

**Південноукраїнський державний педагогічний університет  
імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)**

На правах рукопису

**Карпинська Лілія Олексіївна**

УДК: 378.937+ 378.14+370(71)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

**Науковий керівник:**

Курлянд Зінаїда Наумівна  
доктор педагогічних наук,  
професор

Одеса - 2005

## ЗМІСТ

Вступ .....	4
Розділ I НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ.....	12
1.1. Становлення й розвиток педагогічної освіти Канади .....	12
1.1.1. Вища освіта Канади.....	15
1.1.2. Сутність і зміст вищої педагогічної освіти Канади.....	31
1.2. Сутність підходів щодо професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади.....	68
1.2.1. Загальноосвітній рівень підготовки вчителів.....	70
1.2.2. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів.....	76
1.2.3. Організація педагогічної практики.....	82
ВИСНОВКИ З ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	92
Розділ II ТВОРЧЕ ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ.....	97
2.1. Професійна майстерність як педагогічна проблема в дослідженнях канадських і українських учених.....	97
2.1.1. Сутність і зміст професійної майстерності майбутнього вчителя канадської вищої педагогічної школи.....	97
2.1.2. Сутність і зміст професійної майстерності майбутнього вчителя української вищої педагогічної школи.....	118
2.2. Методи та форми навчання, що забезпечують формування професійної майстерності майбутніх учителів Канади....	149

2.3.Порівняльний аналіз і узагальнення передового досвіду формування професійної майстерності в системі професійної підготовки у вищій школі Канади та України.....	171
ВИСНОВКИ З ДРУГОГО РОЗДІЛУ .....	184
ВИСНОВКИ .....	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	195
ДОДАТКИ.....	210

## ВСТУП

*Актуальність дослідження* зумовлена зростанням потреб у підготовці високопрофесійних викладачів, здатних до творчої праці, розвитку свого професійного рівня та педагогічної майстерності, опанування і впровадження інформаційних технологій, конкурентоспроможності на ринку праці. Одним із підходів удосконалення національної освітньої системи, на нашу думку, є науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації педагогічної освіти, який стимулюватиме інновації у вітчизняній системі педагогічної освіти та збільшуватиме можливості інтеграції у світовий педагогічний простір.

Проблеми підготовки вчителя за кордоном тривалий час не були предметом вивчення вітчизняних учених, і лише в 1970-80-х роках з'явилися перші дослідження, пов'язані з вивченням систем педагогічної освіти у високорозвинутих країнах (Г.Агапова, Ю.Алфьорова, Г.Андреєва, Е.Бетяєва, Н.Воскресенська та ін.).

В умовах сучасної модернізації національної системи педагогічної освіти в Україні активізувалися пошуки вітчизняних дослідників у галузі зарубіжної теорії і практики професійної підготовки вчителів. Загальні проблеми навчання і виховання, реформування освіти, нові аспекти сучасної політики, проблеми дидактики вищої школи провідних країн Заходу, основні тенденції розвитку університетської і професійної освіти, підготовка педагогічних кадрів у зарубіжних країнах знайшли своє відображення у працях вітчизняних і російських дослідників (О.Глузман, Ю.Кіщенко, Т.Кошманова, З.Малькова та ін.). Наприкінці ХХ - початку ХХІ століть з'явилися перші дослідження з проблеми професійної педагогічної підготовки на матеріалах декількох країн (М.Лещенко, Л.Пуховська, Р.Роман, С.Синенко, І.Фольварочний).

Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить, на наш погляд, теоретичний і практичний аналіз проблеми підготовки педагогів у Канаді. Канада як багатонаціональна країна акумулює в собі досвід різних націй щодо організації навчального процесу, змісту і методів навчання, який привертав увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Загальні

проблеми канадської педагогіки досліджували Л.Булай (система народної освіти Канади), В.Хорошилова (загальноосвітні школи Канади), М.Лещенко (естетичне виховання учнів початкових класів загальноосвітньої школи Канади) та ін. Вищу освіту Канади, зокрема педагогічну, досліджували М.Красовицький, І.Руснак, М.Смирнова, а також канадські педагоги Дж. Келлі, Дж. Лаєнз, М. Фуллан та ін.

Процес модернізації системи української освіти вимагає, на нашу думку, переосмислення і нових оцінок щодо досвіду організації канадської педагогічної освіти, а також упровадження у вітчизняну практику певних позитивних аспектів. Натомість аналіз зарубіжної і вітчизняної педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дозволив констатувати, що такі питання професійної педагогічної підготовки канадських учителів, як історія, теорія, реформування, тенденції розвитку вищої педагогічної освіти, а також формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади ще не були предметом спеціального дослідження.

Відтак, недостатня розробленість означеної проблеми у вітчизняній педагогіці та важливість урахування досвіду зарубіжної педагогіки у процесі вдосконалення системи професійної освіти України зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **”Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади”**.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* Тема дисертаційного дослідження є складовою комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса), що виконується з проблеми „Дослідження педагогічних засад підготовки вчителя національної школи” (№ 0100U000958). Тему дослідження затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) (протокол № 9 від 24 квітня 2003р.) та Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 28 жовтня 2003 р.). Автором досліджувався аспект

професійної підготовки вчителів у Канаді й можливість застосування зарубіжного педагогічного досвіду в українській системі вищої педагогічної освіти.

**Мета дослідження** – проаналізувати стан та виявити основні тенденції розвитку теорії і практики формування педагогічної майстерності в системі вищої педагогічної освіти Канади, з'ясувати можливості впровадження позитивних канадських ідей у навчальних закладах України.

**Завдання дослідження:**

1. Дослідити та проаналізувати соціально-історичні передумови становлення і розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителів у Канаді, обґрунтувати етапи й особливості педагогічної освіти Канади.

2. Розкрити сутність підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі педагогічної освіти Канади.

3. Охарактеризувати специфіку розуміння професійної майстерності як педагогічної проблеми в дослідженнях канадських і українських учених.

4. Проаналізувати досвід формування професійної майстерності вчителя в педагогіці України і Канади в контексті осмислення нових вимог до підготовки вчителя ХХІ століття.

5. Вивчити позитивні здобутки канадського науково-практичного досвіду (методи і форми навчання) та можливості їх творчого застосування в системі підготовки й підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів України в умовах сучасності.

**Об'єкт дослідження** – професійна підготовка вчителя в системі безперервної педагогічної освіти Канади.

**Предмет дослідження** – процес формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади.

**Хронологічні рамки дослідження** охоплюють середину ХХ – початок ХХІ століття, які характеризуються масштабними освітніми реформами вищої освіти, зокрема педагогічної освіти, що сприяли змістовому оновленню та вдосконаленню навчальних планів і програм, методів і форм організації

навчання.

Нижня межа хронологічних рамок дослідження визначається завершенням у кінці 1950-х – на початку 70-х рр. еволюції нормальних шкіл через педагогічні коледжі до університетів.

Верхня хронологічна межа обґрунтовується сучасними досягненнями педагогічної освіти Канади (застосування інноваційних методів навчання, створення віртуальних університетів, поєднання університетів у консорціуми).

Для логічного обґрунтування розвитку і стану педагогічної освіти в навчальних закладах Канади проведено ретроспективний аналіз, що починається з ХІХ століття.

**Методологічні засади дослідження** склали: принципи і методи системного підходу до пізнання, що передбачають взаємозв'язок, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності в комплексі соціальних систем (економіки, політики, культури тощо); культурологічний підхід, за яким історико-педагогічні феномени розглядаються в контексті розвитку культури, що дозволяє виокремити спільні тенденції і національні особливості у вирішенні проблеми формування професійної майстерності під час проведення порівняльного аналізу; концептуальні положення методології порівняльної педагогіки (Б.Вульфсон, З.Малькова, М.Нікандров). Дослідження базується на положеннях філософії гуманізму, відповідно до яких людина є найвищою цінністю суспільства; елементах особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів до особистості майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-виховного процесу.

**Теоретичні засади дослідження** становлять: концептуальні положення організації навчального процесу у вищих закладах освіти (А.Алексюк, С.Архангельський); теорії психолого-педагогічної підготовки (Г.Балл, С.Максименко, В.Семиченко); зарубіжної педагогічної думки й практичної діяльності вищих навчальних закладів (О.Глузман, В.Євтух, Т.Кошманова, З.Курлянд, М.Лещенко, Л.Пуховська, І.Руснак); традиційних та активних методів і форм навчання (Ю.Бабанський, М.Касьяненко, Б.Лихачов та ін.);

теорії педагогічної майстерності (Ю.Азаров, Л.Бабич, Є.Барбіна, Л.Білієнко, А.Вартанян, Н.Гузій, І.Зязюн, Г.Кондратенко, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, І.Харламов, С.Швидка та ін.); становлення педагогічної освіти в Канаді (Дж.Лаєнз, Р.Петерсен, М.Фуллан, Дж.Чарік та ін.) та професійної майстерності (Ф.Вінн, Л.Густхарт, Дж.Джонстон та ін.).

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз (історіографічний, порівняльний, ретроспективний) – вивчення педагогічних і психологічних праць вітчизняних і зарубіжних авторів з теми дослідження; контент-аналіз текстів підручників із педагогіки, організації навчально-виховного процесу в університетах Канади й України; узагальнення передового педагогічного досвіду з проблеми формування педагогічної майстерності; предметно-хронологічна ретроспекція, що сприяла виявленню тенденцій розвитку й дозволила простежити зміни в теоретичному обґрунтуванні проблеми формування педагогічної майстерності; синтез, завдяки якому було визначено структуру підготовки педагогів, зміст професійно-педагогічної освіти, форми, методи і засоби навчання студентів; аналіз етапів розвитку педагогічної освіти Канади в ретроспективі функціонування педагогічних закладів у різні періоди історії; осмислення досвіду педагогічної освіти Канади з метою визначення шляхів творчого використання продуктивних ідей у формуванні педагогічної майстерності майбутніх учителів навчальних закладів України; порівняльно-історичний метод, що дозволив порівняти і зіставити соціально-педагогічні явища, виявити в них подібність і розбіжності, узагальнити теоретичні дані й факти; вірогіднісна вибірка фактів на глобальному, регіональному та національному рівнях; *емпіричні* (дискусія, спостереження).

**Джерельна база дослідження.** Для аналізу шляхів формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади автором опрацьовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, які досліджували педагогічну думку і практику навчання майбутніх учителів у Канаді, а також роботи вітчизняних учених з підготовки вчителів за кордоном; канадські офіційні документи, урядові постанови і матеріали з



питань вищої освіти; зарубіжну педагогічну періодику (“University Affairs”, “Teacher Development”, “The Canadian Teacher”, “Education Canada”, “Canadian Journal of Education” та ін.); довідково-інформаційну літературу з проблеми дослідження, довідково-інформаційну базу мережі Internet; національні періодичні видання; навчальні програми, методичну літературу, проспекти вищих навчальних закладів Канади, що готують учителів.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше в педагогічній науці України проаналізовано розвиток теорії і практики професійної педагогічної освіти у вищих навчальних закладах Канади; визначено етапи розвитку канадських університетів і педагогічної освіти Канади; розкрито шляхи формування педагогічної майстерності майбутніх учителів на основних етапах їхньої професійно-педагогічної підготовки та навчально-виховної діяльності в системі вищої педагогічної системи Канади; уточнено поняття професійної майстерності вчителя канадської вищої педагогічної школи, а також сутність і зміст формування професійної майстерності вчителя української вищої педагогічної школи; проведено порівняльний аналіз тенденцій формування професійної майстерності майбутніх учителів Канади й України; визначено шляхи впровадження канадського позитивного науково-практичного досвіду в систему вищої педагогічної освіти України в сучасних умовах; дістало подальшого розвитку дослідження проблеми професійної майстерності у вітчизняній психолого-педагогічній літературі.

**Теоретична значущість роботи** полягає в тому, що на підставі порівняльного аналізу дослідницьких підходів вітчизняних і канадських учених до проблеми професійної майстерності визначено спільні і відмінні аспекти щодо формування професійної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти нашої країни; виявлено й науково обґрунтовано політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови підготовки педагогів-майстрів у системі вищої педагогічної освіти Канади в XIX-XXI столітті; виявлено соціально-педагогічні чинники, що впливали на становлення і розвиток канадського університету; джерельна база дисертації може бути

використана дослідниками в різних галузях педагогічних знань – теорії та історії педагогіки, філософії освіти, порівняльній педагогіці і.т.ін, а також основні положення, результати і висновки можуть бути використані для подальшого компаративного вивчення педагогічної освіти в Україні та в зарубіжних країнах.

**Практична значущість** проведеного дослідження полягає в тому, що його основні положення, результати та висновки можуть бути використані у процесі розробки циклу лекцій і практичних занять з порівняльної педагогіки для післядипломної освіти педагогів, оновлення навчальних програм, планів, курсів і бібліографічних баз для підготовки педагогічних кадрів в умовах сучасної модернізації освіти; розробки спецкурсів і проведення спецсемініарів як у системі підготовки майбутніх учителів, так і в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У цілому практичну значущість дослідження становлять результати дослідження, висновки та рекомендації, що сприятимуть удосконаленню організації навчання майбутніх учителів в Україні.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (довідка № 12 від 19 травня 2005 р.), Одеського державного медичного університету (довідка № 18 від 30 травня 2005 р.), Одеської національної морської академії (довідка № 25 від 18 травня 2005 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м. Одеса) (довідка № 17 від 3 червня 2005 р.).

**Достовірність результатів дослідження** забезпечується аналізом наукових джерел (журнальних статей, доповідей, статистичних даних, монографій); системним аналізом теоретичних й емпіричних матеріалів; використанням системи методів дослідження, адекватних предмету, меті й завданням дослідження; апробацією матеріалів дисертації на конференціях; особистою участю дисертанта в обговоренні проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів Канади з канадськими педагогами під час бесід, засідань кафедр та лекцій в університеті Альберта (Едмонтон, Альберта,

Канада).

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення і результати дослідження автора з проблеми формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади обговорювались і знайшли схвалення на презентаціях і наукових семінарах в університеті Альберти (Едмонтон, Альберта, Канада, 2005), на міжнародних (Одеса, 2003, 2004 р.) і всеукраїнській (Горлівка, 2004) науково-практичних конференціях.

Результати виконаної роботи обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки і кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (м.Одеса) (2002-2005рр.), на засіданнях кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів і кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І.І.Мечникова (2003-2005 рр.), кафедри англійської мови в судоводінні Одеської національної морської академії (2004-2005рр.).

**Публікації.** Основні положення і результати дисертаційного дослідження відображено у 12 одноосібних публікаціях автора, з них 6 статей у провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАКом України, один навчальний посібник.

**Обсяг і структура дисертації.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (173 найменування, з них 82 – іноземною мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації складає 194 сторінки, основний текст викладено на 186 сторінках. Дисертація містить 9 таблиць, 4 рисунки, що займають 8 сторінок основного тексту, 8 додатків на 12 сторінках.

# РОЗДІЛ I

## НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

### 1.1. Становлення й розвиток педагогічної освіти Канади

Друга половина ХХ століття є важливим періодом в історії еволюції фаху вчителя. Завдяки багатьом вагомих причинам практично всі країни світу звернули увагу на фахове вдосконалення вчителів. Значна увага приділяється неперервній освіті, підготовці й підвищенню професійних можливостей учителів у Франції, Австрії, Німеччині, Великій Британії, США та інших розвинутих країнах. На порозі нового тисячоліття багато міст і країн визначили освітню реформу своїм основним пріоритетом. А вчителі, як носії змін – це *sine qua non* (лат. „те, без чого не обійтись”). Як вірно зазначив відомий канадський дослідник Майкл Фуллан: „Ми не можемо мати суспільства, що навчається, без учителів, які навчаються” [83:221].

Особливий інтерес у контексті вивчення зарубіжного досвіду становить, на нашу думку, теоретичний та практичний досвід канадських педагогів. Канада як багатонаціональна країна акумулює у собі досвід різних націй, який є дуже цікавим предметом для вивчення. У контексті досліджуваної проблеми суттєве значення має те, що Департамент освіти Канади приділяє багато уваги підготовці вчителів та формуванню в них педагогічної майстерності різними засобами. Вивчення канадської педагогічної освіти особливо необхідно сьогодні, коли тема підготовки вчителя – майстра дуже актуальна в педагогічній науці. Канада на власному прикладі доводить вислів про те, що цивілізоване суспільство існує й розвивається завдяки трьом головним життєвим основам: церкві, засобам інформації та освіті. Освіті, зокрема підготовці майбутніх учителів, Канада приділяє багато уваги: видається багато освітніх наукових педагогічних журналів,

кожного року проводяться конференції та симпозіуми з питань педагогічної освіти, сама система педагогічної освіти постійно вдосконалюється тощо.

Канадський уряд зацікавлений у тому, щоб про Канаду, її цінності та культуру дізналося як найбільше людей, тому виділяється допомога аспірантам та науковцям, які пишуть дослідницькі роботи на теми, пов'язані з Канадою. У зв'язку з тим, що Канада привертає до себе міжнародний інтерес, у багатьох країнах світу (Австралії, Ірландії, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, США, Росії та ін.) існують асоціації з вивчення Канади. Ці програми підтримують науковців, що проводять дослідження Канади в різних галузях наук. У створену в 1981 році Міжнародну Спілку Вивчення Канади (ICCS) на сучасному етапі крім Канади входять ще 19 країн (Росія, Польща, США та ін.). На жаль, України серед них немає, тому що в нашій державі увага Канаді майже не приділяється, хоча слід зазначити, що в Канаді проживає одна з найбільших українських діаспор.

Лише в останні роки Україна почала підтримувати з Канадою ділові та культурні стосунки. Саме Канада стала першою західною країною, яка у 1991 році формально визнала Україну як незалежну державу. У 1999 році був підписаний Меморандум про взаєморозуміння та співробітництво між Урядом України та Урядом Канади в галузі освіти. Канадські політики, говорячи про відносини з Україною, використовують вираз „особливі узи партнерства”. У декларації, підписаній двома країнами 5 грудня 2001 року сказано, що „безпечне існування й територіальна цілісність незалежної, квітучої та суверенної України відповідають фундаментальним інтересам Канади” [28:81].

Щодо стосунків у галузі освіти, то за статистикою, 7- 9% усіх студентів-співвітчизників, які їдуть навчатися за кордон, обирають саме Канаду, тому що канадська система освіти визнана однією з найкращих у світі. Міністерство освіти й науки України співпрацює з багатьма канадськими провінціями (Саскачеван, Альберта та ін.), організуються спільні наукові міжнародні проекти тощо. Велике значення для розвитку освіти в будь-якій державі має ставлення до нього її населення. Населення Канади пишається системою своєї освіти на всіх

рівнях її функціонування (початковому, середньому та вищому). Чисельні опитування, які проводились в Канаді, показують на ріст довіри населення до шкіл: у 1989 році її висловили 62% населення порівняно із 54% в 1979 році [12:118]. З усіх країн світу Канада має найвищий відсоток спеціалістів із вищою освітою серед населення, що працює. Статистика 1999 року свідчить про те, що 39% канадців віком 25-64 років закінчили університет чи коледж. Це найвищий показник серед країн-членів Організації за економічну співпрацю і розвиток (OECD).

Канада належить саме до тих країн, дипломи яких високо цінуються на міжнародному освітньому ринку. Розвиток системи освіти є одним із основних пріоритетів державної політики. За останні роки на ці цілі держава витрачає таку саму частку валового внутрішнього продукту (ВВП), як і США – біля 7% [57], тоді як у найбільш розвинутих країнах Європи та світу середній показник – 6,1% [38]. Так, наприклад, у 1994 року Канада витратила на освіту 7,3% валового національного прибутку країни, тоді як у США ця цифра 6,8%, у Німеччині – 5,7%, в Японії – 4,9%, а у Великій Британії – 4,1% [29:93].

Канада, що розвивалась у безпосередній близькості від США на колишніх територіях Франції та Великобританії, несе на собі відбиток шкільних систем цих країн. Так, наприклад, освіта в Квебеці до 1960-х років була практично запозичена з французької католицької моделі. У системі середньої та вищої освіти спостерігається вплив Англії (особливо у східній частині Канади). Американська модель відбивається практично скрізь і на всіх рівнях системи освіти, але найбільш яскраво в західній частині Канади [29:96]. Реалізація різних впливів у одній країні, дають унікальну освітню систему, яка є гордістю Канади.

Система освіти Канади складається з трьох ланок: початкової, середньої та вищої. Враховуючи проблематику нашої роботи, ми розглянемо тільки вищу освіту в Канаді.

### 1.1.1. Вища освіта Канади.

Для канадців вища освіта досить важлива, тому що вона є гарантом майбутнього успіху. Випускники університетів заробляють у середньому на 50% більше порівняно з тими, хто не отримав вищу освіту. Рівень безробітних серед випускників ВЗО складає лише 4%, тоді як для випускників шкіл – 9% [53].

Вищу освіту в Канаді можна одержати в університетах (universities), університетських коледжах (university colleges), у суспільних коледжах (community colleges) та коледжах системи CEGEP (College d'Etudes Generates et d'Education Professionnelle).

Багато канадських *суспільних коледжів* виникло в 1960-ті роки як відповідь на післявоєнний демографічний вибух та високу потребу в кваліфікованій робітничій силі, а також у зв'язку із розвитком сучасних технологій. На сьогодні у країні налічується близько 175 суспільних коледжів. Точну кількість суспільних коледжів назвати важко, тому що їх кількість постійно змінюється у зв'язку з їх об'єднанням та утворенням нових закладів (наприклад, університетських коледжів). Усі суспільні коледжі країни входять до Асоціації канадських суспільних коледжів (АССС). Ця національна організація, створена у 1970 році, знаходиться в Оттаві і до свого складу включає викладачів, адміністраторів і студентів суспільних коледжів [115].

Головною різницею між суспільним коледжем та університетом є не тільки тривалість навчання (навчальні програми в коледжах тривають 2-3 роки чи навіть менше), а й те, що перший не присуджує ступенів. Але в коледжах існують свої переваги: у них пропонується широкий діапазон професійно-технічної підготовки; усі коледжі зорієнтовані на ринок праці і здатні швидко та гнучко реагувати на його умови; у коледжах порівняно з університетами менша кількість студентів в учбових групах та інтерактивний стиль навчання. Для абітурієнтів коледж є більш доступним, тому що критерії відбору студентів доволі гнучкі, вартість навчання нижче, ніж в університетах. Велика кількість випускників університетів відвідують заняття у коледжі паралельно із навчанням в університеті для того, щоб отримати трудові навички [116].

*Університетський коледж* – це останнє нововведення Канади. Університетський коледж має багато традиційних особливостей як університету, так і суспільного коледжу. Перший університетський коледж був організований у провінції Нова Шотландія у 1974 році. Він був створений завдяки поєднанню Східного Технологічного Інституту Нової Шотландії та коледжу Ксав'єр Джуніор. Новий заклад, який назвали Університетським коледжем миса Бретон, надавав ступені, до того ж було збережено багато технічних і професійно-технічних програм вищезгаданого технологічного інституту. На сучасному етапі Університетський коледж миса Бретон пропонує отримання технологічних та трудових спеціальностей.

На сьогодні в Канаді існує велика кількість університетських коледжів. Наприклад, у Британській Колумбії існує п'ять університетських коледжів, які забезпечують різноманітні курси і програми від базової освіти до технічних і професійно-технічних програм. Виникнення університетських коледжів можна пояснити тим, що в 1988 році за ініціативою уряду було вирішено збільшити доступ до програм, які ведуть до отримання бакалаврського ступеня. Завдяки цьому п'ятьом суспільним коледжам було надано право присвоєння цього ступеня, і вони були перейменовані в університетські коледжі. Спочатку вони надавали ступені під егідою провінційних університетів, а у 1995 році їм було надане право для їх самостійного присудження.

Університетські коледжі, залежно від місця їх розташування, характеризуються своїми специфічними особливостями. Наприклад, у провінції Альберта у 1995 році створено заклади, які відповідали поняттю університетського коледжу, але формально вони цієї назви не отримали й зараз працюють на одному рівні з університетами [119].

Отже, ми дійшли висновку, що університетські коледжі – це новаторські освітні установи, що були створені для забезпечення студентства новими видами програм у нестабільному економічному середовищі. У деяких провінціях (Британська Колумбія, Нова Шотландія та ін.) згадані навчальні заклади поєднують традиції університету і коледжу: вони пропонують різні



програми, а також дипломи і сертифікати коледжу, які дуже часто є „сходинкою” до університету. В інших провінціях (наприклад, в Альберті) вони працюють на одному рівні з університетами.

*Коледжі системи CEGEP* працюють у франкомовній провінції Квебек. До них вступають учні, які закінчили 11 класів школи та хочуть провчитися на підготовчих відділеннях цих коледжів два роки для того, щоб підготуватися до вступу в університет.

За Словником Даля *університет* визначається як "навчальний заклад першого ступеня". У Канаді університетом називають вищий навчальний заклад освіти, якому надано право надавати наукові ступені. Вважаємо за необхідне зробити екскурс в історію виникнення канадського університету для того, щоб краще зрозуміти прогрес, якого досягла організація вищої освіти Канади.

На основі проведеного аналізу літератури ми дійшли висновку, що у своєму розвитку канадські університети пройшли три етапи: 1) університет, фінансово та ідеологічно залежний від церкви (XVII – початок XIX століття); 2) університет, відокремлений від церкви (кінець XIX – початок XX століття); 3) університет на сучасному етапі (кінець XX – початок XXI століття). Схематично сутність і зміст історичних етапів розвитку канадського університету відображено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

## Етапи розвитку канадського університету

Етап	Становище університету	Характеристика етапу
I етап (XVII- сер.XIX ст.)	Університет, фінансово та ідеологічно залежний від церкви	Університет був у повній залежності від церкви, яка була зацікавлена в підтримці університетів і вимагала від духовенства гідної університетської підготовки. Навчальні програми базувалися на вивченні

Продовження табл.1.1

		<p>класичних дисциплін (античної та римської класики, теології та гуманітарних наук).</p> <p>Предмети за вибором майже не пропонувались.</p>
<p>II етап (кінець XIX- початок XX ст.)</p>	<p>Відокремлення університету від церкви</p>	<p>Спостерігалася модифікація навчального плану та поява тенденції щодо утилітарності предметів та збільшення кількості університетів і студентів.</p> <p>З'явилися предмети за вибором, почали створюватися професійні програми (зокрема програми з підготовки вчителів), пропонувались магістерські та докторські програми. Зміни сприяли виникненню чітких академічних дисциплін, зростанню рівня знань і появою спеціалізації.</p>
<p>III етап (кінець XX- початок XXI ст.)</p>	<p>Університет самостійний, фінансується за рахунок держави</p>	<p>Університети пропонують широкий вибір програм, три наукових ступеня.</p> <p>Спостерігається підвищення вступних вимог. Між університетами існує конкуренція. Відокремлюються три категорії університетів (дослідницькі, багатoproфільні та з базовим циклом навчання). В університетах пропонуються цікаві навчальні курси, впроваджуються Інтернет-курси інших університетів, створюються університетські консорціуми, поширюється віртуальний (електронний) університет, налагоджується співпраця із зарубіжними партнерами.</p>

Розглянемо більш докладно кожний етап:

*1. Перший етап (фінансово та ідеологічно залежний університет).*

Як і в Європі, у витоків канадського університету стояла церква, у даному випадку як католицька, так і протестантська. Саме церква була головним імпульсом для створення перших канадських університетів. Це пояснюється тим, що для посвячення в духовний сан англіканські чи пресвітеріанські священики повинні були насамперед отримати класичну освіту в університеті, а лише займатися теологією (це була єдина спеціальність, яка на той час вимагала ступінь бакалавра). Хоча не всі конфесії вимагали від свого духовенства університетської освіти, але всі з них намагалися надати своїм членам гідну підготовку. Саме це було головною мотивацією церкви для підтримання вищої освіти [157:17].

Перший канадський вищий навчальний заклад – франкомовний Університет Лаваль (Universite' Laval) – був заснований ще в 1663 році і є одним із старіших на північноамериканському континенті [38:101]. Перший англomовний вищий заклад країни був заснований у Фредеріксоні у 1785 році. До моменту виникнення Канадської конфедерації (1867) у країні було за певними даними 17 [97] чи 19 вищих навчальних закладів (вісім – в Онтаріо, п'ять – в Новій Шотландії, по три в Нью-Брансвікі та Квебеці) [38:101]. Перші університети були підконтрольні церкві й часто фінансувалися церквою. Прикладами таких університетів можуть бути університетський коледж Трініті (Торонто, Онтаріо), Маунт Елісон університет (Саквіль, Нью Брансвік), Баптистський університет Макмастер (Гамільтон, Онтаріо) та інші. В той час церква та освіта були союзниками, і їх зв'язок підсилював загальнолюдські цінності.

У першій половині XIX століття в університетах давали знання, які базувалися на вивченні класики. Так, Джордж Браун, редактор Globe, у 1850 році писав: "...на сьогодні загально всезнаним є той факт, що вивчення античної грецької та римської класики є необхідною умовою для повного інтелектуального розвитку, а саме для формування правильного смаку, отримання вірних поглядів на зв'язок, що існує між мовою та думкою...."

[157:18]. На початку XIX століття навчальний план типового університету було створено навколо вивчення класичних предметів. На кожний семестр планувалося вивчення певних дисциплін; предметів за вибором було лише декілька. Наприклад, типова програма першокурсника складалася з трьох семестрів і містила в собі: 1 семестр – вивчення Горація, „Іліади” Гомера, та хімії; 2 семестр – вивчення Горація, Лівія, Геродота та хімії; 3 семестр – вивчення Лівія, Платона та фізіології [157:18]. На той час бакалаврський ступінь із природничих наук був не на стільки престижним і необхідним, як ступінь бакалавра з гуманітарних наук. Наприклад, в учбовому календарі Університету Маунт Елісон (Нью Брансвік) за 1869 рік зазначалося, що ступінь бакалавра з природничих наук пропонувався „... молоді, яка не може оцінити важливість класичного навчання, або їй не вистачає часу для його одержання...” [157:19]. Але країна розвивалася, і в навчальних планах деяких університетів крім теології та гуманітарних наук почали додавати ще одну чи дві спеціальності (право, медицину).

Федерація розширювалася. Здебільшого кожна нова канадська провінція, яка приєднувалася до конфедерації, вже мала відносно сформовану систему освіти чи її основні елементи. У кожній провінції виникали університети, більшість із яких було організовано за прикладом англійських коледжів, і готували вони головним чином юристів, лікарів і священників. Тому історично так склалося, що питання освіти є компетенцією тільки провінційних законодавчих і виконавчих органів, що є унікальною особливістю канадської конституційної системи. Інакше кажучи, у Канаді немає єдиної системи освіти, тому що вона має федеральний устрій (складається з десяти провінцій і трьох територій). Кожна провінція має своє Міністерство освіти й особливу систему освіти. У двох законодавчих актах (“The Northwest Territories Act”, “The Yukon Act”) відповідальність покладена на територіальні уряди. У статті 93 Конституції Канади зафіксовано, що кожна окрема провінція контролює освіту. На федеральному рівні не існує єдиного міністерства чи офісу освіти [117]. Федеральний уряд лише здійснює фінансову підтримку провінціям. На

національному рівні існує Рада міністрів освіти Канади (Council of Ministers of Education, Canada), яка є консультативним органом. Рада була заснована у 1967 році міністрами провінцій. Вона надає міністрам і відділам освіти унікальну можливість співпрацювати.

Канада – це велетенська мозаїка різних культур, що складається з тринадцяти окремих освітніх систем із їхніми особливостями та різноманітністю навчальних закладів. Хоча системи освіти окремих провінцій дуже близькі між собою, між ними все ж таки існують суттєві відмінності, обумовлені географічними особливостями провінцій, їхнім національним складом і культурно-історичними традиціями. Тому узагальнення про канадську освіту є певною мірою відносним. Це було визнано Конституційним Актом 1867 року, що проголосив канадську конфедерацію [29:93].

Отже, з самого початку свого виникнення канадські університети мали яскраво виражений регіональний характер, що сприяло децентралізації сучасної університетської освіти в Канаді, оскільки головну відповідальність за надання громадянам Канади освіти покладено на окремі провінції.

## *2. Другий етап (відокремлення університету від церкви).*

Фінансові труднощі сприяли тому, що канадський університет почав позбуватися своєї фінансової залежності від церкви, намагаючись переходити на публічне фінансування. Так, університетам був потрібний стабільний набір студентів, які б забезпечували оплату навчання. У пошуку студентів, університети не завжди вимагали завершення курсу навчання у школі – вони організовували спеціальні підготовчі курси для учнів, де готували студентів до стандартних вимог університету. Саме фінансова необхідність сприяла загальному навчанню чоловіків і жінок, тому що окрема освіта для кожного з них вимагала багато коштів. Університет Маунт Елісон у провінції Нью Брансвік був піонером, тому що в 1875 році став першим університетом Британської Імперії, який надав ступінь бакалавра жінці. А в 1878 році Університет Квінз став першим університетом Канади, який почав приймати на навчання жінок [157:20]. Шляхом для укріплення цих маленьких і фінансово

незахищених навчальних закладів була їх консолідація. Так, західні провінції з самого початку прийняли політику контролю за розвитком університетів. В Манітобі, наприклад, три існуючих церковних коледжі були об'єднані та стали називатися університетом Манітоби (1877). У кожній із західних провінцій був створений єдиний університет провінції: університет Альберти (1906), університет Саскачеван (1907), університет Британської Колумбії (1908) [97], університет Нью Брансвік, який замінив Королівський Коледж та ін. Такі зміни не могли залишитися непоміченими. Створення нових типів університетів критикувалося, а нові заклади освіти називалися „абсолютно безбожними інституціями” [157:21].

Із ростом вимог до вивчення корисних предметів і появою багатьох нових відкриттів у галузі природничих наук, почалася модифікація університетського навчального плану, у створенні якого почали відчуватися утилітарні тенденції. У навчальному плані з'явилася історія, політичні науки, географія та соціологія. Університет Торонто одним із перших розпочав модернізацію свого навчального плану й запропонував предмети за вибором та неklasичні предмети. Ця реформа викликала суперечливі оцінки. Деякі вбачали в цій зміні наближення до реальних потреб провінцій і схвалювали цю реформу, деякі не схвалювали цієї інновації і вважали, що зміни в навчальному плані призведуть до погіршення навчання в університеті [157:23].

Зміни в навчальному плані призвели до позитивних наслідків: зростання рівня знань, більш високої якості навчання та до спеціалізації, що, у свою чергу, сприяло виникненню чітких академічних дисциплін і професій. У кінці XIX – на початку XX століття наука зайняла важливе місце в навчальних планах університетів, з'явився ступінь бакалавра загальних наук, почали пропонуватися магістерські та докторські програми (докторські програми у 1897 році з'явилися спочатку в університеті Торонто, а потім і в інших закладах); професійні програми стали масовими, секуляризація стала звичайним явищем. Вже у другій половині XIX століття в канадських університетах розширилася підготовка вчителів, інженерів, спеціалістів

сільського господарства, а до 1920-х років ці професійні програми стали такими ж звичайними, як колись в університетах були програми з права, медицини та теології. В університетах також розпочалася підготовка спеціалістів із фармакології, з соціальних професій, таких як бібліотекар, викладач. Але введення нових курсів і програм не відразу було прийнято із радістю: деякі вбачали в професіоналізації „зраду університетським принципам”. А коли наприкінці 1920-х років в університеті Західного Онтаріо розпочався курс бізнес-адміністрування, то ректор університету Квінз сказав, що „...така вузька спеціалізація може призвести до серйозних ментальних і моральних аномалій...” [157:33]. Але у цього нововведення були й свої прихильники.

З усіх вищезазначених прикладів можна побачити і дійти висновку, як університетська освіта постійно змінювалася, відображаючи еволюцію канадського суспільства.

### *3. Третій етап (створення національної моделі канадського університету).*

В останній декаді XIX століття – на початку XX століття країна зазнала збільшення кількості університетів та студентів. Якщо у 1981 році до канадських університетів було залучено близько 1500 студентів, то до 1931 року їх було вже 6540 [157:26]. Одночасно продовжувалися зміни у навчальному плані та професорсько-викладацькому складі: якщо на ранньому етапі всі предмети природознавчого циклу міг читати один викладач, то пізніше, із збільшенням спеціалізації, на кожну дисципліну потрібен був окремий спеціаліст. На нашу думку, в першій чверті XX століття виникла національна модель канадського університету.

Напередодні Другої світової війни, на 1939 рік, у Канаді було вже 28 університетів, найбільшим із яких був Торонтський університет [38:102], і який залишається найбільшим канадським університетом і на сучасному етапі. Кожний університет відрізнявся розміром (від маленьких університетів, де навчалось менш, ніж 1000 студентів, до великих) і статусом (більшість університетів мали лише регіональне значення, але університет Макгілл та

Торонто мали міжнародну репутацію). Після війни з новою гостротою виникли проблеми наукових досліджень та забезпечення висококваліфікованим персоналом, що знову привернуло увагу уряду до університетського сектору. На 1950-ті р. кількість студентів в університетах збільшилася майже удвічі порівняно з 1940-ми роками. У цей період почали виникати нові університети: університет Йорку (1959), університет Ватерлоо (1959), університет Тренту (1963) та інші. Амбіціозна політика, яка була спрямована на розвиток університетської освіти в 1960-х рр., була не тільки відповіддю на збільшення кількості студентів. Вона була обумовлена також вірою в те, що вища освіта є ключем до економічної продуктивності [97].

На сьогодні канадські університети пропонують широкий вибір програм практично в усіх галузях знань і, як у більшості західних країн, надають три наукових ступеня: бакалавра, магістра і доктора.

Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох – ступінь „з відзнакою” (Honours Degree). Інколи ступінь „з відзнакою” може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Будь в якому випадку, на ринку праці надається перевага випускникам із Honours Degree. Тільки з почесним ступенем бакалавра можна претендувати на курс наступного рівня, який веде до надання ступеня магістра.

Щоб стати магістром (Master's Degree), потрібно провчитися ще якнайменше рік та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу.

Для отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку [61].

Слід зазначити, що згідно з інформацією канадського журналу “University Affairs” („Університетські справи”) за 2002 рік, в останні роки майже всі канадські університети підвищили вступні вимоги, що дуже



ускладнило вступ до університетів. Із 48 університетів усіх десяти провінцій, які брали участь у дослідженні, половина підвищила вступні вимоги порівняно з 1985 роком, і жоден університет їх не знизив. Пояснення цьому надаються різноманітні. Деякі дослідники пояснюють факт підвищення вступних вимог зменшенням фінансування урядом, що змусило скоротити набір. Старший аналітик Асоціації університетів і коледжів Канади Херб О'Херон зазначає, що за останні двадцять років вимоги до університетської освіти підвищилися, що й зробило університети більш виборчими [164:22]. Особливо це помітно у провінції Британська Колумбія, де середній прохідний бал для студентів в Університеті Британської Колумбії в 2001 році був одним із найвищих в Канаді – 86,5%.

Університети та коледжі всіх провінцій, дипломи яких відповідають державним стандартам, об'єднані в Асоціацію університетів та коледжів Канади (AUCC), яка налічує 93 університети [57]. Асоціація AUCC кожного року видає офіційний довідник (Directory of Canadian University), який надає детальну інформацію про кожен із закладів освіти. Загалом у вищих закладах освіти навчається більш ніж 1,5 мільйони студентів. Найбільша кількість вищих закладів освіти знаходиться в Онтаріо та Британській Колумбії. Дипломи цих провінцій цінуються найбільше. Університети Канади виконують три головні функції: проводять наукові дослідження (викладацька, наукова, творча діяльність коледжів та університетів), навчають студентів (загальнонаукова освіта студентів та їх підготовка до професійної діяльності) й обслуговують потреби всієї країни, розповсюджуючи освіту серед населення.

Звичайно, в Канаді існують університети більш або менш престижні. Офіційного рейтингу університетів у Канаді не існує, але вже багато років його функції виконує щорічний рейтинг ділового журналу Maclean's Magazine, а також рейтинг Гурману (Jack Gourman, Ph.D.), який виходить із 1967 року й публікується у престижному Princeton Review. У рейтингу Маклінз [72] усі університети поділені на три категорії: дослідницькі, багатопрофільні та університети з базовим циклом навчання.

1) *Дослідницькі університети (Medical/ Doctoral)* – це провідні вузи країни, які дають можливість отримати будь-який ступінь – бакалавра, магістра чи доктора філософії. Вони мають дуже сильні докторські програми й медичні факультети. Серед них такі престижні університети країни, як: університети Торонто, Квінз, МакГілл, Оттава, Саскачеван, Манітоба, Альберта, Калгарі та інші (див. додаток А).

2) *Багатопрофільні/комплексні університети (Comprehensive)* проводять навчання за різними спеціальностями, надають різні ступені та проводять наукові дослідження. Мають гарні бакалаврські та магістерські програми. Серед них університети Уотерлоо, Вікторія, Йорк, університети Реджайна, Конкордія та ін. (див. додаток Б).

3) В *університетах із базовим циклом навчання (Primary Undergraduate)* випускники отримують здебільшого ступінь бакалавра й тільки іноді – магістра. До цієї групи можна віднести університети Акадія, Трент, Брок, Летбридж, Вінніпег та інші [26:95-96].

Так, наприклад, в університеті Акадія (Нова Шотландія) навчається близько 4000 студентів. Згідно з щорічним рейтингом журналу Maclean's, університет Акадія є одним із найкращих серед університетів, які надають освіту 1 ступеня (ступінь бакалавра). Цей університет посідає почесне місце серед університетів у категорії самих інноваційних: він є одним із небагатьох університетів у Канаді, який надає усім своїм студентам можливість взяти участь у програмі сполученого навчання ("cooperative program"). Завдяки цій програмі студенти, які пройшли в університеті дворічний термін навчання, можуть влаштуватися працювати на рік на посаду, яка оплачується, у різних канадських чи зарубіжних фірмах у галузі їх майбутньої зайнятості. Ця програма надає випускникам після закінчення університету не тільки можливість мати досвід праці та важливі ділові контакти, але й підвищує шанси знайти цікаву роботу. Університет Акадія співпрацює з такими компаніями, як Nortel Networks, IBM, Shell та іншими [11].

