладачів і студентства, що активно займаються актуальними проблемами даного форуму. Студенти активно задіяні в підготовці конференцій (написання тез, виступи і т.п.).

До поняття позаурочна робота належать олімпіади, конкурси, участь у фестивалях і т. ін., що сприяє розвитку індивідуальних здібностей студентів.

Узагальнення результатів порівняльного аналізу дає змогу стверджувати, що в останнє десятиріччя в Англії і Шотландії існує рух від лекційної системи навчання до організації навчання, у центрі якої знаходиться студент (метод «студент навчає студента», конструктивістські принципи навчання).

Самостійній роботі студентів в Англії і Шотландії, на відміну від України, приділяється значно більше часу, англійський і шотландський процес навчання персоналізований і індивідуалізований в значно більшій мірі. На вивчення літератури, підготовку до семінарів і екзаменів, і на письмові роботи в Англії і Шотландії відводиться значно більше навчального часу, ніж на лекції. У середньому, англійський чи шотландський студент

проводить в аудиторіях 16 годин на тиждень, тоді як в Україні ця цифра наближується до 40 годин. Така різниця (в кілька разів) дозволяє говорити про системність, а не про випадковість.

В Англії не передбачається присутність більше як 100 осіб на лекції. Це пояснюється зниженням рівня засвоєння матеріалу, тоді як в українських навчальних закладах одночасно можуть бути присутніми на лекціях до 200 осіб. Щорічне збільшення кількості курсів і пропорції викладач - студент зменшує середню кількість студентів у класі чи на семінарі, що збільшує можливість інтерактивного зв'язку студентів з викладачами. Заслуговує на увагу така форма навчання, як спільна робота над проектами і дисертаціями, розвинена в Англії і Шотландії, яка не практикується в Україні. Фактична відсутність наявності телеконференцій в навчальному процесі в Україні пов'язана з низькою технічною оснащеністю педагогічних закладів.

*Процес контролю* – це одна з найбільш відповідальних галузей у навчанні. Як правило, саме процес контролю пов'язаний з психологічними і емоційними ситуаціями, що зазнаються студентами і викладачами. Правильний вибір форм контролю сприяє покращанню якості підготовки вчителів.

З наукового пошуку встановлено, що в університетах України [42,43,44,80] запроваджено власні схеми оцінювання досягнень студента: модульно-рейтингова, рейтингова система. У зв'язку з підписанням Україною Болонської декларації і запровадженням кредитно-модульної системи, на порядку денному стоїть питання про можливість враховувати всі досягнення студента, а не лише навчальне навантаження, наприклад участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах, а також наявність внутрішніх і зовнішніх державних і суспільних систем контролю якості освіти.

Зазначимо, що відмінності в *методах контролю результатів* навчання в Англії, Шотландії і Україні зводяться до використання письмових робіт (essay) і тестування як одного з основних методів контролю навчання в Англії

і Шотландії. Письмові форми контролю мають перевагу перед іншими методами і привносять у процес навчання ряд позитивних моментів, а саме: виявлення аналітичного мислення студентів; прозорість перевірки знань. Водночас існування системи подвійної перевірки і наявність декількох незалежних екзаменаторів дозволяє: виявити обдарованих студентів з оригінальним складом мислення; бути об'єктивним і безпристрасним педагогом; більш достовірно оцінювати знання студентів; виключає порочну систему корумпованості.

Проведений аналіз дозволяє уточнити, що в Україні існує велика кількість психологічно обґрунтованих і перевірених на практиці *теорій навчання*, які мають свою класифікацію й визначення [42,91,94]: догматична теорія (вид навчання через сприймання слухом, читання механічне запам'ятовування і дослівне відтворення тексту); розвиваюча теорія (підготовка учнів до самостійного засвоєння знань, пошуку істини, а також прагнення до незалежності в повсякденному житті); пояснювально-ілюстративна теорія (передача – засвоєння знань і використання їх на практиці); проблемна теорія (спосіб розвитку свідомості людини через розв'язування пізнавальних проблем, що містять протиріччя); програмна теорія (кероване засвоєння програмного навчального матеріалу за допомогою навчального засобу); модульна теорія (організація процесу, при якому вчитель і учні працюють із навчальною інформацією, поданою у вигляді модулів); асоціативно-рефлекторна теорія навчання (відбування в мозку людини постійного процесу утворення умовно-рефлекторних зв'язків-асоціацій); теорія поетапного формування розумових дій (конкретне визначення кінцевого результату дії і її характеристик; обрання задач і вправ, що забезпечують формування потрібної дії; точне визначення порядку виконання всіх виконавчих і орієнтуючих операцій, що входять до дії; правильність і повноти орієнтуючої основи); біхеовіористська теорія навчання (стимул – реакція – підкріплення); гештальттеорія теорія (цілісна організація об'єкта сприйняття інформації); суггестопедична теорія (емоційне навіювання

(гіпнозу) в бадьорому стані, що призводить до надзапам'ятовування); теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП) (подає процес навчання у вигляді руху інформації крізь нервову систему людини).

На основі порівняльного аналізу визначено, що однією з домінуючих теорій навчання в Україні залишається інструктивізм, що розглядає процес навчання як передачу знання від вчителя до учня.

В Англії і Шотландії є помітним рух від інструктивізму до конструктивістських форм навчання, де центральне місце в процесі навчання займає студент. Провідні англійські і шотландські дослідники відзначають, що теорія конструктивізму займає дедалі більше місця в програмах загальної педагогіки і в індивідуальних методиках. Причина, за якою із численних теорій, що вивчаються в Англії і Шотландії в курсі «Педагогіка», перевага надається теорії конструктивізму, є досить зрозумілою. Цілі і завдання конструктивістських принципів навчання збігаються із завданням, що ставить перед собою система педагогічної освіти Англії і Шотландії – підготовка професійного вчителя, що творчо мислить, аналізує, аргументує і має свою власну позицію.

Саме тому в багатьох університетах і коледжах з'являються нові курси, які повністю базуються на ідеї конструктивізму. Систематично проводяться семінари і конференції з теорії конструктивізму для адміністраторів, керівників шкіл і рядових вчителів. Принципи конструктивізму включаються в національні стандарти з окремих шкільних предметів. Усе це дає змогу зробити висновок, що конструктивізм як педагогічна теорія, займає досить важливе місце в педагогічній науці Англії і Шотландії і відіграє не останню роль у формуванні творчого та професійного потенціалу майбутніх вчителів.

*Стили навчання* виступають як спосіб відношення педагога до здійснюваної педагогічної діяльності і спілкування.

В Україні в педагогічних навчальних закладах розглядаються найбільш цікаві по своїй суті, стилі навчання [42,91].

З аналізу праці дослідника І.М. Богданова [36] висвітлено існування декілька основних стилів навчання: *творчий стиль навчання* (стимулювання учнів до творчості в пізнавальній діяльності, підтримка педагогом ініціатив учнів. При цьому вчитель обирає зміст матеріалу, що вивчається, згідно з критеріями проблемності. У процесі викладення проблеми він намагається побудувати відношення з учнями у формі діалогу. Цей стиль стимулює розвиток творчих здібностей, а діяльність учнів має частково пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер. Найбільш яскраво творчий стиль навчання проявляється під час захисту творчих проектів і завдань, при проведенні досліджень і експериментів, у процесі розв'язання проблемних завдань і ситуацій, у дискусіях); *емоційно-ціннісний стиль навчання* (персональне залучення учнів до навчально-виховного процесу на рівні ціннісно-сміслового сприйняття навчального матеріалу і духовно-морального образу самого вчителя, що можливо тільки при емоційній відкритості вчителя, щирій зацікавленості до свого предмета. До складу цього стилю належать: 1) *емоційно-імпровізаційний стиль* (діалогічний контакт з учнями, висока оперативність, використання цілого арсеналу різноманітних методів навчання, практика колективного обговорення, стимулювання спонтанних висловлювань учнів). До учнів такий вчитель чутливий і проникливий; 2) *емоційно-методичний стиль* (орієнтація на процес і результат навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, контроль знань і вмінь всіх учнів)); *міркувально-імпровізаційний стиль* (орієнтація на процес і результат навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, поєднання інтуїтивності і рефлексивності); *репродуктивний стиль* (передача учням низки очевидних знань з їх наступною перевіркою).

Досліджено, що англійські і шотландські педагоги, наслідуючи демократичні і культурні традиції свого народу, що вимагають поваги до прав і свобод людини, орієнтуються на демократичний стиль навчання, де вчитель виступає як партнер, стимуляційний і визначений стиль навчання.



Щодо методів навчання [47,79,92,178,179], які використовуються, досліджено, що російський дослідник А.І. Галаган [46] поділяє всі методи на пасивні і активні. До пасивних методів належать методи, при застосуванні яких учні тільки слухають і спостерігають, а до активних - методи, що організують самостійну роботу учнів.

Н. Скаткін [78] і І.Я. Лернер [79] запропонували іншу класифікацію методів (за рівнем залучення до творчої діяльності): 1) інформаційно-рецептивний (учитель інформує, а учні сприймають і запам'ятовують інформацію); 2) репродуктивний (учні працюють за певним алгоритмом); 3) проблемний (учитель ставить проблему і вказує на шлях її вирішення); 4) евристичний (учитель розділяє проблему на частини, а учні здійснюють пошук їх розв'язання); 5) дослідницький (учні самостійно розв'язують проблему).

Д.О. Лордкіпанідзе [47] належить популярна класифікація за джерелами отримання знань. Згідно з цією класифікацією методи бувають: словесними, наочними і практичними.

У порівнянні з методами навчання, що існують в Англії і Шотландії, доведено, що вони відзначаються різноманітністю. Однак надається перевага рольовим методам навчання, де вчитель легко приміряє на себе будь-яку роль, залежно від мети і завдань уроку.

Ефективно використовувані теорії, стилі, технології, методи навчання, форми організації навчання і методи контролю навчання формують професіоналізм майбутніх вчителів. Англійські і шотландські вчені відзначають професіоналізм учителя як комплекс ідей і концепцій, як позитивні міркування відносно виду діяльності [10,11,62,154,156,164]. Поняття «професіоналізм» може складатися з багатьох компонентів, але до основних, на думку багатьох авторів досліджень, монографій і підручників відносять педагогічну майстерність, інтелект, знання предмета, професійна поведінка, компетенція і досвід, особиста відповідальність, незалежність, творчий і критичний підхід до навчання та моральний аспект

професіоналізму – самоповага, гідність, порядність, сміливість, справедливість, мудрість та здоровий глузд.

Визначено, що поняття «професіоналізм учителя» трактується англійськими, шотландськими і українськими дослідниками [76,86] без розбіжностей. Але багато англійських і шотландських педагогів єдині в тому, що діяльність учителя залишається творчою, а значить, незалежність вчителя, його волевиявлення є невід'ємною частиною поняття «професіоналізм». Багато коледжів і університетів обумовлюють право вчителя на академічну свободу, що відповідає демократичним традиціям Англії і Шотландії.

Англійські і шотландські дослідники розглядають поняття професіоналізму в нерозривному зв'язку з професійними цінностями вчителя. Моральний аспект професіоналізму (справедливість, порядність і повага до людини) займає не менш важливе місце в трактовці поняття «професіоналізм». Повага прав і свобод учня чи студента, його культурної, етнічної, сексуальної і релігійної належності, коректна поведінка вчителя, тактовність, висока культура, пропаганда здорового способу життя, прагнення до справедливості - якості, які відзначають професійного педагога від «обмеженого». Учитель, який не відповідає Кодексу професіоналізму і не здатний професійно виконувати свої обов'язки, не може і не повинен займатись викладацькою діяльністю.

Незважаючи на існуючий дефіцит професійних учителів, політика, що проводиться школами, коледжами, університетами і Департаментом Освіти, дотримується суворої фільтрації професійних і непрофесійних учителів шляхом існуючої системи атестації, що здатна адекватно оцінити рівень професіоналізму вчителя.

**Порівняльна таблиця спільностей і відмінностей процесу підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні**

Країна	Спільності
Англія	Прагнення до ефективності навчання, напрям гуманізації
Шотландія	змісту навчання, поступове нарощування знань із
Україна	теоретичних дисциплін
	Відмінності
Англія, Шотландія, Україна	Пониження бар'єрів між програмами університетського і неуніверситетського рівнів; щорічна оцінка роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (academic review) і взаємної оцінки колег (peers review ) і студентів; двоступенева система підготовки вчителів (бакалавр - магістр); гнучкі моделі підготовки вчителів; професіоналізації

університетських програм для вчителів; ускладнення вимог до програм із підготовки вчителів; добре матеріальне і інформаційне забезпечення навчального процесу; логічно обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання вчителів; обов'язковий статус кваліфікованого вчителя (QTS) для викладання в початкової і середньої школах; випробувальний строк в один рік (у Шотландії - 2 роки) під керівництвом ментора для вчителів-початківців; отримання диплома різного рівня залежно від успіхів у навчанні; єдність теорії і практики; поступове зростання теоретичних знань від першого курсу до випускного; триєдність студент – ментор – тьютор при проведенні педагогічної практики; введення педагогічної практики з першого року навчання; відсутність державних стандартів, що регламентують зміст викладання дисциплін чи тематичний план; постійне прагнення до ефективності навчання; рух від інструктивізму до конструктивістських принципів навчання; рух від образності (детальна передача інформації) до генерування знань (принципи конструктивізму); ефективні і нестандартні методи навчання; включення в програму обов'язкових специфічних дисциплін; тьюторська система і інститут менторства; добре розвинене дистанційне навчання; індивідуальні програми персоніфікованого навчання; гнучкі модульні програми; система нагромадження і передачі кредитів у Шотландії; акцент на самостійну роботу (60 % від всього обсягу); спільні рецензії на проекти і дисертації; оцінювання студентів шляхом результатів письмових робіт і тестів; система «внутрішніх» і «зовнішніх екзаменаторів»; акцент на незалежність і професійні цінності вчителя в понятті «професіоналізм вчителя».

Перелічені відмінності не є принциповими і часто відображають культурні, історичні і соціальні аспекти освітньої системи. Однак вони відносять підготовку майбутніх вчителів на якісно професійний рівень.

Порівняльний аналіз процесу підготовки вчителя до професійної діяльності в Англії, Шотландії і Україні не претендують на детальний узагальнюючий аналіз даної проблеми, однак відображають комплекс основних умов, що реалізуються при підготовці вчителів у педагогічних закладах.

Вивчення й аналіз ідей англійської і шотландської педагогічної школи, дозволяє визначити основні напрямки професійної підготовки вчителя: у ХХІ столітті освіта стала скоріше освітою, що сприяє розвитку здібностей, ніж розвитку здібностей завчати матеріал напам'ять; процес оволодіння методами навчання сприяє професійному зросту учителя; покращання якості викладання і підвищення кваліфікації вчителів є основною ідеєю реформ у системі педагогічної освіти.

#### **2.4. Експериментальна перевірка використання досвіду підготовки вчителя в Англії і Шотландії в практиці підготовки вчителів в Україні**

Згідно з педагогічним словником [70,117,119,121], експеримент (від латинського *experimentum* - дослідження, спроба ) в педагогіці і психології - це один з основних, наряду зі спостереженням, методів наукового пізнання, за допомогою якого в підконтрольних і керованих умовах досліджуються явища дійсності; у психолого-педагогічному дослідженні експеримент спрямований на виявлення змін у поведінці людини при спланованому маніпулюванні факторами, які визначають поведінку (перемінними). На відміну від спостерігача дослідник створює умови, які необхідні для виникнення процесу.

Вивчено, що суттєва риса експерименту – суворе виділення одного досліджуваного фактору або його варіацій і реєстрація тих змін, котрі пов'язані з впливом цього фактору. Оскільки в педагогіці і психології абсолютно ізолюватись неможливо від впливу факторів, виділення фактору здійснюється, зазвичай, підбором і порівняльним вивченням двох ситуацій, двох груп досліджуваних.