У рейтингу Макгілла всередині кожної групи ВНЗ оцінюються за такими

показниками: „профіль” студента (наприклад, середній рівень шкільних випускних балів); „якість освіти” (розмір студентських груп, відсоток професорів); фінансування; бібліотеки; репутація та ін. [68].

Але, на наш погляд, рейтинги є досить суб’єктивними. По-перше, якість освіти не можна виміряти ні якими одиницями. По-друге, що важливо для одного студента, то зовсім не важливо для іншого. По-третє, університети та коледжі зацікавлені у рейтингу і часто самі завищують свої показники. Крім того, дуже часто показники різних рейтингів не співпадають. Наприклад, Університет Західного Онтаріо, який постійно займає в рейтингу Maclean's п’яте місце у групі найкращих ВНЗ, йде у рейтингу Гурмана всього шістнадцятим. А Університет Ватерлоо, який посідає друге-третє місце у своїй групі в рейтингу Maclean's, навіть не увійшов у першу двадцятку в Гурмана. Це пояснюється тим, що оціночні критерії в усіх дослідників зовсім різні. Якщо Maclean's поділив рейтинг на три категорії, то у рейтингу Гурмана, який викликає найгострішу критику з боку експертів, надається десять критеріїв оцінки („фізичний” стан університетської будівлі, відсоток комп’ютеризації класів тощо), зокрема методика проведення цього дослідження не пояснюється.

Високий стандарт якості навчання в Канаді гарантований на державному рівні, тому в Канаді, на відміну від США, освіта в коледжах та університетах фінансується головним чином за рахунок держави. Виняток складають лише невеликі приватні освітні установи релігійної спрямованості. Отримання вищої освіти коштує канадцям у середньому дешевше, ніж американцям, а рівень якості освіти у провідних університетах Канади не поступається американському. Плата за навчання в найбільш відомих канадських університетах у два-три рази нижча за плату в США. Якщо в США плата дорівнює до 30 тисяч американських доларів у найбільш престижних приватних коледжах та університетах (Гарвардському, Стенфордському і т.п.) за рік навчання, то в Канаді якісну освіту в найкращих університетах можна отримати за 10 тисяч канадських доларів (це дорівнює 7 тисячам американських доларів) [38:107-108].

Канада посідає друге місце у світі після США за співвідношенням кількості студентів університету на душу населення (у приватних університетах та коледжах США ця пропорція дорівнює в середньому 13:1, а в загальних – 15:1, а в більшості канадських університетах ця цифра дорівнює 20:1 [38:107]).

Тим, хто не у змозі оплатити навчання, проблему сплати допомагає вирішити Канадська програма студентських кредитів. Кредити, як правило, не тільки сплачують навчання, але й покривають витрати на проживання та харчування. Канадський уряд також прийняв програму студентських грантів, за якою в 2000-2010 роках більш ніж 100 тисяч студентів отримують допомогу на сплату за навчання. Розмір гранта дорівнює в середньому 3000 доларів на рік. Ці гранти можуть наполовину зменшити витрати на навчання [79].

Канадські вищі навчальні заклади надають високоякісну освіту за багатьма спеціальностями та мають гарну репутацію за кордоном. 2/3 усіх викладачів канадських ВНЗ мають науковий ступінь [57].

Тобто освіту „по-канадськи” характеризують такі риси: висока якість, використання новітніх досягнень, відносно низька вартість навчання, визнання канадського диплома й можливість працевлаштування в усіх державах світу.

На сьогодні „країна кленового листу” має багато конкурентів у галузі освіти – США, Велику Британію, Австралію. Для того, щоб привертати увагу студентів на освітньому ринку та надавати якісні знання, канадські університети йдуть різними шляхами: створюють консорціуми, віртуальні університети, пропонують цікаві навчальні курси тощо. Так, наприклад, у провінції Альберта, де протягом 1992-1995 років державні дотації університетам були знижені на 21%, уряд проводить селективну політику, мета якої полягає в тому, щоб додаткові кошти поступали лише до тих закладів освіти, які відповідають певним критеріям. У руслі цього підходу Університет Калгарі зміг модернізувати навчальні курси та прийняти на навчання більше студентів [26:98].

Щоб не загубити своїх студентів, канадські університети постійно повинні утримувати високий рівень підготовки студентів та пропонувати високу

кількість навчальних Інтернет-програм. Саме тому в Канаді дуже швидко поширюється *віртуальний (електронний) університет*. Канада одна з найперших держав, яка на освітньому ринку впроваджувала систему програм on-line: все розпочиналось у 1990-х роках, коли низка професорів-ентузіастів вирішила запропонувати матеріали своїх курсів в Інтернеті. Вже у 1994 році університет Атабаска (Альберта) вперше у Північній Америці запропонував програму з підготовки спеціалістів з ділового адміністрування в режимі он-лайн. У 2000 році за цією програмою навчалося 1000 студентів [38:10]. Завдяки використанню програм у режимі он-лайн кількість студентів за 1995-2000 роки збільшилась удвічі й зараз налічує 21000 студентів.

Деякі університети (наприклад, університет Ніпіссінг) не можуть запропонувати широкий вибір програм, але хочуть зробити навчальний план більш цікавим, впроваджуючи Інтернет-курси інших університетів. Для цього університети створюють консорціуми і співпрацюють, надаючи студентам можливість брати важливі для них курси в університетах, які мають між собою ділові договори. Прикладом цьому є нещодавно створений Канадський віртуальний університет (CVU), який на сучасному етапі об'єднує шість вищих навчальних закладів: Брендон, Манітоба, Університет Св.Лаврентія, Відкритий Університет Британської Колумбії, Роял-Роудс та Атабаска. Ще один консорціум, Універсітас 21 (Universitas 21), об'єднує університет Макгілл, Торонто, університет Британської Колумбії та ще 15 великих світових університетів. Їх мета – створення міжнародної співпраці в галузі освіти. Консорціуми створюються не тільки між університетами. Наприклад, освітньо-інформаційний консорціум – так званий „проект Фантом” (Fathom) – об'єднує університети Канади, США, бібліотеки Великої Британії та деякі відомі видавництва для створення висококваліфікаційної інформаційної мережі, яка планує видавати книги, відео-продукцію, компакт-диски [126:13]. Прагнення канадських університетів співпрацювати із зарубіжними колегами пояснюється тим, що окремому університету дуже важко пробитися на ринок програм он-лайн, тому що підготовка та впровадження таких проектів коштує університету

дуже дорого.

На цей час ще однією характерною тенденцією сучасних університетів є спеціалізація, що стає ключовим фактором, якщо університети хочуть зберегти високу якість навчання. Передумови такої спеціалізації формувалися протягом багатьох років: Торонтський університет завжди був відомий своїми відділеннями медицини, стоматології, права; університет Уотерлу – підготовкою інженерів.

За останні 10-15 років Канада є лідером у галузі медіаосвіти. Один з лідерів канадської медіа педагогіки К.Уорсноп (С.Worsnop) вважає, що медіа необхідно вивчати не тільки для того, щоб надати учням та студентам знання, але передусім для того, що медіа сьогодні – це наше оточуюче середовище, ігнорувати яке нерозумно [81]. Медіа грамотність допомагає людині активно використовувати інформаційні можливості телебачення, радіо, відео, преси, Інтернет, допомагає краще зрозуміти мову медіа культури. Зараз майже в усіх провінціях (Квебек, Онтаріо, Манітоба, Альберта та інших) виникають асоціації медіаосвіти, медіакурси в канадських університетах є важливим компонентом навчальних планів.

Проаналізувавши організацію та структуру сучасної вищої школи Канади, ми з'ясували, що вища освіта Канади представлена такими закладами освіти, як університетські коледжі, суспільні коледжі, коледжі системи CEGEP та університети. В результаті дослідження ми встановили й охарактеризували три історичних етапи становлення канадського університету:

1) Перший етап – університет, що був фінансово й ідеологічно залежний від церкви (XVII – початок XIX століття).

2) Другий етап – університет, що був відокремлений від церкви (кінець XIX – початок XX століття).

3) Третій етап – самостійний університет (кінець XX – початок XXI століття).

Завдяки ретроспективному аналізу ми не тільки простежили шлях розвитку канадських університетів, але й оцінили досягнення, характерні для

сучасних університетів. На наш погляд, системний аналіз розвитку університетів є дуже важливим, оскільки педагогічна освіта Канади на сучасному етапі відбувається тільки в університетах, і тому знання сутності функціонування сучасних канадських університетів та організації навчального процесу в них зробить більш глибоким розуміння вищої педагогічної освіти Канади.

### 1.1.2. Сутність і зміст вищої педагогічної освіти Канади.

Про пильну увагу суспільства й державних структур Канади до школи свідчить педагогічна освіта. Департамент освіти Канади приділяє багато уваги підготовці вчителів, але на сучасному етапі канадська педагогічна освіта, яка є однією з найкращих у світі, зазнає деяких труднощів. У Канаді з турботою відзначають той факт, що тоді як кількість студентів безперервно збільшується (очікується 20%-ове збільшення кількості студентів протягом найближчих десяти років), приблизно 20 тисяч із 33 тисяч зайнятих на цей час університетських професорів до 2010 року підуть на пенсію. Кожен третій університетський викладач у Канаді досягнув віка 55 років і більше, і в найближчі десять років країні буде потрібно мінімум 30 тисяч нових учителів [38:109].

Так, у червні-липні 2000 року Федерація канадських учителів (СТФ) проводила дослідження, в якому брали участь високі посадові особи в галузі освіти та відділи освіти всієї країни. Результати дослідження виявили тривожну тенденцію в галузі педагогічної освіти: у дослідженні брав участь 51% відділів освіти, представники яких помітили, що в останні чотири роки дуже важко привернути увагу кваліфікованих спеціалістів на повну ставку вчителя – особливо в сільських районах. Президент Федерації канадських учителів Марілієс Реттиг визначила особливі фактори, які впливають на попит і пропозицію вчительської професії: вихід учителів на пенсію, скорочення шкільного фінансування, погіршення умов праці, негативне сприймання населенням професії педагога, зменшення кількості випускників педагогічних

факультетів тощо.

Проведене дослідження виявило також, що в останні чотири роки спостерігається нестача вчителів у галузях хімії, біології та фізики; всі відділи освіти провінції Ньюфаундленд та Територій стикалися з труднощами у процесі набору вчителів на роботу в 2001 році. У зв'язку з вищесказаним, Федерація канадських учителів закликає до співпраці відділи освіти та факультети освіти країни для дослідження цих негативних факторів та прийняття запобіжних заходів, як:

- розвивати і підтримувати програми для вчителів-початківців;
- проводити роботу щодо покращення умов, в яких працюють учителі та навчаються діти;
- переводити вчителів, які працюють неповний день, до повної вчительської ставки;
- збільшувати інвестиції в освіту;
- збільшувати кількість місць у педагогічних закладах тощо [153].

У результаті порівняння статистичних даних ми дійшли висновку, що тенденція до нестачі вчителів з'явилася лише в останні десятиріччя, оскільки ще в 1992 році повідомлялося, що в Канаді не існує проблеми нестачі викладачів і звільнення з посади вчителя [12:118].

Результатом існуючих проблем у галузі підготовки майбутніх учителів стало те, що в системі педагогічної освіти Канади на сучасному етапі відбувається низка змін, проводяться реформи, робиться все можливе для того, щоб якнайшвидше покращити ситуацію.

Сучасна система педагогічної освіти Канади – це різнопланова, проте добре налагоджена галузь. Сьогодні в більшості канадських ВНЗ існують факультети освіти (відділи освіти), на яких готують майбутніх учителів. Структура педагогічних програм використовується здебільшого двох типів: одночасна (concurrent) та послідовна (consecutive).

Одночасна програма – це така програма, де студент одночасно вивчає академічні та професійні дисципліни протягом усього часу навчання. Ця



програма закінчується отриманням ступеня бакалавра освіти. Послідовну програму обирає студент, який вже має університетський ступінь. Деякі канадські дослідники [151:36] крім одночасної та послідовної програм виокремлюють ще такий різновид програми, протягом якої студенти одночасно вивчають спеціальні та педагогічні дисципліни, але педагогічна програма трохи відстрочена і приймає студентів тільки після того, як вони успішно завершують певну кількість гуманітарних і природознавчих дисциплін.

Підготовка вчителів здійснюється майже в п'ятдесяти університетах країни. Педагогічні факультети є в кожній провінції [125]. В табл.1.2 відображено канадські університети та університетські коледжі, в яких, за даними 2000 року, готують майбутніх учителів:

Таблиця 1.2

## Університети, що здійснюють педагогічну підготовку в Канаді

<b>1) Британська Колумбія</b>	<b>6) Острів принца Едуарда</b>
1. Університет Британської Колумбії	1. Університет острова принца Едуарда
2. Університет Саймона Фрезера	<b>7) Онтаріо</b>
3. Університетський коледж Маласпіна	1. Університет Брокю
4. Університет Вікторії	2. Університет Лейкхеду
5. Університетський коледж Карібу	3. Лаврентійський університет
6. Університетський коледж Оканаган	4. Університет Ніпіссінгу
7. Західний університет Трініті	5. Університет Оттави
8. Університетський коледж Фр. Велі	6. Університет Квінз
<b>2) Альберта</b>	7. Університет Віндзору
1. Університет Альберти (2 програми)	8. Університет Йорку
2. Університет Калгарі	9. Університет Західного Онтаріо
3. Університет Летбридж	10. Університет Торонто
4. Університетський коледж Конкордії	11. Університет Ватерлоо
5. Королівський університетський коледж	12. Університет Тренту

Продовження табл.1.2

<b>3) Саскачеван</b>	<b>8) Квебек</b>
1. Університет Саскачеван	1. Університет Макгілу_____
2. Університет Риджайни	2. Університет Конкордії
<b>4) Манітоба</b>	3. Університет Бішопа

1. Університет Вінніпегу	4. Університет Лавалю (тільки фр.)
2. Університет Брендону	5. Університет Шербруку
3. Університет Манітоби	6. Університет Квебеку у Монреалі
4. Університетський коледж Св. Боніфасія	7. Університет Квебеку у Чікутимі
<b>5) Нова Шотландія</b>	<b>9) Нью Брансвік</b>
1. Університет Акадії	1. Університет Нью-Брансвік
2. Університет Маунт Сеїнт Вінсент	2. Університет Святого Фоми
3. Університет Святої Анни	3. Університет Монктону
4. Університет Св. Франціска Ксав'єра	<b>10) Ньюфаундленд</b>
	1. Університет Ньюфаундленду
	<b>11) Юкон</b>
	1. Коледж провінції Юкон

Але незважаючи на велику кількість ВНЗ, які здійснюють педагогічну підготовку, близько 10% абітурієнтів не можуть вступити до факультетів освіти, тому що вступні вимоги дуже суворі: основна увага приділяється не стільки оцінкам (високі показники з предметів є обов'язковою умовою), скільки рекомендаціям професійних закладів і результатам співбесіди [14:62]. Кожний канадський освітній заклад має свої індивідуальні вимоги та правила вступу, але здебільшого вони збігаються. Процес прийому абітурієнтів на факультет освіти базується на чотирьох критеріях: академічна підготовка; досвід, пов'язаний із викладанням; документація абітурієнта, що відображає досвід та причини обрання вчительської професії; спеціальні обставини.

- Академічна підготовка

Студент повинен мати гарні знання з предмету, за яким він хоче спеціалізуватися. Гарна академічна підготовка та добрі результати є необхідною умовою для вступу до факультету освіти. Так, на факультет освіти університету Реджайна (Саскачеван) у 2003 році зараховували студентів із результатами від 69% до 97%, тобто з результатами між В та А+ [93].

- Досвід, пов'язаний із викладанням

Абітурієнти повинні мати різноманітний досвід роботи з групами дітей чи молоді. Цей досвід може включати керівництво молодіжною групою, роботу в літніх таборах, допомогу у класних заняттях, дитячих садках, участь у

різних видах позакласної роботи (драма, музика), виконання функцій тренера тощо. Абітурієнти повинні демонструвати відданість учительській професії, а також вміння спілкуватися і працювати з дітьми. Ті, хто вступає до факультету мистецтв, повинні мати досвід із танців, драми, музики та літератури; студенти, що подають документи до музичного факультету, повинні мати практику занять із музики з дітьми та молоддю, демонструвати музичні здібності та зацікавленість до музики; студенти, що вступають до факультету початкових класів, повинні мати досвід роботи з дітьми (допомога в дитячих закладах, проведення заходів із дітьми тощо). Досвід роботи при вступі до вищого закладу освіти має дуже велике значення. Студент із гарною академічною підготовкою, але з мінімальним досвідом у сфері викладання, значно програє при вступі до факультету освіти. Саме через те, що велика увага приділяється досвіду, середній вік студентів факультетів освіти – 29 років.

- Документація вступника, що відображає досвід та причини обрання вчительської професії.

Абітурієнти повинні написати творчу роботу на задану тему. Робота повинна бути логічно побудована, відображати індивідуальність студента, його добре володіння термінологією. Звертається також увага на форму написання роботи (орфографію, пунктуацію тощо).

Відомий канадський педагог і дослідник, почесний доктор освіти Майкл Фуллан із своїми колегами проаналізували 20% відповідей абітурієнтів 1991-92 рр. на письмове завдання „Чому я хочу стати вчителем?”. Вони дійшли висновку, що найчастіше зустрічалася думка про те, що вступники до педагогічної спеціальності хотіли щось змінити в педагогічній освіті. Наведемо декілька прикладів письмових відповідей канадських абітурієнтів:

„...Я сподіваюсь, мій внесок у викладання разом із внесками інших учителів допоможе в майбутньому створити краще суспільство. Я дуже турбуюся про дітей і про те, як вони навчаються...”

„...Я хочу позитивно змінити життя учнів...”

„...Я завжди думала, що матиму змогу увійти в клас і змінити життя хоча б однієї

дитини...Це саме те, для чого я сюди прийшла...” [83:31-32].

- Спеціальні обставини

Крім того, що при вступі відіграють велику роль академічні результати, документація вступника та досвід, пов'язаний із викладанням, в процесі відбору беруться до уваги спеціальні відомості про вступників (приналежність до іншої культури чи раси, інвалідність тощо).

На факультетах освіти майже всіх провінцій Канади висувуються дуже високі вимоги для тих, хто обирає вчительську діяльність. Наприклад, в Онтаріо у 1992-1993 роках на 1100 місць було подано 7 тисяч заяв [83:31]. В університеті Реджайна (Саскачеван) у 2003 році на різні спеціальності факультету освіти було подано 905 заяв (від випускників шкіл і магістрантів), а прийнято було лише 291 [93].

Ми дійшли висновку, що вступити на педагогічні факультети дуже нелегко: одного бажання тут недостатньо. Від абітурієнтів вимагають високих оцінок та ґрунтовної аргументації того, чому вони обрали саме професію педагога.

Для того, щоб розглядати організацію вищої педагогічної освіти Канади більш детально, потрібно зробити екскурс в історію й дослідити розвиток канадської педагогічної освіти з моменту її зародження. Це, на нашу думку, допоможе оцінити всі досягнення в системі професійної підготовки вчителів, які зробила Канада за ці роки.

Історичному аспекту розвитку педагогічної освіти Канади уваги вітчизняних учених приділялося недостатньо (в працях М.Красовицького [35; 36; 37], М.Левченко [47] та небагатьох інших дослідників). Серед канадських дослідників, що зверталися до цієї теми, можна зазначити Джона Лаєнза [45], Роберта Петерсена [148; 149], Майкла Фуллана [127], Джона Чаріка [111; 112; 113] та ін.

Первісним джерелом базової освіти у британських і французьких колоніях були релігійні школи. Перші нерелігійні школи почали діяти в кінці XVIII століття. Вони мали обмежені кошти та некваліфікованих учителів.

У XIX столітті в Канаді існували приватні школи для вищих соціальних прошарків та невелика кількість маленьких сільських церковних шкіл, які обслуговували простих громадян. На той час шкільна освіта дуже часто асоціювалася із благодійністю, тому що саме місцеві спільноти будували школи, наймали вчителів і забезпечували школи самим необхідним. До 1847 року від шкільних учителів не вимагали ані спеціальної освіти, ані сертифікату. Часто вчителі початкових класів ледве писали. Вони володіли мінімальними навичками й повинні були викладати для того, щоб заробити собі на життя. Їхня заробітна платня була дуже низькою, тому дуже часто доводилося жити на пансіоні з батьками своїх учнів, а такі умови життя були часто неприпустимими. Початкові школи цього періоду називалися „звичайними” школами. Їх відвідували діти, яким батьки дозволяли навчатися, але багато дітей з різних причин не ходили до школи, бо освіта була не обов’язковою. Вчителі латинських граматичних (середніх) шкіл для вищих соціальних прошарків належали до духовенства чи мали незначну університетську освіту.

Учбові програми та методи навчання в різних школах не були однаковими. Провінційний та федеральний уряд майже не впливали на школи, і десь до середини XIX століття навчання було небюрократичним та, на жаль, непрофесійним. Канадська шкільна система набула сучасної форми наприкінці XIX століття, коли середня буржуазія виборола владу у британської корони. Одним із перших кроків нового уряду стало формування мережі масових (публічних) шкіл.

Середина XIX століття була часом дуже важливих змін: Шкільним Актом від 1841 року був створений Офіс Управляючого Школами Об’єднаних провінцій Канади (Office of the Superintendent of Common Schools for the United Province of Canada), який очолив Егертон Адольф Раєрсон (1803-1882) (Egerton Adolphus Ryerson). Це була дуже впливова фігура в галузі політики та освіти XIX століття. У кар’єрі Егертона Адольфа Раєрсона важливим моментом було призначення в 1844 році заступником управляючого освітою Західної Канади, а в 1846 році управляючим освітою. Цю посаду він обіймав більш 30 років, аж

доки не вийшов на пенсію. Його головною метою було зробити освіту доступною для всіх дітей. Він багато подорожував Європою та Америкою, вивчав педагогічні методи, розробив шкільну систему, яка, на його погляд, найбільш підходила Канаді. Він досягнув своєї мети у 1871 році, коли в Онтаріо було прийнято Шкільний Акт, який проголошував загальну освіту. Саме завдяки зусиллям Егертона Раєрсона в Торонто в 1847 році була відкрита перша нормальна школа для вчителів початкових класів. Спочатку в цій школі навчалося лише 20 студентів, але незабаром кількість студентів збільшилася до 54. Наступного навчального року було зараховано вже 118 студентів. Для вступу до нормальної школи кандидату мало виповнитися не менше шістнадцяти років, він повинен був мати сертифікат про свої високі моральні якості, підписаний духовником, а також повинен був уміти писати, читати та володіти початковими знаннями арифметики. Навчальне навантаження було важким і орієнтованим на отримання теоретичних знань, тому що більшості студентам бракувало академічної підготовки. 12-тижневий педагогічний курс 1847 року перетворився у 1865 році на 5-ти місячну програму, після якої кандидати отримували сертифікат II класу. Додаткові п'ять місяців навчання були необхідними для отримання сертифікату I класу [29:10]. Щоб вирішити проблему нестачі вчителів початкових класів, у 1877 році в Онтаріо була запропонована модель зразкових тренувальних шкіл (Model School Training). Директор такої школи мав сертифікат I класу, викладачі повинні були мати як мінімум сертифікати II класу. У таких школах майбутні вчителі повинні були навчатися протягом одного-двох років, після чого отримували сертифікати III класу, які потім могли бути покращенні у процесі подальшого навчання. Але в 1920 році зразкові тренувальні школи були закриті, а підготовка вчителів початкових класів була переведена до нормальних шкіл.

Освітні реформи Е.Раєрсона мали величезний вплив і на інші провінції Канади, особливо на Нову Шотландію та Британську Колумбію. Ці реформи відкрили шлях до навчання багатьом дітям із бідних сімей, а також дали професію жінкам, через те що виникла потреба у великій кількості вчителів. У

результаті гострої нестачі вчителів були відкриті нормальні школи в Оттаві (1875), Лондоні (1900), а також інших містах Канади.

У кожній провінції був назначений завідуючий управляючим (assistant superintendent), якого наймали місцеві органи. Цей радник керував школами на місцях від їх імені. І досі кожна провінція поділена на кілька шкільних округів, які контролюються радниками, обраними місцевими виборцями, покликаними забезпечувати належну роботу шкіл на районному рівні. Вони також є гарантом місцевих інтересів і прав релігійних та етнічних меншин.

У 1871 році в Онтаріо, а потім і в інших провінціях, була впроваджена інституція інспекторів шкіл (provincial inspectorate). Посадові особи цієї організації відвідували кожную школу один-два рази на рік, перевіряли дотримання школами всіх установлених правил та повідомляли про все провінційному урядові. Із появою провінційного шкільного законодавства спільноти втратили контроль над освітою, особливо в питаннях фінансування та шкільних програм.

На той час існувало два джерела підготовки вчителів для школи: університети та педагогічні училища (нормальні школи). Канадська модель нормальних шкіл була дуже схожою на модель організації цих шкіл у США, де вони виникли на початку 1830-х років. *Нормальні школи* були засновані провінційними департаментами освіти й готували вчителів для мережі публічних і початкових шкіл. Своєю назву нормальні школи (normal schools) отримали від французьких Ecole normale sup'rieure 1790-х років. Взагалі нормальні школи вперше виникли в Австрії у другій половині XIII століття за ініціативою І.І.Фельбігера. Наприкінці XIII століття вони з'явилися у Франції, а у XIX столітті – в англосаксонських країнах, де пізніше почали називатися вчительськими чи педагогічними коледжами [62:170]. Назва „нормальні школи” наголошувала на тому, що всі педагогічні методи, які використовувалися в них, стануть нормою для всіх шкіл, які знаходилися під юрисдикцією уряду. Нормальні школи знаходилися під безпосереднім контролем провінційних департаментів освіти більше ста років та існували в Канаді до середини XX ст. На сучасному етапі нормальних шкіл у Канаді не існує. Через те ми вважаємо

інформацію про те, що нормальні школи й зараз існують у французьких районах Канади, що подана у Педагогічному енциклопедичному словнику, дещо некоректною [62:170].

Безперечно, протягом багатьох років свого існування нормальні школи еволюціонували. На ранньому етапі функціонування нормальних шкіл випускникам середньої школи достатньо було провчитись у педагогічному училищі один рік, щоб стати вчителями початкових класів (але дуже часто навіть така нетривала підготовка ігнорувалася). У провінції Квебек, наприклад, до 1940-х років існувало два шляхи підготовки вчителів:

а) навчання в нормальній школі, що робила лише менша частина кандидатів у вчителі; б) складання членам екзаменаційної комісії екзамену, що мав на меті перевірку загальних знань. Після складання іспиту майбутні вчителі отримували сертифікати без належної професійної підготовки. Про існування таких іспитів згадують у своїй праці й канадські дослідники Джоан Адамс і Беккі Томас [92], які вивчали становлення педагогічної освіти у провінції Британська Колумбія. За свідченнями цих авторів, ці іспити мали формальний характер. Типи запитань на іспиті відрізнялися в залежності від категорії. Існувало шість ступенів (від першої категорії А до третьої категорії Б). Для отримання першої категорії А потрібна була оцінка від 80%. Кандидат повинен був відповісти на запитання з галузі античної історії, тригонометрії, геодезії, природознавчих дисциплін, латині, грецької та французької мов. Випускники британських університетів автоматично отримували першу категорію А. Питання третьої категорії Б були такими простими, що на них важко було не відповісти.

До того ж, люди релігійної служби не повинні були проходити педагогічне навчання, тому що їх статус вважався достатнім для того, щоб стати педагогом. Скасування екзаменаційної комісії в 1939 році призвело до того, що підготовка вчителів почала залежати тільки від нормальних шкіл. Спочатку (до 1949 року) нормальні школи готували вчителів початкових шкіл. З 1940 до 1955 року більше уваги почали приділяти педагогічному аспекту підготовки



(включаючи вивчення психології, педагогічної психології, дидактики). Особливо були помітними зміни після реформи 1953 року, коли саме професійному навчанню почали приділяти більше уваги.

З середини 1950-х років у організації нормальних шкіл почали відбуватися зміни: набували популярності так звані державні нормальні школи, які розташовувалися у великих центрах провінції. Вони спеціалізувалися на підготовці вчителів до роботи у середніх школах. Маленькі нормальні школи, які знаходилися в малих містах, як правило, готували вчителів до початкових шкіл [133:102-103]. З часом нормальні школи Канади повторили досвід США – підняли вступні вимоги, але, на відміну від США, не проводили досліджень та не намагалися отримати статус закладів, які надають наукові ступені. Кількість нормальних шкіл у країні постійно зростала. Так, наприклад, якщо у провінції Британська Колумбія, де нормальні школи виникли у 1901 році, до 1902 року їх було тільки 7, то до 1912 року ця цифра збільшилася до 36, а до 1922 – до 76. Це пояснювалося багатьма факторами: імміграцією, високим відсотком народження, що, в свою чергу, впливало на кількість дітей шкільного віку й на потребу в учителях [157:125].

На той час вважалося, що майбутніх учителів потрібно готувати за методом І.Г.Песталоцці, тобто навчаючи всі класи разом методом усної постановки запитань та отримання відповідей на них. У ранніх педагогічних закладах увага приділялася не стільки методам навчання вчителів, скільки змісту навчання. Це пов'язано із дуже низьким рівнем знань абітурієнтів, які дуже часто навіть і гадки не мали про те, що вони будуть викладати в майбутньому. Значний внесок у педагогічну освіту, а саме на формування теоретичних знань, зробив німецький філософ та психолог Йохан Фрідріх Герберт (1776-1841). Його відомі „кроки Герберта” – підготовка, презентація, асоціація, узагальнення та використання – були ілюстрацією до метода зв'язку теорії та практики в педагогічній роботі. Вони були моделлю планування уроку для тих, хто навчав майбутніх учителів аж до середини ХХ століття. Наприклад, цей метод широко використовувався в нормальній школі Онтаріо і впливав на

підготовку вчителів до 1950-х років.

Щорічно одержували дипломи тисячі молодих учителів, більшість з яких були жінки. Вони учителювали лише до одруження, а потім залишали роботу. У XIX столітті канадські вчителі зазнавали багато труднощів: оскільки Канада була переважно аграрною країною, то на сільських учителів чекали погані дороги, провінційні умови мешкання, ізолюваність від культурних осередків і переваг міського життя.

Саме важкій праці перших канадських учителів присвячені художньо-педагогічні та науково-педагогічні роботи таких канадських дослідників як Джоан Адамс і Беккі Томас, Джон Чарік, Роберт Петерсен, Артур Сторей та ін.

Джон Чарік, який за свою 45-тирічну педагогічну діяльність викладав у багатьох сільських школах, описує працю перших учителів так: "Життя цих перших учителів було далеким від комфортного. Вони боролися з хворобами, багато працювали, протистояли холоду та снігу, жили в недостатньо комфортних умовах; страждали від самотності та ізолюваності; боролися з дикими тваринами, терпіли сусідство блощиць, мух та комах; непохитно зустрічали страхи та отримували дуже малу грошову компенсацію за свою працю" [113:49].

За таких обставин учителювання не було професією. Тогочасних учителів характеризувала не тільки погана професійна підготовка, а й неспроможність планувати своє соціальне життя. Навчальні програми, підручники і навіть оцінювання на деяких рівнях перебували в компетенції провінційного міністерства освіти. Міністерства освіти провінцій здійснювали контроль за допомогою інспекторів з контролю за якістю освіти. Інспектори ранніх шкіл повинні були відвідувати школи хоча б раз на рік, але в більшості випадків це було важко здійснити через велику кількість шкіл, а також інших обов'язків. Так, наприклад, у 1903 році на Північно-Західних територіях (які зараз є провінціями Альберта та Саскачеван) було лише вісім шкільних інспекторів [113:126]. Але інспектори робили все можливе, щоб оцінити роботу кожного класу з різних предметів. Інспектор спостерігав за вчителем на уроці, а також на

шкільному подвір'ї. Потім інспектор сам давав декілька уроків, оглядав шкільний будинок, шкільне подвір'я та інші приміщення. Після відвідання інспектор писав звіт про вчителя в чотирьох примірниках: один він відправляв до шкільного відділу, інший віддавав учителю, третій – Департаменту освіти, а останній залишав собі. Звіт інспектора мав інформацію про учнів у кожному класі, про відвідання, кваліфікацію вчителя та ін. В основному інспектор розповідав, як учитель викладає й які успіхи роблять його учні. Інспектор оцінював діяльність учителя оцінками „відмінно”, „дуже добре”, „добре”, „достатньо добре” та „середньо”. Однак ці оцінки були настільки суб'єктивними, а надійність результатів була суперечлива, що через деякий час інспектори перестали оцінювати вчителів, а їх посада була замінена суперінтендантом (чи управляючим).

Учителі також зустрічалися з контролем на місцевому рівні, оскільки їх наймав на роботу не провінційний уряд, а Рада шкільних радників. Спочатку радники щоденно займалися роботою у школі й тим самим обмежували професійні функції вчителів, хоча пізніше ситуація змінилася на краще.

Зміни в системі підготовки канадських учителів відбулись у п'ятдесяті роки ХХ століття, коли за ініціативою Асоціації вчителів Альберти уряд передав їхню професійну підготовку під контроль провінційного університету. Саме Альберта була першою провінцією, яка у 1945 році перенесла підготовку вчителів із нормальних шкіл до університетів і університет Альберта у провінції Альберта став першим у Канаді, де з'явився факультет освіти [94]. Поступово ця модель розповсюдилася по всій країні. За Альбертою вирішили піти й інші провінції, щоправда, цей процес проходив дуже повільно. Наприклад, ще наприкінці 70-х років у провінціях Онтаріо, Квебек та Нова Шотландія діяли педагогічні коледжі, тоді як підготовка вчителів в усіх інших провінціях здійснювалася при університетах [18:11]. За статистичними даними, у 1950 році лише 10% учителів отримували освіту при університетах, а інші продовжували навчатися в коледжах. Деякі провінції вирішили створити ще одну проміжну ланку між нормальними школами та університетами – коледжі для вчителів. До 1992 року картина

змінилася, і вже 84% вчителів отримували освіту при університетах [166]. Зараз освіта майбутніх учителів проходить тільки при університетах.

Природно, що перехід під контроль університету спричинив зміни в підготовці вчителів. По-перше, підвищилися вимоги до вступників на освітні факультети: до вступника на педагогічний факультет ставилися такі ж вимоги, як до вступників на інші факультети; вступ мав конкурсний характер; свідоцтва про середню освіту абітурієнтів повинні відображати кращі академічні успіхи. По-друге, зросла питома вага академічного змісту в освіті вчителів початкової школи. Якщо в педагогічних училищах професійна освіта зосереджувалася головним чином на методиці навчання і ґрунтовному вивченні шкільної програми, то відтепер вводилися й університетські курси з різних дисциплін, що здебільшого за змістом і обсягом не були відмінними щодо загальноприйнятого освітнього стандарту. Але, як правило, існує різниця між підготовкою вчителів початкової і середньої школи. Традиційно освіта вчителів середніх шкіл надавала перевагу академічній підготовці, і тільки студенти старших курсів мали змогу обрати факультативні курси «Філософія освіти» або «Освітня психологія». Оскільки фахівців початкової й середньої школи почала готувати одна установа, то підготовка вчителів зосередилася на учневі, предметі викладання та базових знаннях і вміннях у галузі освітньої практики. Ми дійшли висновку, що педагогічні училища були тільки навчальними закладами, які забезпечували школу потрібною кількістю мінімально кваліфікованих учителів, а канадські університети поєднали академічне навчання з науково-дослідницькою роботою й загальною освіченістю.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що педагогічна освіта Канади пройшла довгий шлях (біля 160 років), поки вона набула сучасного вигляду. Окремі дослідники, що вивчали та аналізували становлення й розвиток системи професійної підготовки вчителів у Канаді, намагалися виокремити найважливіші етапи розвитку педагогічної освіти Канади. Так, наприклад, у роботі А.Кінг та М.Перт [142:5-6] подається таблиця найважливіших дат в історії розвитку канадської педагогічної освіти (див.

додаток Д). Але, на нашу думку, ця таблиця занадто конкретизує всі події та не подає системний погляд на історичний розвиток канадської педагогічної освіти.

На основі проведеного аналізу становлення педагогічної освіти Канади ми дійшли висновку, що педагогічна освіта Канади у процесі свого розвитку пройшла чотири етапи становлення.

1. Етап непрофесійної підготовки вчителів і непрофесійного викладання (XVII - початок XIX століття).

2. Початок професійної підготовки вчителів у нормальних школах та подекуди при університетах (XIX століття).

3. Становлення педагогічної освіти (перша й друга половина XX століття).

4. Сучасний етап (кінець XX – початок XXI століття).

Схематично становлення й розвиток сучасної системи професійної підготовки вчителів Канади відображено в табл.1.3.

Таблиця 1.3

## Етапи становлення й розвитку педагогічної освіти Канади

Етап	Навчальний заклад, що здійснює підготовку	Характеристика
1 етап (XVII- початок XIX століття)		Непрофесійна підготовка вчителів і непрофесійне викладання

Продовження табл. 1.3

2 етап (XIX століття)		Нормальні школи	Підготовка, як правило, тривала рік. Готували вчителів для початкових та масових шкіл із числа випускників середньої школи. Через те, що рівень знань абітурієнтів був низьким, багато уваги приділялося змісту навчання.
		Університети	Надавали змогу викладати у школі середнього ступеня для дітей із заможних родин.
3 етап (XX століття)	1 половина	Нормальні школи	Більше уваги стало приділятися вивченню педагогічних дисциплін. Кількість шкіл постійно зростала.
		Державні нормальні школи	Розташовувалися у великих центрах провінцій та готували вчителів до роботи у середніх школах.
		Університети	В основному забезпечували академічну підготовку, хоча почали впроваджуватися курси філософії освіти, освітньої психології та методики навчання.

Продовження табл. 1.3

	2 половина	Педагогічні коледжі	Проміжна ланка між нормальними школами та університетами.
		Університети	Якщо у 1950 році лише 10% учителів отримували освіту при університетах, то у 1990-х роках вже 84%.
4 етап (кінець XX- початок XXI ст.)		Університети	Підвищилися вимоги до вступників на освітні факультети, пропонується великий вибір освітніх програм. Поєднання академічного навчання і науково-дослідницької роботи.

Зараз на факультетах освіти підготовка вчителів ведеться за багатьма спеціальностями. Візьмемо, наприклад, факультет освіти університету Альберта (провінція Альберта). За спеціальністю „дошкільне виховання та вчитель початкових класів” навчання може здійснюватися за такими напрямками: учитель початкових класів, учитель початкових класів із правом викладання англійської мови, учитель початкової школи із правом викладання французької мови, учитель французької мови в початковій школі, учитель дошкільних закладів, бібліотекар початкової школи та ін. [123]. За спеціальністю вчитель середньої школи можна отримати освіту за тринадцятьма напрямками, серед яких учитель біології, учитель історії, учитель англійської мови, бібліотекар середньої школи та ін. [158]. Це свідчить про дуже детальну спеціалізацію, яка не є характерною для педагогічних закладів нашої країни.

Після отримання освіти, молодий учитель отримує диплом бакалавра освіти, але цей ступінь ще не передбачає автоматичного права викладати в

масових школах будь-якої провінції. Університети – це заклади, що надають ступені, а вчительські свідоцтва в більшості провінцій видає провінційний уряд. Здебільшого правила видачі свідоцтв формулюються з погляду мінімальних вимог: університети, розробляючи програму бакалавра освіти, гарантують, що їх випускники професійно відповідатимуть провінційним вимогам освітніх закладів.

У більшості провінцій Міністерство освіти встановлює правила видачі вчительських свідоцтв (сертифікатів), що є продовженням критикованої політики централізованого управління шкільною системою. Здобувши статус професійних, ці організації були наділені широкими суспільними обов'язками й почали впливати на процедуру видачі свідоцтв. Тільки провінція Саскачеван знайшла рішення: заснувала дорадчу раду з питань освіти й видачі свідоцтв, у роботі якої брали участь і учителі. Провінція Британська Колумбія повністю передала видачу свідоцтв і дисциплінарні обов'язки практикуючому вчителю [45:167].

У кожній провінції видається сертифікат свого зразка. Строк дії цих сертифікатів залежить від юрисдикції кожної провінції. Можна виокремити три головних види сертифікатів: а) сертифікати, що є дійсними з моменту їх видачі (“permanent when issued”) – у провінціях Нова Шотландія, Нью Брансвік, Онтаріо, Манітоба, Саскачеван, Британська Колумбія. У провінції Юкон сертифікат є дійсним з моменту його видачі, але вчитель повинен пройти повторну сертифікацію, якщо він не займався викладацькою діяльністю більше десяти років; б) дійсний протягом двох років успішного викладання (“permanent upon two years of successful teaching”) – у провінціях Ньюфаундленд і Лабрадор, острів Принца Едуарда, Альберта та Північно-західні території; в) дійсний протягом п'яти років (“valid for 5 years”) – провінція Квебек. Провінція Онтаріо зараз знаходиться у процесі встановлення повторної сертифікації кожні п'ять років. Нещодавно уряд Онтаріо представив законодавство, що передбачає два типи тестування для вчителів-початківців: а) тест провінції Онтаріо на педагогічну компетентність



(The Ontario Teacher Qualifying Test), що дозволяє оцінити знання вчителем педагогічних стратегій, володіння педагогічними навичками, знання теорії, класного менеджменту, освітніх технологій; б) тест володіння мовою (A Language Proficiency Test), що був введений для вчителів, які отримали освіту не англійською і не французькою мовами.

Тимчасові сертифікати змінюються на постійні після успішного проходження педагогічної практики тривалістю два роки (у Саскачевані – один рік).

Закінчення університету зі ступенем бакалавра освіти й наявність учительського свідоцтва не гарантують роботи, оскільки вчителів наймають на роботу місцеві шкільні ради. За наявності вакантних місць і фінансів вони дають відповідні оголошення в основних провінційних газетах. Отже, як вступ до університету, так і отримання роботи мають конкурсний характер. Насамперед, претендент на посаду вчителя повідомляє про свою кваліфікацію. Якщо він наймається на роботу вчителем початкової школи, то він пред'являє диплом бакалавра педагогічних наук та педагогічний сертифікат провінції. Учителі також повідомляють про позапрофесійні інтереси та особисті ініціативи. Оскільки канадські школи підтримують низку спортивних, громадських і культурних заходів позакласної діяльності, то під час прийому на роботу ради прагнуть урівноважити не лише академічні потреби школи, а й розклад позакласних занять.

Аналіз розвитку педагогічної освіти був би неповним без розгляду Вчительських асоціацій, які почали зароджуватися саме всередині XIX- початку XX століття і є впливовими і зараз.

Успіхи в освіті 1800-х супроводжувалися спробами вчителів створити свої суспільні організації. На ранньому етапі на організації вчителів впливали різні чиновники, інспектори та просто впливові люди, тому головні теми засідань їх організацій були присвячені обговорюванню педагогічних методів. Дуже важливі на той час питання умов життя та праці, а також статевої дискримінації майже не розглядалися. Прикладом дискримінації може бути той факт, що у 1910 році

річний прибуток жінок-учителів початкових класів був у межах \$600-1400, у середній школі жінки отримували \$800-1800, тоді як учителі-чоловіки \$1000-2100. Умови праці були дуже суворими. Часто вчителі наглядали за шкільними будівлями без сторонньої допомоги: кололи дрова, прибирали шкільні класи [166]. Незадоволення вчителів зростало й особливо посилювалося в часи Першої Світової війни. У той період заробітна платня вчителів залишалася без змін, тоді як ціни піднялися вдвічі. У цей період у кожній провінції почали формуватися асоціації вчителів, які розглядали питання умов життя та праці, заробітної платні та пенсій. Національна організація – Федерація канадських вчителів (Canadian Teachers' Federation) – була заснована у 1920 році. До цього моменту в кожній провінції працювала хоча б одна асоціація, але їх діяльність була напівлегальною, що пояснювалося загальним незадоволенням та ворожістю по відношенню до діяльності трудових спілок того часу. Щоб привернути увагу до своїх проблем, учителі часто страйкували. Наприклад, у 1919 році група з 178 вчителів Вікторії (Британська Колумбія), страйкували два дні з приводу підвищення платні – це був перший страйк учителів в історії Британської Імперії [166]. Такі страйки продовжувалися й надалі. І якщо економічні вимоги вчителів не були вирішені швидко (середній річний прибуток досягнув \$1600 лише по закінченню Великої Вітчизняної війни), то пенсійний захист вони вибороли швидше. У 1920 році в багатьох провінціях (Квебек, Нью Брансвік, Ньюфаундленд, Онтаріо) було прийнято пенсійні плани для вчителів, а протягом наступних двадцяти років ці плани існували і в інших провінціях. Але вчителі не припиняли боротьбу за свої права, і в 1941 році Асоціація вчителів Альберти була першою організацією вчителів, яка отримала свій законний список прав, зокрема і право на страйк. Пізніше Манітоба, Саскачеван та інші провінції також отримали ці права. Ті ж асоціації, в яких не було законного права на страйки, продовжували страйкувати незаконно. З кожним роком кількість страйків збільшувалась. Учителі також боролися за підвищення стандартів сертифікації: якщо на ранньому етапі лише менша частина всіх учителів проходила навчання чи навчалася не більш трьох місяців у

педагогічних закладах, то пізніше стало обов'язковим навчання для всіх вчителів протягом одного-двох років.

На сучасному етапі канадські вчителі повинні бути сертифіковані на провінційному рівні, а також повинні входити до провінційної асоціації вчителів. Мета цих організацій – поліпшити умови праці педагогів (з питань платні, умов праці, пенсії тощо), забезпечити гідні умови для професійного розвитку вчителів, сприяти педагогічній роботі, підвищувати суспільну зацікавленість до педагогічної професії, організовувати заходи для підвищення рівня педагогічної компетентності. Ці асоціації мають як загальноканадське (Асоціація канадських учителів музики, Канадська асоціація вчителів іноземних мов, Канадська асоціація університетських викладачів) так і суто територіальне значення (у кожній провінції діють певні асоціації, які об'єднують учителів територіально: Асоціація вчителів Альберти, Федерація вчителів Британської Колумбії, Асоціація вчителів англійської мови Манітоби, Асоціація вчителів-пенсіонерів Онтаріо тощо).

Асоціації також беруть активну участь у розробці освітніх стандартів та видачі освітніх свідоцтв, відіграють важливу роль у поліпшенні якості підготовки майбутніх учителів до освітньої діяльності, через те, що вони причетні до шкільної практики студентів. У Саскачевані, наприклад, керівництво студентами-практикантами є професійним обов'язком для вчителів, за виконання якого вони не одержують ані додаткової платні, ані окремих винагород [45:168]. Коли будь-який університет запроваджує нові навчальні програми для здобуття ступенів, то його професійний осередок звертається за рекомендаціями до професійних асоціацій учителів. Учительські Асоціації ще не взяли на себе повну відповідальність за сертифікацію та позбавлення сертифікату своїх членів.

На початку 1980-х Онтаріо та Альберта запропонували вчительським асоціаціям повністю взяти на себе самокеруючу роль за умов, що організації погодяться поділити вчителів на дві групи: професійний коледж (Professional college), членство в якому буде обов'язковим, а також добровільні асоціації

(Voluntary-membership association), які будуть відповідати за висунення суспільних вимог. Учителі відмовились від цього, віддаючи перевагу єдиним асоціаціям. Але в 1987 році уряд Великої Британії, незважаючи на заперечення Федерації вчителів Британської Колумбії, заснував Коледж учителів, який має право видавати сертифікати та регулювати діяльність учителів Британської Колумбії. У 1995 році така ж організація була запропонована в Онтаріо [80]. 14 незалежних педагогічних асоціацій кожної провінції є членами Канадської федерації вчителів.

На основі всього вищезазначеного ми дійшли висновку, що у канадській системі освіти вчителів навчають бути практиками, здатними критично мислити, покращити свою працю та соціальне становище. У цьому полягає основна відмінність сучасного вчителя від учителя, який працював сторіччя тому.

На сучасному етапі майже в усіх провінціях були проведені певні реформи щодо покращення педагогічної освіти. Наприклад, у провінції Альберта міністр освіти в червні 1996 року запропонував підвищити вимоги для одержання вчительського сертифікату і включити туди не тільки академічні успіхи, але й критерії вмінь (компетентності). Певні критерії вмінь, якими повинен володіти вчитель, можуть бути використані для покращення педагогічної підготовки.

У лютому 1995 року Міністр освіти Онтаріо проголосив великі реформи в галузі педагогічної освіти, включаючи стандарти педагогічної практики, обов'язкове проходження сертифікації кожні п'ять років, акредитацію педагогічних програм, а також створення нового органу керівництва педагогічною діяльністю – Коледжу Вчителів. Коледж повинен буде регулювати, ліцензувати та керувати вчителями в Онтаріо, створювати нові стандарти практики, акредитувати педагогічні програми провінції та ін.

З вересня 1994 року у провінції Нью Брансвік для того, щоб стати вчителем, вимагають два ступені – академічний диплом бакалавра та бакалавра освіти, які можна отримати поступово чи одночасно. У доповнення, на

педагогічних факультетах спостерігається кращий баланс між предметами академічного та педагогічного циклу.

У провінції Квебек, починаючи з 1990-х років, Міністерство освіти почало процес реформування, спрямований на оновлення та підвищення статусу педагогічної професії взагалі. Терміновість реформ була визнана усіма партнерами шкільного та університетського секторів. Міністерство прийняло нові директиви, які застосовуються в університетах для розробки нових навчальних планів, підвищення критеріїв для вступу до спеціальності. Особливу увагу в директивах приділяють педагогічній практиці, яку пропонують збільшити до 700 годин, а також питанню покращення балансу між предметами академічного та психолого-педагогічного циклів [117].

Потрібно також привернути увагу до того, що підготовка вчителів здійснюється за різними напрямками. Так, у Канаді багато уваги надається підготовці Монтессорі-педагогів. Протягом майже 100 років вихователі та вчителі Канади, а також й інших країн світу (Австралії, Великобританії, Німеччини, Голландії, Індії, Італії, США, Франції, Швейцарії, Японії) у практичній роботі з дітьми успішно застосовують систему психіатра і психолога, досвідченого дитячого лікаря й релігійного філософа, дослідника й педагога Марії Монтессорі (1870-1952). При існуванні величезного суспільного інтересу до системи Монтессорі, існує потреба в підготовці Монтессорі-педагогів. Тому майже в усіх провінціях Канади існує величезна різноманітність програм, за якими готують таких педагогів. Наприклад, у провінції Британська Колумбія Центр підготовки Монтессорі-педагогів був відкритий у 1984 році як відповідь на зростаючу потребу в Монтессорі-викладачах у Західній Канаді. Для підготовки таких педагогів створюються спеціальні програми, тому що система виховання та навчання дитини за цією програмою суттєво відрізняються від стандартних методів, яким навчають на факультетах освіти. Особливість організації педагогічного процесу в системі Монтессорі полягає в тому, що центр активності зміщується з учителя на дитину, в якому дитина не є слухачем, що пасивно сприймає пояснення вчителя. Навпаки, вона активно

набуває знань, умінь та навичок у ході самостійної конструктивної діяльності. Дитина займається з матеріалами, які сама вибирає, і сама визначає місце і тривалість роботи з ними. Більшість матеріалів дозволяє дитині працювати як одній, так і з декількома дітьми. Матеріали допомагають дитині в процесі самонавчання. Учитель у Монтессорі-педагогіці стає колегою, партнером, старшим товаришем дитини, готовим в будь-який момент надати необхідну допомогу. Він доброзичливо й ненав'язливо керує дитиною, стає посередником між дитиною та підготовленим середовищем. Монтессорі-центри проводять підготовку вчителів за декількома напрямками: а) тоддлер-програми, чи програми з підготовки вчителів для роботи з дітьми до трьох років; б) програми з підготовки вчителів для роботи з дітьми з трьох до шести років; в) програми з підготовки вчителів для роботи з дітьми до дванадцяти років.

Для того, щоб студента зарахували на будь-яку програму, він повинен прослухати університетський курс чи спеціальну програму з розвитку дитини. Як правило, у групу входить не більше 20 слухачів. Програма підготовки Монтессорі-вчителя дуже відповідальна та інтенсивна. До початку програми студентам видається список літератури, яку їм рекомендовано прочитати. Курс включає дванадцятитижневу літню теоретичну підготовку, під час якої прослуховуються курси з філософії Монтессорі, з навчальної програми, навчального середовища Монтессорі та інші предмети. Заняття проводяться п'ять днів на тиждень з 9 до 17.00 годин. Від студентів вимагається відвідування найменше 90% занять. З кожного курсу, який прослуховують студенти, оцінка не повинна бути нижчою за C для того, щоб перейти до практичних занять. Знання студентів перевіряються за допомогою тестів, усних екзаменів та проектів. Після теоретичної підготовки йде десятимісячна практична підготовка, під час якої студенти раз на тиждень прослуховують теоретичні курси. Після завершення програми слухачі отримують дипломи, які дозволяють їм працювати в освітніх закладах за системою Монтессорі. Отже, ми дійшли висновку, що підготовка вчителів у Канаді завжди намагається відповідати вимогам, які ставляться сучасністю. Педагогічна освіта постійно

вдосконалюється та модернізується.

Особлива характеристика канадської освіти – її багатокультурність. Принцип мультикультуралізму в освітній галузі передбачає існування в системі освіти рівних для всіх етносів можливостей реалізації своїх культурних потреб. Часто такі терміни, як „полікультурна”, „багатокультурна”, „міжкультурна”, „інтеркультурна”, „мультикультурна”, „кроскультурна” освіта використовуються як взаємозамінні, оскільки перша частина цих слів означає одне й те саме, лише має різне походження – грецьке, українське, латинське. Полікультурна освіта – це явище не нове. Проблеми багатокультурності вивчалися багатьма вченими минулого. Так, наприклад, видатний французький публіцист і засновник порівняльної педагогіки М.-А. Жюльєн Паризький ще на початку ХІХ століття пропагував ідеї міжнародної солідарності, миру й співпраці між народами. Випередивши багатьох європейських мислителів, він дійшов висновку, що співпраця держав у галузі освіти – це найкращий засіб досягнення суспільної злагоди й перший крок до політичного взаєморозуміння. Багато діячів культури й просвіти зверталися до політиків із закликом усвідомити ту роль, яку спроможна зіграти освіта у взаєморозумінні між народами. Серед них можна назвати німця М.Курніга, який у 1904 році розробив проект Міжнародного педагогічного консультативного центру. Він дуже вірно зазначив: ”Кожна нова війна, яку ведуть народи або до якої вони готуються, – це результат того, що немає міжнародної єдності у сфері освіти” [51:71].

В окрему галузь людського пізнання полікультурна освіта виділилася в останній чверті ХХ століття. Уперше поняття полікультурної освіти було подано в Міжнародному педагогічному словнику 1977 року як освітню ситуацію, „коли носій однієї культурної системи вступає в контакт з цінностями іншої чи інших культур, представлених у даному навчальному закладі” [51:72]. На нашу думку, найповніше поняття полікультурної освіти розкрито в Міжнародній енциклопедії освіти 1994 року, де полікультурна освіта визначається як „освіта, що включає організацію і зміст педагогічного

процесу, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною чи расовою ознакою” [51:73].

В останній час стало нормою включати до статутів і положень навчальних закладів принцип полікультурності, а в деяких країнах полікультурну освіту піднесено до рангу національних політик чи напрямків, необхідних для нормального існування країни. В Україні, на жаль, незважаючи на багатонаціональне та багатокультурне населення, ці кроки поки що не було зроблено, але в таких країнах як Австралія, Канада, Нідерланди та інших це питання є дуже актуальним. Так, наприклад, в Австралії питання мультикультуралізма виникло у 1970-х роках після еміграційної хвилі з Європи (після Другої Світової війни) та Азії (після В'єтнамської війни). В австралійських університетах практикується застосування двох типів програм для підготовки майбутніх учителів. Одна програма з підготовки бакалавра педагогічних наук включає обов'язкові елективні предмети з мультикультуралізма та освіти туземного населення. Інша програма бакалавра педагогічних наук включає обов'язкові міжкультурні предмети (три з восьми професійних обов'язкових предметів націлені на те, щоб вчитель міг працювати із лінгвістично та культурно відмінними студентами. У Північній Ірландії уряд через освітні програми намагається вирішити конфлікт між католиками та протестантами, тому в програму підготовки вчителів введено спеціальні курси для взаємопорозуміння та курси з культурної спадщини. У Нідерландах з 1994 року в навчальних планах також з'явилися курси з мультикультурної та міжетнічної комунікації [163:11-15]. Отже, у багатьох країнах світу обговорюється питання впровадження політики мультикультуралізма в усі сфери громадської діяльності, але жодна країна не зробила в цьому напрямку таких успіхів, як Канада.

Канадським урядом проводиться політика багатокультурності, що протиставляється політиці „плавильного котла” США (політика США вимагає повної асиміляції під одним загальним знаменником – американська культура, а в Канаді розвиваються різні культури). За даними опитування громадської



думки в Канаді у 1999 році, самі канадці вважають двома головними рисами своєї самобутності систему охорони здоров'я та політику багатокультурності [28:82]. Мета реалізації цієї політики полягає в тому, щоб Канада була толерантною та етнічно різнобарвною країною із плюралістичним та політично стабільним суспільством.

У сучасній науковій літературі існує багато дефініцій, які охоплюють феномен мультикультуралізму. Професор Університету Саскачеван Гаррі Дханд [120] визначає мультикультуралізм як „існування разом в одному суспільстві різних етнічних, культурних, расових, лінгвістичних, релігійних і економічних груп та признання їх рівності. Згідно з Маклеодом [120] мультикультуралізму властиві сім ознак, таких як:

- Рівність усіх культурних та етнічних груп у межах офіційно двомовної країни;
- Свобода всіх особистостей і груп зберігати та розвивати свою культуру;
- Рівні для всіх права щодо працевлаштування, підвищення в кар'єрі тощо;
- Обов'язкова взаємодія культур у канадському суспільстві;
- Зобов'язання брати участь у канадському громадському та політичному процесах, беручи до уваги права та обов'язки;
- Віра, що особистості можуть вільно обирати специфічні культурні атрибути, які не суперечать канадським демократичним принципам.
- Повага до дотримання прав і громадських свобод людини наводиться у Канадській Хартії Прав та Свобод, загальному праві та в кодексах на федеральному і провінційному рівнях.

Канада прийшла до політики мультикультуралізму не відразу, хоча завжди була етнічно неоднорідною країною. До прибуття європейців на території сучасної Канади проживало біля 50 спільнот корінного населення, які належали до дюжини мовних груп. У XVI-XVII століттях на територію Канади прибули французи. У результаті шлюбів французів та корінного індіанського населення

виникла значна етнічна група метисів. Англійці, шотландці, ірландці, валлійці почали прибувати до Канади після німців та датчан, а наприкінці ХІХ століття почалася імміграція у країну кленового листа із всіх куточків Європи та Азії [120]. У 1900-х роках права аборигенів та франкомовних канадців почали порушуватися англомовним населенням, яке контролювало Канаду. У 1960-х роках, коли між англомовними та франкомовними канадцами почали виникати проблеми, у Канаду була послана Королівська Комісія для вирішення і подолання цих конфліктів. Результатом цього стала прийнята у 1969 році двомовність та двокультурність, яка скасувала расові та етнічні бар'єри. А в 1971 році Канада стала першою країною у світі, яка прийняла політику мультикультуралізму, що отримала назву „Мультикультуралізм у межах двомовності”. Ця політика була проголошена прем'єр-міністром П'єром Трудо (Pierre Trudeau). Для покращення цієї політики у 1972 році був призначений міністр з проведення політики багатокультурності [107].

За більш аніж тридцять років свого існування мультикультуралізм пройшов три фази свого розвитку. Спочатку увага приділялася захисту прав канадців у галузі культури та лінгвістики. Протягом цього періоду наголос робився в основному на збереженні культурних цінностей національних меншин Канади. На другій фазі розвитку увага приділялася питанням справедливості у відношенні до національних меншин та усуненню расової дискримінації, громадянським та політичним правам. Акцент робився на питаннях виховання, завдяки якому можна було сформувати суспільство, в якому приймається расова та культурна багатогранність і забезпечуються однакові можливості для всіх канадців. На третій, останній фазі, увагу було зосереджено на прийнятті політики мультикультуралізму всіма секторами суспільства [172:7].

Звичайно, канадська політика мультикультуралізму вплинула на всі сфери суспільства, а особливо на освіту. Освіта за тридцять років існування цієї політики зазнала багато змін. Наведемо декілька прикладів, що ілюструють вплив цієї політики на освіту:

1. Так, якщо тридцять років тому в школах вивчалися 2-4 мови, то сьогодні деякі школи пропонують для вивчення до п'ятнадцяти мов. Навчання мовам відбувається шляхом занурення в мовне середовище, пропонуються двомовні та розмовні програми [172:7].

2. Багато уваги приділяється представникам етнічних меншин, їх освітньому рівню. Так, наприклад, Міністерство освіти Квебеку запропонувало підтримку різним програмам, націленим на „перші нації” (корінне населення). Завдяки фінансовій підтримці Міністерства у 1990 році вчителі та адміністратори народності Крі почали працювати над проектом, у рамках якого створювали програму для учнів початкової школи мовою крі. Зараз вся програма до четвертого класу написана цією мовою.

Нещодавно педагоги народності Могавк помітили, що учні шкіл для могоавк на мали правильного уявлення про роботу бібліотек, тому що це було далеко від культури цієї народності. Міністерство також допомогло простежити шляхи зацікавлення учнів у бібліотеках [102:450].

3. Програми вивчення суспільних дисциплін зазнали багатьох змін. Їх зміст став більш пов'язаний із Канадою. Нормою стає вивчення багатьох канадських етносів поряд із вивченням світових суспільств. З євроцентризму програми переходять на зорієнтованість на світовий центризм [172:7].

4. У більшості шкіл проводяться мультикультурні, антирасистські та антидискримінаційні тижні [172:7].

5. Підготовка викладачів також зазнає змін. Педагогічні програми при університетах мають велику кількість курсів із мультикультуралізма та міжкультурної освіти. Педагогічний склад шкіл відображає суспільство з усією багатобарвністю національностей [172:7].

Зосередимо увагу на реалізації політики мультикультуралізма в галузі вищої педагогічної освіти Канади.

Програми з підготовки вчителів із „перших націй” почали організовуватися ще з 1970-х років, коли було проголошено політику багатокультурності (мультикультуралізма). Мета програм полягала в усуненні

несправедливості по відношенню до корінного населення Канади (чисельних індіанських племен, ескімосів), яке було позбавлене багатьох політичних, економічних і соціальних прав, зокрема й можливості одержання спеціальності вчителя. Канадських аборигенів часто називають „першими націями Канади”. Конституція 1982 року виділяє три групи аборигенів: 1) представники індіанських племен, які розмовляють на 58 мовах десяти мовних груп (більш 800 тис. людей); 2) метиси – нащадки англійських та французьких переселенців, які вступили в брак з індіанськими жінками (200 тис. людей); 3) інуїти (50 тис. людей) [28:80].

На наш погляд, важливим є здійснити екскурс в історію питання розвитку освіти корінного населення Канади до прийняття їм сучасного вигляду, а також звернути увагу на те, як відбувалася підготовка вчителів для навчання перших націй. Вивчення становлення мультикультурних програм у Канаді може бути дуже цікавим та корисним для практики України, де, на нашу думку, на сучасному етапі також потрібно звернути увагу на підготовку викладачів для викладання в багатокультурних класах. Крім того, аналіз історичної ситуації дасть можливість пояснити, чому мультикультуралізм у галузі педагогічної освіти набув у Канаді такого масштабу.

Традиційно освіта інуїтів та інших представників корінного населення Канади проходила шляхом спостереження, практики, спілкування в колі сім'ї, усного навчання, а також участі в різних зібраннях племені. Саме завдяки цим методам діти засвоювали систему цінностей, а також необхідні для життя знання. Ні про яких професійних учителів мова не велася. Цей стиль навчання зустрічається й зараз, але в останні 350 років його перемиг європейсько-американський стиль освіти у класах.

Формальна європейська освіта місцевого населення розпочалась у 1600 рр. у Новій Франції в місіонерських школах, які керувалися французькими релігійними товариствами (ієзуїтами та ін.). Ці школи впроваджували модель втручання церкви у питання освіти корінного населення. Ця модель переважала аж до кінця Великої Вітчизняної війни. Головним завданням місіонерських

шкіл було звернення місцевого населення до християнства та їхнє ознайомлення з цивілізацією. Це було початком спроби використання освіти з метою асимілювати аборигенів із культурою колонізаторів. Наприкінці 1700 – початку 1800 рр. активну участь у навчанні дітей корінного населення на території сучасної Канади почали брати протестантські школи. З 1830-х рр. церкви, в основному римсько-католицького та англіканського віросповідання, за сприянням колоніального (а пізніше й федерального) уряду, почали відкривати школи для місцевого населення (Residential schools), які проіснували до 1988 року [103:8]. Вже до 1900 років у Канаді налічувалося 64 таких школи, в яких працювали вчителі - місіонери, що давали не тільки знання з предметів, але й з релігії. На той час такі школи вважалися ідеальним варіантом надання освіти корінному населенню, тому що вони проводили політику асиміляції корінного населення до цивілізованого суспільства. Але батьки дітей вбачали в цих школах „необхідне зло”: необхідне – тому що батьки розуміли користь отриманих знань; зло – тому що навчання у віддалених місцях послаблювало сімейні зв'язки. Крім того школи для дітей національних меншин були дуже часто жорстокими: діти зазнавали фізичного покарання за неслухняність, у більшості шкіл заборонялося використання рідної мови, дітей принижували та соромили за їх приналежність до корінного населення.

Після 1867 року (проголошення Канадської конфедерації) освіта для корінного населення набула двох форм. Освіта індіанського населення стала федеральним обов'язком, а освіта метисів, інуїтів та інших представників перших націй стала провінційним (територіальним) обов'язком. До 1900 рр. у 226 відкритих федеральним урядом школах для індіанського населення більшу частину вчителів складали місіонери, а програма навчання мала велику кількість релігійних предметів. Статистика 1940 року показала, що навчання місцевого населення йшло не дуже успішно: багато дітей повторювали курс навчання в початковій школі, і лише маленький відсоток усіх дітей закінчував початкову школу й продовжував навчання. Більша частина дітей не досягала успіху в навчанні: у 1967 році лише 200 студентів із загальної кількості

студентів-аборигенів 60000 були зараховані до канадських університетів (Університет Трент (Онтаріо), був першим канадським університетом, який запровадив програми навчання для представників корінного населення) [134]. Низький рівень освіти аборигенів багато спеціалістів пов'язували із тим, що навчання дітей корінного населення велося нерідною мовою (англійською чи французькою). Ось чому для усунення всіх недоліків у 1970-ті роки ХХ століття в багатьох провінціях країни (Альберті, Британській Колумбії, Манітобі, Саскачевані та ін.) створювалися та випробовувалися програми підготовки вчителів з корінного населення [19:90].

Зараз університети пропонують програми на 53 мовах корінного населення; організуються програми з підготовки вчителів для роботи в школах з учнями-представниками „перших націй” [102:452].

Програми включають вивчення предметів так званого індіанського і ескімоського циклів. За одними програмами готують учителів рідної мови і предметників, за іншими – помічників учителів. Відмінними рисами цих програм є вивчення мови того чи іншого племені (в Канаді налічується 58 індіанських мов і діалектів, які становлять десять мовних груп) у поєднанні з англійською, викладання ряду предметів рідною мовою, впровадження курсу історії й культури корінного населення Канади. Діяльність цих програм є дуже ефективною, про що свідчить зростання рівня викладання в індіанських школах. Тим часом відбувається включення предметів індіансько-ескімоського циклу до деяких традиційних програм підготовки учителів [19:90]. Так, наприклад, у коледжі освіти при Університеті Саскачеван існує чотири програми для підготовки вчителів із корінного населення. Одна з них, програма підготовки індіанських учителів (Indian Teacher Education Program – ІТЕР), у 1997-98 рр. святкувала своє 25-ти річчя. Вона була заснована як 2,5-річна програма, що вела до отримання сертифікату. З часом програма розвилася в чотирьохрічний курс, по закінченні якого надається ступінь бакалавра освіти та вручається професійний сертифікат [137]. До інших програм відносяться: а) освітня програма для вчителів північних територій (Northern Teacher Education Program

– NORTER), яка готує вчителів для північного Саскачевану; б) освітня програма для вчителів північно-західних територій (Northwest Territories Teacher Education Program) – трирічна програма, яка закінчується отриманням сертифікату; в) освітня програма для підготовки урбанізованого корінного населення провінції Саскачеван (Saskatchewan Urban Native Teacher Education Program – SUNTEP), яка передбачена для метисів і представників корінного населення, які не мають офіційного статусу. Програма з підготовки вчителів з корінного населення вже 25 років працює й в університеті Британської Колумбії. Подібні програми працюють в університеті Нью Брансвік, університеті Меморіал провінції Ньюфаундленд, університеті МакГіл (до програми навчання корінного населення входить вивчення мов народностей крі, могавк, алгонкін та інших) [102:452]. Діяльність цих програм особливо важлива на сучасному етапі, тому що кількість учнів-аборигенів постійно збільшується: з 31% у 1984-85 до 73% у 1994-95 роках. Кількість студентства теж постійно зростає: з 1984-85рр. їх кількість збільшилася з 8 617 до 26 819 у 1994-95рр. [85:174].

Загальні цілі цих програм полягають у наданні можливості представникам корінного населення стати вчителями та збільшенні кількості вчителів серед представників корінного населення у провінціях Канади. Ці програми надихають студентів бути прикладом для інших студентів-аборигенів, щоб ті зрозуміли свій потенціал та усвідомили той внесок, який вони можуть дати своєму місцевому товариству. Педагогічні програми надають представникам корінного населення можливість отримати спеціальність на рідній мові й готують експертів із розповсюдження міжкультурної освіти.

На основі проведеного аналізу можна виокремити чотири основних етапи зародження мультикультуралізму в галузі педагогічної освіти Канади, а саме:

- а) етап сімейного виховання дітей-представників корінного населення;
- б) етап впровадження європейсько-американського стилю навчання в освіту корінного населення;
- в) етап навчання у протестантських школах і асиміляція корінного

населення з цивілізованим суспільством;

г) етап професійної підготовки вчителів у контексті вимог політики мультикультуралізму. Схематично етапи зародження мультикультуралізму в освітній галузі Канади відображено в табл.1.4.

Таблиця 1.4

Освіта корінного населення. Зародження мультикультуралізму в галузі педагогічної освіти Канади

Етап	Характеристика етапу	Суб'єкт, що здійснює навчання	Наслідок навчання для дітей корінних народів
I етап Сімейне виховання	Діти навчалися в колі сім'ї шляхом спостереження, практики, спілкування з рідними.	Батьки, члени сім'ї	Засвоєння системи цінностей, набуття необхідних для життя знань.
II етап (XVII ст.) Європейсько-американський стиль освіти	Навчання відбувалося у класах місіонерських шкіл, що керувалися французькими релігійними товариствами. У питання освіти втручалася церква.	Місіонери	Ознайомлення місцевого населення із цивілізацією, звернення до християнства

Продовження табл. 1.4

III етап (XVIII-XIX ст.) Асиміляція корінного населення	Активну участь у навчання дітей корінного населення брали протестантські школи. Почали відкриватися	Вчителі-місіонери	Набуття дітьми знань з предметів та релігії, асиміляція корінного
---	---	-------------------	---



	школи для місцевого населення. Навчання велося нерідною для дітей мовою, панувала жорстокість по відношенню до дітей.		населення з цивілізованим суспільством.
IV етап (XX ст.-сучасність) Підготовка професійних учителів у контексті політики мультикульту-ралізму	У школах викладають професійні вчителі, що відповідають культурним та соціальним вимогам корінних товариств, володіють мовою корінного населення.	Професійні вчителі, підготовлені на спеціальних педагогічних програмах	Зростання рівня викладання в школах для дітей перших націй

Урядова політика багатокультурності в галузі освіти в Канаді звернена не тільки на представників „першої нації”, але й на представників різних націй, у тому числі на корейців, українців та ін.

Наприклад, при університеті Саскачеван діє програма навчання корейських учителів (Korean Teacher Education Program – КТЕР), яка була заснована у 1997 році. Кожного року в рамках цієї програми двадцять корейських учителів початкових класів приїжджають вивчати англійську мову. Ця інтенсивна 4-тижнева програма проводиться кожне літо за сприянням відділу освіти провінції Гангвон (Південна Корея). Мета цієї програми полягає не тільки в тому, щоб допомогти корейським учителям покращити англійське розмовне мовлення і навчитися новим стратегіям при вивченні англійської мови в початкових класах, але й дослідженні канадської культури та суспільства [156].

У Канаді приділяється дуже багато уваги освіті українців, тому що в

країні проживає велика українська діаспора, яка нараховує сьогодні майже один мільйон осіб. На сьогодні близько 2100 учнів провінцій Манітоба, Саскачеван і Альберта навчаються в англо-українських двомовних школах. В українсько-канадському суспільстві двомовні програми стали головним успіхом мультикультуралізму. Вони сприяли виникненню нових суспільних організацій – англо-українських двомовних батьківських рад у кожній школі та багатьох провінційних батьківських організацій. Створені організації зіграли важливу роль у розвитку унікальних канадських мультикультурних лінгвістичних програм (вони заснували видавництво для публікації педагогічних матеріалів, організували консультації з україномовним консультантом та ін.).

У дусі мультикультурної кооперації українська громада стала гарним прикладом для інших етнокультурних громад. Вона поділилася успіхом та знаннями з двома спільнотами та сприяла виникненню ще двох програм – англо-німецької двомовної програми, створеної у 1981-1982 та англо-івритської двомовної програми (1982-83). Кожний рік у межах цих трьох програм проходить обмін студентами [172:8-9]. Адже, ми дійшли висновку, що процес впровадження мультикультуралізму в систему педагогічної освіти Канади закінчився створенням та функціонуванням різних національних програм, що є одним із найкращих прикладів реалізації політики мультикультурізму в освітній галузі.

У результаті дослідження та аналізу історико-соціальних передумов становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів у Канаді нами були розкриті соціальні, економічні, культурологічні та демографічні чинники, що вплинули на мету, структуру та форми підготовки вчителів. Вивчивши фахову літературу з організації вищої педагогічної освіти Канади ми дійшли висновку, що передумовами становлення й розвитку педагогічної освіти в Канаді були суспільно-політичні, соціально-економічні та організаційно-педагогічні чинники, що вплинули на мету, структуру і зміст підготовки вчителів. У результаті проведеного дослідження ми виокремили чотири етапи,

які пройшла педагогічна освіта Канади до набуття нею сучасного вигляду, а саме: а) етап непрофесійної підготовки вчителів і непрофесійного викладання (XVII- початок XIX ст.) – до вчителів не ставилося ніяких професійних вимог; б) початок професійної підготовки вчителів (XIX ст.) – завдяки реформам Егертона Раєрсона, зусиллями якого в 1847 році була відкрита перша нормальна школа для вчителів початкових класів; в) становлення педагогічної освіти (перша й друга половина XX ст.); г) сучасний етап (кінець XX-початок XXI ст.) – переведення підготовки вчителів до університетів.

Аналіз історії розвитку педагогічної освіти Канади також дозволив нам дійти висновку, що саме соціально-економічні умови, а також пов'язані з ними попит та пропозиція на педагогічну професію, були одним із найважливіших факторів, що зумовлювали якість педагогічної освіти. Саме в часи гострого дефіциту педагогічних кадрів (часи реформ Егертона Раєрсона, часи першої та другої вітчизняної війни, післявоєнні часи тощо) призводили до того, що вимоги до вступників на педагогічні програми були дуже низькими.

У результаті аналізу ми встановили, що педагогічна підготовка в Канаді на етапі зародження професії педагога в основному була спрямована на населення, яке не бажало чи не було здатним до інших професій, які вимагали фінансових витрат, академічної підготовки тощо. Особливо це стосується чоловічої статі. Наприклад, солдати першої світової війни приймалися на педагогічні програми після 10 класу. У 1920-ті роки педагогічні програми приймали учнів, в яких були погані оцінки з шкільних предметів за умов, що вони покращать свої результати в процесі навчання в нормальній школі.

До 1950-х років педагогічні програми Канади зазнавали багато труднощів і не були здатні підготувати педагогічні кадри, які могли б вирішувати педагогічні завдання свого часу. Перш за все, мова йде про підготовку вчителів для багаточисельних груп іммігрантів, що приїжджали до Канади. Нормальні школи повинні були готувати вчителів, які б володіли знаннями не тільки з історії та географії Канади, а також з європейської історії, що дозволило б учителям викладати іммігрантам. Ще однією проблемою, яка майже не

враховувалася при підготовці вчителів, було питання викладання в сільських школах. Так, лише у 1920 році нормальна школа Калгарі (Альберта) ввела в навчальний план короткий курс практики в сільській школі, але загалом ця проблема на рівні країни залишалася невирішеною.

Як ми вже вище зазначили, важливі зміни в системі підготовки вчителів почали відбуватись у 1950-ті роки. Хоча професійна педагогічна освіта в ці роки й була переведена до університетів, дуже багато часу потрібно було для того, щоб педагогічна спеціальність набула поваги й популярності. Тільки у другій половині ХХ століття професійна підготовка вчителя набула сучасного вигляду, і до педагогічної діяльності почали ставитися серйозно та професійно. На наш погляд, педагогічна освіта зробила великий крок уперед особливо за останні десятиліття: професійна підготовка вчителів зазнала змін і йде шляхом постійної модернізації та вдосконалення.

## 1.2. Сутність підходів щодо професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади

Програми професійної підготовки майбутніх учителів у Канаді складаються з трьох частин. Найважливішими елементами є: а) загальна підготовка (прослуховування академічних курсів); б) викладання фахового предмета майбутнього вчителя (змістова підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній учитель збирається працювати, і у вивченні методики викладання обраного предмета); в) професійна підготовка (охоплює професійні курси і практичну діяльність у школі (педагогічну практику)). Ці складники є обов'язковими, хоча програми в різних університетах країни відмінні між собою. У межах освітніх коледжів (чи факультетів) існує широкий вибір спеціалізованих програм, таких як: педагогічне адміністрування, освіта, педагогічна психологія тощо. На початку навчання студенти повинні обрати курси для додаткового вивчення та визначитися, яку ланку школи обрати: працювати в початковій, середній школі чи у старших класах.

Характерною особливістю програм підготовки вчителів є їх варіативність, зв'язок із практичною діяльністю, дрібність педагогічних курсів, а також елективний принцип освіти, що, поряд із позитивними, може мати також негативні результати: зниження рівня освіти, наголос на утилітарність шкодує академічно важливим курсам. Позитивним, безумовно, є індивідуалізація програм навчання. Для вузів Канади (як і США, Англії) характерна більш гнучка організація навчального процесу. У навчальних планах студентів – велика кількість обов'язкових та елективних предметів. Наприклад, у коледжі освіти університету Саскачеван на факультеті педагогічного адміністрування пропонується 37 спеціальних курсів (адміністративні ролі у шкільній системі, економіка освіти, структура та організація освіти в Канаді, освітні та адміністративні закони, освіта в сільських та на малозаселених територіях, адміністрування вищої освіти, методи дослідження тощо), а на факультеті педагогічної психології та спеціальної освіти – 47 (міжособистісне спілкування та розвиток особистості, виняткові учні, динамічні процеси в класі та дисципліна учнів, введення у статистику в освітній галузі та інші курси). Для контролю знань вводяться залікові бали – „кредити”. Так, наприклад, щоб отримати диплом бакалавра в галузі освіти при університеті Саскачеван, потрібно за чотири роки навчання набрати 126 кредитів (див. додаток Ж).

Як було вище зазначено, в університетах існує свобода вибору змісту навчання, тобто наряду з спеціальними курсами існують спецкурси, які цікавлять абітурієнта. Студент самостійно чи за допомогою радника вивчає програму курсів та обирає ті, які, на його думку, більш цікаві та корисні. Слід зазначити, що у програмі курсу студент бачить не тільки назву предмета, який пропонується для вивчення, а й також дуже стислий огляд того, що планується вивчати у рамках даного курсу, що полегшує вибір студента. Наприклад, поряд з назвою предмета „Учні та навчання” дається така характеристика цього навчального курсу: „Допомагає студентам зрозуміти й досягнути учбовий процес та знання для складання і розробки характеристик учнів у дитинстві та юнацтві, дає студентам знання різних навчальних моделей та стратегій” [121]. У розкладі

предметів існує також система спеціальних позначень (абревіатури, цифрові позначки), які допомагають студентові зрозуміти, чи може він обрати даний курс, який час він буде слухати даний курс тощо. Наприклад, у розкладі занять студентів педагогічних факультетів можна побачити такі скорочення: EDRES 800.3, EDUC 403.3 та інші. Перше скорочення – це назва галузі, до якої належить предмет: освіта (education), методи дослідження в галузі освіти (education research methods) тощо. Остання цифра вказує на кількість залікових одиниць, які потрібно отримати з курсу. Як правило, це цифра 3, яка вказує, що цей навчальний курс розрахований на один семестр. Цифри 800 та 403 вказують на номер предмета. Усі курси в університетах пронумеровані за певним принципом. Курси під номерами 800-899 передбачені для студентів, які отримали рівень бакалаврської підготовки й хочуть продовжити своє навчання з наступним написанням магістерської роботи; номери курсів із 200 до 699 вказують, що вони розроблені для студентів, які проходять бакалаврську програму підготовки. Для тих, хто відразу поступив до університету, перша цифра вказує на рік навчання, для якого призначений даний курс. Для тих, хто не відразу поступив до університету, відлік починається з цифри 200 тобто 200-299 для першокурсників, 300-399 для студентів другого курсу і т.п.). Така система значно спрощує складання студентом особистого плану навчання.

### 1.2.1. Загальноосвітній рівень підготовки вчителів.

Від учителів завжди очікують глибоких знань і майстерного володіння загальними знаннями, оскільки вони несуть відповідальність за освіту молоді й повинні бути взірцями добре освічених людей. Для формування професійної педагогічної майстерності загальна культура є дуже важливим складником. Академічні дисципліни на канадських факультетах освіти читають не професори педагогіки, а викладачі факультету гуманітарних і природничих наук. Студенти, які мають метою одержати ступінь бакалавра освіти, відвідують ті ж курси з хімії, англійської мови, музики, що й студенти - майбутні бакалаври мистецтв чи природничих наук. Завдання цих курсів полягає в забезпеченні

майбутніх учителів науковими знаннями з тих предметів, які вони викладатимуть у школах.

Структура курсів складається з трьох основних різновидів:

1. Самостійні курси (discrete courses). Традиційно в університетах лекції викладаються з окремих предметів. У середині викладання окремого курсу розрізняють деривативний підхід, в якому спочатку пояснюють теорію, а потім надають практику, а також проблемний підхід, що передбачає організацію семінарів і написання робіт на задану тему з метою об'єднати практику з теорією.
2. Інтегровані курси (integrated courses) – це міждисциплінарні курси. У них поєднуються елементи різних предметів. Такий курс може викладатися як одним професором, так і групою спеціалістів-предметників.
3. Навчальні модулі (instructional modules). Модульна система була запроваджена в канадських навчальних закладах у 1970-х роках. Модуль – це формат, який відрізняється від структури традиційного курсу. Кожний модуль організований навколо певних об'єктів для яких існують оціночні критерії. Коли студент демонструє певний результат, тоді він переходить від одного модуля до наступного модуля.