Доведено, що експерименти відрізняються за формою проведення, кількістю перемінних, метою і характером організації дослідження.

За формою проведення розрізняють лабораторний і природний експеримент. Лабораторний експеримент проводиться в спеціально організованих штучних умовах, що повинні забезпечити чистоту результатів. Природний експеримент проводиться за звичайних умов у рамках звичної для піддослідного діяльності. Педагогічний експеримент – це експеримент, метою якого є виявлення порівняльної ефективності технологій, методів, прийомів, що використовуються в навчально-виховній діяльності і т. п.

За метою розрізняють констатуючий і формувальний експерименти.

Формувальний експеримент, відповідно до українського педагогічного словника [119] - це постановка науково обґрунтованого дослідження в навчальній чи виховній роботі; метод активного формування в учнів певних якостей особистості в природних умовах навчально-виховного процесу.

Формувальний експеримент може розв'язувати проблему демократизації навчального процесу, проблему зміни характеру взаємин учителя і учнів, взаємовідношень внутрішнього класного мікросоціуму.

Експеримент даного типу може бути спрямованим на розвиток пам'яті, сприйняття, мотивації, мислення, уваги. Він може слугувати завданням активного позитивного впливу на особистість учня на основі включення механізмів самоорганізації навчального процесу, самоосвіти і самовиховання. Для вчителя, який розробляє авторську методичку в предметній галузі, такий експеримент допоможе дослідити ступінь результативності у формуванні загального навчального рівня учня.

У теперішній час серед досліджень, проведених за формуючою стратегією, виділяється окремий напрям, орієнтований не стільки на лабораторний експеримент, але переважно на широкий, масовий формувальний експеримент. Цей напрям дав нову назву методу - «навчальний експеримент». У психології розвитку - це підхід В.В. Давидова [118].

З аналізу роботи російського дослідника Бархатової О.В. було вивчено: «Експериментування – це вищий прояв педагогічної творчості. Тому воно і потребує серйозної організації і вдумливого регулювання».

Експеримент завжди виходить за межі існуючих нормативів, стереотипів, носіями яких виступають конкретні живі люди, тому є необхідним зацікавлене, неупереджене ставлення до експериментатора.

Педагог-дослідник, користуючись підтримкою керівника у своїх творчих задумах, шукає і розв'язує протиріччя між старим і новим, забезпечуючи таким чином рух вперед у сфері освіти і виховання.

Праця захопленого педагога-експериментатора, його знахідки і невдачі часто обговорюються, нерідко викликають сперечання. Створення належних умов для експерименту, уважний індивідуальний підхід до творчо працюючих педагогів – необхідні умови успіху дослідно-експериментальної діяльності».

Формування майбутнього вчителя – надзвичайно складний і тривалий процес, що складається з численних компонентів. При підготовці студентів англійська і шотландська педагогічна освіта ставить мету виявити і розвинути унікальну і неповторну творчу особистість майбутнього вчителя.

Необхідною частиною підготовки експерименту було прогнозування очікуваних позитивних результатів, але також розглядалися і можливі негативні наслідки експерименту. Були заплановані строки проведення експерименту (2006-2007, 2007-2008 навчальний рік).

У формувальному експерименті брали участь студенти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Одеського національного університету імені І.І. Мечникова та

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Кримського гуманітарного університету.

Експериментом було охоплено, 12 викладачів і 280 студентів.

При розробленні плану експерименту були відображено такі параметри: підготовка методичного забезпечення; методи одержання й оброблення інформації; відстеження обраних параметрів; час, необхідний на проведення експерименту; логічна схема експерименту; опис експериментальних впливів і їх наслідків, оформлення й оцінювання результатів експерименту.

Були визначені критерії оцінок очікуваних результатів експерименту, які відповідали меті експерименту. Показниками ефективності методів навчання стали результати засвоєння матеріалу, що були вищими в експериментальних групах в порівнянні з контрольними групами.

Етапи експерименту зводились до такого: 1) діагностувальний етап - (виявлення проблеми підготовки вчителів в Англії і Шотландії, обґрунтування її актуальності, визначались об'єкти педагогічної діагностики, сформульовані проблеми, для вирішення яких проводився формувальний експеримент, визначено коло конкретних запитань та проблемних ситуацій); прогностувальний етап (формулювання мети дослідження – можливість творчого використання досвіду підготовки вчителів в Англії і Шотландії в системі педагогічної освіти в Україні - і робочої концепції. Результатом прогностичного етапу стало створення умов для апробації методів навчання, які широко використовуються в процесі підготовки вчителів в Англії та Шотландії в педагогічних університетах України); 2) організаційний етап (на даному етапі здійснювалися такі дії: вибір об'єктів і суб'єктів експерименту; вибір експериментальних умов, методичне забезпечення експерименту (анкети, тести, викладення технології експерименту), підготовка роздавальних матеріалів, організаційне забезпечення експерименту); 3) практичний етап (на основному практичному етапі експерименту проходило апробування методів навчання, виконувалися такі завдання: створення умов для підвищення ефективності навчання та рівня засвоєння навчального матеріалу; визначення ефективності в умовах використання апробованих методів навчання).



До узагальнюючого етапу належало опрацювання даних, порівняння результатів експерименту з поставленою метою, аналіз отриманих даних, оформлення і опис проходження і результатів експерименту.

Для оцінки практичної значущості результатів експерименту визначались конкретні зрушення в навчальному процесі, організованому за достатньо новими методами відносно українських.

**2.4.1. Оцінювання студентами діяльності педагога з метою підвищення його професійної майстерності і самовдосконалення.** Як нам убачається, цікавою практикою є практика англійської системи педагогічної освіти, коли особлива увага приділяється оцінюванню діяльності педагога студентами або іншими компетентними особами з метою критичного підходу до власних професійних якостей і самовдосконалення.

З вивчення дослідження англійського ученого Д. Бічера [54] встановлено, що адміністрація університетів регулярно проводить анкетування студентів із метою визначення їх оцінки навчального процесу, рейтингів викладачів, виявлення слабких і сильних сторін діяльності факультетів і університетів в цілому. При анкетуванні суворо дотримується принцип конфіденційності, але результати анкетного опитування дають важливу інформацію для перманентного загального аналізу роботи викладачів і пошуку шляхів поліпшення навчання.

На думку Д. Бічера [54], студенти компетентні в оцінюванні викладачів: їхні оцінки надійні й обґрунтовані, учителів, які краще навчають, учні цінують більше, тільки самі учні в змозі компетентно пояснити, чому і наскільки той чи інший вчитель і його практика є більш досконаліми.

Установлено, що висновок Д. Бічера [54] збігається з результатами досліджень інших англійських учених.

Виявлено: дослідник Д. Бічер [54] вважає, що педагог повинен володіти почуттям справедливості, бадьорістю і життєрадісністю, діловою поведінкою

в підконтрольних ситуаціях, здатністю викликати позитивну реакцію у студентів, знанням методики педагогіки.

Д. Бічер запропонував шкалу оцінювання діяльності педагога, що враховує якості і дії педагога. За шкалою Д. Бічера кожній якості педагога відведено певне порядкове місце відповідно до ступеня її важливості.

На його погляд, одержані результати є надзвичайно важливими показниками майстерності і професійності вчителя і сигналом до серйозного перегляду результатів професійної діяльності, пошуку шляхів до самовдосконалення в разі потреби (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

### Шкала Д. Бічера «Оцінювання професійної діяльності педагога»

№ пункту шкали	Найменування якості, що підлягає оцінюванню	Оцінка (+) чи (-)
	<i>Прояв справедливості</i>	
1.	Похвала і критика спираються на факти	
2.	Ніхто з учнів не користується особливою, вибірковою прихильністю вчителя	
3.	Поточні оцінки виставляються справедливо	
4.	Проявляється увага до думок і пропозицій студентів	
5.	Проявляється готовність допомогти всім студентам, коли в цьому виникає потреба	
6.	Студенти не піддаються критиці більше, чим це потрібно	
	<i>Прояв бадьорості і життєрадісності</i>	
1.	Вираз обличчя і голос - щасливі, на обличчі - щаслива посмішка	
2.	Ніколи не демонструється погіршення настрою чи прояв нетерпіння	

3.	Відсутність роздратування і причепливості	
4.	Наявність почуття гумору, бажання пожартувати	
5.	Вміння звести до мінімуму конфліктні ситуації в класі	
6.	Приязність до всіх студентів, що проявляється в голосі і манерах	
7.	Уважність до індивідуальних труднощів	

Продовж. табл. 2.2.

	студентів, допомога надається тим, кому вона потрібна, толерантне відношення до промахів, викликаних поважними причинами	
8.	Всі критичні зауваження є конструктивними	
9.	Зацікавлене сприймання зауважень студентів	
10.	Заохочення успіхів студентів, схвалення старанності	
11.	Відсутність проявів байдужості, відчуження, нещирості, зверхності, вчитель не робить вигляд, що знає « все», тримається зі студентами невимушено	
	<i>Ділова поведінка в підконтрольних ситуаціях</i>	
1.	Учитель враховує почуття студентів в присутності класу	
2.	Вчитель врівноважений, почувається спокійно	
3.	Авторитет вчителя не підлягає сумніву	
4.	Студенти не відволікаються від теми	
5.	Мета уроку зрозуміла педагогу і студентам	
6.	Учитель контролює поведінку класу	
7.	Учитель наполягає на дотриманні порядку і підпорядкуванню вчителю	
8.	Учитель старанно планує роботу	
9.	Робота виконується сумлінно і вчасно	
	<i>Здатність викликати реакцію у студентів</i>	
1.	Учитель викликає у студентів бажання відповідати	
2.	Учитель демонструє особистий ентузіазм, має збагачений різними відтінками голос,	

Продовж. табл. 2.2

	використовує різноманітні голосові інтонації.	
3.	Учитель заохочує прояв ініціативи у студентів	
4.	Учитель проявляє цікавість до сумління студентів	
5.	Учитель ніколи не залишає без уваги очевидну зацікавленість студента	
6.	Вчитель урізноманітнює правила роботи з класом, не проявляє квалості і одноманітності	
	<i>Знання методики педагогіки</i>	
1.	Учитель дає чіткі і глибокі пояснення матеріалу уроку і чітку відповідь на запитання студентів	
2.	Домашнє завдання формулюється чітко і зрозуміло	
3.	Учитель передбачає труднощі в домашніх завданнях і заздалегідь їх пояснює	
4.	Учитель викликає зацікавленість, наводячи приклади чи розповідаючи про практичне застосування матеріалу	
5.	Учитель забезпечує повторення матеріалу, якщо відчуває, що матеріал є недостатньо зрозумілим.	

У графі «оцінка» якість, що оцінюється, відзначається знаком (+) або (-).

Загальний бал за шкалою визначається сумою позначених плюсом пунктів.

Кількість балів, позначених плюсом, не може перевищувати число 37.

*Проведення експериментальної роботи.* Протягом 2006-2007, 2007-2008 навчального року шкала «Оцінювання професійної діяльності педагога студентами» була розповсюджена серед експериментальних груп студентів. З етичних міркувань не називали своїх прізвищ. Студенти одержали необхідні вказівки щодо мети експерименту і оцінювали діяльність педагога, визначав

пункти шкали знаком «плюс» або «мінус». На етапі експериментальної перевірки шкали «Оцінювання професійної діяльності педагога студентами» бали нараховувались, виходячи із загальної суми «плюсів»:

37 – 25 балів - якість професійної діяльності оцінюється високо;

25 – 13 балів - якість професійної діяльності оцінюється як задовільна;

12 - 0 балів - якість професійної діяльності оцінюється як низька.

Ознайомившись з результатами проведеного тестування і обрахувавши суму балів, ми відзначили, що більшість студентів оцінила діяльність трьох педагогів (з етичних міркувань ми не називаємо прізвищ). Діяльність педагога М. студенти оцінили 32 балами, педагога К. – 30 балами, педагог П. – 29 балами. Таким чином, діяльність педагогів була оцінена студентами високо.

Більшість студентів відзначила, що педагог М. тримається відчужено, з почуттям зверхності, не завжди викликає відповідну реакцію студентів, не враховує почуття окремого студента в присутності групи. Педагог К. проявляє нетерпіння, не вдається до зміни інтонації в голосі, дуже часто проявляє в'ялість і одноманітність, не завжди заохочує успіхи і сумління студентів.

Критичні зауваження педагога П. не завжди конструктивні, також він не забезпечує повторення матеріалу, якщо матеріал не повністю зрозумілий, належним чином не наполягає на порядку та дисципліні.

Педагоги М. і К. погодилися (педагог П. не погодилася) з оцінкою своєї професійної діяльності студентами.

Викладачі зазначили, які дії вони мають намір здійснити з метою самовдосконалення і вдосконалення своєї діяльності.

Після проведеного тестування професійної діяльності педагогів за шкалою Д. Бічера ми ознайомили педагогів зі змістом тестів і ставленням студентів до якості викладання кожного з педагогів.

Ми беремо до уваги факт, що думка окремого студента не завжди є об'єктивною і залежить від ряду суб'єктивних причин, таких як рівень

інтелекту, соціальний статус, моральні принципи, об'єктивність. Однак у цілому велика група студентів, що в середньому показує однаковий рівень IQ і має однакову кінцеву мету, може у достатній мірі компетентно оцінити діяльність того чи іншого педагога, дати оцінку професійним та людським якостям педагога. Нам уявляється, що впровадження в університетську практику регулярного анкетування студентів із метою визначення оцінки рейтингів викладачів є стимулом для вдосконалення своєї професійної діяльності, дає змогу педагогам оцінити свою діяльність шляхом самоаналізу, зробити для себе висновки, виробити стратегію і тактику. Для адміністрації університетів таке анкетування може стати серйозним приводом до розгляду професійної придатності педагога (за умови оцінювання діяльності педагога студентами як «непрофесійна» протягом кількох років підряд).

Шкала Д. Бічера може змінюватися з урахуванням національної специфіки педагогічної системи України.

**2.4.2. Метод «Студент навчає студента» і інтелектуально обґрунтований метод навчання.** Для системи освіти Англії і Шотландії є характерним перехід від централізованої моделі передачі знань, в центрі якої знаходиться викладач, що передає знання студенту, до моделі самостійного одержання інформації, у центрі якої стоїть сам студент. У цьому випадку викладач змушений перенести акцент на користь спільних обговорень і групових проєктів.

Аналіз роботи англійського ученого Р. Моррісон [55], підтвердженого цілою низкою експериментальних досліджень із метою підвищення рівня ефективності навчання, дає змогу дійти висновку, що для підвищення ефективності навчання необхідно: 1) запровадити під час уроку схему «студент навчає студента», де кожен учень бере на себе роль учителя; 2) скоротити час на пасивне навчання; 3) зменшити кількість лекцій, побудованих виключно на передачі знань від педагога до студента; 4) зменшити обсяг матеріалу, що підлягає прочитанню на уроці; 5) знайти

можливість і шляхи для відкритого спілкування студентів між собою; 6) задіяти в процесі уроку всі органи чуття (зір, слух, мовлення); 7) збільшити відсоток часу на активне навчання; 8) збільшити час на спільну, колективну роботу.

Досліджено, що Р. Моррісон [55] розробив піраміду «Засвоєння навчального матеріалу через 24 години» (див. рисунок 2.10).

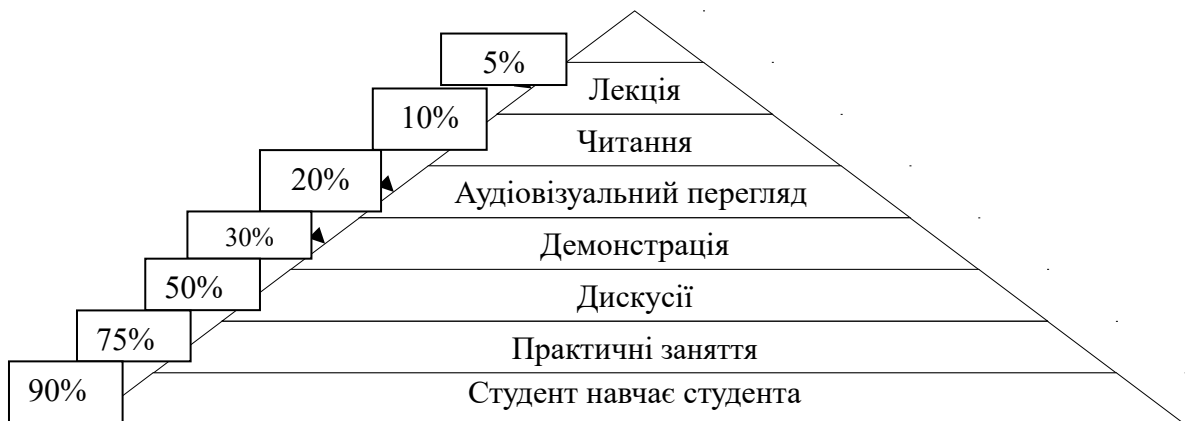


Рис. 2.10. Піраміда «Засвоєння навчального матеріалу через 24 години»

Із піраміди «Засвоєння навчального матеріалу» видно, що лекція є мінімально успішним методом навчання. Прочитання навчального матеріалу також не приносить бажаних результатів, хоча і прочитання і прослуховування лекції досить широко використовується в процесі навчання.

З урахуванням визначеної піраміди встановлено, що під час проведення лекції в процес навчання залучаються органи слуху, а при прочитанні – органи зору. Аудіовізуальне навчання залучає і слух і зір, що допомагає засвоєнню матеріалу до 20%. Тому, коли навчання стає менш керованим учителем, а в процес навчання залучаються сенсорні органи почуття (очі, вуха, язик), матеріал засвоюється краще. Залучення студентів до дискусії

підвищує можливості студента в засвоєнні матеріалу до 50%. Навчання на рівні «студент навчає студента» дозволяє утримувати інформацію в пам'яті фактично в тому ж обсязі, в якому вона була отримана.

*Проведення експериментальної роботи.* Були використані такі методи навчання, як інформативна лекція, практичне завдання і метод «студент навчає студента». У контрольних групах була проведена інформативна лекція. Лекція була побудована як викладення достатнього обсягу систематизованої інформації. Ключова тема лекції - «Технології навчання». У процесі інформативної лекції студенти були ознайомлені з поняттям «технології навчання», підходами до цього поняття провідних радянських і українських вчених, були розглянуті і проаналізовані ті технології навчання, котрі протягом тривалого часу показали свою ефективність і самодостатність.

У другій контрольній групі було проведено практичне заняття, тема якого була «Освітні технології навчання». На практичному занятті були обговорені такі питання: 1) поняття «технології» в педагогіці; 2) сучасні технології навчання; 3) принципи і концепції найбільш ефективних сучасних технологій навчання; 4) практичне застосування технологій навчання. Студентам було запропоновано ознайомитись із нижченаведеною літературою і використувати її при підготовці до заняття: 1) Педагогіка. Навчальний посібник. Одеса ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001. 2) Селевко Г.К., Сучасні технології навчання. М., 1998.

Була поставлена мета практичного заняття: 1) вміти розповісти про одну з технологій навчання; 2) продемонструвати можливість практичного застосування обраної технології на прикладі своєї групи.

Експериментальним групам було також запропоновано тему «Технології навчання». На обговорення були запропоновані такі технології навчання: навчання у співпраці, навчання в команді, метод проектів, технологія різнорівневого навчання, нові інформаційні технології, персоніфіковане навчання, модульне навчання. Кожен студент заздалегідь одержав завдання ознайомитись із суттю конкретної технології навчання, її метою, базовими



принципами, а також зробити висновки про можливість практичного застосування конкретної технології навчання. При підготовці до заняття студенти користувалися підручником «Педагогіка. Навчальний посібник. Одеса ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2001 р.».

Перед початком заняття був здійснений контроль за якістю засвоєння матеріалу з даного питання у писемній формі, що зайняло 10 хвилин заняття. Студенти, які погано володіли матеріалом, до участі в експерименті не були допущені (пасивні слухачі).

Безпосередньо на уроках студенти були поділені на пари з метою взаємного навчання на рівні «студент навчає студента». У результаті, кожен студент одержав інформацію від іншого студента про конкретну «технологію навчання», її мету, базові принципи, можливість практичного використання.

Протягом заняття кожна пара студентів мала змогу змінювати партнера, і на кінець заняття вся група студентів була ознайомена з усіма технологіями навчання, що входили до запропонованого нами заздалегідь списку. Наша роль зводилася до координації процесу «студент навчає студента», а також до надання консультацій, коли це було необхідно.

Студенти виявляли цікавість до даної методики, із задоволенням «приміряли» на себе роль учителя, намагались образно викласти інформацію. Деякі студенти при висвітленні даної проблеми використовували додаткову інформацію, яку брали із різних джерел, у тому числі з Інтернету.

На наступному занятті трьом групам, що брали участь у експерименті, були запропоновані письмові контрольні питання з метою виявлення рівня засвоєння матеріалу з теми «Технології навчання».

Контрольні питання містили: 1) розкриття сутності поняття «технології навчання»; 2) складання характеристики найбільш ефективних сучасних технологій навчання; 3) відзначення можливості практичного застосування технологій навчання, що були запропоновані для розгляду; 4) власна оцінка кожної з розглянутих технологій навчання.

Була складена шкала якості засвоєння матеріалу (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

## Шкала якості засвоєння матеріалу

Якість засвоєння матеріалу	Кількість правильних відповідей на контрольні запитання	Кількість балів
Повне засвоєння матеріалу	4 питання	2
Часткове засвоєння матеріалу	2-3 питання	1

Групи, що брали участь в експерименті, показали такі результати:

Таблиця 2.4

## Таблиця результатів експерименту

	1 група	2 група	3 група
Метод навчання	Лекція	Практичне заняття	Студент навчає студента
Кількість вірних відповідей	2,5	3	3,5
Кількість балів	1 бал (часткове засвоєння матеріалу)	1 бал (часткове засвоєння матеріалу)	2 бали (повне засвоєння матеріалу)

Ефективність запропонованої методики підтверджують дані прикінцевого зрізу: рівень засвоєння матеріалу у вигляді інформативної лекції - 62%; рівень засвоєння матеріалу у вигляді методики «студент навчає студента» - 74%.

Узагальнення результатів експерименту дає підставу стверджувати, що лекція залишається однією з основних форм передачі великого обсягу систематизованої інформації, орієнтує студента на виконання самостійної роботи. Якість і засвоєність матеріалу лекції прямо залежить від професіоналізму, майстерності і творчого мислення педагога, його вміння донести навчальний матеріал у доступній та водночас яскравій формі, яку легко запам'ятати. У цьому випадку матеріал засвоюється в достатньому обсязі. Однак застосування різноманітних ефективних форм організації

процесу навчання вносить елемент нововведення, а процес навчання перестає бути статичним.

На наш погляд метод «студент навчає студента» є ефективним методом для майбутніх учителів, оскільки дає можливість «приміряти» на себе роль учителя, чия «діяльність» оцінюється «колегою-студентом», який засвоїв чи не засвоїв матеріал. У студентів підвищується рівень відповідальності за якість підготовки до заняття.

Результат проведеного нами експерименту цілком узгоджується з висновком англійського вченого Р. Моррісона: запровадивши *під час лекції* методику «студент навчає студента», де кожен студент *тимчасово* бере на себе роль учителя, можна підвищити ефективність засвоєння матеріалу.

*Інтелектуально обґрунтований метод навчання.*

З аналізу методичної і науково-педагогічної літератури встановлено, що інтелектуально обґрунтований метод навчання є найбільш популярним і поширеним стилем в Англії і Шотландії, принципи якого спрямовані на досягнення максимальних результатів у навчанні. Суть інтелектуально обґрунтованого стилю зводиться до такого: мозок зростає і збільшується. Збільшується і його здатність до сприйняття, розуміння і вивчення навколишнього світу. Далі мозок перестає бути пасивним сховищем інформації, він активно шукає інформацію, а це означає, що процес вивчення стає активним.

Нейронний зв'язок від мозку до вуха проявляється сильніше, ніж від вуха до мозку. Мозок отримує інформацію через органи відчуття не пасивно, а спрямовано «відловлюючи» її.

Англійські учені А. Спірс і Л. Вілсон [213] розглядають декілька ключових принципів інтелектуально обґрунтованого стилю навчання: 1) являючись паралельним процесором, мозок у змозі здійснювати багато дій одночасно; 2) мозок сприймає ціле і часткове одночасно; 3) інформація зберігається в декількох ділянках мозку; 4) до процесу навчання залучається все тіло: рухлива, зорова, слухова, нюхова система і хімічні процеси; 5) мозку

подобається навчатись, він активно шукає інформацію зовні; 6) засвоєння значень відбувається шляхом їх літографічного формування; 7) емоції формуються, вони керують нашою увагою, пам'яттю і здатністю до навчання; 8) значення є більш важливими, ніж проста інформація; 9) факти засвоюються і розуміються краще, якщо вони зберігаються в просторовій пам'яті; 10) інтелект – явище соціальне, він розвивається найбільш ефективно, якщо контактує з іншим інтелектом; 11) мозок – індивідуальний і унікальний.

Досліджено, що учений Х.Гарденер [57] формулює, що інтелектуально обґрунтований стиль тісно пов'язаний з мотивацією вибору професії. Мотивація повинна виникати із задоволення від навчання, схвалення і підтримки з боку дорослих і можливості висловлювати свої ідеї вголос. Позитивні емоції відіграють життєво важливу роль в ефективному навчанні. Емоції керують увагою, допомагають утримувати і зберігати інформацію. Мозок біологічно запрограмований засвоювати інформацію краще тільки в тому випадку, коли інформація емоційно змістовна.

З аналізу численних робіт англійського дослідника Д.Сауса [58] вивчено, що мозок має свій час «світання» і «заходу». Час «світання» - це час, коли мозок активно засвоює і вивчає інформацію, час «заходу» - це час, необхідний мозку для відпочинку.

Таблиця 2.5

### Час «світання» і «заходу» за Д. Саусем

Час	Час «світання»		Час «заходу»	
	Кількість хвилин	Час у відсотковому співвідношенні	Кількість хвилин	Час у відсотковому співвідношенні
20 хвилин	18 хвилин	90%	2 хвилини	10%
40 хвилин	30 хвилин	75%	10 хвилин	25%
80 хвилин	50 хвилин	62%	30 хвилин	38%

Продовж. табл. 2.5

Як бачимо з таблиці 2.5, у 20-хвилинний проміжок часу - 90% часу (18 хвилин) – час «світання» є оптимальним для навчання і 10% часу (2 хвилини) - час «заходу», коли концентрація уваги різко знижена. У 20-хвилинний проміжок часу на перші 10 хвилин припадає час «світання», потім 2 хвилини – необхідні для відпочинку, їх змінюють 8 хвилин «світанкового» часу. У 40-хвилинний проміжок часу, пропорція часу «заходу» збільшується: тільки 75% часу (30 хвилин) є часом «світання», а 25% часу (10 хвилин) - час «заходу». Перші 20 хвилин - час «світання», наступні 10 хвилин - час «заходу», який змінюється 10-хвилинним часом активного стану мозку. У 80-хвилинний проміжок часу пропорція часу «світання» до часу «заходу» складає 62% (50 хвилин) до 38% (30 хвилин). 25 хвилин припадає на час «світання», 30 хвилин - пасивний стан мозку і 25 хвилин - знову активний стан.

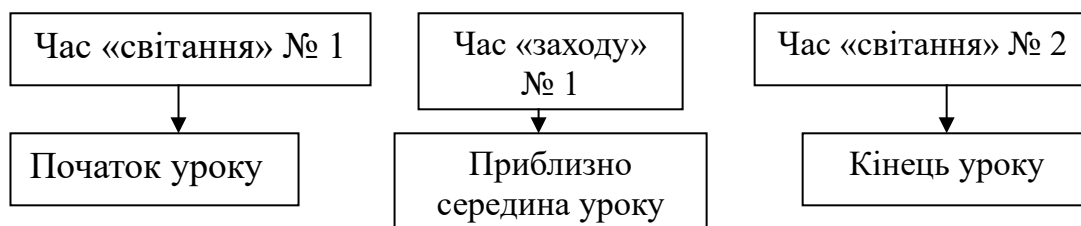


Рис. 2.11. Схема часу «світання» і «заходу» за Д.Саусем.

Схема 2.11 ілюструє, що час заходу припадає на середину уроку, тоді як час світання – на початок і кінець уроку, що підтверджує дослідження Д. Сауса.

*Проведення експериментальної роботи.* За основу експерименту було взято результати дослідження англійського вченого Х. Гарденера [57], який встановив, що час активної роботи мозку студентів припадає на початок і кінець лекції і складає 75 відсотків від загального часу лекції. А близько середини лекції студенти потребують відпочинку або зміни виду діяльності. Ключовою темою однієї з лекцій ми обрали тему з курсу «Педагогіка»: «Урок - діалог».

У контрольних групах, була проведена оглядова лекція з теми «Урок-діалог». Під час лекції студентам було запропоновано: ознайомитись з підходом відомих педагогів-дослідників до поняття «урок-діалог»;

розглянути структуру побудови «уроку-діалогу», форми співпраці вчителя і учня при підготовці до уроку-діалогу, методи, технології, види читання, шляхи аналізу, інтерпретація проведення уроку-діалогу; скласти конспект основних положень принципу побудови уроку-діалогу з урахуванням вікових, типологічних, індивідуальних особливостей сприймання матеріалу учнями. У кінці уроку студенти отримали як домашнє завдання письмову роботу: побудувати урок-діалог.

В експериментальних групах ми умовно поділили одну з лекції за темою «Урок-діалог» на три частини: протягом 15 хвилин нами активно надавалась інформація, яка містила ознайомлення студентів із підходом відомих педагогів-дослідників до поняття «урок-діалог», розглядалась структура побудови «уроку-діалогу», методи, технології і форми співпраці вчителя і учня при підготовці «уроку-діалогу» і під час уроку, види читання, шляхи аналізу, інтерпретація проведення «уроку-діалогу»; протягом наступних 10 хвилин, в якості зміни типу діяльності, нами було запропоновано міні-тестування (у письмовій формі), з акцентом на власне розуміння студентами діалогічності уроку.

Міні-тестування складалось з таких питань: 1) чим, на ваш погляд, відрізняється урок-діалог від традиційного уроку? 2) на ваш погляд, чи всі вчителі здатні вести діалог? 3) на ваш погляд, що повинен знати і вміти вчитель, щоб побудувати урок-діалог?

Відповіді на поставлені запитання були надзвичайно чіткими і лаконічними. Зібравши письмові відповіді студентів для подальшого ознайомлення з ними, ми продовжили перервану лекцію і ознайомили студентів з урахуванням вікових, типологічних, індивідуальних особливостей сприймання матеріалу учнями.

На наступному занятті, під час перевірки рівня засвоєння матеріалу, групи студентів – учасників експерименту відповіли на контрольні запитання: 1) як здійснюється облік вікових, типологічних, індивідуальних особливостей сприймання учнів при підготовці уроку-діалогу і під час уроку? 2) як

відбувається формування здібностей? 3) на який образ учня орієнтується вчитель, будуючи урок-діалог? 4) яка доля рефлексивних завдань в структурі уроку-діалогу? 5) які форми співпраці вчителя і учня спостерігаються при підготовці уроку-діалогу і під час уроку? 6) як обираються методи, технології, види читання, шляхи аналізу, інтерпретація проведення уроку-діалогу? 7) які програми з літератури в більшій мірі вибудовуються на діалогічних фундаментах?