Між підготовкою вчителів початкової школи й середньої школи існують відмінності: оскільки перші переважно викладають усі предмети в одному класі, то навчальні програми для них характеризуються більше широтою інформації, ніж глибиною; учителі середньої школи, навпаки, оволодівають одним або двома предметами, тому ці предмети вивчаються більш системно й поглиблено. Ще одна відмінність між підготовкою вчителів початкової та середньої школи полягає у відсотку професійних курсів: відсоток професійних курсів у системі підготовки вчителів початкової школи повинен бути більшим, ніж для майбутніх учителів середньої школи. Так, наприклад, обов'язковими для студентів освітнього коледжу університету Саскачеван є такі курси: розвиток дітей і (або) підлітків, динаміка взаємин учителя та учнів, освіта дітей з особливими потребами, освітнє адміністрування, методика викладання різних предметів,

теорія навчання, філософія освіти [45:166].

Канадські студенти можуть вибирати професійні курси, які, на їхню думку, сприяють самовдосконаленню, розвивають особисті нахили та інтереси. Серед факультативних курсів професійного спрямування освітнього коледжу університету Саскачеван подаються такі: порівняльна освіта, мовні та комунікативні відхилення у класі, застосування мікрокомп'ютерів в освіті, навчання в малих групах.

Характерною тенденцією змісту всіх програм є культурологічний контекст освітніх знань, їх спрямованість на зближення, взаєморозуміння й взаємодію культур. Автори канадських програм виходять із того, що їх країна багатокультурна, тому педагогічна освіта не мислиться без культурного підґрунтя. У зв'язку з цим передбачається озброєння студентів знаннями й розумінням культур тих народів, що складають населення країни, вмінням спілкуватися з учнями – представниками цих культур, ураховувати їхні особливості у своїй педагогічній діяльності [36:92].

У канадській літературі частіше з'являються публікації про врахування принципу мультикультуралізму у процесі підготовки майбутніх учителів. Особливо багато досліджень із цієї теми проводилося в Канаді у 1970-80-і роки такими дослідниками як Карен Мок (Karen Mock), Харбанс Наранг (Harbans Narang), Джон Кехо (John Kehoe) та іншими. На основі вивчення літератури з даної теми канадський дослідник Такаші Міка дійшов висновку, що документи про мультикультурну підготовку майбутніх учителів можуть бути поділені на дві категорії.

Перша категорія пропонує моделі та стратегії для підготовки вчителів викладати мультикультурну освіту. Так, дослідники 1980-х років Бейкер та Баптист описували спеціальну трьохступеневу модель. За їх думкою, спочатку майбутні вчителі повинні знати основні елементи мультикультуралізму. Потім їм потрібно розвивати їхню філософію в поважному ставленні до культурної різноманітності. На останньому етапі викладачі повинні отримати та застосувати на практиці педагогічні стратегії, що сприяють застосуванню



мультікультурного навчального плану. Інша категорія літератури пропонує практичний погляд на те, як знання, отримані на педагогічному факультеті, допомагають у реальній шкільній аудиторії [163:17-18]

Канадські дослідники Карен Мок та Вандра Мейсан, які в 1985 році провели загально-канадське дослідження стану мультікультурних педагогічних програм, дійшли висновку, що в 1980-х роках у Канаді мультікультурний аспект у педагогічній освіті брався до уваги в таких провінціях як Британська Колумбія, Альберта, Манітоба, Онтаріо, але в більшості провінцій йому приділялося небагато уваги [145].

У 2003 році канадська дослідниця Джоанна Руф Гіл провела емпіричне дослідження, на основі контент-аналізу підручників, що використовуються студентами педагогічних факультетів [130]. Підручники проаналізовано з метою перевірити, скільки інформації в них присвячено темі мультікультуралізма і як майбутніх учителів і шкільних адміністраторів готують до багатонаціональних шкіл. Підручники аналізувалися за такими критеріями: 1) Чи є підручник обов'язковим на програмах із підготовки студентів педагогічного чи психолого-педагогічного профілю? 2) Чи є курс, підручник із якого аналізується, обов'язковим для студентів педагогічного факультету? 3) Чи представлені в цьому підручнику мультікультурні теми?

Інформація, що зустрічалася в підручниках, структурувалася за такими ознаками: а) характеристика інформації (де вона зустрічається в тексті, скільки сторінок обіймає); б) теми, представлені у підручниках; в) якість інформації (якої інформації не вистачає, чи пропонується вирішення проблем тощо). У таблиці 1.5 відображено результати цього дослідження [130:60-71].

Таблиця 1.5

Аналіз педагогічних підручників на наявність у них мультікультурних тем

Назва спеціальності та номер курсу	Назва курсу	Назва підручника	% мультікультурних тем
Початкова освіта 300	Вступ до викладання в	Eby, J.(1997) Reflective planning, teaching and	2,7

	початковій школі	evaluation for the elementary school. New York: Macmillan Publishing Company	
Початкова освіта 355	Програмне забезпечення в молодшій шкільній освіті	Brede Kamp, S.&Copple,C. (Eds.) (1997).Developmentally Appropriate Practices in Early Education.Washington	17,6
Педагогічна психологія 200	Педагогічна психологія у викладанні	Le Francois,G.(1997) Psychology for teaching. Scarborough,ON: Wadsworth Publishing Company	7
Педагогічна психологія 442	Вступ до адміністративної роботи	Corey,G.(2001)Theory and practice of counseling and psychotherapy.Belmont,CA: Wadsworth Publishing Company	9,8
Педагогічна психологія 545	Індивідуальне психологічне оцінювання	Sattler,J. (1998) Assessment of children.San Diego,CA: Jerome M.Sattler, Publisher	4,4

У результаті контент-аналіза підручників дослідниця дійшла висновку, що в підручниках представлено мультикультурну інформацію на достатньому рівні. У деяких підручниках питання мультикультурних класів розглядається як проблемне, і автори пропонують вирішення цих проблем (організація ярмарок культур, мотивація батьків і учнів дізнаватися більше про свою культуру). В інших підручниках автори вважають, що в питаннях мультикультуралізма були досягнуті значні результати.

Ми дійшли висновку, що на загальноосвітньому рівні підготовки вчителів питання впровадження мультикультурного компонента поставлено на серйозну наукову базу, що слід впроваджувати у практику української вищої педагогічної

школи.

У процесі порівняння загальноосвітньої підготовки майбутнього вчителя України й Канади можна сказати, що в Україні цьому питанню приділяється та завжди приділялося багато уваги. Ще Д.І.Менделєєв зазначав, що в навчальних планах педагогічних ВНЗ повинні бути не тільки методики, а також необхідний і достатньо широкий набір наукових дисциплін, тому що тільки освічений учитель, обізнаний з наукою, буде плідно навчати дітей [6:20].

На відміну від Канади, навчальні курси в Україні носять не детальний, а загальний характер. Так, якщо для українських студентів, які в майбутньому отримують кваліфікацію вчителя мови (англійської, німецької) і зарубіжної літератури протягом чотирьох років викладається курс „Зарубіжна література”, який охоплює періодизацію з літератури античних часів до сучасності, то на педагогічних факультетах канадських університетів викладаються більш спеціалізовані курси, а саме „Література і культура середньовіччя. Чосер”, „Література й культура середньовіччя. Середньовікові тексти”, „Британська література й культура XIX століття Романтичні тексти”, „Британська література й культура XIX століття. Ранні Вікторіанські тексти” тощо. На наш погляд, така детальна спеціалізація має як негативні, так і позитивні наслідки. Результатом такої вузької спеціалізації є глибокі знання тільки з декількох тем, що часто не дає студентові уявлення про загальний погляд на предмет та не сприяє розвитку його загальних знань.

У нашій країні, на відміну від Канади, усі навчальні курси є обов'язковими, що, на наш погляд, не зовсім враховує індивідуальність кожного учня. Навчальні курси, що викладаються на педагогічних факультетах українських вищих педагогічних закладів освіти, досить рідко мають культурологічний контекст. Однак, у рамках Болонського процесу Україна вже робить певні кроки вперед: впроваджуються додаткові спецкурси, курси та програми з європейською орієнтацією, вводиться кредитно-модульна система, що має мету сприяти більшій мобільності студентів, тощо.

### 1.2.2. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес навчання студентів із психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі. Усі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі повинні визначати професійну спрямованість педагогічного закладу і бути ядром професійної підготовки студентів. Для того, щоб досягти рівня вчителя-майстра, оволодіння професійними знаннями є необхідним.

До професійно-педагогічної підготовки входять гуманістичні та поведінкові науки (вступ до педагогіки, загальна педагогіка, порівняльна педагогіка, педагогічна етика), теорія навчання та викладання і практикум. У процесі вивчення цих дисциплін студентів навчають пов'язувати теорію з практикою. Так, використовуючи знання педагогічного теоретичного матеріалу, студенти повинні вміти написати план уроку, план навчального модуля, вірно підготувати педагогічну презентацію. В канадській педагогічній системі цей технологічний компонент є дуже важливим. Студент не тільки отримує інформацію про план-конспект уроку, педагогічний портфоліо тощо, але й отримує детальні інструкції про те, як це треба робити. План-конспект уроку, наприклад, повинен мати таку структуру:

А. Дата, номер уроку, час проведення уроку, номер аудиторії, ім'я шкільного куратора, розмір класу, назва курсу.

Б. Планування та підготовка (мета, обґрунтування мети, пояснення вибору саме цього матеріалу для цієї аудиторії).

В. План уроку:

Вступ, основна частина та заключна частина.

Важливе значення в канадській педагогічній освіті надається міжперсональній комунікації (вчитель – учні, учні – учні), яка висвітлюється у процесі вивчення різноманітних педагогічних проблем. Особлива увага приділяється на розгляд педагогічного процесу як групової взаємодії, на теорію і практику створення гуманістичних взаємин у школі і т.п. Студенти набувають важливих знань і вмінь щодо ролі мови в педагогічній діяльності та спілкуванні,

вивчають теорію і практику мови переконання, технологію спілкування з аудиторією (тобто на практиці оволодівають педагогічною технікою). Багато уваги приділяється вивченню педагогічного менеджменту. Існує спеціальний курс „Порушення поведінки в дитячому та юнацькому віці”, у рамках якого вивчаються класифікація та моделі девіантної поведінки учнів, визначаються методи запобігання такої поведінки.

Майбутні вчителі Канади здобувають ґрунтовні знання та вміння з методики педагогічного діагностування, оцінки інтелектуальних можливостей, індивідуальних особливостей та знань учнів. Вони оволодівають методикою тестування характерологічних особливостей та інтелектуального рівня дитини, розглядають альтернативні параметри оцінки знань та методики їх визначення. Для діагностування та збереження цих даних майже завжди використовується комп'ютер.

Щодо вивчення педагогіки, то потрібно сказати, що цей курс вивчається не як самостійна дисципліна, а лише окремі її елементи. Педагогічні проблеми розглядаються переважно у психологічному контексті. Студенти прослуховують такі курси, як „Педагогічна психологія”, „Розвиток дитини”, „Психологія й освіта обдарованих дітей” тощо.

В українських педагогічних закладах освіти вивчення психолого-педагогічних дисциплін також є необхідним компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя. К.Д.Ушинський завжди підкреслював, що без оволодіння педагогічною теорією вчителя не зможуть стати справжніми майстрами педагогічної праці та забезпечити високий рівень навчання і виховання дітей [6:18]. У програму вивчення входять такі психолого-педагогічні курси як „Теорія і історія педагогіки”, „Основи педагогічної майстерності”, „Психологія”, „Педагогічний менеджмент”, „Порівняльна педагогіка” тощо. Ці предмети надають студентам дуже глибокі теоретичні знання психолого-педагогічних дисциплін, але, на наш погляд, існує певний розрив теорії і практики. Викладання цих предметів спрямоване, здебільшого, на засвоєння матеріалу, і недостатньо спрямоване на розвиток критичного мислення студентів.

Канадських студентів, на відміну від українських, навчають критично ставитися до матеріалу, який вони вивчають, вільно висловлювати свої думки, ставити запитання. Все підлягає критичному аналізу, навіть діяльність викладача. Так, після закінчення кожного навчального курсу студенти відповідають на запитання університетської анкети, де вони оцінюють як результативність курсу, так і роботу викладача (див. додаток 3).

Ще однією особливістю викладання психолого-педагогічних дисциплін в Україні є те, що майбутніх учителів навчають, як слід себе поводити з дітьми, в яких немає ніяких фізичних або психічних відхилень. У контексті цього потрібно виокремити й підкреслити важливу рису змісту педагогічної освіти в Канаді (ця риса також є характерною і для США): введення досить широкого психолого-педагогічного курсу „Виняткові учні” щодо роботи з так званими неординарними дітьми (exceptional kids). До цієї групи відносять дві групи дітей: а) обдарованих дітей; б) дітей, які мають фізичні вади, психічні відхилення, та дітей, схильних до деструктивних дій. Програмами передбачено осмислення психолого-фізіологічних та соціальних факторів цих видів відхилень, специфічні методи лікування та реабілітації в умовах школи, особливості індивідуального підходу до кожної категорії. Саме увага до проблем неординарних дітей є одним з проявів спрямування майбутніх педагогів на особистісно-орієнтований підхід до кожного учня [36:91]. Курс „Виняткові учні” є необхідним, тому що в канадських школах, на відміну від українських, навчаються разом як ординарні діти, так і діти з різними видами відхилень, і вчитель повинен володіти знаннями та вмінням поводитися з цими дітьми. У навчальних планах пропонуються такі курси, як „Робота з учнями-інвалідами”, „Практикум з навчання дітей із послабленим слухом” та інші. У педагогічних ВНЗ України таких курсів немає. Курс „Спеціальної педагогіки” викладається лише вчителям, яких спеціально готують до праці з дітьми з особливими потребами. В Україні ця група дітей навчається в окремих закладах (спеціалізованих школах, інтернатах). Ця ізольованість призводить до того, що в більшості випадків наше суспільство не дуже толерантно: ми не знаємо і не

хочемо знати про проблеми інвалідів та їхні потреби.

У змісті педагогічної освіти Канади привертає увагу програма психології й педагогіки батьківства. Автори програм розуміють, що для професійної допомоги батькам у вихованні та навчанні їхніх дітей учитель повинен мати певний комплекс знань про шлюб і сім'ю. Тому педагогічною програмою передбачено вивчення батьківства як специфічної стадії людського життя, психології сімейних взаємин, морально-психологічних, соціальних, сексуальних аспектів відносин батьків і дітей. Володіння цими знаннями допомагає майбутньому вчителю працювати з батьками, з неблагополучними сім'ями тощо [36:91].

Майже в кожній навчальній проблемі увага зосереджується на її розв'язанні в різних педагогічних системах, у різних країнах, представниками різних наукових течій. Студентів ознайомлюють із різними позиціями та поглядами, що дає студентам світове бачення проблем. Часто акцент робиться на порівнянні таких країн як США, Канада, Китай, Росія за певними параметрами [36:92]. Це слід взяти до уваги українським спеціалістам та авторам програм, які з кожним роком скорочують кількість годин із порівняльної педагогіки як окремої дисципліни в педагогічних вищих закладах освіти та роблять її частиною курсу загальної педагогіки, що, на наш погляд, не зовсім правильно.

У зміст канадської педагогічної освіти входить фундаментальна підготовка вчителя як можливого адміністратора освіти. До найважливіших проблем, які розглядаються у процесі такої підготовки, відносяться: базові концепції педагогічного адміністрування; головні функції адміністраторів освіти різних рівнів; гуманістичні засади лідерства; етика адміністрування; законодавчі засади роботи з педагогічним персоналом (повага до прав учителя, дотримання правил безпеки тощо) [36:92]. Так, у Канаді існує два способи, за якими можна стати директором школи. Перший – коли керівник приходить на цю посаду „з вчителів” та отримує менеджерську підготовку на курсах, організованих при університетах, або місцевими органами управління освітою. Другий – це шлях отримання університетської освіти з керівництва та відповідного диплому

(бакалавра, магістра). У Канаді від директора школа вимагається мати ступінь магістра з управління освітою (Educational administration), з керівництва/лідерства (Leadership), чи за спеціальним навчальним планом (Curriculum) [41:99]. Протягом вивчення всіх цих предметів студенти постійно виконують письмові завдання, тести.

Зауважимо, що аспект підготовки майбутнього вчителя як можливого адміністратора в галузі освіти недостатньо враховується у процесі організації навчання майбутніх учителів в Україні: наші програми готують учителів, але випускники педагогічних вузів майже не мають уявлення про освітню адміністративну діяльність.

Майже неможливо уявити майстра своєї справи, який не знає про світові тенденції у своїй науковій галузі, а тому не може бути конкурентноспроможним у світовому вимірі. У зв'язку з цим ще однією характерною рисою педагогічної освіти Канади є інтернаціоналізація навчальних програм студентів педагогічних факультетів. Поняття інтернаціоналізації розглядалося багатьма дослідниками. Канадський дослідник Френсіс (Francis) (1993) пропонує таку дефініцію: „Інтернаціоналізація – це процес, який готує суспільство до успішної участі у все більш незалежному світі. У Канаді мультикультурна реальність є базою для інтернаціоналізації. Цей процес повинен поєднувати всі грані вищої системи освіти, виховувати глобальне розуміння та розвиток умінь для ефективної праці в різноманітному світі” [146:8]. Дослідник Майкл Вільям Невіл [146:19] вважає, що інтернаціоналізація навчального плану може розглядатися як вплив міжнародних чи глобальних перспектив та свідомості на всі предмети навчального плану, що розвиватиме міжнародну комунікативну компетентність. У Канаді існує три університети, які розвили спеціальні елементи, що включають у програму підготовки майбутніх учителів інтернаціональні перспективи.

Наприклад, в університеті Острова Принца Едуарда програма освіти в контексті інтернаціоналізації пропонує такі курси: культура та суспільство, міжнародна освіта, міжнародний розвиток та інші. Служба з працевлаштування



при університеті забезпечує майбутніх учителів та студентів, які завершили курс навчання, інформацією щодо міжнародних викладацьких можливостей, про міжнародні освітні системи та підготовку до проживання та праці за кордоном. Ця служба також рекламує освітні можливості канадців за кордоном.

Факультет освіти Університету Квінз пропонує інтернаціональну і розвиваючу освітню програму, яка базується на інтернаціональному навчальному плані. Кожного року проводиться міжнародний ярмарок вакансій, що надає вчителям можливість з перших рук дізнатися про працевлаштування за кордоном, пройти інтерв'ю із адміністраторами зарубіжних шкіл і дізнатися про канадські організації, які займаються працевлаштуванням канадських учителів за кордоном.

Факультет освіти при університеті Саймон Фрезер також має досвід інтернаціоналізації навчальних програм. У деяких університетах вже проводяться дослідження щодо впровадження інтернаціоналізації програм (університет Вікторії, Альберти тощо).

Отже, у процесі здійснення порівняльного аналізу викладання психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних закладах Канади та України, ми дійшли висновку, що у двох країнах спільним є те, що програми педагогічної освіти вчителів є дуже важливою передумовою підготовки висококваліфікованих педагогів до плідної професійної діяльності. В Україні позитивною тенденцією визначається те, що студенти педагогічних ВНЗ озброюються глибокими теоретичними знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, навчаються добре оперувати науковим термінологічним апаратом. Однак негативним фактом виступає те, що студенти українських закладів освіти майже не володіють навичками практичного застосування своїх знань: вони, як правило, навчаються, як писати психолого-педагогічну характеристику класу, план-конспект уроку тощо тільки протягом педагогічної практики; дуже часто вчителі-початківці не можуть справитися з учнями, що порушують дисципліну тощо. Тобто викладання педагогічних дисциплін в українських закладах освіти здебільшого спрямоване на засвоєння теоретичного матеріалу, а не на розвиток критичного

мислення студентів і практичне застосування їхніх знань.

Негативним фактором у канадській педагогічній освіті ми вбачаємо дрібність педагогічних курсів, що, на наш погляд, не сприяє створенню комплексного та системного уявлення студентів про педагогічну діяльність. Позитивним у Канаді виступає те, що студентам пропонується дуже широкий вибір предметів психолого-педагогічного курсу, і ці предмети мають практичну спрямованість. Майбутніх канадських учителів навчають класному менеджменту, готують до можливої адміністративної діяльності та роботі з учнями з особливими потребами. Дуже важливою ознакою сьогодення є інтернаціоналізація програм, що надає канадським студентам інформацію про міжнародні викладацькі можливості.

### 1.2.3. Організація педагогічної практики.

Інтегральною частиною професійної підготовки, одним із основних механізмів формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя є педагогічна практика. Вона має істотне значення для формування всебічно підготовленого молодого спеціаліста. Практика полегшує здобуття майбутніми вчителями психолого-педагогічних умінь, допомагає студентам застосовувати отримані під час лекційних та семінарських занять теоретичні знання з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, стимулює ідентифікацію студентів у майбутню професію вчителя. Завданням педагогічної практики є застосування здобутих під час навчання знань та формування професійних умінь і навичок; виховання взаєморозуміння між студентами-практикантами, учнями, шкільним персоналом; розвиток у практиканта поняття про шкільну програму в дії; створення для практиканта умов для здійснення навчання, планування, керівництва та оцінки знань учнів; розвитку в собі якостей, необхідних для успішної діяльності в майбутньому.

Відомий канадський дослідник Майкл Фуллан зазначає, що поєднання освітньої теорії з педагогічною практикою – це необхідна вимога для педагогічної освіти [136:7].

У канадській педагогічній літературі педагогічна практика має різні назви: педагогічна практика (pedagogical practice), польовий досвід (field experience), практика навчання (practice teaching), студентське викладання (student teaching), і навіть інтернатура (internship) – цей термін був запозичений із медичної професії та використовується по відношенню до довготривалої практики після завершення формального навчання.

У сучасних педагогічних програмах досвід практичної діяльності в школі є важливим складником професійної педагогічної підготовки канадських студентів факультетів освіти. Педагогічна практика, як правило, триває від 10 до 16 тижнів. Проте до 1960-х років окремі канадські університети випускали вчителів, що не мали такої практики. Тому цей аспект змісту професійної підготовки вчителя найбільше підлягав вивченню, експериментуванню і практичній зміні. Розглянемо становлення педагогічної практики як необхідної частини педагогічного плану до набуття ним сучасного вигляду.

Так, на початку ХХ століття студент проводив один або два пробні уроки в базових школах, у 20-ті роки ХХ століття вже практикував протягом одного-двох тижнів. У повоєнний період декілька університетів експериментували щодо підвищення навантаження студента під час шкільної практики з метою поєднати освітню теорію з педагогічною реальністю. Зокрема, три університети Західної Канади апробували такі моделі подовженої освітньої практики студентів [45:166]:

- Університет Саймон Фрезер (Британська Колумбія) запровадив модель студентського учнівства. Згідно цієї моделі шкільні вчителі відповідали майже за половину змісту професійної підготовки студентів освітніх факультетів;
- Університет Альберти запровадив систему, за якою випускники програми „Бакалавр освіти” призначались на роботу до школи протягом навчального року з частковою платнею і без обов’язків, що покладаються на повно кваліфікованих учителів;
- Університет Саскачеван розробив програму „розширеного практикуму”. Ця

програма передбачала проведення студентами чотирьохмісячної практики в загальноосвітній школі протягом останнього року навчання під загальною опікою вчителя й керівника факультету.

Усі три експерименти мали різний успіх. Так, педагоги критично поставилися до моделі університету Саймон Фрезер, оскільки боялися, що вона відтворюватиме існуючі освітні погляди й знеохочуватиме новаторство. Підхід університету Альберта виявився занадто дорогим, а отже нежиттєвим. І тільки розширений практикум університету Саскачеван згодом став моделлю для розроблення подібних програм в усій Канаді.

Зараз всі студенти освітніх факультетів проходять практику в школі. Здебільшого, практику проходять у сільських школах, але її можна проходити в інших містах і країнах. Педагогічна практика складається з декількох етапів. Структура проходження практики на педагогічних факультетах Канади має переважно такий вигляд:

- Перший етап – підготовчий або період спостереження. У перший рік навчання студенти лише спостерігають за проведенням занять. Це відбувається наприкінці першого семестру протягом двох тижнів, але така практика може проходити й наприкінці першого року навчання. У деяких університетах студенти проходять десятиденну практику в середній чи старшій школі, протягом якої не просто спостерігають, але й проводять не менш трьох занять з однієї теми. Вони також допомагають учителеві в класі [154:144].

- Другий етап передбачає перехід від спостереження до активної педагогічної діяльності. Цей етап проходить під керівництвом досвідчених учителів. На другий рік студенти спостерігають та спілкуються з дітьми. Часто у процесі спостереження за педагогічним процесом майбутні вчителі виконують особливі завдання, які їм задав викладач університету. Наприклад, з 1998 по 2001 рр. на освітньому факультеті університету Квінз (Онтаріо) 374 студентам задавалося дослідницьке завдання простежити та повідомити викладача університету про роль комп'ютерів у шкільному навчальному

процесі. Для цього студенти повинні були відповісти на запитання про те, як учні та вчителі використовують комп'ютер у навчанні, яке програмне забезпечення вони застосовують тощо. У результаті проведеного дослідницького завдання студенти на практиці усвідомили, наскільки важливим для них є вивчення курсу інформаційних технологій [154:144-145].

- На третьому етапі студенти самостійно планують заняття та починають викладати.
- Останній етап – це етап повного педагогічного навантаження практиканта, коли майбутній учитель проходить 16 тижнів (4 місяці) шкільної практики. Проходження практики (Extended Practicum, Internship) є обов'язковим для отримання диплома бакалавра педагогічних наук та сертифікату.

Варто підкреслити, що підвищення ефективності такого важливого складника професійної підготовки педагога як педагогічна практика, було б неможливим без підтримки і співпраці вчителів, викладачів і студентів у школах.

Отже, ми дійшли висновку, що практика несе комплексний характер, що припускає таку її організацію, за якої студент у процесі її проходження виконує всі види професійної та суспільної діяльності: проводить уроки, виконує функції класного керівника тощо.

У Канаді проходження практики для студента дуже важливо, і студентами вона сприймається як важливий тест їхніх знань. Проходження практики постійно контролюється шкільними вчителями та викладачами університетів. Для кожного їх візиту існують окремі документальні бланки, які вони заповнюють. Так, наприклад, існують форми для регулярних відвідань, для кінця двотижневої практики, середини розширеної практики та для підведення заключних результатів. Ці форми заповнюються досвідченим викладачем, який спостерігає за роботою студента.

На формі регулярних відвідувань вказуються прізвище студента-практиканта, школа, в якій він проходить практику, предмет, який він

викладає та клас. Нижче йдуть позначки керівника практикою щодо проведеного студентом заняття. У кінці цієї форми ставиться дата, підпис відвідувача та його звання.

У формі про проходження двотижневої практики вказується майже те ж саме, але детальніше. Викладач оцінює підготовку студента до уроків, його ініціативність, відносини з шкільним колективом, зацікавленість у роботі та учнях за двотижневий період праці, робить свої помітки та говорить, чи може студент переходити до наступного етапу шкільної практики [165:209-211].

Найважливіша оцінка практики виставляється вже на останньому етапі. На цей період від студента вимагається вміння планувати урок, оцінювати учнів тощо. Студент оцінюється за багатьма критеріями і може отримати L (less than satisfactory) – незадовільно чи S (Satisfactory) – задовільно.

Як правило, студент оцінюється за п'ятьма секціями: професійні якості; навчальне планування; виконання роботи; класний менеджмент; вміння спілкуватися (див. Додаток К).

Педагогічна практика на педагогічних факультетах Канади дуже чітко організована, але щодо такої організації часто можна почути незадоволення самих студентів канадських університетів. Так, наприклад, доктор філософії Джон Тейлор, яка сама ще студенткою проходила педагогічну практику в університеті Трент (Британська Колумбія), вважає, що більшість студентів під час практики дуже перенавантажені та втомлені. Вона пише про те, що педагогічна практика має оціночний характер, що для студентів-практикантів не є позитивним. Це пояснюється тим, що протягом навчання вони думали про можливі плани проведення уроків і сценарії поведінки, але на практиці їм не вдається їх випробувати. Студенти-практиканти не в змозі робити помилки, хоча відомо, що людина часто вчиться на помилках. У своїй науковій роботі Дж. Тейлор наводить слова студента педагогічного факультету Брента: „.....Щоб ви не робили, ви можете робити помилки. Але на педагогічній практиці я відчував, що не можу їх робити. Але ми вчимося на наших помилках, чи не так? Навіть студенти. Вони можуть робити помилки, тому що

вчатися на своїх помилках. Я ж не думав, що в мене була можливість робити ці навчальні помилки. А все тому, що вас постійно оцінювали й ви повністю залежали від того, що вони про вас напишуть...” [165:104].

На нашу думку, проходження практики під керівництвом більш досвідчених педагогів має на меті показати студентові, як працювати правильно, відточує його навички, дає можливість застосувати знання, отримані їм на факультеті. Нікому ж не спадає на думку говорити про те, що лікар-практикант має право на помилку, нехай і на практиці, тому що він працює з людиною. Чому ж тоді ми повинні припускати думки про те, що студент-практикант педагогічного навчального закладу не повинен працювати під наглядом спеціаліста та відпрацьовувати свою педагогічну техніку?

Осмыслити свою педагогічну роботу допомагає також педагогічна рефлексія. Після проведеного в школі заняття студент повинен проаналізувати урок, що надає студентові змогу більш глибоко зрозуміти свої досягнення та недоліки, допомагає при організації наступних занять. У своїй роботі студент повинен відповісти на такі запитання: що вийшло дуже добре й чому?; що не вийшло й чому?; до чого Ви були не готові?; що Ви зробите по-іншому наступного разу? тощо.

На наш погляд, потрібно також звернути увагу на тип керівництва педагогічною практикою, який відрізняється від керівництва, прийнятого в більшості педагогічних вузів України.

Деякий час тому традиційно роль класного вчителя у процесі підготовки канадського студента до викладацької діяльності зводилася до суддівства: він спостерігав за тим, як студент-практикант навчає, схвалював за дії, які вважав позитивними, критикував за те, що його не влаштовувало. Але на сучасному етапі бажанням змінити такий стан справ стало психологічне керівництво. Спочатку студент-практикант і класний учитель перед уроком обговорюють, чим буде цікавитися вчитель. Останній протягом уроку збирає бажану інформацію й подає її студентові на окремому засіданні після уроку. Але не вчитель, а студент робить висновки і спрямовує зусилля на виправлення

власних помилок. Студент зростає в плані критичного самоусвідомлення, а не покладається на судження авторитетної особи. Такий цикл психологічного керівництва, як зазначає Джон Лаєнз [45:167], став наприкінці 1970-х років важливою частиною освітньої практики студентів.

У наш час педагогічна практика на канадських освітніх факультетах постійно вдосконалюється. Майкл Фуллан зазначає: "Практика часто вбачається ключовим елементом у педагогічній освіті, проте багато досліджень свідчать, що на сучасному етапі її організації вона неефективна щодо того, щоб показати майбутньому вчителю зв'язок теорії та практики" [136:8]. Тому відтепер педагогічна практика в Канаді постійно вивчається дослідниками та модернізується.

Для покращення педагогічної практики зараз починають використовувати комп'ютерні технології. Вважається, що Інтернет може поєднати освітню теорію та практику й забезпечити можливість дистанційного телемоніторингу. Для досягнення цієї мети в Канаді використовувалися різні програми: Electronic Emissary Project, Hewlett-Packard Telementor Program та інші. Наприклад, декільком майбутнім учителям в університеті Торонто в 2001 році було запропоновано взяти участь у спеціальному проекті, в якому використовувалася комп'ютерна програма Форум Знань (Knowledge Forum). Ця програма створює спеціальне дискусійне оточення, в якому учні можуть колективно виконувати проблемно-сконцентровані дослідження. Майбутні вчителі мали можливість зареєструватися до бази даних цієї програми, проглянути відповіді учнів та керувати їх дослідницьким процесом. Інтерес цієї роботи полягав у тому, що вчитель та учні помінялися ролями. Як правило, саме вчитель у класі ставить запитання, надає інформацію та перевіряє рівень знань учнів. У процесі використання цієї програми вчителі надають відповідальність учням.

У результаті виконання цього експерименту, майбутніх учителів поділили на такі групи:

а) за допомогою Інтернет один студент-вчитель керував класом шести -



семирічних учнів, які вивчали адаптацію тварин, цикли життя та черв'яків;

б) два студенти працювали з 8-9-річними учнями з біології за темами життєві цикли, удобрення, класифікація;

в) два студенти працювали із 9-10-річними та вивчали енергію світла. Вони зосередили увагу на лінзах, сприйнятті, кольорі та природі світла;

г) два вчителі працювали з 10-12-річними дітьми та розглядали тему про астрономію давніх часів, що включала такий підрозділ як античні цивілізації (єгиптяни, майя).

Протягом чотирьох тижнів студенти керували роботою учнів за допомогою комп'ютерів. Після закінчення цього проекту майбутні вчителі зауважили, що це був позитивний досвід. Вони порекомендували зробити телемоніторинг постійною частиною програми освітніх факультетів. Цей досвід був для них професійно корисним. Студенти не тільки спостерігали за навчальним процесом, але й брали в ньому активну участь. Вони навчилися оцінювати методологію, яку спочатку сприймали тільки як теоретичні знання. Тобто телемоніторинг, незважаючи на деякі труднощі, допоміг їм зв'язати теорію та практику [136].

У деяких канадських університетах на факультетах освіти впроваджуються програми студентського обміну з метою надати студентам можливість проходити педагогічну практику за кордоном. Такі програми розробляються для того, щоб надати своїм учасникам досвіду викладання та проживання в іншій країні, познайомити студентів із різними аспектами зарубіжного викладання. Наприклад, канадський факультет освіти університетського коледжу Оканаган (Британська Колумбія) співпрацює з факультетом освіти Університету Дікін (Мельбурн, Гілонг, Австралія), даючи студентам можливість проходити педагогічну практику в австралійській школі. Студенти працюють протягом п'яти тижнів чотири дні на тиждень (з понеділка по четвер), а в п'ятницю прослуховують лекції, беруть участь у семінарах, знайомляться з культурою країни.

Інформаційний сайт університету Калгарі (Альберта) також повідомляє,

що на четвертому семестрі навчання на факультеті освіти студенти можуть поїхати навчатися чи проходити педагогічну практику за кордон. У цьому випадку вони залишаються зареєстрованими як студенти університету та спілкуються зі своїми викладачами завдяки комп'ютерній мережі Інтернет.

Крім того, що на факультетах освіти існує педагогічна практика, студенти, які не мають проблем із навчанням, можуть стати членами студентських асоціацій. Членство в цих організаціях допомагає майбутнім учителям узнати обрану професію краще: вони можуть стати волонтерами та допомагати в лікарнях, школах, спортивних клубах тощо. Волонтерство дуже популярно в університетах Канади.

Аналіз змісту та організації педагогічної практики на освітніх факультетах канадських університетів дає нам можливість порівняти організації практики в Україні та Канаді. Ми дійшли висновку, що в організації педагогічної практики існують як подібності, так і розбіжності.

Відмінним між організацією педагогічної практики України та Канади є те, що на факультетах освіти канадських університетів педагогічна практика постійно вдосконалюється й модернізується (використовуються нові інформаційні технології, пропонується проходження педагогічної практики за кордоном тощо). На жаль, для української системи педагогічної освіти це не є характерним.

У Канаді існує постійний контроль за педагогічною практикою з боку викладачів університету та шкільних учителів. Існуючі певні критерії оцінювання роботи майбутніх учителів у канадській педагогічній системі роблять зрозумілими ті вимоги, які стоять перед студентами-практикантами. Саме чіткі цілі та критерії оцінки якості канадської педагогічної практики є, на наш погляд, необхідною умовою вдосконалення цього компоненту професійної педагогічної підготовки. В Україні практика студента також оцінюється. Після проходження педагогічної практики, студент отримує довідку-характеристику, де надається характеристика його роботи й оцінка його діяльності (див. Додаток Л). На нашу думку, ця характеристика є не стільки

якісною, скільки кількісною. Ми вважаємо, що ця довідка повинна більш повно відображати якість діяльності студента для того, щоб він міг після практики проаналізувати свої вміння спілкуватися, керувати класом, планувати заняття тощо.

Подібне виявляється в тому, що в українських навчальних закладах освіти практика також необхідна складова професійної підготовки майбутнього вчителя. За словами О.Кузьми, „педагогічна практика повинна створювати суб’єктивні й об’єктивні умови для більш чіткого усвідомлення студентами зв’язків і залежностей між діяльністю вчителя й учнів. Вона стимулює їх до всебічного педагогічного розвитку і сприяє формуванню трьох основних елементів кваліфікації вчителя, умінь, знань і суб’єктивних умов педагогічної діяльності” [60:130]. Саме педагогічна практика забезпечує зв’язок між теорією та практикою і є ефективною в процесі формування вчителя-майстра. За К.Д.Ушинським [59:9], „метод викладання можна вивчити з книг чи за словами викладача, але набути навички у застосуванні цього методу можна лише упродовж тривалої та довгочасної практики”. Педагогічна практика в Україні багатоступенева й чітко спланована. Саме чітке планування організації, змісту та завдань педагогічної практики в Україні та Канаді створює важливу передумову для реального виходу студента на рівень співпраці з викладачами вузу й учителями школи. Педагогічна практика розвиває самостійність, активність, ініціативність і творчі здібності студентів. Комплексний характер педагогічної практики (проведення студентами уроків, виконання організаційних функцій класного керівника, проведення постійних спостережень та ін.), а також структурованість практики, яка носить характер поступового її ускладнення, роблять педагогічну практику важливою інтегративною частиною професійної підготовки вчителя.

## ВИСНОВКИ З РОЗДІЛУ I

У першому розділі проаналізовано історико-соціальні передумови становлення і розвитку сучасної системи професійної підготовки вчителів у

Канаді; обґрунтовано етапи й особливості педагогічної освіти в Канаді; розкрито сутність підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади.

На підставі ретроспективного огляду становлення педагогічної освіти Канади визначено її сутність і рушійні сили, завдяки яким підготовка педагогів набула сучасного вигляду. Внаслідок вивчення фахової літератури щодо організації вищої педагогічної освіти Канади (М.Красовицький, Дж.Лаєнз, М.Левченко, Р.Петерсен, М.Фуллан, Дж.Чарік та ін.) виявлено, що передумовами становлення й розвитку педагогічної освіти в Канаді виступили соціально-політичні (формування державності країни; становлення шкільної освіти і проведення реформ Егертона Раєрсона), соціально-економічні (існування потреби в учителях для вищих прошарків), культурологічні (налагодження зв'язків між державами) та демографічні чинники, що визначили мету, структуру, зміст і форми підготовки вчителів.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної педагогічної літератури дозволив констатувати, що педагогічна освіта Канади пройшла чотири етапи становлення.

1. Етап непрофесійної підготовки вчителів і непрофесійного викладання (XVII- початок XIX століття) – до вчителів не ставилося ніяких професійних вимог.

2. Початок професійної підготовки вчителів (XIX століття) – завдяки реформам Егертона Раєрсона, зусиллями якого в 1847 році була відкрита перша нормальна школа для вчителів початкових класів, що сприяло підвищенню рівня підготовки вчительських кадрів. На цьому етапі увага здебільшого приділялася змісту навчання. Випускники університетів мали можливість викладати у школі середнього ступеня для дітей із заможних родин.

3. Становлення педагогічної освіти (перша й друга половина XX століття) – цей період був важливим для розвитку й становлення педагогічної освіти Канади. Якщо до середини XX століття професійна підготовка вчителів була недостатньою, а соціальні умови праці незадовільними, то вже в середині XX

століття в системі підготовки вчителів відбулися зміни, пов'язані із перенесенням процесу підготовки вчителів із нормальних шкіл до університетів.

4. Сучасний етап (кінець XX століття – початок XXI століття) – в ході освітніх реформ останніх років професія вчителя стала більш престижною та шанованою, внаслідок чого підвищилися вимоги до вступників в університети на освітні факультети та вимоги до одержання вчительського сертифікату.

На підставі вивчення сутності реалізації політики мультикультуралізму в освітній галузі було виокремлено чотири етапи його зародження в галузі педагогічної освіти Канади.

1. Етап сімейного виховання – діти навчалися в колі сім'ї шляхом спостереження, практики, спілкування з рідними, і таким чином засвоювали систему необхідних для життя знань і цінностей.

2. Етап панування європейсько-американського стилю освіти (XVII ст.) – навчання корінного населення у школах, що керувалися релігійними товариствами; ознайомлення місцевого населення із цивілізацією, звернення до християнства.

3. Етап асиміляції корінного населення (XVIII-XIX ст.) – набуття дітьми корінного населення знань у протестантських школах; асиміляція корінного населення з цивілізованим суспільством.

4. Етап професійної підготовки вчителів у контексті вимог політики мультикультуралізму (XX ст. – сучасність) – зростання рівня викладання у школах для дітей корінного населення; підготовка вчителів, які б відповідали культурним і соціальним вимогам корінних товариств.

Було з'ясовано, що вища освіта Канади представлена такими закладами освіти, як університети, університетські коледжі, суспільні коледжі та коледжі системи CEGEP. Суспільний коледж – це вищий навчальний заклад, який не присуджує ступенів. Університетський коледж – це вищий заклад освіти, що поєднує традиції університету і коледжу. Коледжі системи CEGEP функціонують у франкомовній провінції Квебек і впродовж двох років готують

абітурієнтів до вступу в університет. У Канаді університетом називають вищий навчальний заклад освіти, який має право надавати наукові ступені. Було зроблено також екскурс в історію розвитку канадського університету, у витоків якого стояла церква. У ході дослідження було встановлено, що у своєму розвитку канадські університети пройшли три етапи.

Перший етап – університет, що був фінансово й ідеологічно залежний від церкви (XVII – початок XIX століття); навчальні програми базувалися на вивченні класичних предметів (античної і римської класики, теології і гуманітарних наук).

Другий етап – університет, що був відокремлений від церкви (кінець XIX-початок XX століття). Цей етап характеризується модифікацією навчального плану з появою тенденції до утилітарності предметів та збільшенням кількості університетів і студентів; з'явилися предмети за вибором, а також пропонувалися для вивчення некласичні предмети, створювалися професійні програми (серед них були програми з підготовки вчителів), вводилися магістерські й докторські програми. Це сприяло виникненню чітких академічних дисциплін, зростанню рівня знань і появи спеціалізації.