Було використано шкалу критеріїв засвоєння матеріалу.

Таблиця 2.6

## Шкала засвоєння матеріалу

Якість засвоєння матеріалу	Кількість правильних відповідей на контрольні запитання	Кількість балів
Повне засвоєння	6-7 запитань	2
Часткове засвоєння	5-3 запитань	1
Матеріал не засвоєно	Менше 2-х запитань	0

Студенти показали такі результати:

Таблиця 2.7

## Результати експерименту

	Контрольні групи	Експериментальні групи
Якість засвоєння матеріалу	1 бал (4,5 запитання - часткове засвоєння)	2 бали (6,1 запитання - повне засвоєння)

Таким чином, за результатами проведеного експерименту (див. таблицю 2.7) контрольна група показала результат засвоєння матеріалу 64%, а експериментальна група – 77%.

Після експериментальної перевірки ефективності інтелектуально обґрунтованого стилю навчання, з урахуванням результатів дослідження було зроблено висновок, який збігається з висновком англійських дослідників Х.Гарденера [57] і Д.Сауса [58]: чим більше часу затрачується на навчання, тим частіше мозок «відключається». Давати мозку необхідний час для

відпочинку, змінювати вид діяльності протягом заняття – усе це допомагає досягти ефективного засвоєння матеріалу. Існують варіації часу «світання» і «заходу» для різних людей, що залежить від вікових особливостей і особистих здібностей. Але є очевидним і інший факт: час, коли мозок потребує відпочинку, припадає на середину уроку. Час для ефективного навчання припадає на початок і кінець уроку чи лекції. Цей час повинен бути використаний для активного вивчення матеріалу. Усе це допомагає досягнути найбільш ефективного засвоєння матеріалу.

**2.4.3. Конструктивістський принцип навчання і дисциплінарний метод навчання.** На підставі аналізу досліджень англійських вчених Б.Хокансона і С. Хупера [20] вивчено, що останнім часом є відчутними суттєві зміни в системі освіти, а саме: рух від інструктивізму до конструктивізму; рух від зосередження на особі вчителя до зосередження на особі студента.

Інструктивізм розглядає процес навчання як передачу знання від вчителя до учня.

Конструктивні моделі навчання були розроблені на базі досліджень теоретиків Дж. Брудера, Ж. Піаже, Л.С. Виготського [74,75] Н.У. Найсера, М. Бродбента, Д. Нормана.

Конструктивізм – це педагогічна філософія, базова ідея якої полягає в тому, що знання неможливо передати в готовому вигляді. З більш загальних позицій конструктивізм відображає досить просту істину: протягом усього життя кожен із нас вибудовує своє власне розуміння навколишнього світу, кожен із нас є неповторним своїм баченням світу, своїми переконаннями. Особисте сприйняття учнем навколишнього світу є основним, яким би недосконалим та хибним воно на здавалось на даний момент навчального процесу.

Відповідно до теорії Ж.Ж. Піаже і Л. Виготського, це саме та стартова позиція, з якої починається набуття нових знань. Процес навчання



розглядається як активний процес, коли учні засвоюють нові концепції, нові моделі та нові ідеї, спираючись на знання навколишнього світу, набуті своїм власним досвідом у минулому та в сьогоденні.

До основних відмінних параметрів теорії конструктивізму належать: студенти конструюють своє власне розуміння навколишнього світу; процес навчання характеризується пошуком значення і змісту; учителі повинні намагатись розуміти міркування студентів; стандартний навчальний план є прямо протилежним основним положенням конструктивістської теорії навчання; процес навчання є активним процесом; навчання регулюється емпіричним шляхом; знання конструюється самим учнем, а не через незаперечні джерела; процес навчання потребує тривалого часу;

у процес навчання залучається орган почуття - мова, і тому мова вчителя повинна бути грамотною; в процес навчання залучається вище мислення; знання невизначене, еволюційне, прагматичне, експериментальне; знання і розуміння конструюється скоріше самим учнем, ніж передається вчителем; знання соціально і культурно опосередковане; навчання індивідуально і соціально активне; навчання – саморегулюючий процес; навчання як частина організаційного процесу конструює відчуття і розуміння навколишнього світу; знання не є пасивним, а втримується через нагромадження образів, значень, змісту; знання змінює свої рамки шляхом адаптації до навколишнього світу, що безперервно змінюється; знання здатне до перегляду і мультисенсорно; кожна людина генерує свої власні моделі знання, відношення і розуміння оточуючої дійсності для створення свого власного життєвого досвіду; мотивація має вирішальне значення для ефективного навчання; знання, по своїй суті, є творчим, індивідуальним і особистим.

Зазначається, що результатом конструктивного навчання є: розвиток мислення вищого порядку; відхід від формального підходу до процесу навчання; розуміння значення внутрішньої мотивації тих чи інших дій; розвиток життєво важливих цінностей.

Виявлено, що вчений Д.Сендхолдц [21] досліджує відмінність між інструктивізмом і конструктивізмом. На його думку, існує відмінності між принципами інструктивізму і конструктивізму (дивись таблицю 2.8)

Таблиця 2.8

### Основні відмінності теорії інструктивізму і конструктивізму

	Інструкція	Конструкція
Класна діяльність	Учитель – подавач матеріалу	Студент – співучасник процесу навчання
Роль вчителя	Розповідач, експерт	Спільна робота зі студентами
Роль студента	Слухач, завжди учень	Співпраця з учителем, інколи виступає як експерт
Акценти в навчальному процесі	Факти, запам'ятовування	Взаємозв'язок, дослідження, винахідливість
Концепція знання	Нагромадження фактів	Аналіз та осмислення фактів
Аналіз результатів	Кількість	Якість розуміння
Формування оцінки	Запрограмовані питання (з можливістю вибрати варіант відповіді)	Серія питань (об'єднаних загальною темою), виступи

Продовж. табл. 2.8

Технологічна сторона навчального процесу	Вправи і практика	Спілкування, аналіз, співпраця з іншими студентами, пошуки нової інформації
--	-------------------	---

Як бачимо з таблиці 2.8, принципи конструктивізму мають беззаперечні переваги в порівнянні з принципами інструктивізму.

З'ясовано, що вчені М.Грейб і С.Грейб [22] припускають: так чи інакше, навчання наповнено конструктивістськими принципами, а зміст понять конструюється з досвіду і інформацій. Мета навчання – створити значущі і

логічно послідовні образи, зв'язати нові знання з уже існуючими знаннями учня.

*Проведення експериментальної роботи.* У контрольних групах навчальний матеріал подавався як інформативна лекція. Групи були ознайомлені з поняттям «педагогічна майстерність вчителя». Під час лекції була розкрита сутність і ґрунтовні принципи цього терміна, давалася характеристика його складових елементів.

В експериментальних групах у процесі експерименту відмовилися від традиційної лекції, де лектор тільки говорить, а студенти тільки слухають, і звернулись до принципів конструктивістської теорії навчання, були готові вислухати гіпотези і ідеї студентів, основані на їх життєвому досвіді і всіляко заохочували студентську ініціативу.

Як експериментальна перевірка ефективності конструктивістської теорії навчання нами була заздалегідь вибрана тема «Педагогічна майстерність учителя середньої школи», що, на нашу думку, могла містити елементи поняття «життєвого досвіду» у студентів.

Було сформульовано сутність обговорюваного питання. Ми звернулись до особистого життєвого досвіду студентів, їх особистого розуміння поняття «педагогічна майстерність», «індивідуальність», «особисті якості» вчителя. Студенти послідовно оцінювали кожну гіпотезу, пов'язану з поняттям педагогічної майстерності вчителя, висловлювали свої критичні зауваження з даної проблеми і відзначали її достоїнства. Студенти звернулись до власного життєвого досвіду, згадали найбільш яскравого і професійного шкільного вчителя, охарактеризували його професійну діяльність і якості, спільними зусиллями створили портрет професійного вчителя і знайшли визначання терміну «педагогічна майстерність».

Усі пропозиції, що надійшли під час обговорення, були зафіксовані і оформлені у вигляді стислого резюме. Завершуючи обговорення, ми означили компоненти, що, на погляд студентів містили поняття «педагогічна майстерність»: знання вчителя, особисті якості вчителя, творчий підхід до

процесу навчання, культура, любов до дітей, повага до дітей, грамотне та образне мовлення, артистизм.

Було порівняно складові поняття «педагогічна майстерність», до формування яких ми дійшли шляхом звернень до життєвого досвіду студентів зі складовими поняття «педагогічна майстерність», що містяться в педагогічних посібниках, призначених для вивчення курсу педагогіки у вищих педагогічних закладах. У цілому, складові поняття «педагогічна майстерність» збігаються.

У кінці заняття був підбитий підсумок заняття.

Було розроблено критерій засвоєння матеріалу теми «Педагогічна майстерність вчителя», за яким ми в писемній формі оцінювали результати експерименту: уміння відповідати на поставлені запитання (письмово): 1) розкрити поняття «майстерність» і «майстерність вчителя»; 2) означити компоненти і дати характеристику складових елементів поняття «педагогічна майстерність»; 3) визначити формування педагогічної майстерності вчителя.

Дві групи показали нижченаведені результати засвоєння матеріалу (див. таблицю 2.9).

Таблиця 2.9

Таблиця результатів засвоєного матеріалу

Експериментальні групи (конструктивістський метод навчання)	Контрольні групи (інструктивний метод навчання)
Повне засвоєння матеріалу (81%)	Часткове засвоєння матеріалу(70%)

Рівень засвоєння матеріалу у експериментальної групи - 81%, у контрольної групи – 70%.

З урахуванням результатів експерименту зазначимо, що не завжди можна будувати процес навчання, спираючись на знання навколишнього світу і набутий життєвий досвід студентів, який може виявитися недостатнім чи хибним через некомпетентність і недостатню інформованість, і може бути

недостатнім для побудови власних міркувань. Але, зваживши на підхід англійських педагогів, згідно з яким навчання, яке ґрунтується на принципах конструктивізму, є найбільш ефективним, ми дійшли висновку: впровадження у рамки лекції принципів конструктивістської теорії, які успішно використовують англійські та шотландські педагоги у процесі підготовки вчителів, допомагають студентам одержати свою власну думку на досліджувану проблему, дає змогу аналізувати факти і явища, робити власні висновки. Це сприяє формуванню логічного і педагогічного мислення, кращому засвоєнню матеріалу. Ми далекі від думки, що всі навчальні дисципліни повинні базуватись на принципах конструктивізму. Однак принципи конструктивізму можуть успішно застосуватися там, де є тематичний зв'язок лекції з життєвим досвідом студента (наприклад у курсі «Педагогіка»: «Моральне самовиховання учнів», «Естетичне виховання», «Професіоналізм учителя», «Робота з важковиховуваними дітьми», «Патріотичне виховання»).

*Дисциплінарний метод навчання.* Дисциплінарна теорія навчання (behavioral theory) будується на принципах теорії біхевіоризму [56], яка має декілька основних характеристик: 1) процес навчання обумовлюється поведінкою; 2) специфічні стимули провокують специфічну реакцію у відповідь; 3) поведінка має позитивно-жорстку конструкцію, є змога навчити поведінці. 4) механічне запам'ятовування і засвоєння також є частиною процесу навчання; 5) надлишковий елемент твердості вчителя призводить до того, що матеріал забувається і знижується здатність його засвоєння; 6) нездатність до засвоєння матеріалу призводить до затухання знань; 7) ефективне навчання гарантується зразковою поведінкою; 8) поведінка може бути запрограмованою.

З аналізу робіт англійського ученого І. Морріса досліджено [185] відмітні риси теорії біхевіоризму, теорії конструктивізму і соціального конструктивізму.

### Відмінні риси теорій біхевіоризму та конструктивізму

	Біхевіоризм	Конструктивізм	Соціальний конструктивізм
Структура процесу навчання	Стимул і відповідь	Особисті відкриття і експериментування	Знаходження перспектив шляхом спілкування
Тип навчання	Запам'ятовування і опитування	Розв'язання проблем у реалістичній і дослідницькій формі	Спільне вивчення і розв'язання проблем
Освітні стратегії	Презентація матеріалу для практичної роботи і зворотної реакції	Створення умов для роботи активного, схильного до самовдосконалення учня	Забезпечення навантаженням в процесі навчання
Ключові ідеї	Закріплення знань	Особисті відкриття	Знаходження перспектив і загальних значень

Як ілюструє таблиця 2.10, теорії біхевіоризму та конструктивізму відрізняються за структурою, типом навчання та освітніми стратегіями і ключовими ідеями.

З вивчення роботи ученого Д.Ханга [183] висвітлено безсумнівні переваги теорії конструктивізму і соціального конструктивізму перед теорією біхевіоризму, яка для нього є уособленням статичної діяльності.

Багато учителів-практиків відзначають, що застосування теорії біхевіоризму на практиці може стати механічним процесом, зорієнтованим тільки на одержання задовільних оцінок. Саме тому, англійські і шотландські педагоги запозичують краще з теорії біхевіоризму, тому що поведінка так чи інакше впливає на навчальний процес, на засвоєння навчального матеріалу і якість знань, а питання дисципліни до цього часу залишається однією з найактуальніших педагогічних проблем. Тому англійські педагоги на

практиці використовують принципи дисциплінарної теорії навчання, яка виникла на базі теорії біхевіоризму (behavioral theory).

Завданням дисциплінарного методу є здатність вчителя домогтися від учня бажаного рівня поведінки. У свою чергу, бажаний рівень поведінки сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і розвитку інтелектуальних здібностей у студентів.

Аналіз дослідження Х. Гарденера [57] засвідчив, що дисциплінарний принцип навчання містить 4 головні елементи: 1) ознака того, хто демонструє бажаний рівень поведінки – студент чи клас; 2) точне розуміння меж специфічної поведінки, які демонструє студент; 3) створення необхідних умов (час, фактори, деталі матеріалу, джерела інформації, які використовуються), при яких студент демонструє бажану поведінку; 4) оцінювання результатів, яких учитель зміг досягнути до кінця уроку.

Ряд останніх досліджень Х. Гарденера [57] дозволяє визначити, що стимулювання доброї поведінки ґрунтується на декількох фундаментальних принципах: необхідність стимулювати позитивне ставлення до процесу навчання і почуття власної гідності; сконцентрування мотивації, інтересу і задоволення від процесу навчання; стимулювання почуття незалежності і відповідальності в студентів; необхідність взаємодії зі студентами; правильність вибраної вчителем стратегії; необхідність бути активним і запобігати подіям, уміти передбачити проблему, що назріває; уміти встановлювати правила, вчасно заохочувати і карати; уміти знаходити спільну мову зі студентами.

Розрізняються ряд факторів, що впливають на дисципліну: уміння вчителя правильно розмовляти, що означає: змінювати темп розмови і тон голосу, надавати голосу певну висоту і рівень; уникати риторичних запитань: «Ти розумієш, що означає сісти на місце?», замість того віддавати чіткі розпорядження; уникати впливу на погану поведінку ти загальних настанов і вмовлянь, наприклад: «Постарайся зробити це зараз», бути завжди конкретним; ніколи не погоджуватись на угоду зі студентами: «Якщо ви

будете поводитися добре, ми подивимось цю програму»; не вмовляти студентів поводитися добре; не дозволяти студентам сперечатись з учителем; не приймати будь-яких висловлювань студентів, якщо вони безглузді; уміння дати студенту чіткі інструкції для подальших дій з тим, щоб студенти розуміли їх; не можна «бомбардувати» студентів інструкціями протягом усього уроку; необхідно прокоментувати, що було зроблено студентами і як вони це виконали; не можна говорити надзвичайно швидко тривалий час, це завжди збуджує клас; необхідно говорити твердо і переконано, але не підвищуючи голосу і без недобррозичливих інтонацій, використовувати гумор, коли необхідно розрядити обстановку; уміння передати реалістичне почуття наполегливості в голосі, завжди говорити те, що дійсно є на увазі; уникати крайнощів (від підлабузництва до роздратування).