Третій етап – самостійний університет (кінець XX – початок XXI століття). На сучасному етапі більшість університетів фінансується за рахунок держави. Університети пропонують широкий вибір програм, три наукових ступені (бакалавр, магістр і доктор), зросли вступні вимоги до абітурієнтів. Студентам пропонуються різноманітні навчальні курси, впроваджуються Internet-курси інших університетів, створюються університетські й бібліотечні консорціуми, поширюється віртуальний (електронний університет), налагоджується співпраця із зарубіжними партнерами.

Між університетами існує конкуренція, виокремлюються три категорії університетів – дослідницькі, багатопрофільні та з базовим циклом навчання. Дослідницькі університети – це провідні навчальні заклади країни, які дають можливість здобути будь-який науковий ступінь і мають серйозні докторські програми. Багатопрофільні університети проводять навчання за різними

спеціальностями, надають різні ступені та проводять наукові дослідження. Університети з базовим циклом навчання надають здебільшого ступінь бакалавра і подекуди – магістра.

Дослідження й аналіз історико-соціальних передумов становлення і розвитку сучасної системи педагогічної підготовки вчителів у Канаді дозволили дійти висновку, що професійна педагогічна освіта Канади за свої 160 років функціонування зробила значний крок уперед до сучасного її стану.

За результатами проведеного аналізу було розкрито сутність підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади. З'ясовано, що програми з підготовки майбутніх учителів у Канаді передбачають загальну підготовку, викладання фахового предмета майбутнього фахівця, професійну підготовку (вивчення психолого-педагогічних дисциплін і практична діяльність у школі) і педагогічну практику. Такі ж самі компоненти входять до системи підготовки вчителя і в Україні. Водночас, на підставі порівняльного аналізу університетської освіти, було виокремлено деякі їх подібності й відмінності. Так, програми підготовки вчителів Канади мають ознаки, що позитивно впливають на формування педагогічної майстерності: варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація змісту програм, інтернаціоналізація. Значну роль у процесі формування професійної майстерності на факультетах освіти Канади відіграє організація педагогічної практики. Педагогічна практика на освітніх факультетах канадських університетів чітко спланована й організована, має комплексний характер і структурованість; спостерігається тенденція до постійного розвитку і вдосконалення педагогічної практики з урахуванням сучасних освітніх технологій, наявність певних критеріїв оцінювання роботи майбутніх учителів у процесі проходження педагогічної практики, що сприяє більш чітким вимогам до практичної діяльності студента та об'єктивній оцінці його роботи.

В українських програмах спостерігається певний розрив теорії і практики, застосування здебільшого традиційних методів викладання; процес

навчання передбачає засвоєння теоретичного лекційного матеріалу і обмежує розвиток критичного мислення студентів та їхньої самостійної роботи; переважає авторитарний стиль викладання.

Аналіз сутності підходів щодо професійної підготовки майбутнього вчителя Канади дозволив констатувати високоефективну організацію навчального процесу, що сприяє формуванню вчителя - майстра своєї справи.

## **РОЗДІЛ II**

### **ТВОРЧЕ ОСМИСЛЕННЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ**

2.1. Професійна майстерність як педагогічна проблема в дослідженнях канадських і українських учених

2.1.1. Сутність і зміст професійної майстерності майбутнього вчителя канадської вищої педагогічної школи.

Канада порівняно з іншими високорозвиненими країнами, які вже давно проводять міжнародні дослідження в галузі освіти, є неофітом, тому що ґрунтовні канадські дослідження в галузі педагогіки, які мають вплив на сучасну



освітню політику та практику країни, почали проводитися лише п'ятдесят-шістдесят років тому. Пояснюють цей факт дослідники Доріс Раєн та Ленори Батлер [155:247]. Річ у тому, що проведення серйозних наукових освітніх досліджень прямо пов'язано із існуванням у країні освітніх докторських програм. На початку ХХ століття університет Торонто був єдиним канадським закладом, що пропонував отримання наукових ступенів в освіті; пізніше до нього приєдналися університет Альберти та Оттави. Саме присудження ступенів у галузі освіти стало стимулом для початку проведення наукових педагогічних робіт і призвело до збільшення привабливості канадських університетів для дослідників освітньої галузі. Лише в 1940-х роках до університетів Альберти та Оттави приєдналися інші вищі заклади освіти, такі як університет Британської Колумбії, Монреалю, Саскачевану, Манітоби та університет МакГілл. У ХХ столітті лідерами у проведенні педагогічних досліджень стали два канадських університети – університет Торонто та Альберти.

Іншим фактором, який не давав можливості канадським педагогічним дослідженням з'явитися раніше, було питання фінансування досліджень. Згідно канадської конституції, кожна провінція має повну юрисдикцію в питаннях освіти. Поки провінційні департаменти (чи міністерства) освіти мають автономію, вони не можуть покладатися на федеральне фінансування. Отже, якщо провінційні департаменти не асигнували кошти на дослідження в освіті, учені мали дуже незначну підтримку своїх досліджень.

Також слід взяти до уваги той факт, що і Домініон Канади, і канадська педагогічна освіта ще дуже молоді (офіційно підготовка вчителів розпочалася лише з виникненням першої нормальної школи в 1847 році).

Усі вищезазначені фактори, на нашу думку, пояснюють, чому канадські дослідження в галузі педагогіки завжди розглядаються в контексті еволюції педагогічних досліджень Великої Британії та США. На сучасному етапі можна говорити лише про те, що канадські дослідження, які за основу брали американську та британську освітні теорії, почали створювати окрему канадську педагогічну школу. Ця школа, на наш погляд, має як багато недоліків

(наприклад, брак єдності поглядів на психолого-педагогічну термінологію та дефініції), так і багато позитивних моментів (канадська педагогічна наука розвивається дуже швидкими темпами, канадські університети залучають до досліджень провідних міжнародних науковців, провінційні департаменти фінансують широкомасштабні дослідження тощо).

Аналіз педагогічної літератури з проблеми педагогічної майстерності в педагогічній освіті Канаді дає нам можливість говорити, що ця проблематика вивчається в канадській педагогічній науці вже досить давно. Аналізуючи багато педагогічних джерел, ми дійшли висновку, що в канадській психолого-педагогічній літературі значенню терміна „педагогічна майстерність” відповідають терміни „якісне викладання”, „вміле викладання”, „компетентне викладання”, „ефективне викладання” та інші. На жаль, канадські дослідники ще не розробили єдину систему поглядів щодо термінології, що створює деяку плутанину в розумінні термінів та їх сутності.

Незважаючи на деякі вади канадської педагогічної теорії, слід зазначити, що дослідники систематично вивчали педагогічну майстерність і результати досягнень учнів як важливий індикатор майстерності вчителя. У результаті вивчення канадської літератури можна відзначити, що канадські вчені [105;106;170] виокремлюють такі головні етапи дослідження педагогічної майстерності:

**1) Етап вивчення факторів, що впливають на майстерність (presage-product studies) – 1930-1940-і роки.** На етапі вивчення факторів, що впливають на майстерність та ведуть до неї, головним завданням було не тільки встановити психологічні характеристики та особистісні якості вчителів, але й їх вплив на викладання. Вивченню в основному підлягали особистість учителя, його досвід та погляди, схильність до педагогічної праці та досягнення. Особистісні якості вчителя вивчалися за допомогою психологічних тестів.

Після того, як дослідникам не вдалося знайти чіткої відповіді на питання, які фактори впливають на майстерність і на результативність учнів, вони звернули увагу на педагогічні стилі, що зумовило початок другого етапу в

історії дослідження проблеми професійної майстерності в канадській педагогічній думці.

## **2) Експериментальний етап (experimental studies) – 1940-1960-і роки.**

Його можна також назвати етапом вивчення педагогічних стилів, тому що саме в цей час дослідники зосередили свою увагу на впливі, який має педагогічний стиль на учня. Більшість первісних досліджень вивчали непрямий (прогресивний, проактивний чи відкритий) і прямий (традиційний, реактивний чи закритий) стилі. У прогресивному стилі використовувалися методи, спрямовані на педагогічний процес з учнем у центрі, а у традиційному стилі увага була сконцентрована на вчителі та дисципліні. Вивчення педагогічних стилів продовжувалося і в 1970-і роки. Дослідження Б.В.Тукмана (1968), наприклад, було спрямоване на подальше вивчення результативності прямого та непрямого педагогічних стилів, у результаті чого дослідник дійшов висновку, що студенти більш задоволені непрямим стилем, однак з'являлися також роботи, які доводили високу результативність прямого стилю [106:43]. Тобто єдності поглядів на цю проблему не було.

Дж.Аксельрод (1970), наприклад, розглядав п'ять стилів: а) зосереджений на вправах (drillmaster or recitation class); б) зосереджений на змісті (content-centered); в) зосереджений на вчителі (instructor-centered); г) зосереджений на інтелекті (intellect centered); д) зосереджений на особистості (person-centered) [135:42]. На наш погляд, ця класифікація має дуже багато недоліків: із неї виходить, що вчитель, сконцентрований на виконанні вправ чи на змісті не зосереджується на інтелекті. Тобто не зрозуміло, як характеризується вчитель, який зосереджується на інтелекті.

У Великій Британії перше серйозне дослідження педагогічних стилів, що мало вплив на канадську педагогічну науку, зробив Н.Беннетт (1976). У результаті відповідей на запитання анкети було виокремлено дванадцять педагогічних стилів від „найбільш прогресивного” стилю (увага на індивідуальну роботу кожного студента, інтеграція викладання предмета з проведенням проектів) до „традиційного” стилю (викладання всьому класу,

використання формального тестування та оцінювання). Більшість учителів розподілилося за 10 іншими групами. У кінці 1970-х років група дослідників під керівництвом Моріса Гальтона взяла до уваги індивідуальну поведінку вчителів і поділила їх на чотири головні групи: а) ті, хто працює з учнями індивідуально (individual monitors); б) ті, хто віддає перевагу роботі з цілим класом (class inquirers); в) вчителі, які працюють з групою студентів, а не з цілим класом (group inquirers); г) вчителі, що змінюють свої стилі і не віддають переваги жодному з них (style changes) [106:44].

Слід зазначити, що і зараз питання про педагогічні стилі залишається відкритим, тому що кожен автор пропонує своє розуміння педагогічного стилю, що відрізняється від поглядів попередників.

У результаті не дуже вдалих попередніх парадигм, дослідники привернули свою увагу до поведінкових реакцій учителів, що й зумовило перехід до третього етапу дослідження проблеми професійної майстерності педагога.

**3) Етап вивчення процесу та продукту цього процесу (process-product model) – 1960-1980-ті роки.** Дослідження в цей період знаходилися під впливом біхевіористської теорії, яка була розвинута психологами І.Павловим, Б.Скіннером і А.Бандурой у 1920-і роки, але отримала популярність у 1960-ті. В цих дослідженнях увага була сконцентрована на поведінці вчителя у класі, яка могла позитивно впливати на досягнення учнів. Методологія на цьому етапі покладалася на спостереження в класі у звичайних умовах, а також на результати тестів і кореляцію між процесом і досягненням. Під впливом біхевіористської теорії було проведено багато досліджень, із яких найвідомішими були праці Б.Розеншайна та Н.Фурст (1971), Р.С Соар та Р.М.Соар (1976), Д. Медлі (1977), Дж.Боріха (1979) та інших.

Наприклад, у праці Б.Розеншайн та Н.Фурст (1971) було розглянуто п'ятдесят досліджень цього періоду і проаналізовано поведінку вчителя. З цих досліджень було виокремлено п'ять поведінкових характеристик учителя, які відрізняють майстерних учителів від немайстерних. До цих характеристик

належали ясність, чи простота вираження думок (clarity); мінливість (variability); ентузіазм (enthusiasm), під яким розумілися рухи, жести, володіння голосом тощо; цілеспрямована чи ділова поведінка (task-oriented/or business-like behavior; можливість учня зрозуміти та вивчити матеріал (student opportunity to learn criterion material) [132:20]. На наш погляд, ця характеристика не дуже вдала, бо якщо перші чотири критерії дійсно характеризують учителів, то п'ята характеризує учнів і є результатом ясності вираження думок учителем.

Вагомою працею, що присвячена вивченню досліджень із проблеми професійної майстерності в цей період, є монографія Д.М.Медлі (1977), який провів аналіз 289 емпіричних робіт про поведінку вчителя-майстра. У своєму дослідженні він припустив, що описані в цих роботах моделі педагогічної поведінки повинні відповідати чотирьом головним критеріям, які відразу ж приберуть усі існуючі протиріччя. До цих критеріїв він відніс [144:17-18]:

а) Визначення майстерного викладання. Щоденний процес викладання пов'язаний із певними фактами, принципами, словниковим запасом учителя, які учень достатньо довго абсорбує з тим, щоб скласти тест. На думкою Д.М.Медлі, логічно оцінювати майстерність учителя на основі того, наскільки багато інформації засвоюється учнями цього вчителя й за який час, беручи до уваги особливості цієї групи студентів і факторів, що впливають на навчальний процес, але існує поза контролем учителя. Учителі, що впливають на постійні зміни в учнях, заслуговують називатися майстерними.

б) Опис поведінки компетентного вчителя. Він повинен давати чіткий та об'єктивний опис поведінки вчителя-майстра, але не її оцінювання.

в) Встановлення узагальнень про проведені спостереження.

г) Відображення важливих зв'язків. Роботи, які мають усі три описані характеристики (грунтовні визначення майстерного викладання, чіткий опис поведінки компетентного вчителя та встановлення узагальнень про проведені спостереження) проаналізовано на наявність зв'язків, достатньо сильних і важливих для того, щоб сказати, що поведінка відповідає поняттю

„майстерний вчитель”. У роботі Д.М.Медлі таких зв’язків 613. У своєму дослідженні він проаналізував 289 робіт, 95% з яких не відповідали всім 4 критеріям, що він сформулював, а отже не могли братися до уваги. Тільки на основі 14 досліджень М.Д.Медлі встановив ці зв’язки, які проілюстрував на 43 таблицях своєї монографії.

Вивчаючи поведінку вчителя у класі, аналіз проводився за такими категоріями:

а) кількість академічної діяльності чи ефективного використання часу учня (use of pupil time): кількість курсів і темп навчання; актуальний навчальний процес;

б) класний менеджмент, чи підтримка навчального середовища (maintenance of learning environment);

в) якість організованих учителем уроків, чи якість викладання (quality of instruction): подача інформації (структурованість і якість презентації); постановка запитань (якість запитань, тривалість паузи між питаннями); реагування (реакція на вірні, частково вірні та невірні відповіді).

Саме ці категорії виявилися базовими для того, щоб охарактеризувати майстерних та немайстерних учителів. Так, майстерні вчителі мали такі ознаки [144:19]:

1. Кількість академічної діяльності, чи використання часу учня.

Більше часу відводиться роботі з великими групами чи з цілим класом; менше часу присвячується роботі з малими групами. Маленькі групи учнів працюють самостійно невелику кількість часу; більшість часу відводиться на виконання пов’язаних із завданнями академічних вправ. Вчителі-майстри віддають перевагу академічному навчанню й максимальній кількості курсів, але працюють у такому темпі, що кожна нова тема вивчається без напруження та розчарування з боку учнів. Найбільшу частину часу учнів повинні навчати вчителі, що ефективніше, ніж виконання індивідуальних завдань.

2. Класний менеджмент чи підтримка навчального середовища.

Менше девіантної поведінки з боку учнів, менше зауважень із боку вчителя,

менше критики, більше похвали та позитивної мотивації. Навчальне середовище сприяє психологічній підтримці, підтримання робочої атмосфери у класі не потребує великих зусиль із боку вчителя. Вчителі-майстри управляють класом як виробничим середовищем, і тому кількість зайнятих навчальною працею максимальна.

### 3. Якість організованих учителем уроків, чи якість викладання.

Більше легких і менше складних запитань із боку вчителя; більше уваги приділяється учням, що працюють самостійно; учні задають менше запитань.

**4) Етап вивчення педагогічних знань та поглядів (teacher knowledge and beliefs model) – 1990-і роки – сучасність.** На цьому етапі детально розглядаються педагогічні предметні знання, загальні педагогічні знання, а також погляди вчителя, його очікування, ефективність і їх роль у категорії „професійна майстерність”.

Слід зазначити, що хоча послідовність щодо компонентів педагогічної майстерності, що вивчалися, є точною, наведена класифікація вивчення поняття майстерності в канадській науці не зовсім чітко відбиває хронологію, через те, що часто один етап співпадає з іншим. Наприклад, одна із впливовіших праць Л.С.Шульмана про роль предметних і педагогічних знань [160] була вперше опублікована у 1987 році. І загалом вивчення питання про знання вчителя пройшло декілька етапів: а) на початковому етапі увага зосереджувалася на процесі прийняття педагогом рішень; б) на другому етапі вчені займалися вивченням процесів сприйняття, мислення, міркувань і роздумів учителя; в) на третьому етапі дослідження вже зосередились на знаннях учителя [128:56].

На основі аналізу канадської психолого-педагогічної літератури з питання професійної майстерності педагога, ми дійшли висновку, що в канадській педагогічній літературі існує безліч протиріч щодо визначення терміна професійної майстерності й моделей професійної майстерності. Щодо терміна професійної майстерності, то більшістю дослідників професійна майстерність визначається як вплив таких факторів, як методи викладання,

педагогічні очікування, організація класу та використання ресурсів класу на успішність учнів. Але кожний дослідник розуміє цей термін по-своєму. Наприклад, Дж.Купер і В.Вебер (1973) визначають педагогічну майстерність як якість учителів підвищити інтелектуальний, соціальний, емоціональний та фізичний ріст студентів у позитивному напрямку [141:3]. У педагогічному словнику С.Гуда [89] педагогічна майстерність визначається як здатність організувати навчання, вироблена завдяки відповідній підготовці та досвіду, посилена природною схильністю.

Дослідник Дрейфус у визначенні поняття професійної майстерності педагога наводить п'ять стадій професійного становлення, які він виокремив у результаті вивчення цієї проблематики [15]:

- 1) Педагоги-практики відрізняються поведінкою, орієнтованою на зовнішні правила, зразки, рекомендації. Це пояснюється невеликим досвідом роботи і страхом зазнати невдачу або зробити помилку.
- 2) На наступній стадії (після двох – трьох років роботи у школі) вчителі хоча й зазнають труднощів у процесі розмежування важливих характеристик навчально-виховного процесу від другорядних, але все ж таки прагнуть виділити компоненти, що становлять реальну педагогічну ситуацію, проаналізувати її з педагогічного й психологічного погляду.
- 3) Наступний етап, який Дрейфус називає стадією «вчительської компетентності», відрізняє здатність педагогів самостійно організувати і спланувати як свою, так і дитячу діяльність. Важливою властивістю цього етапу виступає здатність більшості педагогів справитися з творчими, часто неординарними, ситуаціями.
- 4) Після п'яти – восьми років роботи вчителі вступають у період професійної майстерності. Для нього характерна здатність цілісно й системно бачити педагогічну реальність, уміння виокремлювати найістотніші елементи педагогічної практики.
- 5) Вчителі-експерти, що мають за плечима більш ніж десятирічний досвід практичної роботи, схильні у своїй діяльності до інтуїтивного цілісного



розуміння складної педагогічної ситуації, відкидаючи все неістотне й другорядне.

З цієї п'ятиступеневої системи професійного розвитку вчителя можна побачити, що дослідник Дрейфус вбачає педагогічну майстерність результатом постійної практики. Ми частково погоджуємося з його думкою, але слід зауважити, що не кожний педагог, який багато років працює, досягає майстерності. Практика, на наш погляд, важливий компонент досягнення педагогічної майстерності, але не єдиний і вирішальний.

Джим Кемпбелл (2004) та інші визначає педагогічну майстерність як здатність реалізувати соціально важливі цілі, поставлені суспільством перед учителем, а також надати учневі можливості навчитися [106:4].

Ми дійшли висновку, що педагогічна майстерність у канадській науково-педагогічній літературі пов'язана головним чином із певними факторами (педагогічна поведінка, педагогічні знання), що впливають на результативність учнів. Такий підхід передбачає, що головним критерієм учителя-майстра є досягнення його учнями навчальних цілей. Більшість досліджень із педагогічної майстерності виконані з урахуванням цілеспрямованої моделі (goal-oriented model), саме такої моделі, яка розуміє вчителя-майстра як учителя, що може виконувати цілі та завдання згідно шкільних вимог.

Деякі дослідники пропонують дещо інші моделі педагогічної майстерності, а саме: модель використання ресурсів, модель постійного навчання та інші. Наприклад, *модель використання ресурсів* ("resource utilization" model) була запропонована в 1999 році. Її ідея полягає в тому, що вчителі навчаються бути майстрами, якщо вони можуть максимізувати використання виділених ресурсів у своїй праці, досягнути мети, перемагаючи труднощі та в процесі виконання намічених завдань і цілей. Та недоліком цієї моделі виступає недостатність ресурсів, що може мінімізувати можливість учителів досягнути цілей і завдань. Головна ідея *моделі постійного навчання* ("continuous learning" model) заключається в тому, що постійно змінний освітній простір впливає на кожного вчителя. Але вчитель-майстер повинен

вміти адаптуватися до змін, боротися з труднощами, постійно саморозвиватися. Ця модель має деякі проблемні сторони. Перш за все, вона передбачає, що зміни в навчальному процесі неминучі і, таким чином, учитель є майстром своєї справи лише в тому випадку, якщо він зміг адаптуватися та покращити свої можливості. Тобто ця модель працює лише в освітньому постійно змінному просторі. По-друге, вона заздалегідь передбачає тільки позитивні зміни, і тому вчитель-майстер завжди повинен адаптуватися й ніколи не протистояти змінам в освітній сфері. *Модель диференційної педагогічної майстерності* (differentiated teacher effectiveness) передбачає, що вчитель може бути продуктивнішим з однією групою студентів, ніж із іншою; учитель може бути продуктивнішим, коли викладає якийсь один предмет чи тему, ніж інші теми; учитель може бути продуктивнішим у певному організаційному контексті, ніж в іншому [106:63]. Ця модель, на наш погляд, теж має деякі вади: виходячи з неї, поняття професійної майстерності дуже відносно й залежне від багатьох умов. Розглянуті нами моделі педагогічної майстерності зосереджують увагу на різних аспектах педагогічної праці та ілюструють складність прийняття якоїсь єдиної моделі.

Ми дійшли висновку, що педагогічна майстерність складається з таких компонентів як: знання, педагогічна філософія, педагогічна поведінка та психологічні характеристики. Усі ці компоненти мають систему підкомпонентів.

Прокоментуємо ці компоненти, спираючись на психолого-педагогічні праці дослідників канадської педагогічної школи.

Одним із найголовніших компонентів професійної майстерності, який дуже активно вивчається у сучасній науці, є категорія знань учителя.

У канадських дослідженнях існує багато моделей щодо визначення педагогічних знань (наприклад, моделі К.Картера та В.Дойла 1987 р., Л. Шульмана 1987 р. та інших). Кожна модель унікальна, але практично кожна виокремлює такі типи знань: загальні педагогічні знання, предметні знання та педагогічні предметні знання. *Загальні педагогічні знання* включають загальні

знання педагога (наприклад, знання менеджменту, стратегій і принципів навчання тощо), які можна використовувати в будь-яких педагогічних умовах. *Предметні знання* – це знання вчителем свого предмета і про свій предмет, розуміння змісту дисципліни. *Педагогічні предметні знання* – це інтеграція загальних педагогічних знань і предметних знань, поєднання змісту предмета і методів навчання цього предмету.

Згідно з дослідженням Л.С.Шульмана (він вважається авторитетним дослідником саме в галузі категорії знань учителя, тому всі дослідники завжди роблять посилання на його дослідження), знання вчителя складаються як мінімум із 7 компонентів: загальні педагогічні знання, предметні знання, педагогічні предметні знання, а також знання про учнів, знання навчального плану, знання освітніх умов, знання фундаментальних основ освіти [104:39].

*Знання про учнів* – знання всіх аспектів інтелектуального, соціального та емоціонального розвитку учнів незалежно від їх культурного, соціального та етнічного походження.

*Знання навчального плану* – знання про розвиток та виконання програм.

*Знання освітніх умов* – знання місцезнаходження класу в школі, школи в місті тощо.

На думку деяких канадських дослідників [128:57] загальні педагогічні знання, а особливо знання, пов'язані з менеджментом, ще не отримали свого глибокого теоретичного вивчення в літературі. Це проблематично, тому що класний менеджмент – це важливий компонент педагогічної майстерності. Дослідник Р.Рінк визначає педагогічний менеджмент як „організаційно сприятливе для навчання середовище, що підтримує й розвиває належну поведінку учня, а також залучає його до участі в занятті” [128:57].

На нашу думку, саме володіння знаннями є базою для вироблення вмінь. У канадській системі педагогічних знань будь-який педагогічний компонент, що розглядається, має чіткі інструкції щодо його реалізації на практиці, тобто є технологічно описаним. Так, знання про класний менеджмент створили систему

вмінь, якими повинні володіти педагоги. Проілюструємо ці вміння у табл. 2.2.

Табл. 2.2

## Вміння з класного менеджменту

1. Будь запобігливим	2. Відповідай на невідповідну поведінку	3. Використовуй принципи дисципліни
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Виявляй інтерес</li> <li>• Будь ввічливим</li> <li>• Запобігай проблеми</li> <li>• Будь завжди наготові</li> </ul>	Спостерігай – Інтерпретуй – Відповідай	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Вирішення проблеми (ніякого морального осудження)</li> <li>• Відновлення соціального порядку (приятний тон)</li> </ul> Ставлення до поганої
Продовження табл. 2.2		
		поведінки (уникання провокації, а не учня).

Кожний педагог має знати чіткий алгоритм щодо своїх можливих дій у випадку, якщо поведінка учня неприпустима:

1. Поведінка учня, спрямована на привертання уваги.

Реакція вчителя стримана: зоровий контакт, жести, наближення до учня, вираз обличчя, мінімальні вербальні засоби, діалог, ігнорування тощо.

2. Поведінка учня постійно спрямована на привертання уваги.

а) Будь-яка стримана реакція; б) пауза, посилення зорового контакту, використання мінімальних вербальних засобів, завершення кожної фрази подякою; в) припинення викладання, посилення зорового контакту, зауваження учню, запитування учня та прийняття його відповіді, завершення розмови подякою; г) неформальна бесіда після уроку (привітання, визначення проблеми, загальне прийняття рішення, оцінка рішення, погодження з рішенням, заключна промова (учень підсумовує висновки), учитель завершує розмову словами

подяки, учитель виявляє інтерес до учня та розмовляє про щось інше, а не проблемну ситуацію.

### 3. Поведінка учня, спрямована на отримання влади в класі.

а) Посилення зорового контакту, зміщення відповідальності на учня, пауза, надання учню можливості врятувати свою репутацію; б) прохання учня залишити урок.

До конфліктів у класі може призвести відсутність у вчителя мультикультурної компетенції. Справа в тому, що на поведінку учня впливає його приналежність до певної культури. Наприклад, американські вчителі європейського походження, як правило, звикли до пасивно-рецептивного ведення дискурсу: вони очікують, що студенти залишаються спокійними, поки говорить учитель, а потім надають індивідуальні відповіді на запитання вчителя. Але учням, що належать до різних культур, притаманні зовсім різні моделі поведінки: афро-американські студенти звикли до більш активної моделі, що розуміє демонстрацію коментаріїв і реакцій із боку учнів, яку вчитель помилково може віднести до поганої та грубої поведінки; мешканці Океанії найбільш цінують міжперсональну гармонію, тому вчителі можуть помилково інтерпретувати їх небажання брати участь у змагальній діяльності їхніми лінощами; учителів може шокувати усмішка їхніх південно-східних азійських учнів як реакція на зауваження, але їхня посмішка не несе в собі нічого образливого, тому що констатує лише визнання своєї провини. Культурна і національна різноманітність класної аудиторії зумовила необхідність появи *культурно спрямованого класного менеджменту*. Дослідниця Керол Вайнштайн, що працює над проблемами класного менеджменту, та її колеги дійшли висновку, що культурно спрямований класний менеджмент складається з п'яти важливих компонентів [169:25]: а) визнання етноцентризму іншої людини; б) знання про культурне походження учнів; в) ширше розуміння соціальних, економічних і політичних умов; г) здатність і бажання використовувати культурно доречні стратегії менеджменту; д) відповідальність за створення в класі сприятливої для

навчання атмосфери для представників різних культур.

Так, наприклад, знання про культурне походження учнів допоможе вчителеві розвивати міжкультурну взаємодію з учнем. Учителю рекомендується задавати запитання про сім'ю учня та її структуру, про освіту (до яких методів навчання учень звик, як він розуміє гарну поведінку), про міжособистісні стилі відношень, дисципліну (які види критики, покарання, похвали є звичайними), ставлення до часу та швидкості (наскільки важлива швидкість при виконанні завдань, чи важлива пунктуальність), про релігію, їжу, питання здоров'я та гігієни, історію, традиції та свята. Створення у класі сприятливої для навчання атмосфери для представників різних культур має важливе значення. Наприклад, учитель може повісити у класі географічну карту, на якій відмітити країни, із яких походять його учні; постери з зображенням людей різних націй можуть прикрасити клас.

Система *поглядів* є динамічною психічною структурою, здатною змінюватися в процесі набуття досвіду. Різниця між біхевіористськими дослідженнями полягає в тому, що більшість біхевіористів концентрували увагу тільки на подібних поведінкових реакціях, тоді як структура поглядів більш комплексна.

Учителі розрізняються за своїми поглядами на краще навчання. М.Аскью та інші (1997) виокремили три типи вчителів, що відрізняються своїми поглядами на викладання, а саме: учителі-коннектори (connectionist), учителі-трансмисіоністи знань (transmission) та вчителі-дослідники (discovery-oriented) [106:50-51].

Учителі-коннектори, згідно дослідженню М.Аскью, заохочують студентів використовувати реальні проблеми, навчають їх шукати зв'язки між явищами, що вони вивчають, та дійсністю. Такі вчителі вважають, що викладання повинно базуватися на діалозі між учителем і учнем.

Учителі-трансмисіоністи знань вважають, що учень повинен володіти стандартними знаннями виконання завдань; вони роблять акцент на вже відомі правила й методи, зосереджують увагу на вербальному поясненні матеріалу.

Учителі-дослідники вважають, що потрібно дозволяти учням самим шукати вірний метод дослідження. На їх погляд, усі методи дослідження допустимі й головне – знайти вірне рішення.

Погляди, цінності та ставлення до навчально-педагогічного процесу закладають основу *педагогічної філософії*.

*Погляди* можуть бути трьох основних видів: особисті погляди (private beliefs), установлені погляди (declared beliefs) та загальні погляди (public beliefs). Особистісні погляди можуть не поділятися іншими людьми; установлені погляди поділяються оточуючими людьми і залежать від них і від норми моралі; загальні погляди – погляди, яких дотримується індивід, тому що він належить до групи, що підтримує ці погляди. Усі три типи поглядів виступають частиною педагогічної філософії.

У категорії поглядів виокремлюють *педагогічну „Я”-концепцію* та *педагогічну ефективність*. „Я”- концепція розуміється як уявлення людини про себе, сформоване в результаті взаємодії з оточуючим середовищем, іншими людьми тощо [106:54]. А.Бандура (1986) визначив *самоефективність* як віру в свої можливості організувати і виконати певний курс дій для досягнення результату [106:55]. Педагогічна ефективність складається з особистісної ефективності, результативної ефективності, ефективності викладання і збиральної ефективності.

Погляди та цінності взаємопов’язані. *Цінності* – це якості, стандарти чи принципи, виокремленні певною групою. Ця дефініція передбачає, що цінності характерні індивіду, який належить до певної культури, протиставляючи ізольовану людину. У цьому значенні цінності близькі до поняття загальних поглядів, що вище описані. Цінності можуть бути скриті та очевидні. Цінності пов’язані з поведінкою і впливають на неї. Д.Мюллер порівнює цінності з судженнями. Але серед соціальних теоретиків існує загальна домовленість про те, що цінності – більш абстрактна та високоорганізована конструкція, ніж судження. Отже, цінності більш постійні та стійкі до змін, вони вказують прямий/непрямий вплив на погляди та поведінку.

Зв'язок між ставленнями, поглядами та оцінкою така, що судження – це почуття до людини чи предмета, що базується на поглядах та керується цінностями. Наприклад, учитель дотримується *поглядів*, що учні, які запізнюються, не мають виправдання (учитель *цінує* пунктуальність), тому дотримується негативного *ставлення* до тих, хто постійно запізнюється. Складна система взаємозв'язків цінностей, поглядів і ставлень формує педагогічну філософію.

*Педагогічну філософію* в педагогічній літературі називають по-різному: особистим баченням (personal vision), критичним обґрунтуванням (critical rationale), парадигмою чи підходом (paradigm/guide), орієнтиром чи гідом (orientation/guide). Філософія педагога виступає організаційною структурою для поглядів, цінностей та відношень, що пов'язані з навчально-педагогічним процесом.

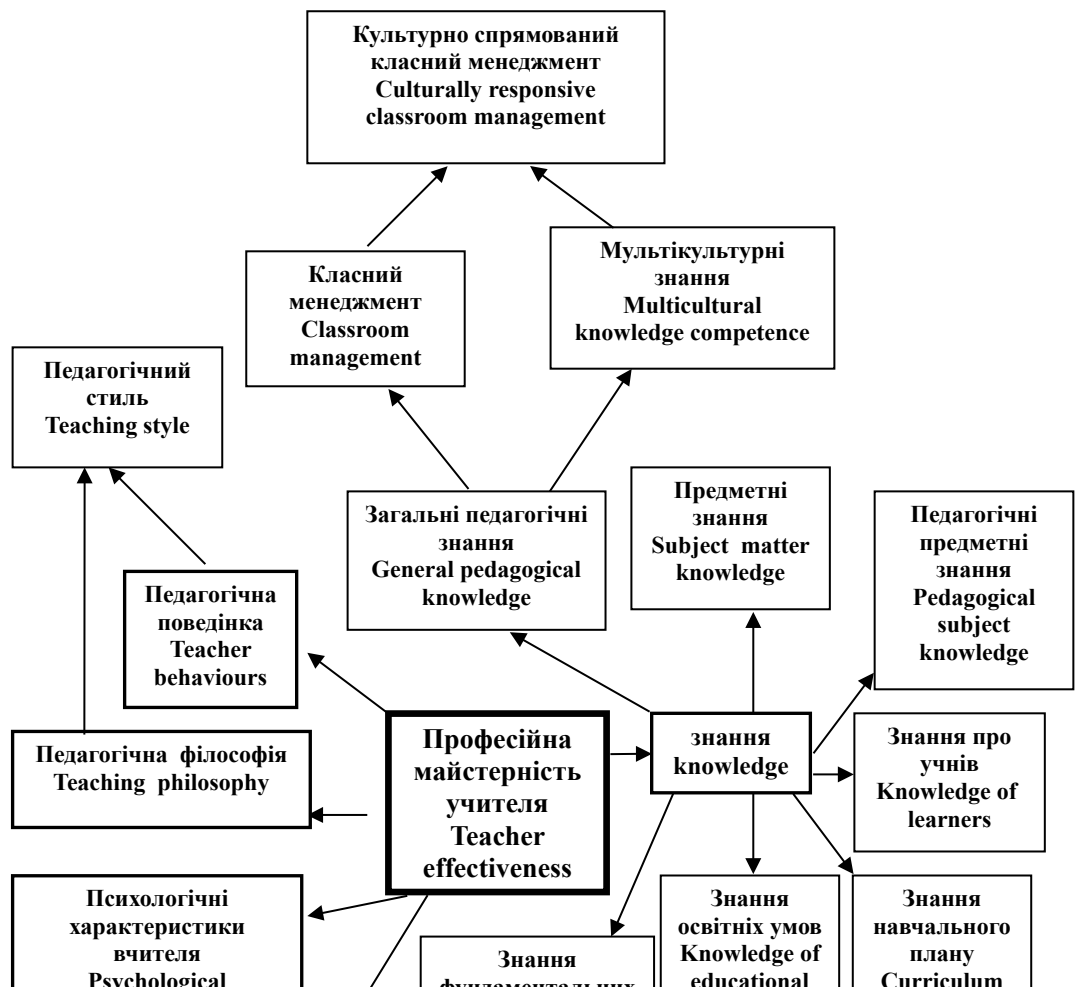
Доповнення педагогічної філософії поведінкою формує *педагогічний стиль*. Р.С.Данн і К.Дж.Данн (1979) визначили педагогічний стиль як „ставлення вчителів до різних навчальних програм, методів та ресурсів, яким вони віддають перевагу в роботі”. Дж.М.Хуельсман (1983) визначив, що педагогічний стиль складається з комплексу особистісних ставлень, характеристик та поведінок, а також засобів передачі чи отримання інформації від учнів [135:41]. У сучасній науці вчені ще не розробили єдиної системи класифікації стилів, тому ця проблема залишається ще недостатньо вивченою.

Дослідники також установили залежність володіння вчителем вербальними вміннями та його майстерністю. Дослідження характеристик учителя, до яких належали вербальні вміння, були популярні ще в 1940- 50-і роки. Так, наприклад, у бібліографії до статті Дж.Гетзеля і П.Джексона „Особистість педагога та його характеристики” подано більш ніж тисяча джерел із цієї теми [129]. Ця тема довго не привертала до себе увагу дослідників, тому що увагу було сконцентровано на вивченні інших компонентів педагогічної майстерності (стили, поведінці тощо), але на сучасному етапі ця тема знову привернула до себе увагу дослідників.



*Вербальні вміння* – це здатність людини виражати свої думки в письмовій чи усній формі. Учителі повинні демонструвати зразкові вербальні вміння, тому що від них очікується вміння чітко та ясно подавати інформацію, надати пояснення, допомагати учням сформулювати їх думки в коректній формі, допомагати учням покращити їхні комунікативні якості тощо [95].

Вивчення канадських науково-педагогічних і психологічних матеріалів засвідчує, що професійна майстерність складається з таких компонентів, як-от: знання (загальні педагогічні, предметні, педагогічні предметні, знання учнів, знання навчального плану, освітніх умов і фундаментальних засад освіти), педагогічна поведінка й педагогічна філософія (що разом утворюють педагогічний стиль), психологічні характеристики вчителя і вербальні вміння вчителя. Відобразимо структуру професійної майстерності на рис. 2.2.



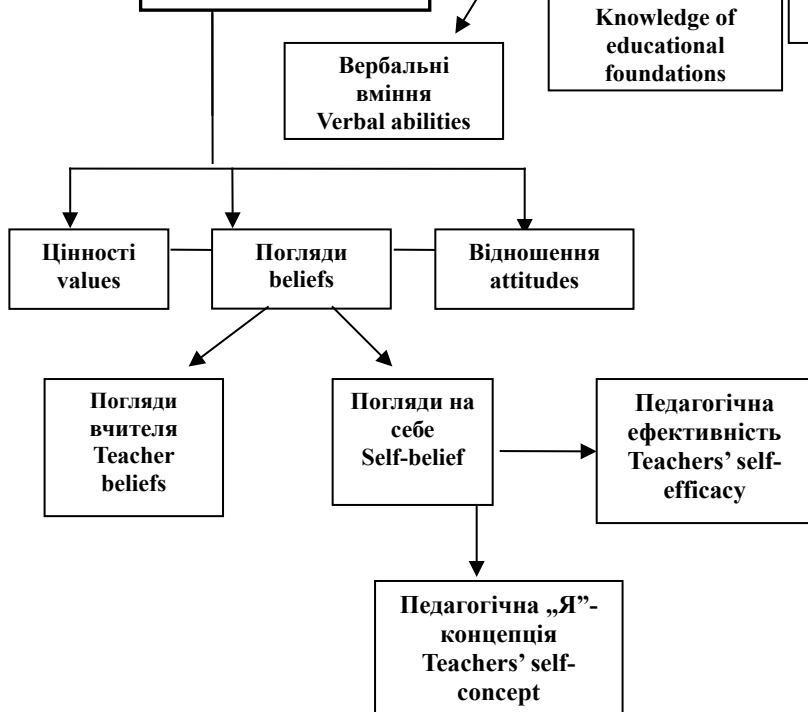


Рис. 2.2 Структура професійної майстерності майбутнього вчителя в дослідженнях канадських учених

Canada (1996)). На жаль, ще й досі не існує загальноприйнятих стандартів тих знань, умінь і навичок, які були б необхідними для формування педагогічної майстерності (це, на наш погляд, на сучасному етапі поки що неможливо, тому що канадська наука ще не володіє чітко визначеною теоретичною моделлю професійної майстерності). Характерною канадською сучасною тенденцією вважається те, що на основі тих теоретичних знань компонентів, якими повинен володіти вчитель-майстер, уряд із питань освіти розробляє стандарти майстерного викладання, тобто впроваджує теорію в практику.

У цьому напрямку ведеться постійна робота в якій, на наш погляд, найбільшого успіху досягла канадська провінція Альберта. Як повідомив уряд Альберти 13 червня 1997 року [131], Альберта перша в Канаді ввела стандарт якості викладання (Teaching Quality Standard). Новий стандарт якості освіти допоможе збільшити кількість висококваліфікованих учителів і збільшити кількість програм професійного розвитку. "Вперше ми маємо документ, який учителі, шкільні адміністратори, опікуни, батьки та інше населення Альберти можуть використовувати для обговорення викладання загалом, і який може допомагати нам поліпшити якість освіти в нашій провінції," сказав міністр

115  
ГО  
ГИ  
М,  
це  
ке  
ХИ  
ИХ  
Ю.  
он  
юМ  
де  
ИХ  
он

освіти Гері Мар (Gary Mar). Він зустрівся з представниками п'яти педагогічних установ, щоб підписати нові пункти в угоді з підготовки вчителів, які спираються на новий стандарт якості викладання. Ці пункти деталізують умови, за яких міністр дозволить випускникам університетів і коледжів викладати у школах Альберти. Крім того, що міністерський наказ пильно керує підготовкою вчителів, він також визначає ті знання і вміння, якими повинні володіти вчителі. Фактично це ті компоненти, які, на їх погляд, здатні сформувати особистість педагога-майстра (ці критерії є практичною реалізацією теоретичної моделі знань учителя, що зображена на рис. 2.2). Опис якісного викладання включає такі пункти: 1. Учителі повинні знати й розуміти предмет, який вони викладають; 2. Учителі повинні знати про існування безлічі підходів до викладання; 3. Учителі повинні створювати і підтримувати сприятливе середовище, що сприятиме засвоєнню студентами й учнями знань; 4. Учителі повинні застосовувати низку технологій для забезпечення потреб студентів. 5. Учителі повинні збирати та використовувати інформацію про учбові потреби студентів та їх успіхи. 6. Учителі повинні постійно удосконалювати свої знання і т.д.

Ці критерії використовуватимуться в процесі керівництва професійним безперервним розвитком і закладуть основу для оцінювання вчителів провінції.

На основі вивчення професійної майстерності як педагогічної проблеми в дослідженнях канадських учених, ми дійшли висновку, що в Канаді серйозні наукові дослідження в галузі педагогіки проводяться не більше шістдесят років і базуються на американських та британських освітніх теоріях. Однак на сучасному етапі можна говорити про існування окремої канадської педагогічної школи зі своїми недоліками (до яких ми відносимо брак єдності поглядів на психолого-педагогічну термінологію та дефініцій) і досягненнями (швидкі темпи розвитку, залучення до досліджень провідних міжнародних науковців тощо).

Професійна майстерність вивчається в канадській педагогічній науці вже досить давно. У канадській психолого-педагогічній літературі значенню терміна

„професійна майстерність” відповідають терміни „якісне викладання”, „вміле викладання”, „компетентне викладання”, „ефективне викладання” та інші. У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що вивчення канадськими вченими проблеми професійної майстерності педагога пройшло такі головні етапи: а) етап вивчення факторів, що впливають на майстерність (presage-product studies) – 1930-1940-і роки; б) експериментальний етап (experimental studies) – 1940-60-і роки; в) етап вивчення процесу та продукту цього процесу (process-product model) – 1960-1980-і роки; г) етап вивчення педагогічних знань і поглядів (teacher knowledge and beliefs model) – 1990-і роки – сучасність. Протягом цих років увагу дослідників привертала такі компоненти професійної педагогічної майстерності, як: психологічні характеристики вчителя, поведінка вчителя, педагогічний стиль, педагогічні знання та погляди тощо. Ця проблема на сучасному етапі науки не достатньо вивчена: у педагогічній літературі існує багато дефініцій цього поняття, пропонуються різні моделі педагогічної майстерності (модель використання ресурсів, модель постійного навчання, модель диференційної педагогічної майстерності тощо). Більшістю дослідників професійна майстерність визначається як вплив різних факторів (методи викладання, педагогічні очікування, організація класу, використання ресурсів класу) на успішність учнів.

У результаті аналізу основних складових професійної педагогічної майстерності ми дійшли висновку, що незважаючи на багато недоліків у теоретичному вивченні цих компонентів, вони дуже добре технологічно описані (класний менеджмент, культурно спрямований класний менеджмент тощо) й починають впроваджуватися у практику професійної підготовки майбутніх учителів Канади. На сучасному етапі галузь педагогічної освіти постійно реформується, вводяться нові стандарти до професійної діяльності майбутніх викладачів – практика поєднується з теорією.

### 2.1.2. Сутність і зміст педагогічної майстерності майбутнього вчителя

української вищої педагогічної школи.

Проблема педагогічної праці та її якісних характеристик, що розглядається у нашому дослідженні крізь призму дефініції професійної педагогічної майстерності, в історії педагогічної думки значно еволюціонувала під впливом різноманітних факторів. Це зумовило проведення нами історико-педагогічного аналізу фахової наукової літератури з метою виявлення генезису науково-педагогічних ідей і концепцій щодо сутності та змісту термінологічного оформлення проблеми професійної майстерності майбутнього вчителя. Саме персоніфікований підхід за допомогою з'ясування поглядів вітчизняних педагогів-мислителів минулого на проблему педагогічної праці дозволить нам обґрунтовано підходити до сучасного розв'язання проблеми майстерності в дослідженнях науковців української вищої педагогічної школи й уникнути вузькості та однобічності осмислення цієї проблеми.

Педагогічна майстерність була предметом вивчення вітчизняної науки з моменту її зародження. Питання виховання й навчання стояли перед суспільством протягом усього історичного шляху розвитку української держави й вирішувались залежно від економічних та соціальних умов того чи іншого періоду.

Вітчизняна історія педагогічної думки бере свій початок з докиївського періоду. Роль перших наставників дітей у східних слов'ян виконували мати й пестуни. Останні – шановані, досвідчені люди, яким громада доручала цю важливу справу. У той час педагогічним ідеалом була хоробра, працьовита, людяна і гостинна людина.

Утворення в IX столітті могутньої держави під владою Києва – Київської Русі – створило такі соціально-політичні та економічні умови, які вимагали нових форм навчання й виховання вже на державному рівні. До нашого часу дійшли літературно-педагогічні пам'ятки періоду Київської Русі, які дехто з дослідників [27:294-296] поділяє на три типи: перекладні твори педагогічного характеру іноземних учених; збірки різних висловів на педагогічні теми, що належали як зарубіжним, так і вітчизняним діячам; вітчизняні оригінальні твори

педагогічного спрямування та літературні пам'ятки, в яких відображені педагогічні та освітні процеси того часу.

З перекладної педагогічної літератури найбільш яскравим твором є „Статут” візантійського богослова кінця XI століття Федора Студита, в якому автором відзначається соціальна значущість освіти й виховання та подано методичні поради щодо організації навчально-виховного процесу, вимоги до учнів та вчителів.

Прикладом другого типу літературно-педагогічних пам'яток можуть бути „Ізборник Святослава 1073р.” та „Ізборник Святослава 1076р.”, в яких вміщено окремі статті або уривки з праць різних авторів. На сторінках цих книг представлена тогочасна концепція освіти та виховання, яка була заснована на гуманістичних позиціях любові та взаємоповаги.

Найбільш яскравим твором вітчизняного автора є „Повчання Володимира Мономаха дітям”, яке датується в Лаврентіївському списку літопису 1096 роком. Цей твір вважається вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі та першим вітчизняним педагогічним твором. Один з найавторитетніших князів, мислитель, письменник та громадський діяч Володимир Мономах на сторінках своєї праці „Повчання Володимира Мономаха дітям” викладає свої погляди на відносини між людьми, які базуються на принципах християнської моралі, морально-етичних норм та гуманізму. Важливими стають поняття доброчинності, справедливості, праведності, порядності, любові та доброти. Важливою рисою давньоруської стратегії навчання було визнання авторитету наставника – пестуна, батька, учителя. В тому ж „Повчанні” Володимир Мономах, спонукаючи молодь до навчання, посилається на приклад свого батька, який зробив чимало добрих справ.

Велика увага в давньоруській педагогічній думці приділялась мистецтву слова; вже тоді чітко усвідомлювалися цілі виховання, конкретизувалися основні способи досягнення педагогічного ідеалу. В епоху Київської Русі закріпилися традиції давньоруської педагогіки, що потім лягли в основу української педагогіки [6:11].

Оскільки розвиток освіти на Русі був тісно пов'язаний із поширенням християнства, важливе значення мали монастирські школи. Києво-Печерський монастир був не тільки центром літописання, а й школою підготовки місіонерів, які здійснювали християнізацію Русі. Стратегія керування навчанням найбільш здібних монахів передбачала організацію самостійної роботи з книгою, колективне обговорення богословських тем, які вимагали від учителя певного рівня педагогічної майстерності. Відомо, що такими дискусіями керував сам ігумен монастиря Феодосій, який навчав учнів вести полеміку [23:61].

Велику роль у становленні педагогічної науки відігравали братські школи, які почали з'являтися наприкінці XVI століття спочатку в Львові, а потім і в інших містах України. Їх заснували братства задля впровадження освіти серед широкого загалу та як протипагу денаціоналізаційним впливам єзуїтських шкіл. Найважливішими братськими школами були Львівська, Київська та Луцька. Львівська братська школа стала зразком для інших братських шкіл України, тому що вона була закладом підвищеного типу і одна з перших готувала вчителів [27:304]. Наслідки просвітницьких зусиль братств виявились значними: зростала самосвідомість народу, його освіченість, з'явилася когорта видатних письменників, полемістів, суспільних діячів. Що ж до визначних осіб, які прислужилися піднесенню освіти в Україні в кінці XVI – на початку XVII ст. і пов'язані з гуманістичним етапом розвитку братських шкіл, слід назвати передусім ректорів та вчителів Київської і Львівської братських шкіл Й. Борецького, Ст. Зизанія, К. Транквіліона-Ставровецького, М. Смотрицького, Т. Земку, К. Саковича, які не тільки вели виховну роботу, але й створили низку підручників і словників гуманістичного характеру. Педагогічна думка періоду українського Відродження також прославлена іменами П.Русина, Ю.Драгобича, К.Острозького, П.Могили, Г.Смотрицького та інших прогресивних педагогів того часу. У братствах багато уваги приділяли особистості вчителя. Ставлення й вимоги до педагогічної професії яскраво втілені в документах братських шкіл. Наприклад, згідно зі статутом Львівської братської школи, передбачався пильний добір учителів, які мали бути в усьому



взірцем для учнів: "Дидакал або вчитель цієї школи має бути благочестивий, розумний, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не грошолоб, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослів, не чародій, не байкооповідач, не помічник єрисей, а прихильний до благочестія, в усьому будши взірцем добрих справ" [21:10]. Учитель був зобов'язаний навчати всіх бажаючих незалежно від їхнього суспільного становища. Разом із тим, попри обов'язкові приписи для дидакалів, братчикам раджено було не втручатись у навчальний процес, даючи змогу вчителям діяти творчо, за своїм розмислом [50:39].

У XVIII столітті в Україні набувають поширення колегіуми, серед яких найбільшими були Харківський, Переяславський і Чернігівський. Ці середні навчальні заклади готували вчителів. Якщо в епоху середньовіччя ще не було спеціальних закладів для підготовки вчителів, то вже на початку XVII століття педагогів готували різні типи навчальних закладів (Острозька школа-колегія, братські школи, Київська колегія). Проте педагогічна праця до кінця XVII століття була професією обмеженого кола людей. У підготовці вчителя-вихователя брали участь видатні просвітителі того часу, зокрема, І.Максимович, Г.Сковорода, І.Козлович та ін.

Одним з найцікавіших феноменів української культури XVII-XVIII століття стала Києво-братська колегія, яка на початку XVIII ст. одержала титул академії й стала називатися Києво-Могилянською. Принципи організації навчально-виховного процесу в ній були такі ж самі, як і в братських школах. Упродовж усього XVIII ст. Києво-Могилянська академія була культурно-освітнім центром України, де навчалася молодь із багатьох країн світу. Проблема підготовки вчителя - майстра була предметом уваги видатних українських педагогів минулого – Г.Сковороди, Ф.Прокоповича, В.Каразіна, М.Максимовича, М.Драгоманова, а в подальшому – А.Макаренка, В.Сухомлинського та інших.

Так, у відомого суспільного діяча та ректора Київської академії Феофана Прокоповича можна знайти думку, що ефективність навчання багато в чому залежить від учителя та його мистецтва навчати та виховувати, від його

спеціальної підготовки та самоосвіти.

Український філософ, мислитель, письменник і педагог-практик Григорій Савич Сковорода (1722-1794) також приділяв увагу педагогічній професії. Г.Сковорода виступав проти існуючої в панських сім'ях практики запрошувати вчителями іноземців, проти існування схоластичного змісту та методів навчання, закликав до створення української освіти, провідником якої він вважав народного вчителя і дбав про його підготовку. Одним з головних мотивів педагогічної концепції Г.Сковороди є його ідеї „сродної праці”, праці за покликанням, яка приносить людям найбільше задоволення. Він підкреслював, що необхідною якістю вчителя повинно бути його покликання до професії. В його творчій спадщині розкрито образ учителя, принципами діяльності якого виступають любов та повага до особистості учня, почуття власної гідності, чесність, безкомпромісність, глибокі знання, чіткі переконання, чутливе серце. Він неодноразово підкреслював, що вчитель повинен бути майстром своєї справи, знати її та постійно займатися самоосвітою [6:14].

У першій половині XIX століття демократичні, гуманні, народні педагогічні ідеї Г.С.Сковороди розвивали українські письменники й педагоги І.П.Котляревський (1769-1838), Г.Ф.Квітка - Основ'яненко (1778-1843), П.П.Гулак-Артемівський (1790-1865), Т.Г.Шевченко (1814-1861) та інші. Вони показали велич педагогічної праці, визначили її соціальну значущість, розглядали освіту як справу національного відродження, розкрили деякі найхарактерніші якості вчителя.

Багато художніх творів Т.Г.Шевченка проникнуті педагогічними ідеями, в яких він засуджував політику царського уряду в галузі освіти й виховання. Великого значення у вихованні дитини він надавав особистості вчителя. Він вивів два типи образів учителів – образ учителя, який знущався над дітьми: тупу, злу, немилосердну людину. Саме такого вчителя він показує у своїй повісті „Княжна”, де диякон Совгір жорстоко ставиться до дітей, б'є їх. Письменник створив типовий образ учителя першої половини XIX століття, який не має спеціальної підготовки й часто не має достатньо знань для того, щоб грамотно

писати. У той самий час другий тип учителя – це учитель із високими моральними якостями, людина добра, щира та лагідна. Прообразом такого вчителя був І.П.Котляревський. Для Т.Г.Шевченка ідеалом був гуманний учитель, який метою свого життя вважав служіння народу [87:18].

У результаті аналізу організації підготовки вчителів у першій половині ХІХ століття слід зазначити, що системної спеціальної підготовки, як і загальноприйнятих вимог до вчителя, у той час не було. Протягом цього періоду спостерігається тісний взаємозв'язок між розвитком педагогічної думки та літератури: у працях відомих письменників того часу велика увага приділяється знанням, особистості вчителя та його моральним якостям.

Друга половина ХІХ століття відзначається такими відомими іменами, як О.Духнович (1803-1865), К.Ушинський (1824-1870), П.Юркевич (1826-1874), М.Корф (1834-1883), М.Драгоманов (1841-1895) та інші.

Учений-педагог і просвітитель Закарпаття О.В.Духнович розглядав педагогіку як „найскладніше мистецтво”, як „мистецтво мистецтв”, а вчителя-вихователя називав митцем, майстром. Він вважав, що вчитель повинен обов'язково добре знати свій предмет, теорію педагогіки і психологію, методику реалізації навчального процесу, повинен мати природні здібності та нахили для вчительської праці й любити дітей. Особливого значення в педагогічній майстерності О.Духнович надавав володінню словом, знанням народної культури, дбайливому ставленню до учнів. О.В.Духнович у 1857 році написав перший в Україні підручник із педагогіки, де він не тільки висвітлив питання теорії навчально-виховної роботи, а й наголосив на особливостях педагогічної професії, на якостях педагога й вимогах до нього [87:19].

У розв'язанні проблем педагогічної майстерності значним є внесок корифея педагогічної думки, засновника вітчизняної наукової педагогіки К.Д.Ушинського. Своїми провідними працями „Проект учительської семінарії”, „Про користь педагогічної літератури”, „Три елементи школи” та ін. К.Д.Ушинський заклав фундаментальні теоретичні основи дослідження проблеми майстерності педагогічної праці, науково обгрунтував шляхи

вдосконалення професійної підготовки вчителів. Великий педагог XIX століття відводив учителеві відповідальну роль у суспільстві та ставив до нього великі вимоги. В своїх працях він ґрунтовно пояснював необхідність підготовки вчителів, і найістотнішим недоліком народної освіти того часу вважав обмаль спеціально підготовлених до виконання своїх обов'язків учителів. На його думку гарний учитель повинен володіти тактом, знати свою справу, психологію дітей, завжди займатися своїм самовдосконаленням.

Для того, щоб учитель міг з успіхом працювати, К.Д.Ушинський виділяє такі необхідні якості: 1) для вчителя будь-якої народної школи не потрібні широкі знання (не перевчати майбутніх учителів); 2) знання народного вчителя повинні бути по-можливості чіткі, точні і визначені; 3) знання вчителя мають бути дуже різноманітними (енциклопедичними); 4) викладання знань із врахуванням особливостей методики початкового навчання; 5) метод викладання можна вивчити за книжкою або зі слів викладача, але набувати навички його застосування треба тільки діяльнісною і тривалою практикою; 6) учитель народної школи має бути особистістю і прикладом для інших; 7) важливі не тільки вміння викладати, а й характер, моральність, переконання, бо в класах малолітніх дітей здебільшого впливає особистість учителя; 8) переконання будь-якого народного вчителя мають бути проінняті ідеєю християнства [87:24]. Із цих характеристик ми бачимо, що К.Д.Ушинський робив спробу визначити ті найбільш важливі компоненти, які, на його думку, і складають поняття „майстерність”. Багато уваги він приділяв володінню професійними знаннями як одному з найважливіших компонентів педагогічної майстерності. На думку видатного педагога, учитель повинен оволодіти дидактикою, педагогікою, психологією, методикою викладання окремих предметів та іншими науками. Майстерність учителя, на думку К.Д.Ушинського, полягає в силі впливу на дитячий розум із тим, щоб досягти поставленої мети. У своїй праці „Людина як предмет виховання” великий педагог підкреслював: „Лише особистість може впливати на розвиток особистості, лише характер може формувати характер” [89:18]. Головна мета педагогіки як мистецтва, чи

педагогічної майстерності, з погляду К.Д. Ушинського, – уміле використання на практиці теоретичних педагогічних положень [6:18].

Вагомий внесок у справу просвітництва, приділяючи увагу проблемі професійної праці вчителя, зробив відомий методист початкового навчання та діяч у галузі народної освіти М.О.Корф. Він вважав учителя провідною фігурою в земській школі, дбав про його підготовку і в своїх працях накреслив модель особистості вчителя, що охоплювала такі риси, як: інтерес до сільської громади, гуманістичну позицію, відданість педагогічній професії і дітям, знання предмета і методики його викладання, готовність до самоосвіти, моральні та розумові якості, мовні здібності, зовнішній вигляд, а також рекомендував методи й засоби підготовки вчителя [21:15].

Високі вимоги до вчителя ставив і відомий діяч науки й культури М.П.Драгоманов, який працював викладачем у педагогічній школі при Київському університеті, а згодом у гімназії, і на собі відчув тяжку долю вчителя. Він був наставником класиків української літератури І.Франка, В.Стефаника, О.Пчілки, Л.Українки.

Великий вплив на розвиток педагогічної думки та на формування уявлення щодо професії педагога в другій половині ХІХ - на початку ХХ століття мали українські письменники І.Франко, П.Грабовський, М.Коцюбинський, Л.Українка, Б.Грінченко, В.Короленко, С.Васильченко та ін.

І.Я.Франко з великою повагою ставився до вчителів і підкреслював, що вихователями можуть бути тільки добре підготовлені вчителі, які зобов'язані не лише знати предмет і методику викладання, а й показувати гідний приклад своїм вихованцям, завжди бути тактовними, люб'язно та гідно ставитися до дітей. Учитель, на його думку, повинен мати не тільки ґрунтовну теоретичну підготовку, а й володіти практичними навичками (столярне, токарне, швацьке ремесло), добре знати сільське господарство [87:39].

За переконанням Лесі Українки, у добре освіченого вчителя учні знають те, що потрібно знати. Ідеал учителя вона втілила в образі героя-патріота Антея („Оргія”), який говорив своїм учням, що після закінчення школи треба ще багато

вчитися в житті, багато читати книжок, пробивати собі шлях у науку, ніколи не спинятися на досягнутих успіхах, завжди вдосконалювати себе. Вона пропагує ідеї самоосвіти й самовдосконалення [87:39].

У розробку наукових основ підготовки вчителя і розширення поглядів на сутність педагогічної майстерності значний внесок на початку ХХ століття зробили українські педагоги С.Ф.Русова (1856-1940), А.П.Пінкевич (1884-1937), А.С.Макаренко (1888-1939) та ін.

Для С.Ф.Русової проблема вчителя є широкою та багатогранною. Вона вважала педагогів справжніми реформаторами майбутнього життя України. Учена ставила надзвичайно високі вимоги до вчителя, що передбачають сформованість таких рис характеру, як чуйність, доброта, скромність, наполегливість, витримка, терплячість, щирість, приємна зовнішність, знання національної культури, а також гарна педагогічна підготовка. С.Ф.Русова визначала особу вчителя найважливішим чинником у вихованні [21:17].

З ім'ям А.П.Пінкевича пов'язаний розвиток як теоретичної педагогіки, так і становлення вищої педагогічної освіти нашої країни. Він приділяв увагу професіоналізму педагогів і вказував, що майбутній учитель повинен бути ерудованою і енциклопедично освіченою людиною. На його погляд, цієї мети можна досягти шляхом поєднання загально педагогічної та спеціальної підготовки [87:50].

У 1920-х – 30-х роках у публіцистиці з'явилося багато робіт відомих педагогів, у яких можна було побачити психологічні спостереження за особливостями педагогічної майстерності мовби „зсередини”.

Особливо цікавими є для нас погляди видатного педагога Антона Семеновича Макаренка, який висловив глибокі за змістом педагогічні ідеї про особистість та суспільні функції педагога. А.С.Макаренко першим ввів поняття „майстерність вихователя” й „педагогічна техніка” у своїй статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду", в якій педагогічна майстерність визначається як "дійсне знання виховного процесу ..." [54:234]. А.Макаренко вважав, що педагогічну майстерність необхідно формувати ще у процесі

професійної підготовки молоді до майбутньої діяльності протягом навчання в інституті: "Майстерність вихователя не виступає якимось особливим мистецтвом... однак це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта....". Педагог неодноразово підкреслював необхідність розширення професійної підготовки майбутніх учителів шляхом введення в навчальний процес вищих навчальних закладів нових нетрадиційних видів роботи [89:38].

У процесі навчання та виховання дітей він приділяв неабияку увагу питанням педагогічної техніки. А.Макаренко визначив компоненти педагогічної техніки: "... це мистецтво постановки голосу, мистецтво тону, погляду, повороту. І існує ще багато таких ознак майстерності, прямих звичок, засобів, які кожний педагог, кожний вихователь повинен знати" [54:234]. У статті "Про мій досвід" А. С. Макаренко пише: „...Педагогічна майстерність заключається і в постановці голосу вихователя, і в керуванні власним обличчям... Педагог не може не грати... Учні іноді треба продемонструвати муки душі, а для цього треба вміти грати... Я став дійсним майстром тільки тоді, коли навчався говорити "іди сюди" з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не відчує того, що потрібно. А у вихователя майстерність проявляється на кожному кроці..., треба вміти керувати своїм настроєм." [54:262]. "Треба вміти сказати так, щоб вони у вашому слові відчували вашу волю, вашу культуру, вашу особистість. Цьому потрібно вчитися" [54:242]. "Руки - це не така дрібниця. Вміти ходити, вміти стояти, говорити, вміти бути ввічливим - це не пусте... Вміння встати - теж багато значить" [54:318].

А.С.Макаренко багато уваги приділяв педагогічному такту, радив учителям не забувати душевну теплоту, ласку, увагу. Характеризуючи майбутніх учителів, педагог наголошував на тому, що вони повинні бути організованими, підтягнутими, вольовими і стриманими, всебічно культурними, ввічливими, охайними, знати літературу, мистецтво, музику [87:54].

Як заклик до майбутніх педагогів звучать слова великого вчителя:

"Майстерність – це те, чого можливо добитися, і як може бути відомим майстром токар, прекрасним майстром лікар, так повинен і може бути прекрасним майстром педагог...І кожний із вас, молодих педагогів, обов'язково буде майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіє майстерністю, - залежить від власного напору" [54:244].

У результаті ретроспективного огляду проблеми педагогічної майстерності в науковій, практичній та науковій спадщині минулого, можна відзначити, що проблема педагогічної майстерності завжди привертала до себе увагу видатних педагогів, філософів і письменників. Історією вітчизняної педагогічної освіти і практики накопичено значний досвід і чисельні рекомендації відносно можливостей підвищення майстерності педагога. У результаті проведеного аналізу розвитку поняття „професійна педагогічна майстерність” в історії вітчизняної наукової педагогічної думки нами було виокремлено такі важливі періоди, які змінювали ставлення дослідників до розуміння цього терміна:

1. Епоха Київської Русі. У цей час особистість учителя ще не була предметом особливого наукового вивчення, натомість у давньоруських збірках („Ізборник Святослава 1073 р.”, „Ізборник Святослава 1076 р.”, „Повчання Володимира Мономаха дітям”) приділялася увага тогочасній освіті та ідеалам, на яких вона базувалася (любові, порядності, чесності).

2. Епоха середньовіччя (XVI ст.- XVIII ст.): у нормативних актах деяких освітніх установ (братські школи, колегіуми) з'являються вимоги до особистості вчителя (здебільшого його моральний аспект).

3. Перша й друга половини XIX століття: опосередковане вивчення проблеми в контексті виявлення загальних вимог до педагогічної праці і характеристик її досконалості, пошуку шляхів підвищення майстерності вчителя. У працях відомих українських діячів першої половини XIX століття (І.Котляревський, Т.Шевченко) приділялась увага не тільки моральним якостям педагога, але і його знанням. У другій половині XIX століття видатні вітчизняні педагоги (М.Драгоманов, К.Ушинський, П.Юркевич та ін.) приділяли увагу



знанням і педагогічному такту.

4. Перша половина XX століття: поглиблення науково-теоретичних досліджень різноманітних аспектів проблеми професійної майстерності вчителя. До педагога-майстра висувуються більш комплексні вимоги: від нього вимагаються високі моральні якості, загальні й професійні знання, практичні навички, знання педагогічного такту й педагогічної техніки.

Схематично все вищезазначене зображено у табл.2.3.

Таблиця 2.3

Розвиток поняття професійної педагогічної майстерності в історії вітчизняної наукової педагогічної думки

Період	Відомі представники	Висновки
Епоха Київської Русі	„Ізборник Святослава” (XI ст.) „Повчання В.Мономаха дітям” (XII ст.)	Представлена тогочасна концепція освіти, основана на гуманістичних ідеалах (любові, порядності). Особистість учителя ще не стає предметом особливого вивчення.
Середньовіччя (XVI-XVIII ст): братські школи, колегіуми.	К.Острозький Й.Борецький М.Смотрицький І.Гізель Г.Сковорода Ф.Прокопович	У статутах братських шкіл з’являються вимоги до особистості вчителя. Велика увага приділяється моральним якостям особистості. Не менш важливою характеристикою стають знання вчителя.

Продовження табл. 2.3

XIX століття	Перша половина	І Котляревський Г.Квітка-Основ'яненко П.Гулак-Артемівський Т.Шевченко	Загальноприйнятих вимог до вчителя ще немає, але в працях відомих педагогів, письменників та мислителів цього часу приділяється увага знанням та особистості вчителя, його моральним якостям.
	Друга половина	О.Духнович К.Ушинський П.Юркевич М.Корф М.Драгоманов	Більш важливе значення мають для вчителя знання, причому починають розглядати знання загальні та спеціальні. Важливе місце займає педагогічний такт.
XX століття	Перша половина	І.Франко Л.Українка П.Грабовський М.Коцюбинський С.Васильченко А.П.Пінкевич А.Макаренко	Вимоги до вчителя-майстра стають більш комплексними: від нього вимагають високих моральних якостей, загальних і професійних знань, практичних навичок, знань педагогічного такту та педагогічної техніки.

Незважаючи на неодноразове звернення багатьох учених, педагогів, письменників та філософів до цієї проблеми, сутність педагогічної майстерності, на наш погляд, до першої половини XX століття всебічно не розкривалась. Ми дійшли висновку, що майстерність до середини XX століття розглядалася переважно в рамках гуманістичного начала, людиноорієнтованого підходу до навчання та виховання.

Особливістю цього періоду була практична орієнтація – вихід на формування педагогічної майстерності в процесі підготовки педагогічних

кадрів. Отже, практика передувала теорії: у той час, коли були відсутні ґрунтовні наукові дослідження структури педагогічної майстерності, її вже формували та відпрацьовували в процесі підготовки вчителів.

У другій половині ХХ століття вивчення поняття педагогічної майстерності продовжувалося, причому цей термін у працях педагогів набув більшої конкретики.

На 1950-60-ті роки припадає розквіт педагогічної творчості В.О.Сухомлинського (1918-1970), ідеї якого вплинули на становлення нової освітньої парадигми, розвиток теорії педагогічної праці та підготовки вчителя-вихователя. У його педагогічній спадщині немає спеціальних досліджень, присвячених особистості вчителя, однак у деяких працях („Розмова з молодим директором”, „Сто порад учителеві”) викладено міркування про різні аспекти педагогічної майстерності вчителя, принципи і стилі його діяльності. У своїх творах відомий педагог фактично накреслив професіограму творчої особистості вчителя, що має бути взірцем для майбутнього вчителя в умовах розбудови національної школи України.

В.О.Сухомлинський вважав основою педагогічної майстерності творчість учителя, а також уміння розуміти та відчувати душу дитини. Творчий учитель, зазначав Сухомлинський, – не той, хто відповідно освічений та добре знає свій предмет. Цього замало. Учительська професія – це людинознавство, „постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється” [53:33]. Великого значення він надавав слову вчителя як інструменту впливу на вихованця. Мистецтво виховання включає „насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця”. У своїй статті „Джерело невмирущої криниці” великий педагог закликав учителів плекати рідну мову, берегти її. А всім майбутнім учителям він радив багато читати, оскільки „неможливо бути педагогом, наставником, якщо у вас немає свого – неповторного, глибокого особистого життя у світі книг” [53:34].

Ми вважаємо, що з другої половини ХХ століття в українській педагогічній науці починається сучасний період щодо розгляду питання

педагогічної діяльності та професійної майстерності педагога. Поняття професійної майстерності педагога стає одним із базових понять педагогічної акмеології, що досліджує шляхи досягнення педагогом вершини свого розвитку та складовим компонентом поняття педагогічного професіоналізму в цілому. Саме в цей час склалася впливова українська наукова школа, що представлена такими вченими, як І.А.Зязюн, Л.В.Кондрашова, О.Г.Мороз, І.О.Синиця, Н.А.Побірченко, Р.І.Хмелюк та ін. У цей період виокремлюється конкретна структура педагогічної майстерності, яка визначає як особистісні, так і професійні якості, що необхідні вчителю-майстру. Багато досліджень педагогічної праці фокусувалося на вивченні проблеми педагогічної майстерності: значно збагатилися й ускладнилися уявлення про її сутність і зміст, що знайшло відображення в різноманітних визначеннях цієї дефініції; виділено ознаки педагогічної майстерності та її структурний склад. Своєрідність цього етапу в цілому полягає в розроблені й систематизації вченими категоріально-термінологічного апарату, в утвердженні професіографічного підходу до педагогічної праці та педагогічної освіти. Істотний вклад у розвиток проблеми педагогічної майстерності внесли праці таких українських учених, як Р.О.Кузьменко (1991), Л.Б.Білієнко (1994), Л.М.Ахмедзянової (1996), А.М.Луцюка (1996), С.А.Швидкої (1996), Є.С. Барбіної (1998) та інших.

Однак, слід зазначити, що сучасна педагогічна наука по-різному трактує проблему педагогічної майстерності.

На основі здійсненого контент-аналізу представленості поняття педагогічної майстерності в українських психолого-педагогічних джерелах різних авторів зроблено висновок про наявність різних поглядів на сутність професійної майстерності та її складників. Проілюструємо найбільш популярні дефініції цього поняття в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Фемінологія педагогічної майстерності

№	Автор, джерело	Сутність педагогічної майстерності
1.	Лазарєв М.О. [46:207]	Педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості вчителя, що обумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатність оптимально розв'язувати педагогічні задачі.
2.	Ахмедзянова Л.М. [3:520]	Визначає педагогічну майстерність як “синтез професійно значущих властивостей усієї психологічної структури особистості вчителя, його знання і вміння, що виявляються в результатах його педагогічної діяльності”.
3.	Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [17]	Педагогічна майстерність – це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси й якості.
4.	Золотухіна С.Т. [25:76]	Складовими педагогічної майстерності є загальна, психолого-педагогічна культура вчителя, його особистісні та професійні здібності, педагогічна техніка.

Продовження табл. 2.4

5.	Барбіна Є., Семиченко В. [6:249]	<p>Вважають, що компонентами педагогічної майстерності є:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Гуманістична спрямованість (інтереси, цінності, ідеали).</li> <li>2. Професійні знання (знання навчального предмета й методики його викладання, педагогіки, психології, фізіології, етики, естетики, логіки тощо).</li> <li>3. Педагогічні здібності (комунікативні, соціально-перцептивні, динамізм, емоційна стійкість, креативність).</li> <li>4. Педагогічна техніка (вміння керувати собою, вміння взаємодіяти).</li> </ol>
6.	Зязюн І.А. [60:31]	<p>Науковець визначає “педагогічну майстерність” як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самореалізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До цих властивостей він відносить гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, яка є системоутворюючим фактором у структурі особистості, здатної до самоорганізації; професійну компетентність, яка є підвалиною професійної майстерності; педагогічні здібності, що забезпечують швидкість самовдосконалення; педагогічну техніку, що мусить опиратися на знання і здібності та дає можливість виявити внутрішній потенціал учителя. Усі вищезгадані складники є взаємопов'язані, їм притаманний</p>

Продовження табл.2.4

		саморозвиток, що забезпечує саморозвиток педагога, а через нього – розвиток учня.
7.	Словник термінології з педагогічної майстерності [75:28]	Майстерність педагогічна – комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності.

Ми бачимо, що сучасні дослідники розглядають педагогічну майстерність як особливу якість педагогічної діяльності у процесуальному та результативному аспектах. Однак, на наш погляд, це поняття дуже рідко розглядається як цілісне та багатокomпонентне. У науковій літературі часто розглядаються лише окремі компоненти педагогічної майстерності: формування й розвиток професійних умінь, педагогічна етика, культура спілкування, оволодіння культурою мовлення, театральна педагогіка, педагогічна техніка та технологія, розвиток педагогічного мислення, професійне самовиховання та ін. Ми дійшли висновку, що не всі дослідження вичерпують і до кінця розкривають аспекти формування педагогічної майстерності, розглядають усі компоненти як той, що створюють систему і взаємопов'язані між собою.

Однак розглянемо більш детально, як дослідники визначають педагогічну майстерність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

У дисертаційному дослідженні Р.О.Кузьменко [39] пропонується теоретична модель педагогічної майстерності вчителя музики, теоретично обґрунтовуються та експериментально перевіряються педагогічні умови формування системоутворюючих елементів педагогічної майстерності в системі загальноосвітньої та спеціальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. На думку автора, педагогічна майстерність – це особлива якісна характеристика особистості вчителя.

Л.Ахмедзянова в дослідженні зазначає, що педагогічна майстерність включає: а) знання, уміння й навички педагога в галузі соціальних, психолого-педагогічних наук; б) знання, уміння й навички наукового аналізу педагогічного процесу, оскільки без цього немає творчого пошуку в діяльності

вчителя; в) внутрішнє позитивне ставлення до педагогічної професії, тобто стійку професійну спрямованість особистості вчителя до своєї діяльності; г) педагогічну культуру спілкування з учнями, колегами, що полягає в здатності створювати сприятливі морально-психологічні взаємовідносини в колективі учнів і педагогів; д) уміння вчителя виявляти чуйність, увагу, педагогічний такт; ж) сприятливий морально-психологічний вплив особистості педагога на основі своєї високоморальної поведінки [3:521].

Так, у дослідженні Білієнко Л.Б. [8] показано взаємозв'язок між педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю в системі внутрішкільної методичної роботи. Автор розглядає педагогічну майстерність як фундамент будь-якої творчості, її базовий компонент.

Для вирішення проблем формування педагогічної майстерності надзвичайно важливе цілеспрямоване звернення дослідників до творчої спадщини видатних педагогів. Подібний аналіз науково-практичного досвіду В.О.Сухомлинського був проведений А.М.Луцюком [52], внаслідок чого він виокремив основні складові педагогічної майстерності, що розкриваються у творчості великого педагога. У роботі обґрунтовується положення, що теоретична спадщина В.О.Сухомлинського – це струнка система поглядів на педагогічну майстерність учителя як складову частину його загальної культури. Складовими педагогічної майстерності, за В.О.Сухомлинським, є гуманізм (відношення до дитини як до найвищої цінності, що проявляється в наявності у педагога доброти, любові, чуйності), професіоналізм (глибокі знання вчителем навчального предмета, його методики та сучасних досягнень педагогіки та психології), педагогічні здібності (комунікабельність, інтуїція, здатність до творчості), педагогічна взаємодія (професійний такт, культура мовлення, урахування психо- фізіологічних особливостей дитини).

Особливий напрямок у тематиці дослідження педагогічної майстерності посідають дослідження можливості використання театрального мистецтва і театральної педагогіки в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Наприклад, С.А.Швидка [89] цілеспрямовано вивчає педагогічні умови



формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва. Вона аналізує природу акторського та режисерського мистецтва в порівнянні з педагогічною діяльністю, виявляє загальні закономірності театральної та педагогічної діяльності. У дослідженні автор констатує, що педагогічне та театральне мистецтво знаходяться у взаємозв'язку. Для майстерного володіння своєю професією вчитель та режисер потребують загальних здібностей та умінь (гностичних, проєктивних, комунікативних, організаторських тощо), а також розвиненої уваги, уяви, емпатії, пантомімічної виразності. Тому автор і висуває гіпотезу, що рівень розвитку педагогічної майстерності значно зростає за умови оволодіння студентами основами знань, умінь і навичок у галузі театральної культури. Внаслідок експерименту було виявлено, що підвищення рівня театральної культури студентів позитивно позначається на становленні й розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів – розширюється світогляд, поглиблюються знання, вдосконалюються різні види здібностей та умінь, відбувається оволодіння педагогічною технікою.

Найбільш розвинені науково-теоретичні уявлення про сутність феномена педагогічної майстерності та її формування у процесі спільної організації професійної підготовки вчителя як найважливішої складової педагогічної освіти містяться у створеній вченими Полтавського педагогічного інституту на чолі з І.А.Зязюном концепції, що пройшла успішну двадцятирічну апробацію в межах експериментального проекту „Учитель: школа–педагогічний вуз–школа”. Під керівництвом академіка І.А.Зязюна колектив дослідників-педагогів (Г.В.Брагіна, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос, Н.І.Пивовар, В.А.Семиченко, Н.М.Тарасевич та інші) протягом багатьох років проводить глибоке вивчення проблеми майстерності. Ними виділяються такі структурні компоненти педагогічної майстерності як спрямованість діяльності вчителя, сукупність спеціальних та психолого-педагогічних знань, педагогічні здібності, педагогічна техніка [6:42]. Під впливом новаторських ідей та творчого досвіду полтавчан суттєво зростає інтерес до проблеми педагогічної майстерності, у багатьох педагогічних

навчальних закладах вводиться навчальний курс із основ педагогічної майстерності, активізуються науково-методичні дослідження різних сторін формування феномена, результати яких відображені в численних публікаціях, у значній кількості захищених дисертаційних робіт. Серед них найбільш ґрунтовним та узагальнюючим дослідженням вважаємо докторську дисертацію Є.С.Барбіної на тему „Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти” (1998), яка відзначається якісно новим рівнем наукового осмислення цієї проблеми. Уточнивши зміст, функції педагогічної майстерності, розробивши загальні й специфічні концептуальні, змістовно-структурні та організаційно-методичні основи та технології її формування у майбутніх учителів, Є.Барбіна зробила вагомий внесок у теоретичне обґрунтування педагогічної майстерності як навчальної дисципліни і як галузі наукових знань, оскільки раніше практичне впровадження цієї ідеї в практику педагогічної освіти дещо випереджало науково-теоретичне осмислення. Дослідниця стверджує, що поняття професійної майстерності є базовим щодо якісного боку педагогічної діяльності, і що різноманітність нових дефініцій пояснюється бажанням диференціювати цю якість, сутність і зміст якої найбільш повно представлені в дефініції педагогічної майстерності.

Проведений нею теоретичний аналіз і вивчення практичного досвіду викладання відповідних навчальних дисциплін дозволили їй дійти висновку, що педагогічна майстерність – це „процес і результат творчої професійної діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов’язків учителя і вихователя” [7:20].

Ми вважаємо, що кожен з підходів до педагогічної майстерності в педагогічній теорії раціональний та має науково-практичне обґрунтування і цінність, але лише у тому випадку, якщо його розглядати у гармонічному поєднанні з іншими поглядами та практичними підходами.

Вивчення різнопланових поглядів на проблему професійної майстерності

майбутнього вчителя української вищої педагогічної школи дозволяє нам дійти висновку, що в сучасній практиці професійної освіти феномен педагогічної майстерності ще недостатньо усвідомлений. Проте з вивчених джерел стає зрозуміло, що педагогічна майстерність є складним структурним утворенням із багатьма взаємопов'язаними елементами.

Проводячи дослідження, ми встановили, що формування педагогічної майстерності – це цілісний процес, який не має чітких часових меж. Оволодіння його елементами відбувається на всіх етапах становлення майбутнього педагога. Педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з багатьма елементами, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище педагогічної реальності.

Розглянемо більш детально ті компоненти професійної майстерності педагога, що виокремлює більшість дослідників.

#### *Знання педагога*

Фундаментальну основу педагогічної майстерності становлять знання. Педагог-майстер володіє предметними, психолого-педагогічними та загальними знаннями.

Професійне (предметне) знання повинно формуватися відразу на усіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному (рівень конструювання учбово-виховного процесу), технологічному (рівень вирішення практичних задач навчання та виховання в конкретних умовах). Важливою властивістю педагогічного професійного знання вважається його комплексність, що вимагає від учителя здатності синтезувати усі науки, які він вивчає. Професійне знання також характеризується особистісною забарвленістю. Майстерність педагога полягає не тільки в тому, що він передає знання з книг в аудиторію, але й передає свій погляд на світ.