Уміння керувати класом за Х. Гарденером [57] включає ряд вимог: необхідність пояснити класу суть правил поведінки: що допустимо, а що ні; спостереження за всім класом, навіть якщо студенти працюють маленькими групами; недопустимість захоплюватись окремими студентами чи маленькими групами, упускаючи з виду весь клас; необхідність бути в класі до приходу студентів; при необхідності краще підійти до студента, ніж чекати коли студент підійде до вчителя; при необхідності слід призупинити активну діяльність студентів, для того, щоб утримати контроль над класом; необхідно завжди наполягати на допустимих стандартах поведінки, можна використати письмові завдання з тим, щоб заспокоїти студентів; коли вчитель викладає матеріал, необхідно наполягати на повній увазі і тиші в класі; необхідність передбачати проблемну ситуацію; слід уникати панібратських ситуацій зі студентами; слід завжди бути готовим навести порядок у класі; необхідність наполягати на повній концентрації уваги, коли це необхідно; слід уникати ситуацій: «сказав, але не зробив»; не повторювати матеріал студентам, які його не слухали; слід уникати жартів у серйозній діяльності; коли студент поводить погано, треба уникати погрожування один на один; слід бути завжди обережним; слід бути завжди динамічним; необхідно давати



студентам час на обдумування питання, поставлене вчителем; слід віддавати перевагу рухливості; слід заохочувати словами добру поведінку; якщо студенти працюють над завданням, необхідно час від часу перевіряти, чи вони дійсно зайняті роботою; не слід обманюватись спокійним студентом чи класом, тому що це може бути тільки ширма, за якою студенти тільки мріють і не хочуть нічого робити; слід уникати відкритої конфронтації.

Доведено, що інші відомі дослідники С. Евертсон і Е. Емер [171], розмірковуючи над дисциплінарним методом навчання, радять дотримуватись послідовності дій для уникнення поганої поведінки: при контакті «очі в очі» слід попросити студента поводитися коректно і зберігати контакт очима до того часу, поки студент не дасть такої обіцянки; слід постійно нагадувати студентам, що таке «рівень бажаної поведінки»; слід досягнути повної тиші до того, як учитель приступить до початку уроку; не слід приймати ніяких виправдань і пояснень причин поганої поведінки; слід цінувати гордість і почуття власної гідності в учнів; слід уникати саркастичних зауважень; слід знати студентів за іменами; слід бути рухливим; не слід надто опікуватись студентами; попросити студента дати характеристику доброї поведінки; слід встановити покарання за порушення правил поведінки; необхідно попереджати нудьгу в класі; слід уникати гнівних проявів; слід піддавати критиці поведінку студента, а не його самого.

На підставі аналізу шотландського дослідника С. Курисої [38,172] встановлено декілька причин поганої поведінки в класі: нудьга (включаючи момент, коли завдання уроку і їх розв'язання надто прості для розуміння); тривала розумова напруга; нездатність виконувати завдання (почуття розчарування, незадоволення); прояв надмірного спілкування під час уроку; низький професійний рівень вчителя (відсутність досвіду, впевненості в собі, нездатність допомогти студенту); емоційна напруга (наприклад словесне чи фізичне насилля з боку однокласників чи однокурсників); недостатній рівень уваги; відсутність покарання для студента за погану поведінку.

Висвітлено, що С. Курисої [38,172] характеризує ряд серйозних порушень, за якими має йти покарання: суперечка з учителем; студент заважає працювати з іншим учителем; створення шуму в класі (розмови, їжа і тощо); вихід із класу без дозволу вчителя; уникання роботи в класі; словесна образа інших студентів; фізична агресія щодо вчителя чи студентів; спізнення чи відсутність на уроці без поважних причин; порушення шкільних правил; прояв грубості щодо вчителя; словесна образа вчителя.

С. Курисої [38, 172] пропонує такі стратегії чи безпосередньо покарання у відповідь на такі вчинки: бесіда зі студентом в присутності класу; бесіда зі студентом поза межами класу; додаткові домашні і класні завдання; навмисне ігнорування незначних порушень; слід залишити студента після уроків; дискусія зі студентами і виявлення причин поганої поведінки; тимчасове випровадження студента з класу; впровадження студента до іншого вчителя; скасування всіх привілеїв; залучення адміністрації і директора; залучення батьків; тимчасове виключення зі школи, коледжу, університету.

Шлях ефективного засвоєння матеріалу підвищується, якщо поведінка досягла бажаного рівня.

Проведений науковий пошук [38,57,65,171,172] дозволяє уточнити, що для дисциплінарного методу навчання слова, які ми кожен день використовуємо для контакту з іншими людьми, набувають надзвичайно загального змісту і стають невизначеними. Чим більше визначені слова, тим краще засвоюється навчальний матеріал. Нижче наведемо дві колонки слів.

Таблиця 2.11

Таблиця слів

Знати	Писати
Розуміти	Пояснювати
Бути поінформованим	Демонструвати
Приймати до уваги	Оцінювати
Бути ознайомленим	Складати список
Засвоювати (основну ідею)	Конструювати (створювати)

Як бачимо з таблиці 2.11, слова зліва є невизначеними і, відповідно, не можуть формулювати завдання дисциплінарного методу навчання. Вони двозначні і можуть бути по-різному інтерпретованими.

Слова справа, навпаки, визначені. Вони вказують, що конкретно учень робитиме, як він засвоїв матеріал, демонструватиме конкретну майстерність, яка була розвинена шляхом знання, розуміння, ознайомлення, поінформованості і засвоєння матеріалу.

Наведемо приклад уроку, побудованого за дисциплінарним методом.

Досягнувши бажаного рівня поведінки, учитель формулює завдання уроку, використовуючи при цьому визначені за змістом слова. До кінця 45-хвилинного уроку, присвяченого творчості художника Р. Ліхтенштейна, при дотриманні доброї поведінки учнями, клас повинен бути здатним: 1) розпізнати есенціальні зорові якості композиції; 2) пояснити значення композиції; 3) відокремити ідею зображення від ідеї однорідності; 4) змалювати власні почуття до картини; 5) проаналізувати структуру зображення.

До кінця 45-хвилинного уроку, що не побудований за дисциплінарним методом навчання і присвяченого творчості того ж самого художника, клас лише повинен підвищити рівень сприйняття творчості Р. Ліхтенштейна.

За зауваженням англійського дослідника Р.Даренфільда [56], найбільш поінформованими відносно причин поганої поведінки і методів впливу на неї можуть бути студенти педагогічних відділень, в недалекому минулому - учні (див. таблицю 2.12 і таблицю 2.13).

Таблиця 2.12

Причини поганої поведінки учнів

Несприятливе домашнє середовище	49,6%
Слабкий вплив із боку батьків	35,6%
Відсутність цікавості до предмета	30,7%
Загальна антипатія до школи	30,5%
Фізіологічна чи емоційна нестабільність учнів	29,4%
Нездатність до виконання класної роботи	21,9%

Протест проти дорослих і суспільства як такого	20,8%
Відсутність почуття власної гідності	13,7%
Нелюбов до вчителя	12,7%
Схильність до наркотиків	4,9%

Таблиця 2.13

## Методи впливу на погану поведінку

Особисті якості вчителя	89,7%
Ефективні методи навчання	87,6%
Встановлення стандартів поведінки	86,3%
Підтримка дисциплінарних стандартів в школі з боку шкільної адміністрації	70,8%
Вимога дотримання дисциплінарних норм усіма учнями	69,3%

Продовж. табл. 2.13

Підтримка політики школи батьками учнів	68,7%
Розуміння причин поганої поведінки	66,6%
Позитивний вплив директора школи	56,0%
Чіткий план дій з боку адміністрації	40,3%

Р. Даренфілд [56] протестував студентів педагогічного відділення Кембриджського університету з тим, щоб виявити найбільш вірогідні, на їх погляд, десять основних причин поганої поведінки і 9 методів впливу на погану поведінку.

*Проведення експериментальної роботи.* Доведено, що перевірити ефективність принципів дисциплінарного методу навчання на практиці досить складно. Незважаючи на це, ми познайомили студентів з основними положеннями дисциплінарного методу навчання і провели тестування. Студентам було запропоновано дати свою оцінку десяти причинам поганої поведінки учнів і можливих методах впливу на погану поведінку з боку вчителя. Опираючись на дані англійського дослідника Р.Даренфілда (десятибальну шкалу) студенти висловлювали своє власне бачення причин поганої поведінки і методів впливу на неї. У шкалу Р.Даренфілда було введено рядок: «інші причини» і «інші методи». До «інших причин» поганої

поведінки студенти віднесли: поганий вплив із боку друзів, наслідувана чи набута схильність до алкоголізму в перехідному підлітковому віці.

Результати, що були одержані шляхом тестування студентів, мали такий вигляд (див. таблицю 2.14).

Таблиця 2.14

Результати тестування студентів (причини поганої поведінки учнів)

Відсутність інтересу до предмета	49,6%
Загальна антипатія до школи	35,6%
Фізіологічна чи емоційна нестабільність учня	30,7%

Продовж. табл. 2.14

Слабкий вплив з боку батьків	30,5%
Нелюбов до вчителя	29,4%
Схильність до наркотиків	21,9%
Протест проти дорослих і суспільства як такого	20,8%
Несприятливе навколишнє середовище	13,7%
Відсутність почуття власної гідності	12,7%
Нездатність до виконання класної роботи	4,9%
Інші причини	1%

Таблиця 2.15

Результати тестування студентів (методи впливу на погану поведінку)

Розуміння причин поганої поведінки	89,7%
Вимоги дотримання дисциплінарних норм усіма учнями	87,6%
Особисті якості вчителя	86,3%
Підтримка політики школи батьками	70,8%
Ефективні методи навчання	69,3%
Підтримка дисциплінарних стандартів із боку шкільної адміністрації	68,7%
Установлення стандартів рівня поведінки	66,6%
Чіткий план дій з боку адміністрації	56,0%
Позитивний вплив директора	40,3%
Інші методи	0%

Аналіз результатів тестування студентів (див. таблиця 2.15) дає змогу дійти висновку: існують значні розбіжності між міркуваннями англійських і

українських студентів, а також і між проблемами, з якими зустрічаються англійські і українські вчителі. Так англійські студенти вказують, що до найчастіших причин поганої поведінки учня належать: несприятливе оточуюче середовище, слабкий вплив із боку батьків, відсутність інтересу до предмета, загальна антипатія до школи і фізіологічна чи емоційна нестабільність учнів. Англійські студенти бачать такі можливі методи впливу на погану поведінку (перша п'ятірка): особисті якості вчителя, ефективні методи навчання, встановлення стандартів рівня поведінки, підтримка дисциплінарних стандартів у школі з боку шкільної адміністрації і вимоги дотримання дисциплінарних норм з боку всіх учнів.

Українські студенти вказали на такі, найбільш важливі на їх погляд, причини поганої поведінки (перша п'ятірка): відсутність інтересу до предмета, загальна антипатія до школи, фізіологічна чи емоційна нестабільність учнів, слабкий вплив із боку батьків, нелюбов до вчителя, схильність до наркотиків.

До методів впливу на погану поведінку учнів українські студенти віднесли (перша п'ятірка): розуміння причин поганої поведінки, вимоги щодо дотримання учнями дисциплінарних норм, особисті якості вчителя, підтримка політики школи з боку батьків, ефективні методи навчання.

На думку українських студентів, цікавість до предмета, яка, без сумніву, має тісний взаємозв'язок з особистими якостями вчителя і його здатністю зацікавити учня, а також фізіологічна і емоційна стабільність учнів, що пов'язана з його фізичним і психічним здоров'ям, є запорукою хорошої поведінки і ефективного засвоєння матеріалу. Схильність до наркотиків увійшла в першу п'ятірку причин, що викликають погану поведінку учнів, тоді як в англійських студентів вживання наркотиків як причина поганої поведінки стоїть на останньому десятому місці. Розглядаючи можливі засоби впливу на погану поведінку, українські студенти віднесли на перше місце розуміння причин поганої поведінки. Вимоги щодо дотримання дисциплінарних норм учнями, також увійшли в першу п'ятірку, що може

свідчити про наявність несправедливого ставлення до учня з боку вчителя, поділ учнів на улюбленців і тих, кого вчитель не любить, атмосфери всездозволеності з боку окремих учнів.

Тестування показало наявність різних педагогічних проблем, пов'язаних із поведінкою, в Англії, Шотландії і в Україні. Ми не робимо поспішних висновків, не претендуємо на абсолютну вірогідність наших досліджень, тому що наше дослідження не є всеосяжним. Однак підбирання педагогічних кадрів, підвищення престижу фаху вчителя, зважена політика щодо неблагополучних сімей і проблем наркотичної і алкогольної залежності в підлітковому віці, атмосфера справедливості як у школі, так і в суспільстві – це ефективні засоби в боротьбі за здорову соціально-адаптовану людину.

### **Висновки з другого розділу**

На підставі аналізу навчальних планів і програм із підготовки вчителів Норіджського і Кембриджського університетів установлено, що зміст навчання проектується на основі принципів гуманізації, диференціації і персоніфікації навчання, поступовим нарощуванням знань із теоретичних дисциплін. Дисципліни в навчальних планах коледжів і університетів об'єднано в блоки: професійно-педагогічний, спеціальний і загальноосвітній. Установлено, що поряд з обов'язковим вивченням мови, літератури, математики, основ педагогіки, вікових особливостей дітей і їхньої психології, методів і стратегій навчання, велика увага приділяється вивченню таких дисциплін, як драма, курс з успішної кар'єри, мистецтво мислення, курс з уміння розв'язувати складні педагогічні задачі, курс із формування творчих і лідерських якостей учителя.

Досліджено, що педагогічна практика проходить у різних типах шкіл (початкових, середніх чи комбінованих) під керівництвом ментора (наставника в Шотландії). Ментори контролюють, аналізують і піддають

критиці діяльність студентів-практикантів. Терміни педагогічної практики у програмах, розрахованих на вчителя початкової і середньої школи, різні (від 32 до 18 тижнів).

Визначено основні технології навчання (тьюторське, дистанційне, модульне, кредитне, кредитне-модульне, персоніфіковане, взаємне), форми організації навчання (лекція, семінар, тьюторіал, дискусія, самостійна робота, лабораторна робота, практична робота, спільна рецензія на проекти і дисертації, телеконференція), методи контролю результатів навчання (письменні роботи (essay), письменні екзамени і тестування, наукові дослідження, професійний проект) у процесі підготовки вчителів в Англії і Шотландії.

На основі порівняльного аналізу змісту, технологій, форм організації навчання, методів контролю результатів навчання, підходу до поняття «професіоналізм учителя» у процесі підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні визначено як спільне (прагнення до ефективності навчання, пошук інноваційних методів навчання, напрям гуманізації змісту навчання, поступове нарощування знань із теоретичних дисциплін), так і відмінне (пониження бар'єрів між програмами університетського і неуніверситетського рівнів, професіоналізації університетських програм для учителів, логічно обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання, тьюторська технологія, інститут менторства, тенденція до скорочення лекційного часу (аудиторне навантаження складає 20 – 25% від обсягу навчального часу), відсутність регламентації викладання змісту і тематичного плану дисциплін, конструктивістський підхід до навчання, включення у програму обов'язкових специфічних дисциплін, добре розвинене дистанційне навчання, персоналізація навчання, система нагромадження і перезарахування кредитів у Шотландії, акцент на самостійну роботу (60% від обсягу навчального часу), акцент на незалежність і професійні цінності вчителя у понятті «професіоналізм учителя») у системі професійної підготовки вчителів.