Вчитель повинен мати широкий кругозір і наукову ерудицію, тобто володіти загальними знаннями.

Щодо психолого-педагогічної підготовки, то вчитель повинен володіти знаннями з психології та педагогіки (а саме загальних основ педагогіки,

дидактики, теорії виховання, теорії управління освітою, історії педагогіки, народної педагогіки, етнопедогогіки та спеціальної педагогіки тощо).

### *Професійна усталеність*

Деякі дослідники вважають, що професійна усталеність у діяльності вчителя є однією з найважливіших характеристик професійної майстерності [42]. Саме вона, разом із педагогічними здібностями, забезпечує швидкість становлення вчителя як майстра своєї справи. Введення професійної усталеності до компонентів педагогічної майстерності пов'язане з тим, що педагогічна професія емоційно напружена. Вона входить до десятка таких професій, як космонавт, хірург, каскадер тощо. Учитель, в якого не сформована професійна усталеність, залишить свою професію і, у результаті, ніколи не досягне рівня майстерності. Професійна усталеність вчителя – це синтез властивостей і якостей його особистості, який дає можливість упевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність у різних, часто непередбачених умовах, з мінімальними помилками протягом тривалого часу [42:4]. Професійна усталеність у педагогічній діяльності не природжена. Вона формується за допомогою свідомої, цілеспрямованої роботи. Професійна усталеність учителя тісно пов'язана з його моральною, емоційною, фізичною та психологічною усталеністю.

На формування професійної усталеності вчителя впливають об'єктивні (фактор впливу середовища, освіти, демографічний фактор) та суб'єктивні (рівень розвитку педагогічних здібностей, активність особистості, властивості нервової системи, методи навчання майбутніх учителів та ін.) фактори.

### *Педагогічна творчість*

Педагогічна майстерність не можлива без постійної творчості. Педагогічна творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних та більш досконалих матеріальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну чи (та) суб'єктивну цінність. Творчість має різні рівні. Для одного рівня творчості характерне використання вже існуючих знань і розширення області їх використання; на іншому рівні створюється абсолютно новий підхід,

що змінює звичний погляд на об'єкт або область знань. Педагогічна творчість виступає показником глибоких та всебічних знань педагога та їх осмислення; вміння перевести теоретичні та методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення та самоосвіти до розробки нових методик, форм, засобів та їх оригінальних поєднань. До цього часу в теорії немає єдиного розуміння поняття сутності педагогічної творчості. Педагогічна творчість – процес створення і перетворення особистості вихованця. Педагогічна творчість виявляється в науковій діяльності педагога і в творчій педагогічній роботі (оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному процесі). Під час роботи з учнями вчитель передбачає педагогічні ефекти, впливає на увагу, увагу, пізнавальну діяльність учнів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом. Творчий педагог повинен мати творчу уяву, нестандартне мислення, повинен постійно прагнути до самовдосконалення.

#### *Особистісні якості та здібності педагога*

Педагогічні здібності – це сукупність психічних особливостей вчителя, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного

розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей у певному напрямку, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати в їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

Аналіз існуючих підходів до розглядання педагогічної майстерності представниками різних теоретичних напрямків дозволив встановити, що пріоритетною стратегією роботи з майбутніми педагогами є формування в них професійно необхідних якостей, які стимулюють професійний ріст та стимулюватимуть їх майбутню успішну педагогічну діяльність. Питання про особистісні якості педагога та педагогічні здібності були відображені у ряді досліджень. Однак слід зазначити, що проблема педагогічних здібностей та їх формування досліджена ще недостатньо. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії немає єдиного погляду на структуру педагогічних здібностей і якостей. У результаті аналізу багаточисельних робіт з цієї проблематики, ми дійшли висновку, що існує три різних підходи щодо розуміння цих понять:

- 1) Педагогічні здібності та особистісні якості педагога розглядаються як два окремих поняття;
- 2) Педагогічні здібності та особистісні якості ототожнюються;
- 3) Педагогічні здібності включають у себе особистісні якості.

Наприклад, І.А.Зязюн [59:13] розглядає особистісні якості й педагогічні здібності вчителя в тісному взаємозв'язку і не виокремлює особистісні якості педагога як окрему складову педагогічної майстерності. Так, він розрізняє шість головних якостей і здібностей особистості в процесі педагогічної діяльності: комунікативність, перцептивні здібності (емпатія, педагогічна інтуїція), динамізм особистості (здатність до вольового впливу і логічного переконання), емоційна стійкість, оптимістичне прогнозування (це здібність передбачати педагогічну дійсність, але обов'язково з надією на успіх, із вірою у можливість та здібності кожного вихованця), креативність (здатність до творчості).

#### *Педагогічна техніка*

Техніка (від грецького *technike* – вправний, досвідчений; *techne* –

мистецтво, майстерність) – це сукупність навичок, прийомів, що застосовують в якійсь справі (техніка живопису, техніка танцю тощо) і що забезпечують максимальний результат при мінімальній витраті труда та ресурсів. Поняття „педагогічна техніка” з’явилося у 1920 роках. Його вперше ввів у педагогіку А.С.Макаренко й розглядав як віддзеркалення практичних потреб нової виховної практики.

Педагогічна техніка – це сукупність умінь і властивостей поведінки педагога, що забезпечують оптимальні умови для реалізації вимог, принципів і методів навчально-виховної роботи у спілкуванні з окремим вихованцем або учнівським колективом [89:36]. Майстерність у будь-якому вигляді діяльності невід’ємна від техніки. Педагогічна техніка розглядалася та розглядається як обов’язковий компонент педагогічної майстерності багатьма дослідниками. Серед них можна назвати І.А.Зязюна, О.Г.Мороза, Н.І. Дідусь та інших учених.

Щодо визначення компонентів педагогічної техніки, то автори виокремлюють від декількох до двох десятків компонентів.

Більшість українських дослідників (Н.І.Дідусь, І.А.Зязюн та інші) відносять до компонентів педагогічної техніки перш за все вміння спілкуватися вербально та невербально, а також вміння психофізичної саморегуляції.

На основі вивчених педагогічних джерел, ми дійшли висновку, що до основних компонентів педагогічної техніки належать:

- Уміння спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення).

Важливість культури мовлення в педагогічному процесі підкреслюється, наприклад, у працях К.Д.Ушинського. Культура мовлення включає в себе бездоганне володіння мовою, мистецьке володіння словом, уміння точно, емоційно, образно передавати власні думки, логічність, якість мовлення, багатство словника і т. ін.

Для вербального спілкування необхідно володіти й технікою мовлення (дихання, постановка голосу, дикція, темп мовлення). Сучасна експериментальна фізіологія стверджує, що якість голосу можна покращити. Для цього потрібно володіти знаннями щодо характеристики різних видів дихання, будови

мовленнєвого апарату тощо, а також знати системи вправ, які дозволять учителю донести учневі інформацію.

- Уміння спілкуватися невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд). Міміка – це мистецтво виражати свої думки, почуття, настрій рухами мускулів обличчя. Пантоміміка – це рухи тіла, рук та ніг. Для вчителя важлива красива виразна постава (цьому допомагають заняття спортом), пряма хода. Це все має в собі особливий зміст. Так, наприклад, учитель повинен знати, що крок вперед підсилює значущість повідомлення, допомагає зосередити увагу аудиторії, а крок назад дає можливість аудиторії трохи відпочити. Міміка та пантоміміка підвищують емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню, допомагають виокремити головне. Уміння керувати своїм психофізичним станом (дихання, напруження м'язів, емоції, увага, уява, спостережливість).

#### *Індивідуальний стиль діяльності вчителя*

Відомо, що ми неспроможні змінити тип своєї нервової діяльності, від якої залежить наш індивідуальний стиль діяльності. Проте ми можемо сформувати такий стиль, який забезпечить досягнення педагогічної майстерності за рахунок компенсації типологічних властивостей у процесі діяльності, оскільки нервова система надзвичайно пластична. Ми дійшли висновку, що індивідуальний стиль діяльності вчителя – важливий компонент педагогічної майстерності.

Розвиток уявлень про поняття „індивідуальний стиль професійної діяльності” пройшов декілька етапів. Фундаментальні положення щодо стилю певної діяльності виникли в другій половині ХХ століття. Результати наукових досліджень Курта Левіна, Дугласа Мак Грегора, Ренсиса Лайкерта з проблеми реалізації різних стилів керівництва були запозичені різними країнами світу. У вітчизняних працях їх теорії поширились лише в 1990-х роках. Спочатку вчені (Кабушкін Н.І., Шорохов Є.В. та ін.) розробляли підходи до ролі особистісного стилю керівника, але потім термін „стиль діяльності” почав розглядатися і в педагогічній сфері, де особистість учителя почали розглядати як освітнього менеджера, який повинен характеризуватися власною індивідуальною системою дій.



Індивідуальний педагогічний стиль – це своєрідний „почерк”, що визначає певну манеру педагогічних дій, притаманну кожному вчителю. Існують загальні та індивідуальні ознаки стилю. Загальні відображають характерні ознаки групи вчителів, індивідуальні характеризують особистісну майстерність окремих учителів та більш пов’язані з їх конкретними здібностями та пристрастями. На думку І.О.Зязюна, стиль – це усталена система засобів та прийомів, які проявляє вчитель у взаємодії. Ця система залежить від особистісних якостей педагога й параметрів педагогічної ситуації. В основі стилю діяльності вчителя – його загальне ставлення до дітей і професійно-педагогічної діяльності в цілому [31:83].

Стосовно педагогічного керівництва, І.А. Зязюн виокремлює такі стилі діяльності як авторитарний, демократичний та ліберальний.

А авторитарному стилю характерна тенденція до жорсткого управління та контролю. У ньому вчитель здійснює самоуправління, а підлеглий розглядається як пасивний виконавець, у якого немає права на самостійність та ініціативу.

Демократичний стиль мотивує, зацікавлює, підвищує взаємодію, ґрунтується на повазі. Демократичний учитель дає змогу учням висловлювати власні думки та розвиватися.

Ліберальний стиль розглядають як відсутність активної участі педагога в управлінні процесом навчання та виховання. Ліберальний педагог постійно чекає вказівок та вирішує проблеми лише формально, оскільки в нього майже відсутня стійка педагогічна позиція. Цей стиль характеризується фамільярністю та анархією [31:82].

У рамках існування трьох основних стилів керівництва, існують індивідуальні стилі діяльності вчителя, що залежать від особистісних властивостей учителя, педагогічної ситуації та багатьох інших причин. Оптимальний індивідуальний стиль – це такий тип професійної поведінки, який дозволяє максимально повно використовувати сильні особистісні та професійні сторони викладача, по можливості компенсуючи слабкі сторони

його темпераменту, характеру, здібностей та особистості в цілому [24:193].

За спрямованістю діяльності та характером взаємовідносин з вихованцями виділяють декілька основних індивідуальних стилів діяльності вчителів [43]:

1. Позитивно-усталений. Характеризується активно-позитивною спрямованістю діяльності, високою ерудицією та педагогічною культурою. Любить свою професію, дітей, охоче спілкується з ними.
2. Позитивно-ситуативний. Характеризується ситуативністю відносин при загальній емоційно-позитивній спрямованості. Такий учитель потрапляє під вплив своїх настроїв та переживань. Особистість дитини оцінює переважно з погляду її знань та поведінки.
3. Неусталений. Проявляється в нечітко вираженій емоційно-позитивній спрямованості в спілкуванні з дітьми. Замкнутість, сухість, офіційний тон учителя, авторитарний стиль спілкування відтворюють позицію вчителя, який вважає, що лише вимогливість може забезпечити успіх у вихованні та навчанні дітей. У спілкуванні переважає ділова спрямованість.
4. Негативно-ситуативний. Частіше проявляє емоційно-негативну спрямованість у ставленні до учнів, має низький рівень загальної та педагогічної культури. Створює атмосферу напруженості у класі, діти дратують. У керівництві переважає ліберальний стиль, який іноді змінюється імперативним.
5. Негативно-усталений. Стійка емоційно-негативна спрямованість у ставленні до учнів. Педагогічні інтереси відсутні.

На основі багатьох вивчених джерел, ми дійшли висновку, що педагогічна майстерність – це високий рівень сформованості системи взаємопов'язаних елементів, якими вчитель володіє на високому професійному рівні, що забезпечує досконале вирішення завдань освіти, виховання й розвитку учнів. Елементами професійної майстерності майбутнього педагога виступають система предметних, психолого-педагогічних та загальних знань, педагогічна творчість, педагогічний стиль, педагогічна техніка, особистісні якості та педагогічні здібності, професійна усталеність, педагогічний такт і етика.

У результаті проведеного нами дослідження сутності і змісту професійної майстерності майбутнього вчителя української вищої педагогічної школи слід зазначити, що проблема професійної майстерності у вітчизняній педагогіці не нова. Ретроспектива проблематики професійної майстерності у вітчизняній науковій думці дозволила нам визначити основні періоди та етапи її дослідження.

Перший період – епоха Київської Русі. В цей час особистість учителя не була предметом особливого наукового вивчення, однак у давньоруських збірках приділялася увага тогочасній освіті та гуманістичним ідеалам (любові, порядності, чесності).

Другий період – епоха середньовіччя (XVI-XVIIIст.), пов'язаний з появою вимог до особистості вчителя (в основному його морального складу).

Третій період – перша та друга половини XIX століття: опосередковане вивчення проблеми в контексті виявлення загальних вимог до педагогічної праці й характеристик її досконалості, пошуку шляхів підвищення майстерності вчителя. У працях відомих діячів першої половини XIX століття приділяється увага не тільки моральним якостям педагога, але і його знанням. У другій половині XIX століття вагоме місце посідають знання (загальні та спеціальні), педагогічний такт;

Четвертий період – перша половина XX століття: поглиблення науково-теоретичних досліджень різноманітних аспектів проблеми професійної майстерності вчителя. До педагога-майстра висуваються більш комплексні вимоги: від нього вимагаються високі моральні якості, загальні та професійні знання, практичні навички, знання педагогічного такту й педагогічної техніки.

П'ятий період – сучасний етап (друга половина XX – початок XXI ст.). Це етап активізації безпосередніх комплексних досліджень проблеми професійної майстерності, що закладають сучасну методологічну та методичну базу її подальшого аналізу.

Отже, історіографія суспільно-філософської і психолого-педагогічної думки дозволила простежити генезис поглядів на сутність, специфіку, зміст і

структуру професійної майстерності від фрагментарних уявлень до цілісних концепцій. Хоча дефініція професійної майстерності вчителя в класичній педагогічній літературі ще не отримала остаточного термінологічного оформлення, вона розуміється як один з найважливіших принципів педагогічної праці та професійної підготовки вчителя.

На основі багатьох вивчених джерел, ми дійшли висновку, що педагогічна майстерність розуміється у вітчизняній науці як високий рівень сформованості системи взаємопов'язаних елементів, якими вчитель володіє на високому професійному рівні, що забезпечує досконале вирішення завдань освіти, виховання й розвитку учнів. Елементами професійної майстерності майбутнього педагога виступають система предметних, психолого-педагогічних і загальних знань, педагогічна творчість, педагогічний стиль, педагогічна техніка, особистісні якості та педагогічні здібності, професійна усталеність, педагогічний такт і етика.

У канадській психолого-педагогічній літературі значенню терміна „професійна майстерність” відповідають терміни „якісне викладання”, „вміле викладання”, „компетентне викладання”, „ ефективне викладання” та інші. Аналіз канадської наукової педагогічної літератури дозволив нам дійти висновку, що проблема професійної майстерності педагога на сучасному етапі науки не достатньо вивчена: у педагогічній літературі існує багато дефініцій цього поняття, пропонуються різні моделі педагогічної майстерності (модель використання ресурсів, модель постійного навчання, модель диференційної педагогічної майстерності тощо). Більшістю дослідників професійна майстерність визначається як вплив різних факторів (методи викладання, педагогічні очікування, організація класу, використання ресурсів класу) на успішність учнів.

Канадська наука знаходиться на шляху визначення основних компонентів професійної майстерності. Серед компонентів професійної майстерності вчителя в канадській науковій літературі виокремлюються педагогічна поведінка, педагогічна філософія, психологічні характеристики та

вербальні вміння вчителя, а також найголовніший на думку канадських науковців компонент – знання вчителя. Незважаючи на безліч недоліків у теоретичному вивченні цих компонентів у канадській науці, вони дуже добре технологічно описані та починають впроваджуватися у практику професійної підготовки майбутніх учителів Канади – практика переплітається з теорією.

Порівняльний аналіз розуміння професійної майстерності українською та канадською педагогічними школами дозволив дійти висновку, що в українській педагогічній школі теорія з даної проблеми більш розвинута, вивчення поняття майстерності більш системне і глибоке. Щоправда, деякі компоненти, що добре розвинуті в канадській науці, в українській педагогічній школі як слід не враховані (класний менеджмент, мультикультурні знання педагога, культурно спрямований класний менеджмент, педагогічна філософія педагога тощо).

## 2.2. Методи та форми навчання, що забезпечують формування професійної майстерності майбутніх учителів Канади

Серед факторів успішної педагогічної підготовки канадських учителів можна назвати використання в навчальному процесі великої кількості альтернативних методів навчання.

Перед тим як розглянути використання різних методів та форм навчання на факультетах освіти канадських університетів, слід чітко визначити поняття навчального методу, стратегії та моделі, які активно використовуються у зарубіжній методології [138].

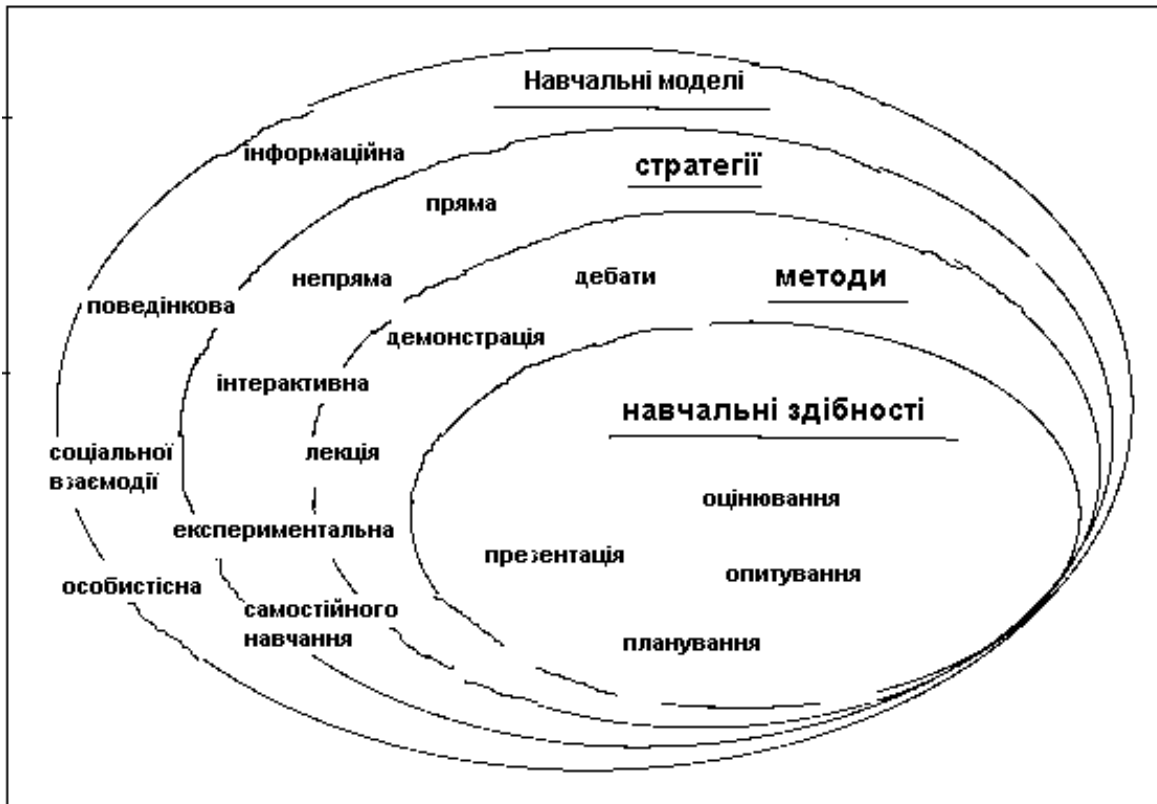


Рис. 2.5 Навчальні моделі, стратегії та методи

Навчальні *моделі* використовуються для вибору і структуризації навчальних стратегій, методів, умінь і студентських дій. Американські вчені Джойс і Вайл (1986) виділяють 4 моделі: інформаційну, поведінкову, соціальної взаємодії та особистісну.

*Інформаційна модель* зосереджує увагу на отриманні, оволодінні та обробці інформації. У центрі інформаційної моделі – когнітивна діяльність студента.

У центрі уваги *особистісної моделі* – розвиток індивідуального саморозуміння, що включає розвиток процесів, які особистість використовує для саморозвитку. Це допомагає будувати ефективні взаємостосунки з оточуючими людьми й середовищем.

*Модель соціальної взаємодії* концентрує увагу на особистих і суспільних взаємостосунках між людьми. Головна мета цієї моделі – поліпшити вміння студента встановлювати відносини з іншими людьми, включатися в демократичні процеси, продуктивно й ефективно працювати в суспільстві.

*Поведінкова модель* підкреслює послідовність зміни поведінки учня

залежно від самосвідомості. Поведінкова модель навчання підкреслює, що навчальні завдання повинні розбиватися на серію маленьких послідовних завдань і поведінок.

Проте згадані вище чотири моделі не єдині. У процесі навчання може використовуватися і поєднуватися декілька моделей. У середині кожної моделі може використовуватися декілька стратегій.

*Стратегії* визначають підхід, який обирає вчитель для досягнення освітніх цілей. Стратегії змушують учителя звертати увагу на учбову програму, попередній досвід і знання студентів, їхні навчальні інтереси, рівні розвитку. Стратегії навчання використовуються вчителем для створення спеціального навчального середовища і для визначення тих видів діяльності та тих методів, які будуть застосовані на занятті.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії, як традиційні, так і не характерні для вітчизняної вищої школи. Всі стратегії викладання, які використовуються в процесі навчання майбутніх учителів Канади, поділяють на п'ять груп [138]:

1) Пряма стратегія (*direct instructional strategy*) найпоширеніша. Вона сконцентрована на вчителі та ефективна в процесі подачі інформації або послідовного розвитку навичок. Пряма стратегія, що включає різні методи (лекція (*lecture*), мінілекція (*minilecture*), дидактичне опитування (*didactic questioning*), практику та виконання вправ (*practice and drill*), демонстрацію (*demonstrations*) та ін.) є дидактичною. Спочатку представляється правило або узагальнення, які потім ілюструються прикладами. Методи прямого навчання широко використовуються в процесі підготовки вчителів Канади.

2) Непряма стратегія (*indirect instructional strategy*) сконцентрована на особистості студента, чим і відрізняється від непрямой. Але обидві стратегії можуть доповнювати одна одну. Прикладами методів непрямой стратегії можуть бути рефлексивна дискусія (*reflective discussion*), формування концепції (*concept formation*), вирішення проблеми (*problem solving*), створення понятійних карт

(concept mapping), метод кейсів (case method) та інші. Ця стратегія дозволяє учню розвивати креативність і міжособистісні вміння та навички. Як і в інших стратегіях, у непрямій стратегії також існують недоліки: її використання забирає більше часу, ніж пряма стратегія; це також не кращий спосіб повідомлення нової інформації.

3) Інтерактивна стратегія (interactive instructional strategy). Лінгвістичне значення „інтерактивної стратегії”, представлене в іншомовних словниках («Interactive»), тлумачить поняття „інтерактивності”, „інтерактивного” як взаємодію, або того, що взаємодіє, впливає один на одного. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, дії. У дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, здійснює щось: говорить, керує, моделює, пише, малює тощо. Він не виступає лише слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це явище. У багатьох працях останніх років, де розглядається інтерактивна модель навчання, визначені її основні ознаки:

а) це навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором для застосування засвоюваного досвіду;

б) таке навчання змінює взаємодію педагога та учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завдання вчителя полягає у створенні умов для їх ініціативи, осмислення, рефлексії, застосування на практиці. Інтерактивна стратегія застосовується в процесі роботи з групою студентів і багато в чому базується на дискусії та взаємодії між учнями.

У рамках цієї стратегії може використовуватися різноманітна кількість групових та інтерактивних методів: вирішення проблеми (problem solving), різні види дискусій (discussions), джигсо (jigsaw), інтерв'ю (interviewing), коопероване навчання (cooperative-learning groups), дебати (debates), круглі столи (round table), „мозкова атака” (brain storming), метод кейсів (case method), метод проектів (project-based approach) та інші.

У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити,



розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми.

4) Стратегія самостійного навчання (*independent study instructional strategy*). У даному випадку від окремого індивіда очікується, що він проаналізує проблему, зробить висновки і вживе заходи. До цієї стратегії належать методи, які стимулюють розвиток індивідуальної ініціативи учня, а саме індивідуальні дослідницькі проекти (*research projects*), есе (*essays*), навчання за допомогою комп'ютера (*computer-assisted instruction*), доповіді (*reports*) та інші. Студент виконує певні завдання під безпосереднім керівництвом викладача. Важливість індивідуального навчання правильно сформульована в наступному вислові: "Індивідуальне навчання вчить відповідальності за ухвалення рішень, оскільки перед учнем стоїть задача проаналізувати проблему, дійти висновку і вжити відповідні заходи. Для того, щоб зуміти прийняти відповідальність за своє життя у разі швидких соціальних змін, студенти повинні отримувати такі навчальні здібності впродовж свого життя. Оскільки в багатьох сферах нашого життя можуть відбуватися серйозні зміни, індивідуальне навчання допоможе студентам відповісти на вимоги, що змінюються, в роботі, сім'ї й суспільстві" (*Saskatchewan Education, 1988, p. 53*).

5) Експериментальна стратегія індуктивна, сконцентрована на учні й орієнтована на діяльність. Головне в ній не досягнення мети, а процес її досягнення. Ця стратегія може використовуватися як у класі, так і за його межами. Вона підвищує запам'ятовування інформації. Студенти, як правило, більш мотивовані, коли вони беруть участь у вивченні матеріалу. До методів експериментальної стратегії належать: гра, драматизація, експеримент, рольові ігри тощо. Всі названі стратегії пов'язані між собою. Взаємозв'язок між стратегіями показаний на рис. 2.6.





Рис. 2.6 Взаємозв'язок між стратегіями навчання

Після вибору певної стратегії перед учителем виникає задача вибору методу навчання. *Метод навчання* – це система послідовних дій учителя

та учня, що забезпечує засвоєння змісту освіти. Метод навчання – це категорія історична, тобто методи навчання змінюються зі зміною цілей та змісту навчання [62:142].

У зв'язку з тим, що останнім часом відбуваються істотні зміни у змісті навчання, в освітній системі використовується багато нетрадиційних (альтернативних) методів навчання. Вони направлені на розвиток творчої індивідуальності студента. Так само, як і з стратегіями, відмінність між методами не завжди чітко визначена.

Розглянемо більш детально стратегії та методи навчання, які найбільш популярні в канадській педагогічній системі.

### 1. Пряма стратегія навчання

*Мікрвикладання* почало застосовуватися у 1960-х роках. Його засновником вважається англієць Дуайт Аллен (Dwight Allen) та його колеги, які працювали за стенфордською педагогічною програмою. Запропонована ними модель використовувалася в коледжах і вищих закладах освіти переважно

для випускників педагогічних вузів. Схожий метод, який отримав назву "Програма навчання майстерності", був впроваджений на початку 1970-х років Міністерством освіти Британської Колумбії (Канада). Зараз цей метод широко розповсюджений у Канаді, США та інших країнах [139].

Метод мікрвикладання переважно застосовується для оволодіння майбутніми вчителями вміннями педагогічної техніки, такими як міміка, пантоміміка, увага, техніка мовлення. У процесі підготовки до мікрвикладання спочатку майбутні вчителі читають наукову літературу про одне з педагогічних вмінь та навичок і вивчають, як використовувати їх на практиці; далі вони готуються і викладають уривок уроку тривалістю від трьох до п'яти хвилин, який записується на відеоплівку, де вони демонструють указані навички в процесі викладання невеликій групі учнів, у ролі яких виступають студенти своєї групи; продивляються відеозапис та отримують зворотній зв'язок від учнів та викладача в письмовій або усній формі. Після осмислення студенту надається можливість провести другий мікроурок, як правило, з іншою групою учнів. Студент повинен підготуватися ще раз і знову викладати той самий фрагмент уроку з метою вдосконалення якихось навичок, або повторити весь процес, але вже з метою вдосконалення інших навичок. Після оволодіння кількома вміннями, учасники готуються і викладають довгий уривок уроку (як правило, 20 хвилин), в якому декілька навичок демонструється у взаємодії [33:70].

Мікрвикладання, яке з'явилося на сцені педагогічної освіти, розглядається як дуже вдалий крок до поєднання теорії та практики, як спосіб набуття прямого досвіду за допомогою використання моделі реальності при контролі та керівництві викладача.

На університетських заняттях ще однією популярною формою роботи, що дуже нагадує міні-лекцію, є підготовка *педагогічних презентацій*. Майже кожний курс лекцій на факультетах освіти передбачає підготовку студентом педагогічної презентації з академічної дисципліни, яку він прослуховує. Підготовка презентації має свої етапи, а саме:

1. Вибір теми виступу і форми презентації матеріалу (пояснення концепції, проведення уроку, подання чітких інструкцій, тощо). Індивідуальні теми виступу обговорюються з викладачем.
2. Підготовка педагогічної презентації (на 15-20 хвилин). Деякі курси передбачають підготовку презентації до 45 хвилин.
3. Обов'язковою умовою кожної презентації є підготовка роздавального матеріалу та залучення аудиторії в процесі педагогічної презентації.
4. Кожна презентація оцінюється однокурсниками за певними критеріями:
  - а) зміст: виступ, підготовленість, знання та розуміння матеріалу, доречність, використання наочного приладдя, цікавість матеріалу, якість роздавального матеріалу;
  - б) організація: вступне слово, основна частина презентації, виділення головного, заключна частина, темп проведення уроку, зв'язний перехід від однієї частини уроку до іншої, послідовність викладення, ефективність дискусії, додержування часу.
  - в) презентація матеріалу: зоровий контакт з аудиторією, ентузіазм, володіння голосом (швидкість, гучність), володіння мовою, володіння аудиторією (активна участь аудиторії), мова жестів та тіла, професіоналізм.
  - г) загальні коментарі: яка частина презентації була проведена вдало?; які коментарі можна дати для покращення результату?
5. Після проведення педагогічної презентації студент повинен ознайомитися з відгуками про проведене заняття і написати педагогічну рефлексію (педагогічний роздум). Студент повинен вдумливо та чітко проаналізувати свій виступ. Педагогічний роздум повинен містити опис, аналіз і синтез коментарів однокурсників обсягом дві сторінки. До змісту, організації та стилю написання рефлексії також ставляться чіткі критерії.

*Лекція* – найбільш цінний метод, яким користуються для навчання студентів, якщо тільки його використовують своєчасно та вірно. Цей метод сконцентрован на вчителі, тоді як роль студента пасивна. На сучасному етапі розвитку техніки поряд із лекціями застосовуються електронні лекції, що є

аналогом традиційних лекцій. Саме про активне використання такого методу повідомляється на інформаційному сайті університету Альберта (Альберта, Канада).

*Дидактичне опитування* пропонує вчителям шлях структурувати навчальний процес. Дидактичні запитання вимагають фактів та часто починаються з питань „що?“, „де?“, „коли?“ та „як?“, але ефективність цього методу може бути збільшена завдяки питанню „що якби?“.

*Курси музейного виховання* також можна віднести до прямої стратегії.

Важливим завданням педагогічної освіти є підготовка вчителів не тільки до класної роботи, але й до організації проведення позакласного часу з учнями. Для естетичного виховання учнів особливе місце надається театрам і музеям. Для кожного музею обов'язкове встановлення зв'язків зі школами. Для цієї мети спеціально створені музейні програми, які розробляються у відповідності з віком дітей, і на основі цієї ознаки розрізняють програми для дошкільників, учнів початкової та середньої школи. У багатьох музеях заняття з учнями проводять співробітники, що спеціалізуються на навчальних програмах. Однак для того, щоб залучити педагогів, були розроблені *спеціальні курси музейного виховання*, які викладають для майбутніх педагогів у стінах вищих навчальних закладів. Вперше такий курс лекцій був прочитаний у 1978 році в університеті Британської Колумбії [49:275-277]. Паралельно з цим при музеях організовуються семінари, на яких учителям прищеплюються відповідні навички проведення музейної роботи з учнями. При музеях працюють не тільки курси стаціонарної, але й заочної форми навчання. Педагога навчають, як психологічно готувати своїх вихованців до відвідування музею, як прищеплювати їм навички візуального сприймання і техніки формування критичних суджень, а також надають особливого значення формуванню в учителів навичок безпосередньо проводити екскурсії.

## **2. Непряма стратегія навчання**

*Проблемно-орієнтоване навчання* – це навчання, в якому перед тим, як студенти щось вивчають, перед ними висувається проблема. Проблема

формулюється таким чином, щоб студенти виявили брак знань для її вирішення. Прикладом проблемно-зорієнтованого навчання може бути дослідницький проект. Використання цього методу вимагає від учителя відійти від відомої йому головної ролі. У рамках цієї стратегії вчитель вже не джерело знань, а помічник у їхньому отриманні.

*Формування концепції* (Concept Formation) надає студентам можливість досліджувати ідеї шляхом формування зв'язків між частинами інформації. У цьому методі студентам надається інформація про певну концепцію, що повідомляється викладачем чи студентом. Студенти потім повинні класифікувати цю інформацію за групами та надати кожній групі назву. Надаючи прикладам назву та пояснюючи свої причини, студенти формують своє розуміння цієї концепції. Цей метод може бути дійсно високо продуктивним, тому що студенти можуть активно працювати в процесі навчання.

### *Портфоліо*

Метод портфоліо використовується для оцінювання знань і вмінь студентів. Цей метод надає студентам можливість брати відповідальність за своє навчання. Самооцінка студентів виступає рушійною силою їхньої роботи над портфоліо. Термін „портфоліо” буквально означає „портфель цінних паперів”. В широкому значенні портфоліо – це колекція документів певного типу, що розкриває індивідуальні здібності та інтереси її володаря. Метод навчального портфоліо використовується в багатьох країнах (США, Канаді, Австралії, Південній Африці, Англії, Фінляндії, Іспанії тощо). Цей метод вважається найкращим та найбільш інноваційним навчальним надбанням нового тисячоліття. Багато викладачів вважають, що навчальні портфоліо не тільки вимагають від студентів творчого мислення, але також вчать їх бути активними та незалежними в процесі набуття знань. Портфоліо стали популярними в освітній сфері через незадоволеність учителів традиційними методами оцінювання, що не могли охарактеризувати індивідуальність студента. Так, у багатьох американських університетах портфоліо навіть використовується як необхідна

частина вступних вимог до деяких університетів. У канадській педагогічній освіті термін „портфоліо” дуже популярний. Наприклад, у жовтні 2000 року Міністерство освіти Квебеку розпочало навіть дослідження, спрямоване на вивчення думки вчителів щодо використання цього методу.

Портфоліо можуть бути декількох видів. «Класний портфоліо» визначається як зібрання робіт студентів, яке демонструє роботу, успіхи та досягнення студентів у певній галузі. Щодо розмірів і форм портфоліо як контейнера документів, то в Канаді стандартів не існує. Якщо на ранньому етапі традиційний портфоліо збирався в картонні коробки, паперові сумки тощо, то на сучасному етапі використовуються електронні портфоліо.

Аналіз літератури дає змогу говорити про існування трьох популярних типів портфоліо, що використовуються як у процесі підготовки вчителів, так і під час педагогічної практики в школі: робочий портфоліо, шоу-кейс портфоліо і портфоліо для записів (чи оціночний). Кожний із них має свої переваги та недоліки, використання кожного з них залежить від навчальної мети плану.

Найчастіше в педагогічній освіті використовують „робочий портфоліо”, в якому педагог і студент оцінюють разом результати останнього. У робочому портфоліо знаходяться ті документи, над якими ще йде робота. Цей портфоліо тимчасовий, тому що з нього документи потрапляють в інші портфоліо.

„Шоукейс портфоліо” складається за принципом художньої колекції, яка розробляється з метою показу найкращих робіт студента. Студентів мотивують робити щось надзвичайне – вони можуть видати книжку, розвинути проект та якось інакше виявити свої найкращі здібності. Щоденна педагогічна діяльність студента, як правило, не відображається в „шоукейс портфоліо”.

У „портфоліо для записів” педагог і студент зберігають зразки необхідного оцінювання, а також записи, за які викладач виставляє оцінки. У портфоліо цього типу студент має можливість зберігати динаміку свого прогресу з погляду педагога.

*Складання концептуальних карт (Concept mapping)* може розглядатися як один із видів мозкового штурму. Обидва ці методи можуть використовуватися

для стимуляції генерації нових ідей. Проте в процесі складання карт менше покладаються на випадкову інформацію, тоді як в процесі мозкового штурму можна пропонувати неймовірні ідеї. Концептуальні карти пропонують студенту логічно поєднати різні ідеї між собою, при чому всі ідеї будуть пов'язані із центральною, від якої йдуть зв'язки. Використання цього методу дозволяє компактно та системно бачити матеріал, підводити підсумки лекціям, застосовувати в процесі підготовки до екзаменів.

### **3. Інтерактивна стратегія навчання:**

*Мозкова атака* – це метод пошуку творчих ідей для вирішення проблеми. Історія цього методу бере свій початок у 1941 році, коли рекламний агент Алекс Осборн (Alex Osborn) зрозумів, що звичайні ділові засідання не призводять до зародження творчих ідей і запропонував декілька правил для стимуляції нових нестандартних ідей. У 1953 році в своїй книзі „Прикладна фантазія” („Applied imagination”) він описав цю ефективну техніку, яка пізніше стала відома як „мозкова атака/штурм”. Сам він дав таке визначення цьому методу: мозковий штурм – це „техніка, яка використовується на конференціях, де група людей хоче знайти рішення якоїсь специфічної проблеми і спонтанно пропонує свої ідеї” [98]. Сама ідея мозкової атаки з'явилася ще задовго до Алекса Осборна: існує інформація про те, що вона використовувалася в Індії індузькими вчителями ще близько 400 років тому [168]. Мозковий штурм має чотири основних правила:

1) Учасники не повинні критикувати ідеї інших людей, якими б дивними ці ідеї їм не здавалися. Для творчого мислення не може бути поганих ідей, а тільки кращі та найкращі. Це правило допомагає учасникам уникнути страху за невірну відповідь.

2) Потрібно придумати якнайбільше ідей. Чим більше ідей, тим більша вірогідність знайти найкраще вирішення проблеми. Оцінювання кожної відповіді здійснюється лише по закінченні мозкового штурму.

3) Потрібно заохочувати дивні та нестандартні ідеї.

4) У процесі мозкового штурму рекомендується, щоб кожний учасник доповнював попередню відповідь [98].



Для проведення мозкового штурму потрібні лідер, учасники та людина, яка буде фіксувати всі ідеї. Лідер повинен підтримувати дискусію та процес народження ідей. Кількість учасників може бути різною, але 10-12 людей – це оптимальна кількість. Час проведення мозкової атаки, як правило, 5-15 хвилин. Зараз цей метод активно застосовується в університетах Канади та інших країн.

При навчанні майбутніх учителів популярним є проведення *дебатів*. Саме цей метод використовується дуже активно завдяки багатьом своїм перевагам: студенти навчаються використовувати бібліотеку, знаходити необхідну їм інформацію, бути акуратними та точними, аналізувати інформацію, навчаються виокремлювати головне та другорядне і представляти свої ідеї в чіткій манері. Важко сперечатися про важливість використання цього методу, тому що ще у стародавні часи Аристотель у своїй праці „Риторика” писав: „Якщо для людини вважається ганьбою, якщо вона не вміє себе захистити фізично, було б абсурдним не вважати її знеславленою, коли вона не може захистити себе словами” [118].

Дуже популярним цей метод, який можна порівняти зі змаганням та грою, став після другої вітчизняної війни, коли почали організовуватися міжнародні дебати між університетами. В усіх міжнародних чемпіонатах по дебатам домінуючими виявилися вісім націй, серед яких були і канадці [171].

У вузівському викладанні дуже важливу роль посідає *дискусійність*, яка виробляє у студентів власні погляди на ті чи інші проблеми. Викладачі розуміють, що знання можна отримати шляхом творчої та активної участі всіх студентів. Велике значення надається дискусіям із питань конкретного досвіду або проблемам, що хвилюють студентів. Дискусія створює в учбовому класі позитивний клімат, призводить до зацікавлення студентів у предметі. Ефективні дискусії, як правило, базуються на матеріалі, який відомий студентам. Але може обговорюватися і проблема, яка цікава для студентів для роз’яснення. Дискусія закінчується підведенням висновків.

Дуже популярним в Канаді став так званий „кейс-метод”. „Кейси” як метод навчання мають давню історію використання в різних галузях науки

(юриспруденції, медицині, бізнесі). Офіційно вони розпочали діяти в США в Гарвардському університеті, коледжі бізнесу в 1950-60-х роках, де викладачі розробили серії навчальних „кейсів” для підготовки адміністративного персоналу. Однак згодом кейси почали використовувати в США в процесі підготовки вчителів.

Існує три способи використання методу кейсів [69:111]: класичний, інцидентний та інсценований.

#### Класичний (Гарвардського типу)

Студентам пропонується текст ситуацій в усному чи писемному викладенні. Від студентів вимагається прийняти нестандартне рішення виходу з ситуацій, яке характеризується відсутністю категоричності та превентивними (запобігаючими) якостями.

#### Інцидент ( від латинського „випадок”)

Для вирішення запропонованої ситуації студенти збирають додаткову інформацію, ставлять запитання.