Для перевірки можливості використання досвіду підготовки вчителів в Англії і Шотландії у системі педагогічної освіти України протягом 2006-2007, 2007-2008 навчальних років на базі Одеського національного університету імені І.І. Мечникова і Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського було експериментально апробовано й впроваджено в навчальний процес підготовки бакалаврів результати дослідження.

Отримані дані свідчать про те, що ефективність методів підвищує якість засвоєння матеріалу на: «студент навчає студента» - 12%, інтелектуально обґрунтований стиль – 13%, конструктивістські принципи навчання – 11%.

Результати дослідження дають підставу для їх позитивної оцінки і свідчать про ефективність усіх застосованих методів навчання.

Основні положення з другого розділу знайшли відображення в таких публікаціях:

1. Соколова А.В. Моделі підготовки майбутніх вчителів в університетах Англії / А.В.Соколова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2005.- Вип. №11-12. – С.121-125.

2. Соколова А.В. Аналіз структури та моделей підготовки вчителів в університетах України, Англії та Шотландії / А.В.Соколова // Наука і Освіта. – м. Одеса, 2006. - Вип.5-6. – С.142-146.

3. Соколова А.В. Формування професіоналізму вчителів у шотландських університетах / А.В.Соколова // Наука і Освіта. – м. Одеса, 2006. - Вип.5-6.– С.146-148.

4. Соколова А.В. Інтерактивні технології в навчальному процесі в університетах Англії / А.В.Соколова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Наук. зб. праць / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – К, Вид-во: «Науковий світ», 2007. – Вип.19. – С.11-17.

5. Соколова А.В. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у вищій освіті Англії і Шотландії // Матеріали 12-ої Міжнар. наук.-метод. конф. [«Управління якістю підготовки фахівців»], (Одеса, 23-24 травня, 2007р.) - м. Одеса. 2007. – С.217-219.

6. Соколова А.В. Особливості підготовки вчителя в Англії та Шотландії // Тези доповідей учасників 15-ої Міжнар. наук. конф. молодих науковців [«Наука і вища освіта»], ч. 2, (Запоріжжя, 17-18 травня 2007р.) - м. Запоріжжя, 2007 - С.275-276.

## ВИСНОВКИ

У дисертації висвітлено проблема професійної підготовки вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії.

Ретроспективний аналіз розвитку й особливостей системи педагогічної освіти дозволив з'ясувати, що реформи в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії припадають на середину ХХ – початок ХХІ століть. У ході дослідження встановлено, що система педагогічної освіти в Англії і Шотландії складалась в однорідну цілісну структуру впродовж декількох століть і пройшла непростий період, що характеризувався фактичним неприйняттям педагогіки як науки, відсутністю відповідних методів навчання, чіткої політики у сфері освіти, непопулярності професії учителя. Упродовж тривалого історичного періоду професія учителя залишалась за межами поняття «професійна діяльність». У середині ХХ ст. проблема реформування педагогічної освіти розглядалась як пріоритетна галузь.

Особливостями системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії є: тьюторський спосіб будування системи освіти, механізми самокоригування системи, фактичне позбавлення системи бюрократичних проявів, привалювання державного сектора, конкурсна система отримання академічних посад, жорсткий контроль за якістю підготовки вчителів шляхом систематичних інспекцій, постійна професіоналізація програм для учителів, високі вимоги до якості змісту навчання, обслуговуюча роль професійної асоціації адміністраторів університету, належне оснащення навчального процесу, фінансова підтримка сфери освіти, висока концентрація інтелектуального потенціалу викладачів в університетах.

Було схарактеризовано етапи реформування системи педагогічної освіти

Англії: *етап нерегламентованого професіоналізму* (1960–1979 рр.); *етап директивної освіти* (1980–1991 рр.); *етап навчально-педагогічних директив* (1992–2005 рр.); *етап наукового педагогічного професіоналізму* (з 2006 р. до теперішнього часу). Реформування системи педагогічної освіти в Шотландії характеризувався трьома фазами: етап існування системи педагогічної освіти як окремого сектора (1960–1980 рр.); *етап* об'єднання «педагогічних центрів навчання» з університетами (1980–1997 рр.); етап якісно нових професійних вимог до учителів (з 1998 р. до теперішнього часу).

Проведене дослідження дозволило визначити й недоліки системи педагогічної освіти Англії і Шотландії: проблема дефіциту вчителів; зниження обсягу наукових досліджень, відсутність серйозних досліджень якості курсів підвищення кваліфікації учителів.

На підставі аналізу наукових джерел досліджено, що підготовка вчителів в Англії і Шотландії здійснюється за паралельною, послідовною і альтернативною моделями. Останнім часом спостерігається тенденція змішування двох моделей освіти: право викладання у початковій і середній школах мають учителі, які навчаються як за паралельною, так і за послідовною моделями. Альтернативні моделі подано низкою ефективних програм, що передбачають додаткові можливості в отриманні ступеня для майбутніх вчителів чи учителів, що мали перерву у своїй діяльності.

Розкрито та згруповано вимоги Департаменту освіти Англії та Департаменту освіти Шотландії, які базуються на п'яти принципах: 1) знання рідної мови, математики, мистецтва і науки; 2) розуміння педагогіки, психології дітей, мотивації людських вчинків, фактора атмосфери у класі, психодинаміки взаємин, змісту навчання; 3) ефективне планування навчання, оцінювання, ефективного упорядкування навчального матеріалу, методи, стратегії і технології навчання; 4) власні якості вчителя: професійна поведінка, почуття справедливості, такту, повага прав і свобод учнів; 5) розуміння ролі вчителя у контексті національної системи освіти і державної освітньої політики.

Уточнено підхід англійських та шотландських учених до поняття «професіоналізм учителя», ролі і функції професійного вчителя. Визначено шість різних проявів професіоналізму: *класичний професіоналізм; гнучкий професіоналізм; практичний професіоналізм; професіоналізм у широкому розумінні; змішаний професіоналізм; «постсучасний професіоналізм»*.

Конкретизовано роль і функції професійного учителя, який одночасно виступає у ролі керівника, спостерігача, діагноста, наставника, організатора, ініціатора, методиста, мотиватора, консультанта і експерта.

Результати порівняльного аналізу змісту, технологій, форм організації і контролю результатів навчання, підходу до поняття «професіоналізм учителя» у процесі підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні виявили спільне (прагнення до ефективності навчання, пошук інноваційних методів навчання, напрям гуманізації змісту навчання, поступове нарощування знань із теоретичних дисциплін) і відмінне (пониження бар'єрів між програмами університетського і не університетського рівнів, професіоналізації університетських програм для учителів, логічно-обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання, тьюторська технологія, інститут менторства, тенденція до скорочення лекційного часу, відсутність регламентації викладання змісту і тематичного плану дисциплін, конструктивістський підхід до навчання, включення у програму обов'язкових специфічних дисциплін, добре розвинене дистанційне навчання, персоналізація навчання, акцент на самостійну роботу, акцент на незалежність і професійні цінності вчителя у понятті «професіоналізм учителя») у процесі підготовки вчителів в Англії, Шотландії і Україні.

У ході дослідження перевірялась доцільність упровадження у практику підготовки учителів в Україні таких методів навчання: *інтелектуально обґрунтованого, метод «студент навчає студента», конструктивістський принцип навчання, оцінка студентами діяльності педагога*. За результатами проведеної роботи у студентів експериментальних груп було зафіксовано позитивні зміни засвоєння навчального матеріалу. Отримані дані свідчать про

те, що ефективність методів підвищує якість засвоєння матеріалу на: «студент навчає студента» - 12%, інтелектуально обґрунтований стиль – 13%, конструктивістські принципи навчання – 11%.

До напрямів удосконалення професійної підготовки вчителів в Україні віднесено: запровадження ефективних методів навчання і практики оцінювання студентами діяльності викладачів в анонімній формі; запровадження педагогічної практики з першого року навчання і збільшення кількості годин на педагогічну практику; запровадження випробувального строку для всіх учителів-початківців; запровадження системи внутрішніх і зовнішніх екзаменаторів при оцінюванні результатів навчання; запровадження курсу «Повернення до викладання» для учителів, які тимчасово відлучились від процесу навчання, впровадження курсів з успішної кар'єри, з мистецтва мислення, з уміння розв'язувати складні педагогічні задачі, з формування творчих і лідерських якостей учителя.

Перспективними напрямками подальшого вивчення проблеми можуть стати: зміст підготовки вчителів в Англії та Шотландії, вивчення досвіду підготовки вчителів в Лондонському відкритому університеті (дистанційна освіта), перепідготовка педагогічних кадрів.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Becher T., Huber L. Process and Structure in higher education / Routledge -London and New York, 1992. – p. 240. - Bibliogr.: pp. 232-238.
2. Goodson, I. Professional Knowledge, Professional Lives: studies education and change / Maidenhead - Open University Press, 2003. – p.170. – Bibliogr.: pp. 160-166.
3. Whitty G. Making Sense of Education Policy Sage / London, 2002 - p.240. – Bibliogr.: pp.227-234.
4. Whitty G., Power S., Halpin D. Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market / Open University Press -Buckingham, 1998. - p. 432. – Bibliogr.: pp. 411-127.
5. Goodson I., Sikes P. Life History Research in Educational Settings: learning from lives / Open University Press - Buckingham, 2001. – p.232. – Bibliogr.: pp.225-230.
6. Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society: education in the age of uncertainty / Open University Press - Maidenhead, 2003. – p. 212. – Bibliogr.: pp. 207-210.
7. Goodson I., Hargreaves A. Teachers Professional Lives / Falmer Press - London, 1996. - p.147. – Bibliogr.: pp. 136-140.
8. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development / Heinemann - London, 1975 - p.89. – Bibliogr.: pp.81-86.
9. Weber M. Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology / Berkley: University of California Press, 1997. – p.169. - Bibliogr.: pp. 165-167.
10. Helsby H. Teacher professionalism in England / Cheltenham: Higher Education Statistics Agency - London, 2004. – p.286. - Bibliogr.: pp.272-280.
11. Socket A. Teacher morality and professionalism in his activity / Times Higher Educational Supplement. - London, 2004 - p.87. - Bibliogr.: after parts.

12. Robson J., Bailey B. Introduction: Contextualising Professional Development in New Sector / J. Robson (ed.) - The Professional FE Teacher - Aldershot - Averbury, 1996. – p.215. - Bibliogr.: pp. 198-207.
13. Millerson G. The Qualifying Association / Routledge & Kegan Paul London, 1964. – p.135. – Bibliogr.: pp. 126-134.
14. Hoyle E., John P. Professional knowledge and Professional Practice / Cassell - London. 1995. – p.135.- Bibliogr.: pp. 128-133.
15. Kirk G., Glaister P. Teacher education and professional development / Scottish Academic Press - Edinburgh, 1995. – p.129.- Bibliogr.: after parts.
16. Armfelt R. The Structure of English Education / Cohen & West Ltd. - London and New York, 2001. – p.207. - Bibliogr.: pp. 199-204.
17. Глузман А.В. Университетское педагогическое образование / К.: изд. «Просвіта», 1997. - 307с.
18. Burnett J. The Universities of the United Kingdom / Commonwealth Universities Yearbook, 1994. – p.207. - Bibliogr.: pp. 190-200.
19. Kirk G. Moray house and Change in Higher education / Scottish Academic Press - Edinburgh, 1995 – p. 47.
20. Hokanson B., Hooper S. Computers as cognitive media: defining the potential of computers in education / Computers in Human Behaviour 16, 2000. – p.600.- Bibliogr.: pp. 570-591.
21. Sandholtz J., Rigstoft C., Dwyer D. Teaching with technology: Created Student-centred Classroom / Teacher College Press - New York, 1997.- p.320. - Bibliogr.: pp. 298-308.
22. Grabe M. and Grabe C. Integrating the Internet for meaningful learning // MA Houghton Mifflin - Boston, 2001. – p.147.-Bibliogr.: pp. 140-144.
23. Oeser O. Teacher and task / Tavistock Publications- London, 1986. – p.87.- Bibliogr.: pp.81-86.
24. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий / М.: Просвещение, 1986.- 207 с.



25. Hugger H., Burn K., McIntyre D. The school Mentor handbook / Kogan Page - London. 2001. – p.111. - Bibliogr.: after parts.
26. Листер А. Кризис в гуманитарных науках / 1960 - М.: Наука, 2002. – 456 с.
27. Holmes B. Comparative education: some considerations of methods / L., 1981. – p.78. – Bibliogr.: pp. 75-77.
28. Bereday G. Comparative method in education / - N.-Y. 1966 – p.47.-Bibliogr.: pp.45-46.
29. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика / - М. -Воронеж, 1996. - 256 с.
30. Psotka J., Massey L., Mutter S. Intelligent Tutoring Systems: Lessons Learned. / Technology, 1988. – p.477.- Bibliogr.: after parts.
31. Leat D., Higgins S. The role of powerful pedagogical strategies in curriculum development / Weidenfeld and Nicolson - London, 2002 - 86p. - Bibliogr.: after parts.
32. Lane M. Emergency English: A Handbook for Tutors / Augsburg Fortress - London, 1991. – p.48.- Bibliogr.: p. 47.
33. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / М.: Ипро, 1995. - 336 с.
34. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / - М.: Педагогика, 1986. - 236с.
35. Кабанова-Меллер Е.П. Учебная деятельность и развивающее обучение / М.: Знание, 1991.- 87с.
36. Богданова І.М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект / Одеса: Тес, 1999. - 146 с.
37. Maslow A.N. Motivation and Personality / (2<sup>nd</sup> edition) - Harper and Row - New York, 1970. - p.170.
38. Kyriacou C. Essential teaching skill / Simon and Sinister –London, 2002 - p.216. - Bibliogr.: pp.195-210.

39. Honey M., Mumford C. The Manual of learning styles / Peter Honey – Maidenhead, 1992. – p.93. – Bibliogr.: 87-90.
40. Kolb D. Experiential Learning: Experience on the Source of learning and development / Prentice-Hall -Englewood Cliffs, NJ, 1988. – p.320. - Bibliogr.: pp. 299-324.
41. Kolb D. The learning style inventory / McBer and Co - Boston Ma, 1985 – p.76. - Bibliogr.: 71-73.
42. Слостенин В.А. и др. Педагогика. Под редакцией В.А. Слостенина / М., Издательский центр Академия, 2002.- 567 с.
43. Савин Н.В. Педагогика: Учебник / М. Педагогика, 1973. - 303с.
44. Рожков М.И. Теоретические основы педагогики: Учебное пособие / Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1994. - 63 с.
45. Furlong J., Maynard T. Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge / Routledge - London, 1995. – p.211 - Bibliogr.: pp.199-204.
46. Галаган А. И. Сравнительные исследования систем образования: цели, методические основы и практика / Алма-Ата, Изд. «Экономика», 1996. – с. 137.
47. Лордкипанидзе Д.О. Принципы организации и методы обучения / М: Педагогика М., 1957. - 170 с.
48. Петровский А.В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / М.: Педагогика, 1996. -159с.
49. Biggs J. Teaching for quality learning at University / Open University Press - Buckingham, 1999. - p.167- Bibiliogr.: pp.159-164.
50. Barnes V. Learning styles in TVEI: Evaluations report / Leeds University for the Manpower Services Commission - Leeds, 1987. – p.120. - Bibliogr.: pp. 109-114.
51. Galton M., Simon B. Inside the Primary Classroom / Routledge C.and Kegan P. - London, 1980. – pp. 79. - Bibliogr.: pp. 74-78.

52. Galton M., Williamson J. *Groupwork in the teacher training* / Routledge - London, 1992. - p.150. - Bibliogr.: pp.143-147.
53. Hamacheck S. *Understanding Pedagogy and its impact on learning* / Paul Chapman Publishing - London, 1999. – p. 47. - Bibliogr.: pp. 40-43.
54. Beecher D. *The evaluation of teaching* / Syracuse University Press - London, 1989. - p.67. – Bibliogr.: pp. 65-66.
55. Morrison R. *Complexity Theory* / RoutledgeFalmer - London, 2002. - p. 117.- Bibliogr.: pp. 110-113.
56. Dierenfield R. *Classroom disruption in English teacher education* / Macalester College Education Department - Saint Paul -MN, 1992. - p.314. - Bibliogr.: pp.290-310.
57. Gardener H. *The disciplined Mind: What all students should understand* / Simon and Scuster -New York, 1999. - p.171. -Bibliogr.: pp. 162-169.
58. Sousa D. *How the Brain learns* / Corwin Press Inc -Thousand Oaks, 2001. - p. 356. - Bibliogr.: pp. 320-349.
59. Hartley D., Whitehead M. *Major Series: teacher education* / Routledge - London, 2006. - p.320. – Bibliogr.: pp. 298-315.
60. Bottery M., Wright N. *Teachers and the State: towards a directed profession* / Routledge - London, 2000. - p.227. – Bibliogr.: pp. 221-226.
61. Day C., Sachs J. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / Maidenhead -London, 2004. – p.175. – Bibliogr.: pp. 168-172.
62. McCulloch G., Helsby G., Knight P. *The Politics of Professionalism: teachers and the curriculum* / Continuum - London, 2000. - p.390. – Bibliogr.: pp. 360-374.
63. Robson J. *Teacher Professionalism in Post-Compulsory Education: overcoming obstacles and creating opportunities* / Routledge -London, 2005. - p. 151. – Bibliogr.: pp.131-142.
64. Richardson R. *In Praise of Teachers: identity, equality and education: six topical lectures* / Trentham Books -Stoke-on-Trent, 2002. - p.111. – Bibliogr.: pp. 98-105.

65. Troman G., Woods P. Primary Teachers' Stress / Routledge Falmer - London, 2001. - p.244. – Bibliogr.: pp.227-238.
66. Walker M. Reconstructing Professionalism in University Teaching: teachers and learners in action, Buckingham / The Society for Research into Higher Education & Open University Press - London, 2001. - p.260. – Bibliogr.: pp. 247-254.
67. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence, London / Falmer Press - London, 1994. - p.183. – Bibliogr.: pp. 169-178.
68. Banks F. Open Primary Technology: Teacher Education for Teachers of 5 - 11 year olds by Open and Distance Learning / The Open University - London, 1999. - p.57. - Bibliogr: pp.54-57.
69. Акатьев А.П. Принципы и методы сравнительного анализа системообразования различных стран (по зарубежным источникам) / М.: НИИ проблем высшей школы, 1978. - 90 с.
70. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / М.:Просвещение, 1982. - 335 с.
71. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development / Heinemann - London, 1975. - p.86. - Bibliogr.: 82-84.
72. Laurillard D. Rethinking university teaching / RoutledgeFalmer -London, 2002. - p.268. - Bibliogr.: pp.253-260.
73. Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition / by Henry A. Giroux - Education - London, 2001. – p.280. - Bibliogr.: pp. 272-275.
74. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / М.: Издательство "Институт психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996.- 512 с.
75. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1982. — 488 с.
76. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / М.; Высшая школа, 1990. — 119 с.

77. Derek R. Exploring Open and Distance Learning / Education - 1992. – p.276. - Bibliogr.: pp. 269-273.
78. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.: ОПН: образование, педнауки, общая педагогика. 1986. - 150с.
79. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. О методах обучения / М., изд: Советская Педагогика. - 1973. - 112 с.
- 80.Смирнов В.П., Смирнов И.П. Стандарты профессионального образования: типы, структура, оценка качества (сравнительный анализ зарубежной и российской практики) / М., 2001. - 130 с.
- 81.Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / М: изд-во УРАО, 1999. - 208 с. - Библиогр.: с. 200-205.
82. Morrison K., Cohen L., Manion L. A guide to teaching practice / RoutledgeFalmer - London and New York, 2004. - p.460. - Bibliogr.: pp.433-455.
- 83.Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / М.: Издательство УРАО, 2003. - 232с.
- 84.Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение / Учебно-методическое пособие. — М.: ВУ, 1997. - 85с.
85. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / Видав.ДПУ ім. І.Франка. - м. Житомир,2003.- С.43-55, 157-163. - Библиогр.: після розділів.
- 86.Архангельский С.И, Хозяинов Г.И. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя / М.: Высшая школа. 1988.- 168с.
- 87.Robson J. Teacher professionalism in Further and higher education / Routledge - London and New York, 2006. - p.15. - Bibliogr.: 131-143 p.
88. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / Учебное пособие. - М., Гуманит. изд.: центр ВЛАДОС, 1999. - 200 с.
89. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / К.: Вища школа, 1997. - 180 с.
90. Педагогика / Под ред. Бабанского Ю.К.. - 2-е изд. - М. Просвещение, 1988. - 385с.

91. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Под. ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр.- М., Изд. центр: «Академия», 2000. - 512 с.
92. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования / М.: Изд: "Академия" – 2005. - 208с.
93. Heilker P. The Essay: Theory and Pedagogy for and Active Form by / Language Arts & Disciplines, 1996. - p.430. - Bibliogr.: 395-416.
94. Педагогіка // За редакцією М.Д.Ярмаченка - Київ, 1986.- С. 164-190.
95. Яблонський В. А. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації / К., 1998. — 228с. — Бібліогр.: с. 219-225.
96. Педагогіка. Навчальний посібник / Одеса ПДПУ імені К. Д.Ушинського, 2001 - 356с.
97. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я- концепції майбутнього вчителя / Міністерство Освіти і Науки України Південний Науковий Центр АПН України – Одеса, 2005. - 143с.
98. Furlong J., Barton L., Miles S., Witty G. Teacher Education in Transition / Open University Press - Buckingham -2000. – p.246. - Bibliogr.: pp. 237-243.
99. Day C., Fernandez A., Hauge T., Moller J. The Life and Work of Teachers: international perspectives in changing times / Open University Press - London-2000. – p.490. – Bibliogr.: pp.459-480.
100. Hobson A., Malderez A., Tracey L., Giannakaki M.S., Pell R., Kerr K., Chambers G., Tomlinson P., Roper T. Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences of Initial Teacher Training in England University of Nottingham, University of Leeds & Ipsos MORI / Social Research Institute, 2002. - p.364.
101. Adey P., Hewitt G., Hewitt J., Landau N. The Professional Development of Teachers: practice and theory / Kluwer Academic Publishers - Dordrecht, 2004. - p. 523.
102. Osborn M., McNess E., Broadfoot P., Pollard A., Triggs P. What Teachers Do: changing policy and practice in primary education / Continuum - London, 2000. - p. 630.

103. Pollard A., Collins J., Maddock M., Simco N., Swaffield S., Warin J., Warwick P. *Reflective Teaching: evidence-informed professional Practice* / Continuum - London, 2005. - p. 799.

104. Ушинский К.Д. О народности и общественном воспитании / Собр.соч., т. 2. - М.- Л., 1948.

105. *The teachers encyclopedia of the theory, method, practice, history and development of education at home and abroad* / ed. by Laurie A., v. 1—7, L., 1911—1912; *led.*, V.1—4, L.,1922.

106. Watson F. *Encyclopedia and dictionary of education* / v. 1-4, L. [a. o.], 1921-1922.

107. *Macmillan's teaching in practice. An encyclopedia of modern methods of teaching in primary school* / by E. Lay, v. 1—7, L.,1931. — p. 39.

108. *Macmillan's teaching in practice for seniors. An encyclopedia of modern methods of teaching* / ed. by E. Lay, v. 1—8, L., 1938.

109. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ.—М., «Когито-Центр», 2002. — 396 с.

110. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. Пер. с англ. М.: НИРО, 2003. - 224с.

111. Бергер П., Лукман Т. Конструирование социальной реальности/ Трактат по социологии знания - Перевод Е. Руткевич - М.: „Academia-Центр“, „МЕДИУМ“, 1995.- 323 с.

112. Брунер Д. Процесс обучения / - М.: Изд-во Ак. пед. наук РСФСР, 1962. - 84 с.

113. Страны мира. Справочник / М.: Изд. «Республика», 1997 - С. 436.

114. Системы высшего образования стран Запада: Справочник в двух частях / М.: Изд. УДН, 1991.

115. Український педагогічний словник / Под ред. С. Гончаренко - К, Либідь, 1997 - 375 с.

116. Педагогический энциклопедический словарь/ Под ред. Б.М. Бим-Бада – Изд: «Большая Российская энциклопедия» -М., 2002. –814 с.
117. Encyclopedia of comparative education and national systems of education- Oxford, 1988.
118. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдов -М., Научное изд.: «Большая Российская энциклопедия», 1993. - 669с.
119. Словник довідник з професійної педагогіки за редакцією А.В. Семенової / Пальміра -Одеса, 2006. - 357 с.
120. Современный словарь по педагогике / Сост. Ранацевич Е.С., Минск, Изд.: Современное слово. – 2001. - С.760-773.
121. Международная энциклопедия образования / Пергамон-пресс-Оксфорд, 1985. - 1400 статей.
122. Fletcher A. E. Sonnenschein's cyclopaedia of education / L.; 3 rev. ed., L — N. Y.- 1888. - 190с.
123. Blond's encyclopaedia of education / ed. by E. Blishen, L., 1969.
124. Department for Education and Employment Qualifications and Curriculum Authority. The National Curriculum /Qualifications and Curriculum Authority- London, 1988.
125. Scottish Benchmark Standard / Edinburgh, 1997.
126. Government White book The future of high education / Great Britain - Government - HoC, 2003. -72p.
127. Department for Education Circular 21/94 / Her Majesty's Stationery Office - London, - 1994. - 57 p.
128. Department for Education Learning and skills / Act 200 - The Stationery Office - London, 2000. - 58 p.
129. Department for Education Circular 1/95 / Her Majesty's Stationery Office - London, 2002. - 35 p.
130. Department for Education. Act 1997 / The stationery Office -London, 1997. - 28 p.



131. Department for Education The National Literacy strategy: framework for Teaching / The Stationery Office - London, 1998. - 35p.
132. Department for Education The National Curriculum: Handbook for Primary teaching / The Stationery Office - London, 2001. - 42 p.
133. Department for Education and Employment National Standards for Head teachers The Stationery Office / - London, 2000. – 37p.
134. Department for Education Skills Education and skills / Delivering Results: A Strategy to 2006 / Stationery Office - London, 2005. – 59p.
135. Department for Education Skills Guide to the National Record of Achievement / The Stationery Office - London, 2002.
136. Department for Education Skills Transforming the way we learn; A vision for the Future of ICT in schools / The Stationery Office -London, 2002.
137. Department of Education A Review of Progress/ - Her Majesty's Stationery Office - London, 2001.
138. Department for education Initial Teacher Training (Secondary Phase) 9.92 / HMSO - London, 1992.
139. Department for education Initial Training of Primary Teachers New Criteria for Courses 14.93 / HMSO -London, 1993.
140. Department for education Education Act / HMSO - London, 1994.
141. Department for education Teaching: High Status, High Standards 4.98 / HMSO - London, 1998.
142. Department for education Education Reform Act/HMSO -London, 1988.
143. Department for education and employment The National Literacy Strategy/ D f f i E -London, 1998a.
144. Department for education and employment The National Numeracy Strategy // DfEE - London, 1998b.
145. Закон України про вищу освіту / Верховна Рада України. Закон № 2984-III. - Київ.2002. - С.3-19.

146. Qualifications and Curriculum Authority Developing National Teacher Standards / Qualifications and Curriculum Authority - London, 1999.
147. Qualifications and Curriculum Authority Learning Goals / Qualifications and Curriculum Authority - London, 1999.
148. Qualifications and Curriculum Authority Designing and timetabling / Qualifications and Curriculum Authority - London, 2001
149. Teacher Training Agency National Standards for Qualified Teacher Status / Teacher Training Agency - London, 1998.
150. Teacher Training Agency Guidance on the requirements for Initial Teacher Training / Teacher Training Agency - London, 1998.
151. Teacher Training Agency Handbook of guidance on QTS Standards and ITT Requirements / Teacher Training Agency - London, 1999.
152. Teacher Training Agency Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training / Teacher, 2000.
153. A guide to the further education teachers qualifications (England) Regulations / No. 2264 - 2007.
154. Scottish Education Second edition Post devolution / Edited by Bryce T., W. Humes. - University Press-Edinburgh - 2006. - 1055 p.
155. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / European Journal of Teacher Education, Vol. 26, No. 1, 2003.
156. Dingwall R. Accomplishing Profession / Sociological Review 24, 1976. -pp. 69-95.
157. Smith I. Curriculum placement in comprehensive schools / British Educational Research Journal 7, 1981. - pp. 24-11.
158. Hargreaves A. Four ages of professionalism and professional learning / Teachers and Teaching: history and practice №6, 2000. - 82p.
159. Hoyle E. Teaching: prestige, status and esteem / Educational Management and Administration, 29 (2), 2001. - pp.52 -139.

160. McIntyre D., Rudduck J. Teachers' Good Practice and Research / Cambridge Journal of Education, 35 (3), 2005.- pp.47-88.
161. Shulman L., Shulman J. How and what teachers learn: a shifting perspective / Journal of Curriculum Studies, 36 (2), 2004. – pp.257-271.
162. Woods P., Jeffrey B. The reconstruction of primary teachers Identities / British Journal of Sociology of Education - 23 (1), 2002. - pp.89-106.
163. Crump S. Changing times in the classroom: teaching as a "crowded Profession // International Studies in Sociology of Education - 15 (1), 2005. - pp. 17-31.
164. Avis J. Beyond performativity: reflectionson activist professionalism and the labour process / Journal of Education Policy -20 (2), 2005. - pp. 22-209.
165. Adelman C. Teacher Education in England and Wales: The Past 20 Years / European Journal of Education - Vol. 21, No. 2, 1986. - pp. 175-179.
166. Atkin J., Black P. Teachers in Inside Science Education Reform: a history of curricular and policy change / Teachers College -New York, NY: Press, 2003. - pp.70-147.
167. Гаргай В.Б. Організаційні моделі підвищення кваліфікації вчителів у Великобританії / Научно-методический журнал: Сибирский учитель № 1, январь-февраль 2003. – С.74-80. - Библиогр.: 5 назв.
168. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы / В. Б. Гаргай Педагогика : Научно-теоретический журнал. - 2003. - № 2. - С. 74-80.
169. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика: Научно-теоретический журнал. 2004. - № 8. - С. 87-91.
170. Holmes V. Trends in Comparative Education / Prospects, v. XV, 1981. – 34p.
171. Evertson C., Emmer E. Effective management in teacher training / Journal of Educational Psychology 74, 1982. – p.485. - Bibliogr.: pp. 450-479.

172. Kyriacou C. Teacher stress for future research / Educational review 53 - London, 2000. – pp.27-35.

173. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі. / Рідна школа. - К., 1997. - №2. - С. 25-78.

174. Ильясов И.И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / Вопросы психологии № 3 - 1996. - С. 138-141.

175. Исаева Е.В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании / Сборник научных статей Московского государственного заочного пединститута № 7, 1986. - С. 13-17.

176. Шанин Т. О пользе иного: британская академическая традиция и российское университетское образование // «Вестник Европы» №3 – Современный раздел «Жизнь», 2001. - С.45-90.

177. Коваль Л.Г. Зміст педагогічної освіти в Київському Університеті ім. Т. Шевченка / Вісник Київського Університету. Серія: Соціологія, психологія, педагогіка. Вип.1. - К.,1995. - С.45-90.

178. Бондарчук Л.І., Федорчук Е.І. Методи активного навчання в курсі "Основи педагогічної майстерності / Вища і середня педагогічна освіта, - № 16 - К., 1993.- С. 51-56.

179. Володько В.М., Іванова Т.В. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, як один з методів розвитку творчих здібностей студентів / Вища і середня педагогічна освіта, № 16. -К., 1993.- С. 62-67.

180. Лозова В.І., Золотухіна С.Т., Гриньова В.М. Проблема активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні психолого-педагогічних дисциплін / Вища і середня педагогічна освіта, № 14 - К., 1989. - С. 63-68.

181. Явоненко О.Ф., Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу / Педагогіка і психологія.- К, 1996. - С. 167-173.

182. Geer B. Occupational commitment and the Teacher Profession / School review 74. – London, 1996. - pp.31-74.

183. Hung D., Cheng D. Situated cognition, Vygotskian thought and learning from the communities of practice perspectives / *Education Media International* 38 – London, 2001. – pp. 24-36.

184. Totterdell M., Lambert D. The professional formation of teachers: A case study in reconceptualising initial teacher education through an evolving model of partnership in training and learning / *Teacher Development* 2 (3), 1998. – Bibliogr.: p.351.

185. Morris E. Speech at London Guildhall University / UUK - London, 22 October, 2000. - p.17.

186. Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США / Материалы международной конференции - М.: ГКШВ, 1993. - 87с.

187. Концепція підготовки педагога в умовах університету та її методичне забезпечення: Матеріали доповідей і повідомлень науково-методичної конференції 26-28 березня - Ужгород, 1991.-131с.

188. Болонський процес: модернізація системи вищої освіти України: матеріали VI Міжнар. наук. конф. "Модернізація системи вищої освіти відповідно до Програми розвитку освіти в Україні на 2005-2010 роки" / м. Судак, Автономна Республіка Крим, 20 травня 2006 р.

189. Кузнецова О.Ю. Развитие мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ ст.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. «загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Ю. Кузнецова.- Х., 2003. — 43 с.

190. Авшенюк Н. М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Теорія та методика професійної освіти» / Н.М. Авшенюк. - К., 2005. - 21с.

191. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Теорія та методика професійної освіти» / О.В. Волошина. - К., 2007. - 22с.

192. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т.М. Десятов. - К., 2006. - 35с.

193. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Теорія та методика професійної освіти» / Синенко С.І. - К., 2002. — 21с.

194. Демченко О.Й. Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Й. Демченко - Луганськ, 2001. — 19 с.

195. Яцишин Н.П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н.П.Яцишин.- К., 1998. — 17с.

196. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А.А. Сбруєва - К., 2005. — 38 с.

197. Коваленко С.М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть ХХ - початок ХХІ ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С.М. Коваленко. — Житомир, 2005. — 20 с.

198. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.А. Гаманюк. - Х., 1995. - 24с.

199. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю.В. Кіщенко.- К., 2000. — 20 с.
201. The free encyclopedia Wikipedia / Jimmy Wales, January 15, 2001, [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page) - Заголовок з екрану
202. British inform Department of Education and Science. <http://www.britannica.com/eb/topic-179524/Department-of-Education-and-Science> - Заголовок з екрану.
203. Department for Education Skills Safe school / <http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/> Заголовок з екрану.
204. Department for Education Skills Statement of values / [www.nc.uk.net/statement values.html](http://www.nc.uk.net/statement_values.html), 2—3 - Заголовок з екрану
205. Qualifications and Curriculum Authority Valuing diversity and challenging racism through the curriculum / Qualifications and Curriculum Authority - [www.qca.org.uk](http://www.qca.org.uk) - London, 2003. - Режим доступу.
206. Training Agency / London, 2002 [www.canteach.gov.uk](http://www.canteach.gov.uk) - Режим доступу.
207. Teacher Training Agency Test Coverage. Numeracy / [www.canteach.gov.uk](http://www.canteach.gov.uk), 2002 - Режим доступу.
208. Вахштейн В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая интернет-издание / Прогнозис № 4, 2006. <http://journal.prognosis.ru/a/2006/10/02/121.html> - Заголовок з екрану.
209. Е.И.Бражник. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований / [www.emissia.50g.com /offline/ 2005/ 975.htm](http://www.emissia.50g.com/offline/2005/975.htm) - Заголовок з екрану.
210. Толстой Л. Н. О народном образовании / [http://www.kulichki.com/inkwell/text/hudlit/classic/tolstoj/publ/ o\\_nar\\_obr.htm](http://www.kulichki.com/inkwell/text/hudlit/classic/tolstoj/publ/o_nar_obr.htm) - Заголовок з екрану.
211. Шевченко Я. Не наломать бы дров в Болонском лесу / запорожский еженедельник "Остров свободы" - ВУЗ, образование, обучение -

<http://ostrov.zp.ua/nomer6-vostrebovannaya-tema-nenamat-bi-drov-v-bolonskom-lesu.html> - Заголовок з екрану.

212. Истратов Ю.П., Левкина Л.И., Лернер И. Я. Современные тенденции пополнения категориального состава педагогической Науки / [http://lerner.edu3000.ru/lerner\\_i\\_sovr\\_tenden.htm](http://lerner.edu3000.ru/lerner_i_sovr_tenden.htm) - Заголовок з екрану.

213. Spears A., Willson L. Brain-based learning Highlights / [www.uwsp.edu/education/celtProject/innovations/Brain-based%20Learning/brain-basedlearning.htm](http://www.uwsp.edu/education/celtProject/innovations/Brain-based%20Learning/brain-basedlearning.htm) , p.2 - Заголовок з екрану.

214. Макаренко А.С. Про мету й засоби виховання / <http://www.nbu.gov.ua/articles/1998/98iavmzv.zip> - Заголовок з екрану.

215. Болонський процес і проблеми модернізації учбового процесу у вищих навчальних закладах України / О.А. Іванько - Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. <http://www.nbu.gov.ua/articles/2006/06ieaeuu.zip> - Заголовок з екрану.

216. Бурлакова О.О. Відтворення вищої освіти України у європейському освітньому просторі: Автореф. дис. канд. філософ, наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.- К.,2007,—17с. - укр. <http://www.nbu.gov.ua/ard/2007/07booeop.zip> - Заголовок з екрану.

217. Вступ України до європейського освітнього простору через контроль якості освіти / Г.Є. Чепорова - Культура народів Причорномор'я. - 2001.-№6, - С. 126-128 [http://www.nbu.gov.ua/Articles/kultnar/knp200116/knp16\\_28.doc](http://www.nbu.gov.ua/Articles/kultnar/knp200116/knp16_28.doc) - Заголовок з екрану.

218 Н.А. Назарбаева «Казахстан на пути ускоренной, экономической, социальной и политической модернизации по вопросам образования и науки / Подготовка педагогических кадров за рубежом: анализ современного состояния и тенденций развития в России, Казахстане, Англии, США. <http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=691> - Заголовок з екрану.

219. Калашникова С.А. Развитие дистанционного образования в Украине: интеграция в мировые образовательные структуры / [http://www.uapdlc.org.ua/kalash\\_oo.html](http://www.uapdlc.org.ua/kalash_oo.html) - Заголовок з екрану.



220.Ткаченко В. Состояние развития дистанционного обучения в Украине и России / Харьков, 2004. [http://tva.jino.ru/Edu\\_2.htm](http://tva.jino.ru/Edu_2.htm) -Заголовок з екрану.

221. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования г.Болонья /-19июня 1999 года. <http://www.umo.msu.ru/conf/bolon.htm> - Заголовок з екрану.

222. Петрова Л.В. Новая философия образования: истоки и перспективы / Парадигма: Ежеквартальный журнал теоретического и прикладного языкознания, культурологии, страноведения, межкультурной коммуникации, художественный и публицистический <http://www.humanities.edu.ru/db/sect/215/310> - Заголовок з екрану.

223. Ofsted / Flexible post graduate initial teacher training // [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk) – Заголовок з екрану.

224. Educational Supplement staff are doing it for themselves // [www.tes.co.uk](http://www.tes.co.uk) – Заголовок з екрану.

225. Bedford Way Papers. London: Institute of Education, University of London // Qualifying to teach: Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training // [www.tta.gov.uk](http://www.tta.gov.uk) – Заголовок з екрану.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Національний навчальний план Англії (National Curriculum)

Таблиця Д.1.1

	Базові ступені	Ступень 1	Ступень 2	Ступень 3	Ступень 4
Вік		5-7	7-11	11-14	14-16
Дисципліни					
Англійський		Розмовляти і слухати			.
		Читати			.
		Писати			.
Математика		Числа			Базові засади математики, елементи вищої математики
		Форма, простір і вимір		Обробка чисел	
Наука		Зароджування життя і довкілля			
		Матеріал і фізичні властивості			
		Фізичні властивості			
Дизайн і технологія		.	.	.	.
Інформаційна технологія		.	.	.	.
Історія		.	.	.	
Географія		.	.		
Мистецтво		.	.		

Мистецтво і дизайн				.	
Музика		.	.	.	
Фізичне виховання		.	.	.	.
Релігійне навчання		.	.	.	.
Сучасна іноземна мова				.	.
Громадянство				.	.

Продовж. табл. Д.1.1

Сексуальне навчання				.	.
Кар'єра				.	.
Мета і завдання навчання	.				
Ключ до майстерності					
Мистецтво мислення	.	.	.	.	.

## Додаток Б

Розклад для учнів початкової школи

Таблиця Д 1.2

	Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
8.55	Реєстрація				
9.00	Література (60 хв.)	Математика (60 хв.)	Збір групи (20 хв.)	Математика (60 хв.)	Збір групи (20 хв.)
	Збір групи (20 хв.)	Збір групи (20 хв.)	Математика (60 хв.)	Збір групи (20 хв.)	Наука (60 хв.)
10.20	Перерва				
10.35	Фізичне виховання (45 хв.)	Наука (60 хв.)	Музика (30 хв.)	Музика (45 хв.)	Фізичне виховання (45 хв.)
			Читання (15 хв.)		
	Математи- ка (60 хв.)	Читання (15 хв.)	Література (60 хв.)	Література (60 хв.)	Матема- тика (60 хв.)
		Інформаційн а технологія (30 хв.)			
12.20	Ленч и реєстрація				
13.15	Читання (30 хв.)	Література (75 хв.)	Мистецтво і дизайн (75 хв.)	Дизайн и технологія (75 хв.)	Читання (15 хв.)
	Інформацій на технологія (45хв.)				Література (60 хв.)
14.30	Перерва				
14.45			Географія (45 хв.)	Читання (15 хв.)	Релігійне навчання

	Географія (45 хв.)	Фізичне виховання (45 хв.)			(45 хв.)
15.30	Закінчення занять				

## Додаток В

Альтернативний розклад для учнів початкової школи

Таблиця Д.1.3

		Понеділок	Вівторок	Середа	Четвер	П'ятниця
	8.50	Реєстрація				
60 хв.	9.00	Наука	Англійська мова	Математика	Фізичне виховання	Англійська мова
50 хв.	10.00	Математика	Математика	Англійська мова	Математика	Математика
	10.50	Перерва				
70 хв.	11.05	Англійська мова	Релігія	Наука	Англійська мова	Драма
	12.15	Ленч				
	13.15	Реєстрація				
50 хв.	13.25	Історія/ Інформаційна технологія	Музика	Англійська мова	Географія	Мистецтво і дизайн / Інформаційна технологія
50 хв.	14.15	Історія/ Інформаційна технологія	Фізичне виховання	Англійська мова	Географія	Мистецтво і дизайн / Інформаційна технологія
	15.05	Збір групи	Збір групи	Збір групи	Збір групи	Шкільний збір
	15.20	Закінчення занять				

## Додаток Д

Навчальний план на тиждень (дошкільна ступень, 3-7 років)

Таблиця Д.1.4

Тема	Дата
Персональний, соціальний, емоційний розвиток (вміння слухати інших, відповідати на запитання)	Знання і розуміння довкілля (Сонце, дощ, Земля)
Спілкування, мова и література (вміння слухати)	Фізичний розвиток (гімнастика)
Математичний розвиток (порівняння розмірів, рахування)	Творчий розвиток (колір, малюнок)

## Додаток Е

## План уроку для групової роботи

Таблиця Д.2.1

Дата	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4
9.00-9.20	Реєстрація, новини	Реєстрація, новини	Реєстрація, новини	Реєстрація, новини
9.25	Математика	Читання і мова	Реєстрація, новини	Пластика
9.45	↓	↓	Математика	Читання і мова
10.00-10.30	Реєстрація, новини	Пластика	↓	↓
10.45	Вимір	Математика	Читання і мова	Малювання, робота з пластиліном
11.15-11.55	Пластика	Малювання, робота з пластиліном	Моделювання	Математика
13.00	Музика	Бібліотека	Моделювання	Вимір
13.50-14.30	Фізичне виховання			
14.45	Аудіо прослуховування и відео перегляд	Робота с конструктором	Моделювання	Вимір
15.05-15.30	Творча робота			

Додаток Ж  
Складові атмосфері у класі

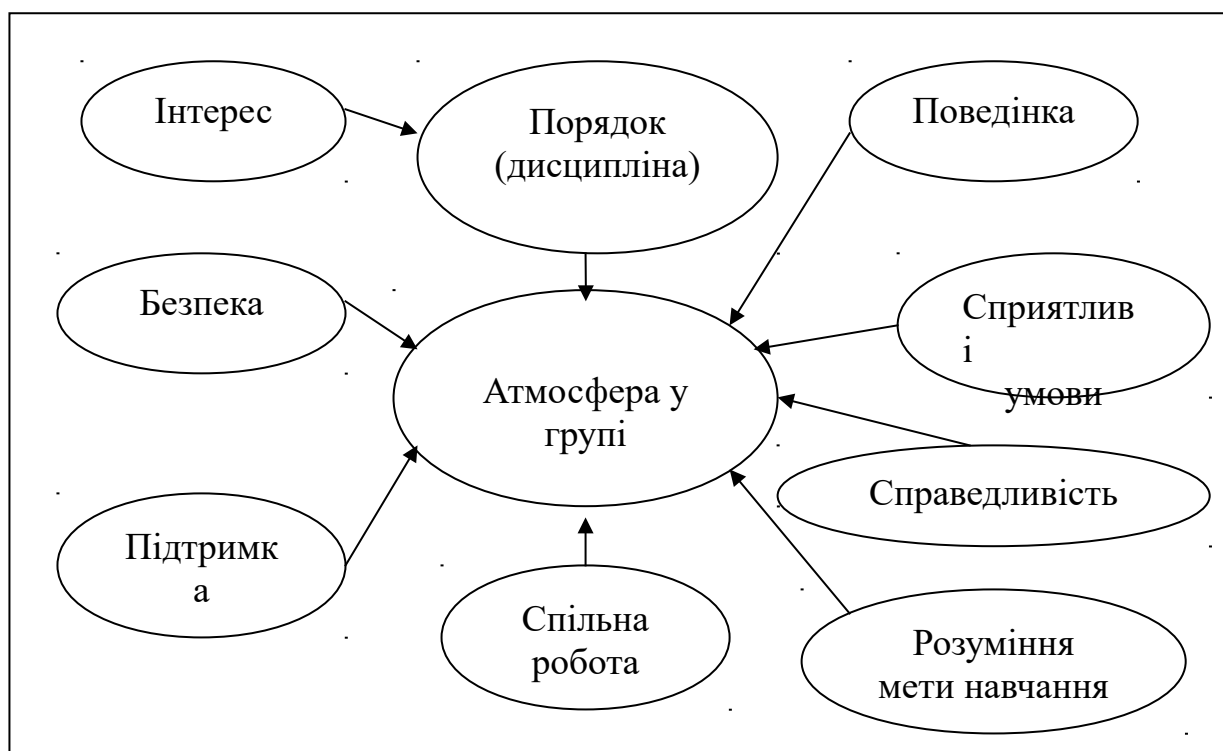


Рис.Д.1.1