#### Інсценування

Учасники навчання розігрують ситуації в ролях. Вони грають себе, проявляють свій характер. Аналізуються не особистісні якості, а підходи та стиль дій у конкретних ситуаціях.

У Канаді зараз метод обговорення педагогічних ситуацій широко використовується в процесі підготовки вчителів. Він сприяє кращому розумінню педагогічної теорії під час вивчення педагогіки. В наш час з'явилася велика кількість книжок і посібників із викладом коротких навчальних кейсів для педагогічної освіти. Педагогічна проблема може також бути представленою на відеоплівці. В університетах, як правило, є різні відеосюжети, які використовуються для підготовки вчителів. До перегляду студентам надаються запитання, які після перегляду обговорюються.

У виданому в 1999 році посібнику університету Квінз для підготовки асистентів викладача можна знайти велику кількість матеріалів, тренувальних вправ, зокрема використання мікрвикладання й методу кейсів при навчанні.

У розділі „Метод кейсів для викладання” наведені приклади різноманітних педагогічних ситуацій, які пропонуються для застосування в студентській аудиторії.

Проілюструємо педагогічну ситуацію, яка пропонується для обговорення в університеті Квінз, Онтаріо для підготовки асистентів викладачів:

«Осай-Вусу – аспірант, який як асистент викладача отримав своє перше завдання проводити семінарські заняття. Осай-Вусу – прекрасний студент – розумний, добросовісний, зацікавлений предметом свого дослідження. Хоча він трохи стривожений покладеним на нього обов'язком асистента, Осай-Вусу приступає до роботи з ентузіазмом. Він налаштований зробити все від нього залежне. Він пам'ятає про свій студентський негативний досвід відвідування лабораторних і семінарських занять, які вели погано підготовлені асистенти. Осай-Вусу має намір серйозно виконувати свої обов'язки і враховувати потреби студентів своєї групи.

6 тижнів опісля Осай-Вусу знаходиться в стані паніки. Підготовка до занять із групою займає в нього дуже багато часу. Час на підготовку й оцінювання домашніх завдань студентів віднімає в нього більше часу, ніж він очікував. Осай-Вусу повинен виконувати свої власні завдання, час на які в нього майже не залишається.

Найгірше те, що студенти, здається, не оцінюють його старанної підготовки. Іноді Осай-Вусу відчуває, що їх колективні зусилля набагато менше його власних. Він відчуває себе ізольованим, оскільки його друзі вважають його ненормальним через те, що він настільки старанно виконує свої обов'язки асистента. Осай-Вусу коливається, чи розповісти про свої труднощі професору. Він ставить собі питання: «Що я зробив не так?» [152:17].

Даний кейс надає багате описання навчальної атмосфери та переживань студента, що стимулюватиме дискусію.

Метод кейсів має як свої переваги, так і недоліки. Серед переваг можна зазначити, що він забезпечує багатий і реалістичний погляд на світ викладання; дає змогу учасникам побачити в комплексі викладання і шкільні

навчально-виховні ситуації; надає учасникам можливість робити узагальнення, застосовуючи для цього теоретичні знання; вчить педагогічному мисленню. Серед недоліків можна зазначити, що „кейси” часто бувають низької якості (неконкретні, позбавлені суттєвої інформації, розпливчасті); використання цього методу потребує досвідчених викладачів, здатних допомогти учасникам проаналізувати і зрозуміти „кейсову” ситуацію; використання „кейсів” вимагає великої кількості часу.

*Коопероване навчання* – це така модель організації навчання, яка дає змогу студентам працювати разом із максимальним засвоєнням матеріалу. Всі студенти працюють разом для розв’язання групового завдання.

Коопероване навчання може приймати деякі види. Кооперовані групи можуть бути формальні, неформальні, джигсо та інші.

*Формальні кооперовані групи* є групами з трьох-чотирьох студентів, які відрізняються за здібностями, етнічним походженням, соціальним класом і статтю. Таким складом групи працюють протягом кількох навчальних занять.

*Неформальні кооперовані групи* – це групи, в яких парам студентів протягом одного навчального заняття пропонується разом оволодіти матеріалом лекції, яку прочитав викладач

*Джигсо* – це одна з форм кооперованого навчання. Цей метод був розроблений американцем Е.Аронсоном і виступає найсучаснішим методом навчання. У роботі за методом джигсо клас приблизно з 30 студентів працює в п’яти гетерогенних групах у складі шести людей над матеріалом, який педагог поділив на окремі субсекції. Кожний студент у групі вивчає одну частину матеріалу, що був запропонований педагогом для оволодіння. Член кожної групи, який вивчав особливу „субчастину” загальної теми, обговорює її з рештою з чотирьох інших студентів з інших груп, які вивчали ту саму „субчастину”. Тобто п’ять студентів у кожній з цих експертних груп обговорюють зміст своєї підтеми, „шліфуючи” свої знання про неї.

#### **4. Стратегія самостійного навчання**

*Задані запитання* (Assigned Questions) – це запитання, підготовлені вчителем

для того, щоб студент підготував відповіді на них. Цей метод ефективний тоді, коли запитання добре сформульовані, і відповідь на них включає більш ніж механічний пошук та реферування відповідей із підручників. Такі питання стимулюють високий рівень мислення, уміння вирішувати проблему, прийняття рішень.

## **5. Стратегія експериментального навчання**

### *Дослідницькі проекти*

Ідея методу належить американському філософу й педагогу Дж. Дьюї та його учню В.Х.Кілпатрику. Ними було запропоновано будувати навчання в активній формі через цілеспрямовану діяльність учня у відповідності з його особистим запитом у цьому знанні. В основі цього методу лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Цей метод сприяє кращому засвоєнню учбового матеріалу. Проекти поділяються відповідно до характерної ознаки за типами. За кількістю учасників проекти бувають особистісні, парні, групові. За терміном виконання проекти поділяються на короткотривалі, середньотривалі та довготривалі. За характером контактів проекти бувають внутрішні, регіональні, міжнародні. Якщо характерна ознака – домінування певної діяльності, то розглядаються наступні типи: пошукові, творчі, рольові, ігрові, інформаційно зорієнтовані, практико зорієнтовані. Якщо характерна ознака – предметно-змістова галузь знань, то мають місце такі типи: монопроекти (у межах однієї галузі знань), міжпредметні проекти тощо [61:101-102].

Прикладом може стати проект, який був задуманий у 2001 році професорами університету Йорка (Онтаріо, Канада) Майклом Брауном (Michael Brown) та Марком Вебером (Mark Weber), у якому взяли участь вже дві групи канадських студентів. Усі учасники – студенти педагогічних факультетів. З 27 липня по 22 серпня 2003 року тринадцять студентів із університету Йорка (Онтаріо) та університету Монреалю (Квебек), які були відібрані на основі підготовлених ними робіт на тему Холокоста та расизма (інтерактивних вебсайтів, індивідуальних чи групових проектів, бібліографії даного питання), вивчали

способи викладання цієї теми разом із студентами із Германії та Польщі. Вони відвідали Краков, Варшаву, Берлін та деякі інші міста, в кожному з яких на них чекала спеціально підготовлена програма. Так, наприклад, у Варшаві вони побачили „старе місце”, яке було реконструйоване після Другої Світової війни, відвідали синагогу, єврейський цвинтар, колишнє гетто, а також меморіальний комплекс колишнього табору смерті Треблінка, який знаходився поблизу Варшави; взяли участь у серії педагогічних конференцій про Холокост та життя євреїв у Європі до та після Другої Світової війни. У групу 2003 року входили представники різних релігій (католики, протестанти, мусульмани, євреї). Організатори вважають, що відвідування пам'ятних місць та музеїв може глибоко вразити студентів. Організатор цієї програми М. Вебер з цього приводу сказав: „Ця програма пропонує майбутнім вчителям унікальну можливість поєднати минуле та сучасне, що не може бути переданим тільки підручниками”. М.Браун, його колега, доповнив: „ Нещодавні події в світі, такі як 11 вересня та війна в Іраці увічнили багато расистських стереотипів. Мета цієї програми – забезпечити майбутніх учителів уміннями, які їм стануть у пригоді в багатонаціональних класах для руйнування цих стереотипів. В цьому їм допоможе досвід, отриманий у нашій програмі”. По закінченні програми в університеті Йорку в лютому 2004 року відбувся десятитижневий симпозіум, в якому брали участь 27 його учасників [173].

Тоді як певні методи навчання часто асоціюються з певними стратегіями, деякі методи можна знайти в різних стратегіях.

*Педагогічні вміння* найбільш специфічна категорія, тому що їх постійно використовують у процесі навчання. Вони включають володіння такими техніками, як опитування, дискусія, пояснення, демонстрація, а також включають такі дії, як планування, структурування, фокусування, управління. Навчальні моделі, стратегії, методи та вміння пов'язані між собою.

Крім вищезазначених стратегій та методів існує ще надпрофесійна компетенція (чи технологія). Це така технологія, якою повинен володіти спеціаліст будь-якого профілю. Так, для того, щоб майбутні вчителі постійно

підвищували свій професійний рівень, їх навчають *працювати з новими телекомунікаційними технологіями*. Керівництво університетів давно зрозуміло, що неможливо ефективно викладати, не володіючи знаннями про комп'ютер та Інтернет. У зв'язку з цим у Канаді був проголошений план, згідно якого в 1996-97 рр. всі школи країни повинні були бути підключеними до Інтернету [122]. Тому всі вчителі проходять спеціальну підготовку з оволодіння комп'ютером та використання ресурсів Інтернет. Використання e-mail та Інтернету допомагає вчителям вести листування з колегами, публікувати статті, дізнаватися про нові конференції. У більшості університетів існує вільний доступ до мережі Інтернет.

Так, в університеті Йорку (Онтаріо), майбутні вчителі беруть участь в *on-line* конференціях. Факультети освіти використовують телекомунікації для підтримки тісних зв'язків із школами, що також допомагає в підготовці нових педагогічних кадрів. Використовуючи Інтернет, учителі беруть ініціативу в свої руки й самі несуть відповідальність за свій професійний розвиток. В університеті Акадія (Нова Шотландія), який за даними журналу Маклінз є одним з лідерів у категорії інноваційних, кожен студент отримує на навчальний рік підключений до Інтернету комп'ютер - ноутбук, використання якого невіддільна частина учбового процесу [91]. Майже на кожному факультеті освіти існує одна чи декілька комп'ютерних лабораторій, де майбутні вчителі можуть працювати. Так, наприклад, в університеті Саскачеван у коледжі освіти існує декілька таких лабораторій, працюючих цілодобово. В університеті Альберта таких комп'ютерних бібліотек близько десяти. При лабораторіях працюють консультанти, які завжди готові допомогти студентам.

Підготовка вчителів Канади постійно вивчається та вдосконалюється шляхом аналізу роботи вчителів у сучасних умовах, внесення змін до навчального плану, опитувань тощо.

У міських школах учителі натрапляють на багаточисельні проблеми (насильство, соціально-економічні проблеми, культурна різноманітність, багатомовність, високий відсоток іммігрантів, постійна зміна складу учнів тощо). В таких школах учням потрібен учитель, здатний розмовляти з

батьками, спілкуватися з дітьми та спонукати їх до праці, розмовляти з підлітками про їхні проблеми. Підготовка вчителів саме для міських шкіл – це проблема, на яку починають звертати увагу багато факультетів освіти. Вони починають розуміти, що майбутнім учителям потрібно щось більше, ніж просто загальні знання. Фуллер (1994) говорить про те, що підготовка вчителів для майбутньої праці становиться більш комплексною, оскільки учні стають дуже різними. Зміна демографічних даних потребує змін стратегій навчання вчителя. Бердо та Сімон (1991) вважають, що майбутнім учителям необхідні спеціальні знання життя і знання стилів навчання міської дитини, розуміння того середовища, з якого вийшла дитина [124].

Ми дійшли висновку, що в останній час у канадській психолого-педагогічній літературі часто піднімається питання про викладання в сільських та міських школах, яке дуже відрізняється між собою, про пропозиції щодо прийняття факультетами освіти змін для покращення підготовки вчителів, які б відповідали вимогам міських шкіл. Для цього в США й Канаді створена низка факультетів освіти та шкіл, які об'єднані в групу UNITE (The Urban Network to Improve Teacher Education – Міська мережа з покращення освіти вчителів). У цю групу входять дев'ять університетів (з канадського боку це університети Саймон Фрейзер (Британська Колумбія) та університет Торонто (Онтаріо)). Вони беруть участь у проекті з розробки програм підготовки вчителів. Результати цього дослідницького проекту мають увійти до книги, в якій можна буде знайти методи більш ефективної організації педагогічної освіти в умовах міста. Для дослідження цієї проблеми проводилися розмови з учителями з різним досвідом роботи стосовно підготовки вчителя, про коженденну працю вчителів. Досліджувалися питання щодо характеристики міських шкіл, завдань учителя в цих школах, якостей успішного вчителя, модифікації учбових програм підготовки вчителів тощо. Так, у програмі дослідження взяли участь 27 учителів і адміністраторів міських шкіл. Вони зазначили, що в сучасних умовах змінилася роль учителя. Останнім часом учитель крім



функції академічного наставника виконує роль вихователя, консультанта та миротворця. Щодо програм з підготовки вчителів, то проведено дослідження за 5-ти бальною шкалою, за якою вчителі повинні були оцінити рівень своєї університетської підготовки до педагогічної діяльності. 5 балів означали прекрасну підготовку, а 0 – повну відсутність будь-якої підготовки. 68 % учителів оцінили свою підготовку трьома чи менше балами [124]. Для покращення навчання на факультетах освіти пропонувалося зробити вступ на факультет освіти більш серйозним (процес повинен включати в себе інтерв'ю, оцінку академічних успіхів, а також інші фактори), пропонувалося ввести до навчального плану додаткові предмети з класного менеджменту, програми з антирасизму та розв'язання конфліктів, враховувати індивідуальні особливості учнів. Було висловлене побажання в процесі проходження практики більше часу проводити у школах, щоб майбутні вчителі краще відчували, що таке клас і школа. Багато пропозицій було щодо відвідання починаючим учителем різних вечорів, батьківських зборів, позакласних заходів. Деякі запропонували, щоб у процесі практики студенти факультетів освіти спостерігали за процесом навчання парами, щоб була можливість поділитися враженнями та співпрацювати разом.

З проведеного дослідження канадські освітяни дійшли висновків, що факультети освіти та школи повинні більш тісно співпрацювати між собою, вони повинні забезпечувати майбутніх учителів сучасними знаннями, які необхідні в реальний час. Факультети освіти повинні бути більш вимогливими щодо прийняття студентів до факультету, приділяти увагу предметам, які б формували якості вчителя, необхідні йому для роботи в сучасній школі (антирасистські програми, класний менеджмент тощо).

Взаємозв'язок між методами та стратегіями зображений на рис. 2.7.

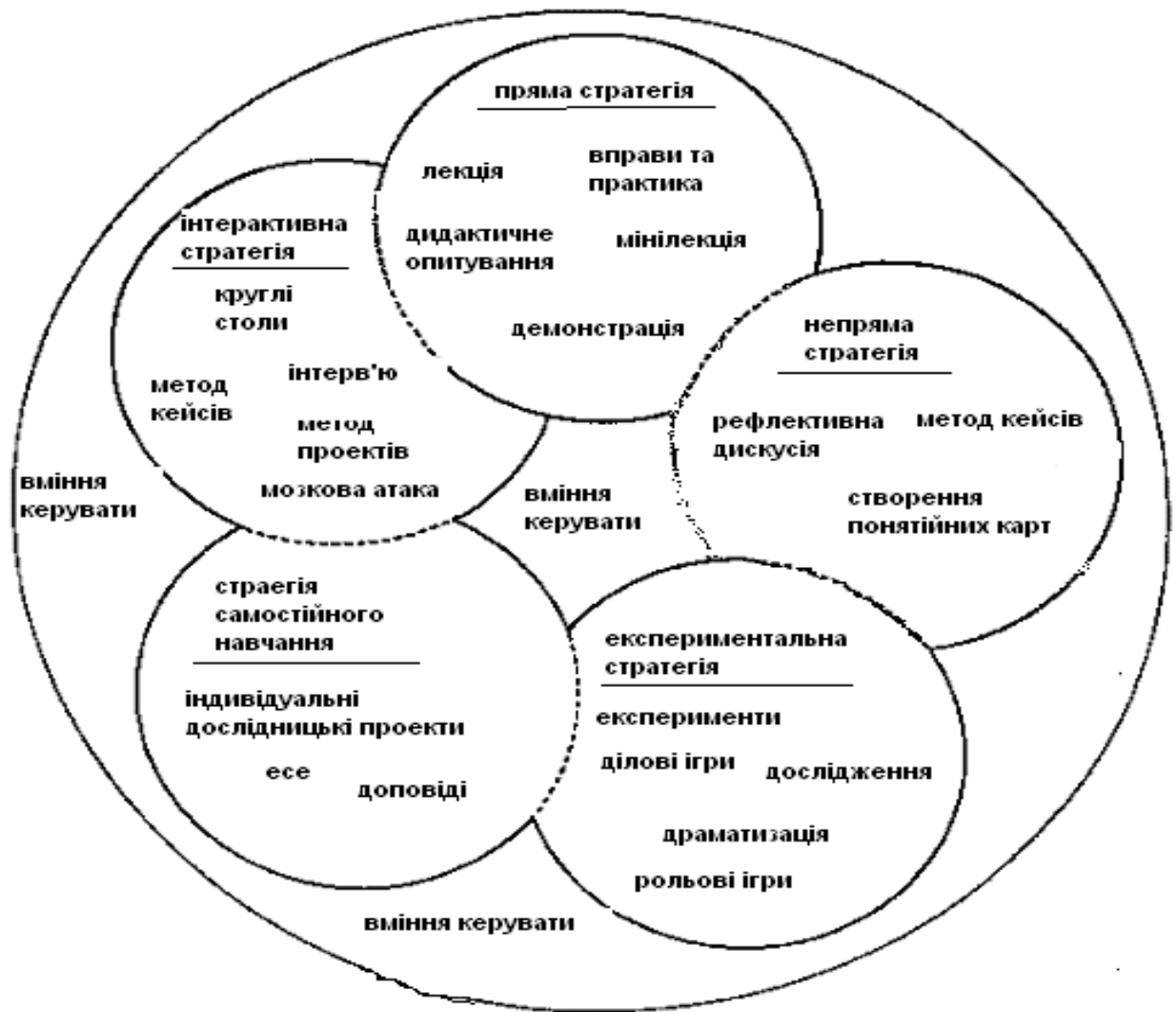


Рис.2.7 Зв'язок між методами та стратегіями навчання

Рекомендується збільшити кількість годин проходження педагогічної практики в школах, а школи, у свою чергу, повинні надавати можливість починаючим учителям брати активну участь у батьківських зборах, у класному викладанні [124].

Ми проілюстрували ті методи та форми навчання на канадських факультетах освіти, що, на наш погляд, у своєму поєднанні забезпечують формування професійної майстерності майбутніх учителів Канади на сучасному етапі. У процесі навчання в педагогічних закладах Канади використовуються такі стратегії навчання: пряма, непряма, інтерактивна, експериментальна та стратегія самостійного навчання. Саме в рамках цих стратегій і відбувається використання різноманітних, переважно активних,

методів навчання, що стимулюють творчу активність, навчають студентів самостійно мислити, вирішувати проблемні завдання, сприяють розкриттю сутності людини й вимог глобального суспільства, формуванню особистості, здатної співпрацювати, вести діалог, сприймати та критикувати погляди інших. Такі методи та форми навчання, на наш погляд, призводять до формування спеціаліста, майстра своєї справи.

### 2.3. Порівняльний аналіз і узагальнення передового досвіду формування професійної майстерності в системі професійної підготовки у вищій школі Канади та України

Аналізуючи сучасні процеси, які відбуваються в усіх сферах людського життя, ми дійшли висновку, що на початку XXI століття науково-технічна революція призвела до дуже швидкого розвитку процесів глобалізації. Саме на основі глобалізації розробляються стратегії спільної діяльності держав у різних напрямках, у тому числі й в освіті. Найважливішим напрямком розвитку сучасної педагогічної науки та практики є глобальна освіта, метою якої виступає підготовка людини до життя у світі постійних змін. Глобальна система має метою поєднати різні освітні системи, які часто відрізняються одна від одної своїми філософськими, історичними, культурними та педагогічними традиціями.

В умовах становлення української держави з'ясувалося, що система педагогічної освіти в нашій країні далеко не досконала. Вона ще залишається масово-репродуктивною, а не індивідуально-творчою. Дослідження багатьох учених свідчать, що, незважаючи на високу актуальність, сучасна теоретична і практична загальнопедагогічна підготовка вчителів в українських університетах недостатньо спрямована на становлення відкритого суспільства, гуманізацію, діалог культур. Українська система освіти, незважаючи на всі нововведення, ще продовжує працювати згідно з дидактичною теорією, яку розробив Ян Амос Коменський ще в XVII столітті. Модель, що використовувалася людством понад чотирьох століть, у новому тисячолітті вже не сприяє прогресу. Зміни в

сучасному житті України та нові соціально-економічні умови зумовлюють потребу в перетворенні системи вищої педагогічної освіти, спонукають шукати нові підходи до організації навчання студентів.

Одним із найголовніших завдань у галузі вищої освіти є підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, піднесення вищої освіти України на рівень досягнень розвинених країн світу за допомогою ряду міжнародних проектів та інвестицій.

Подоланню існуючих недоліків у системі вищої педагогічної освіти України, на наш погляд, сприятиме не лише вивчення історичного досвіду вітчизняних педагогів, але й передусім науково-педагогічний аналіз зарубіжного досвіду щодо організації освіти у високорозвинених країнах, зокрема Канаді. Ми припускаємо, що вивчення досвіду педагогічної підготовки вчителя в Канаді та умов, що сприяють формування їх професійної майстерності, слугуватимуть важливою інформацією, яка позитивно вплине на розвиток педагогічної освіти України. Вивчення теоретичних ідей і досвіду зарубіжних педагогів з сучасних позицій педагогічної науки сприятиме подоланню сформованих стереотипів, що протягом тривалого часу склалися у вітчизняній педагогічній думці.

Ідея використання позитивного зарубіжного досвіду для оновлення, модернізації та покращення системи освіти вже не нова. До цієї теми у своїх працях зверталися як зарубіжні (М.-А. Жюльєн Паризький, М.Седлер та інші), так і вітчизняні (К.Д.Ушинський, А.П.Пінкевич та інші) педагоги.

Сьогоднішнє соціальне замовлення України щодо професійної освіти майбутніх педагогів робить актуальними оволодіння майбутніми фахівцями практичними навичками в організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті надзвичайно цікавим стає досвід канадських колег з організації педагогічної освіти у вищих закладах підготовки майбутніх учителів, який заслуговує на старанне вивчення українськими фахівцями педагогічної освіти. Позитивний канадський науково-практичний досвід підготовки педагогічних кадрів можна використати в системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів України в сучасних умовах.

Порівняльний аналіз і узагальнення передового досвіду формування професійної майстерності в системі професійної підготовки у вищій школі України та Канади дозволяє нам дійти висновку, що за багато століть свого існування українська педагогічна наука зробила дуже великий крок уперед щодо свого розвитку. На сучасному етапі ми маємо дуже добре розвинуту теоретичну базу з питань професійної майстерності, а також наукові школи, що системно вивчають це поняття. У результаті вивчення поняття професійної майстерності у вищій школі Канади, ми дійшли висновку, що канадська педагогічна школа дуже молода, тому не має таких глибоких теоретичних досягнень, якими так пишається українська наука. Запропоноване нами модельне уявлення про структуру професійної майстерності майбутнього вчителя в дослідженнях канадських учених свідчить, що на сучасному етапі канадська наука знаходиться на шляху визначення основних компонентів професійної майстерності. Серед компонентів професійної майстерності вчителя в канадській науковій літературі виокремлюються педагогічна поведінка, педагогічна філософія, психологічні характеристики та вербальні вміння вчителя, а також найголовніший на думку канадських науковців компонент – знання вчителя. Майже всі ці компоненти – складові елементи професійної майстерності вчителя української школи. Порівняльний аналіз розуміння професійної майстерності українською та канадською педагогічними школами дозволяє дійти висновку, що в українській педагогічній школі теорія з даної проблеми більш розвинута, вивчення поняття майстерності більш системне і глибоке. Так, наприклад, виокремленні канадською школою вербальні вміння педагога, згідно українській науковій школі, – лише один з компонентів педагогічної техніки вчителя. Знання, що в канадській педагогіці мають сім підкомпонентів, в українській науковій думці більш систематизовано і поділено на три великі групи: предметні, психолого-педагогічні та загальні. На нашу думку, уявлення про професійну майстерність у канадській педагогічній школі у теоретичному плані не дуже системно та глибоко

розроблено. Щоправда, деякі компоненти, що добре розвинуті в канадській науці, в українській педагогічній школі як слід не враховані (наприклад, класний менеджмент, мультикультурні знання педагога, культурно спрямований класний менеджмент, педагогічна філософія педагога тощо). Характерною позитивною тенденцією канадської педагогічної науки виступають теоретичні положення, що завжди знаходять своє місце у практиці. У Канаді, на наш погляд, теорія передує практиці, тоді як в Україні теорія посідає головне місце.

Науковий аналіз розвитку педагогічної освіти Канади дозволяє виокремити такі ідеї та положення, які можуть стати методологічною основою реформування нашої системи підготовки вчителів та сприяти формуванню вчителя-майстра:

- Ефективна взаємодія теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя; постійне вдосконалення педагогічної практики як інтегральної частини професійної підготовки майбутнього фахівця з урахуванням сучасних освітніх тенденцій.

Як нами було вищезазначено, освітня практика посідає значне місце в системі підготовки високопрофесійного фахівця. Педагогічна практика на освітніх факультетах Канади чітко спланована, має комплексний характер, постійно вдосконалюється.

В Україні на сьогодні педагогічна практика обмежується переважно загальноосвітньою школою. У процесі педпрактики в українських університетах недостатньо здійснюється індивідуалізація формування професійно-педагогічних умінь студентів, суб'єктивний чинник у підготовці вчителя враховується недостатньо.

На основі вивчення позитивних канадських тенденцій щодо організації педагогічної практики, ми дійшли висновку, що педагогічна практика в Україні потребує таких змін:

1. Розробка певних критеріїв оцінювання роботи майбутніх учителів в процесі проходження педагогічної практики, що сприятиме більш чітким

вимогам щодо практичної діяльності студента та об'єктивному оцінюванню його роботи;

2. Надання педагогічним закладам можливості доповнювати педпрактику, змінювати її обсяг і час, а також її місце;

3. Використання різноманітних видів практики: використання не тільки активної, а й пасивної практики, у процесі якої студенти самостійно розробляють і планують уроки у відповідності до деяких моделей навчання, аналізують уроки і т.п.

4. Реалізація більш чіткого контролю щодо здійснення педагогічної практики з боку адміністрації, взаємодія та співпраця шкільної та університетської адміністрацій.

5. Тенденція до постійного розвитку та вдосконалення педагогічної практики з урахуванням освітніх сучасних технологій.

Отже, ці зміни, на наш погляд, сприятимуть формуванню позитивного ставлення майбутніх учителів до своєї діяльності.

- Обґрунтування організаційних моделей навчання, в основі яких – ідеї навчання через взаємодію з іншими; використання особистісно-діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі; перегляд стилю керівництва навчанням; використання активних методів навчання.

У педагогічній системі Канади ми бачимо орієнтацію на суб'єкт навчання, тобто центром навчання стає особистість того, хто навчається, його мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри.

Особистісно-діяльнісний підхід сприяє створенню максимально сприятливих умов для розвитку й розкриття здібностей студента, враховує його психофізіологічні особливості. У світлі особистісно-діяльнісного підходу особливе значення мають активні творчі методи навчання, дослідницькі проблемні методи, проектні методи, дискусії, ділові ігри, забезпечення вільної самостійної пошукової діяльності того, хто навчається.

Щодо аналізу педагогічної освіти України, ми дійшли висновку, що у вітчизняній системі освіти студент часто вважається об'єктом. Тобто дуже

часто на сучасному етапі студент виступає як пасивний продукт педагогічних впливів, диктату суспільства і колективу.

Щодо методів, які використовуються в процесі педагогічної підготовки, то переважають традиційні методи, хоча ще століття тому вже говорилося про позитивний вплив використання активних методів навчання (наприклад, А.П.Пінкевич вважав за потрібне використовувати методи викладання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів і розвитку їх самостійності [87:51]).

Сьогоднішнє соціальне замовлення України щодо професійної освіти майбутніх педагогів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований перш за все на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. У цьому контексті становить інтерес досвід канадських колег з організації педагогічної освіти, основні пріоритети якої зорієнтовані на поєднання особистісного та діяльнісного підходів.

- Реалізація принципів альтернативної освіти у процесі підготовки вчителя; орієнтація на диверсифікацію навчальних курсів;

Характерною рисою програм підготовки вчителя виступає їх варіативність, подрібнення педагогічних курсів, а також елективний принцип освіти. Вільний вибір змісту навчання передбачає, що студент поряд із загальнообов'язковими програмами обирає спецкурси, які його цікавлять.

В Україні навчальні курси не елективні, хоча в рамках освітніх реформ, які розпочалися в нашій державі, принцип елективності потрібно використати до 2010 року. Канадський досвід може стати в нагоді у процесі впровадження елективної освіти та варіативних навчальних курсів в українську вищу освіту.

- Розробка змісту навчальних програм з урахуванням сучасних освітніх світових тенденцій, метою чого є озброєння студентів більш глибокими фундаментальними знаннями.

У програмах підготовки майбутніх учителів Канади розкриваються



важливі питання, що відбивають сучасний стан освіти і майбутні перспективи її розвитку: вони орієнтовані на методику роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми, що мають відхилення від норми; у програмах представлені також проблеми полікультурної освіти, проблеми викладання в сільських та міських школах та інші, які майже зовсім не розглядаються в процесі педагогічної підготовки вчителів України.

У Канаді майбутнього вчителя розглядають не тільки як носія знань, але й як майбутнього адміністратора. У зв'язку з цим педагогічні програми містять багато навчальних курсів, пов'язаних саме з управлінням у галузі освіти.

В українській системі підготовки вчителів на сьогодні вже помітні позитивні тенденції. Так, останнім часом почало розроблятися багато навчальних курсів, спрямованих на відповідність світовим тенденціям: педагогічний менеджмент, менеджмент управління системи освіти, вища освіта України і Болонський процес тощо, але ці зміни відбуваються дуже повільно й поки що тільки в найкрупніших установах.

- Модернізація та вдосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

Ми дійшли висновку, що зміст освіти в педагогічних навчальних закладах України та Канади включає загальноосвітню і професійну підготовку, а також предметну спеціалізацію. Однак, у цих країнах співвідношення циклів, їх зміст і розподіл за роками суттєво відрізняються.

В Україні психолого-педагогічна підготовка включає вивчення таких дисциплін: педагогіки, загальної психології, вікової та педагогічної психології, основ педагогічної майстерності, основ наукових досліджень, методики викладання навчальних дисциплін.

Професійно-педагогічна підготовка триває весь період навчання в педагогічному закладі, але основні курси опановують протягом п'яти перших семестрів. Структуру розподілу вивчення дисциплін цього циклу можна бачити на табл. 2.8, яка була наведена Л.О. Хомич [87:132]:

Таблиця 2.8

## Професійно-педагогічна підготовка в педагогічному закладі

Рік навчання і семестр	1		2		3		4		5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Назва дисципліни										
Педагогіка	+	+	+	+	+					
Психологія	+	+	+	+						
Основи педагогічної майстерності		+	+	+						
Основи наукових досліджень				+						
Спецкурси з психолого-педагогічних дисциплін							+	+	+	

Проте потрібно зазначити, що єдиного стандарту щодо розподілення психолого-педагогічних курсів протягом всього періоду навчання не існує. В кожному навчальному закладі зміст психолого-педагогічних дисциплін та їх розподілення за роками вивчення відрізняються. Наприклад, нещодавно став впроваджуватися курс педагогіки вищої школи, що читається для магістрантів та аспірантів.

Характерною рисою канадських програм виступає більший спектр предметів педагогічного циклу та їх більша практична спрямованість. Педагогіки як науки в традиційному розумінні цього слова в Канаді не існує. Поняття освіта (Education) фактично об'єднує в собі й навчання, і виховання, і оволодіння культурними цінностями. Значна частина педагогічних питань розглядається у змісті філософських, соціологічних та психологічних проблем. У навчальному плані можна знайти такі предмети як історія освіти (вивчаються обрані теми з історії європейської, канадської та американської освіти), філософія освіти, освітня соціологія, педагогічна психологія, освітня антропологія та інші.

В Україні педагогіка та психологія вивчаються як самостійні

дисципліни, але на жаль, у більшості випадків вивчення цих дисциплін обмежується лише теорією.

- Перехід педагогічної підготовки майбутніх фахівців на університетський рівень.

Аналіз структури підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти Канади свідчить, що в сучасних умовах професійна педагогічна освіта перейшла на університетський рівень. Це можна спостерігати не тільки в Канаді, але й в усіх країнах західноєвропейської цивілізації. Наприклад, у Канаді, США, Японії вчителів готують університети, у Німеччині, Австрії, Бельгії, Швейцарії, Норвегії, Швеції існують вищі педагогічні школи, в Англії – інститути вищої освіти, у Франції – інститути підготовки вчителів. Цей перехід у розвинених державах розпочався у 70-80-ті роки ХХ століття і був зумовлений перш за все високими темпами модернізації суспільного життя [87:107].

В Україні в наш час забезпечують як середню, так і вищу професійну підготовку вчителів, зокрема вищу педагогічну освіту можна здобути в педагогічних коледжах, інститутах та університетах. Така різноманітність навчальних педагогічних закладів пояснюється недостатньою кількістю вчителів та потребою в підготовці педагогічних кадрів. Така тенденція просліджувалася до 1950-х років і в Канаді, але згодом вся педагогічна підготовка була перенесена до університету, що, на наш погляд, згодом повинно бути зроблено і в Україні.

- Інтеграція та інтернаціоналізація педагогічної освіти.

Цінною, на нашу думку, є також тенденція до інтеграції та інтернаціоналізації педагогічної освіти. Її суть полягає в розробці інтегрованих психолого-педагогічних курсів, що обов'язкові для засвоєння студентами, і міні-курсів, які конкретизують ту чи іншу проблему. Останніх може бути не багато і їх вивчають за вибором. До таких курсів можна віднести міжнародну освіту, міжнародний розвиток, культуру та суспільство, полікультурну освіту в цілях глобальної безпеки та інші. Знання світових

тенденцій підвищує конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, відкриває йому широкі перспективи самовдосконалення та покращення своєї праці.

На жаль, у навчальних планах України зазначена тільки одна дисципліна, яка ознайомлює з освітніми світовими тенденціями – порівняльна педагогіка, але з кожним роком кількість годин із цієї дисципліни скорочується, вона становиться частиною курсу загальної педагогіки.

Результати порівняльного аналізу програм підготовки вчителів України та Канади відображено в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Порівняльні характеристики структури і змісту педагогічної освіти вчителів України і Канади

№	Характеристики структури і змісту педагогічної освіти	Канада	Україна
1	Навчальні програми	Залежність від вибору провінції, університету, вчителя; багатоваріативність освітніх стандартів.	Відповідність компонентів програм загальнонаціональним освітнім стандартам.

Продовження табл. 2.9

2	Зв'язок теорії з практикою	Тенденція до органічного зв'язку теорії і практики майже в кожній темі.	Існування певного розриву теорії і практики, які виокремлені одна від
---	----------------------------	---	---

			одної.
3	Характер засвоєння знань	Переважно творчо-дискусійний, орієнтований на позицію студента. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу із використанням різноманітних активних творчих методів навчання.	Переважно академічно-стверджуючий, орієнтований на позицію викладача. Застосування переважно теоретичних методів, основний з яких – лекція.
	Характер організації педагогічної практики	Чітко спланована та контрольована адміністрацією школи та університету, педагогічна практика має комплексний характер і певні критерії оцінювання. В останній час організація педагогічної практики почала модернізуватися з урахуванням нових інформаційних технологій.	Практика достатньо чітко спланована та контрольована адміністрацією школи, але у процесі підпрактики недостатньо здійснюється індивідуалізація формування професійно-педагогічних умінь студентів.

Продовження табл. 2.9

5	Критичний аналіз навчального матеріалу	Робиться акцент на критичну оцінку будь-яких концепцій, на вироблення власної позиції.	Процес навчання спрямований скоріше на засвоєння даного матеріалу та недостатньо спрямований на аналітичний підхід, на розвиток критичного мислення студентів.
6	Стиль взаємодії педагога та студента	Демократичний стиль, що створює партнерські відносини.	У більшості авторитарний стиль, в якому викладачу належить головна роль.
7	Зміст навчальних програм	Навчальні програми розробляються з урахуванням сучасних світових тенденцій для озброєння студентів глибокими знаннями. У навчальних планах існує великий вибір предметів, які мають велику практичну спрямованість.	У навчальних планах не існує великої різноманітності. У своїй більшості це теоретичні курси, які надають ґрунтовні предметні знання.
8	Озброєння студентів методикою наукових досліджень	Здійснюється в ході вивчення більшості навчальних тем шляхом виконання конкретних завдань.	Іноді розглядається як окрема тема або підрозділ програми й має ознайомлювальний характер.

9	Теорія педагогіки	Вивчається не як самостійна дисципліна, а лише окремі її елементи. Педагогічні проблеми розглядаються переважно в психологічному контексті.	Педагогіка вивчається як окрема самостійна дисципліна. Педагогіка та психологія вивчаються паралельно.
10	Організація самостійної роботи	Самостійна робота має велике значення в процесі навчання студента.	Студент дуже мало працює самостійно. Як правило, в його завдання входить вивчити те, про що повідомив педагог.

На основі вивчення сутності та змісту сучасних підходів до проблеми педагогічної майстерності вчителя в системі вищої педагогічної освіти Канади, ми дійшли висновку, що формування майстерності відбувається завдяки багаторівневій організації навчального процесу, до якої входять загальноосвітня, психолого-педагогічна та практична підготовка. На наш погляд, поєднання наукових надбань і педагогічного досвіду освітян України та Канади буде гарантувати розв'язання багатьох існуючих проблем у сучасній вітчизняній освіті.

## ВИСНОВКИ З РОЗДІЛУ 2

У другому розділі охарактеризовано специфіку розуміння професійної майстерності як педагогічної проблеми в дослідженнях канадських і українських вчених; проаналізовано досвід формування професійної майстерності вчителя в педагогіці України та Канади в контексті осмислення нових вимог до підготовки вчителя XXI століття; досліджено позитивні

здобутки канадського науково-практичного досвіду (методів та форм навчання) та можливості їх творчого застосування у системі підготовки та підвищення рівня педагогічної майстерності вчителів України в умовах сучасності.

Аналіз сутності і змісту професійної майстерності майбутнього вчителя української вищої педагогічної школи засвідчив, що зазначена наукова проблема у вітчизняній педагогіці не є новою. Ретроспектива проблематики професійної майстерності у вітчизняній науковій думці дозволила визначити основні періоди та етапи її дослідження.

– Епоха Київської Русі: у цей час особистість учителя не була предметом наукового вивчення, натомість у давньоруських збірках („Ізборник Святослава 1073 р.”, „Ізборник Святослава 1076 р.”, „Повчання Володимира Мономаха дітям”) приділялась увага тогочасній освіті й гуманістичним ідеалам (любові, порядності, чесності).

– Епоха середньовіччя (XVI-XVIIIст.): у нормативних актах деяких освітніх установ (братські школи, колеґіуми) з’являються вимоги до особистості вчителя (здебільшого його моральний аспект).

– Перша й друга половини XIX століття: опосередковане вивчення проблеми в контексті виявлення загальних вимог до педагогічної праці і характеристик її досконалості, пошуку шляхів підвищення майстерності вчителя. У працях відомих українських діячів першої половини XIX століття (П.Гулак-Артемівський, І.Котляревський, Т.Шевченко) приділялась увага не тільки моральним якостям педагога, але і його знанням. У другій половині XIX століття видатні вітчизняні педагоги (М.Драгоманов, О.Духнович, К.Ушинський, П.Юркевич та ін.) приділяли увагу знанням (загальним і спеціальним), педагогічному такту.

– Перша половина XX століття: поглиблення науково-теоретичних досліджень різноманітних аспектів проблеми професійної майстерності вчителя. До педагога-майстра висуваються більш комплексні вимоги: від нього вимагаються високі моральні якості, загальні й професійні знання, практичні



навички, знання педагогічного такту й педагогічної техніки.

– Сучасний етап (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): виникнення впливової української наукової школи (І.Зязюн, О.Мороз, І.Синиця, Н.Побірченко та ін.); активізація безпосередніх комплексних досліджень з проблеми професійної майстерності, що заклали сучасну методологічну й методичну базу її подальшого аналізу. Поняття педагогічної майстерності набуває більшої конкретики і стає одним із базових понять педагогічної акмеології, хоча визначення поняття трактується по-різному.

Отже, історіографія суспільно-філософської і психолого-педагогічної думки дозволила простежити генезис поглядів на сутність, специфіку, зміст і структуру професійної майстерності від фрагментарних уявлень до цілісних концепцій. Хоча дефініція професійної майстерності вчителя у класичній педагогічній літературі ще не дістала остаточного термінологічного оформлення, її розглядають як один із найважливіших принципів педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителя.

Як засвідчив аналіз фахової літератури, педагогічну майстерність у вітчизняній науці розуміють як сформованість системи взаємопов'язаних елементів, якими вчитель володіє на високому професійному рівні, що забезпечує досконале вирішення завдань освіти, виховання і розвитку учнів. Елементами професійної майстерності майбутнього педагога виступають система предметних, психолого-педагогічних і загальних знань, педагогічна творчість, педагогічний стиль, педагогічна техніка, особистісні якості та педагогічні здібності, професійна усталеність, педагогічний такт і етика.

За даними дослідження, в канадській психолого-педагогічній літературі дефініції „професійна майстерність” відповідають поняття „якісне викладання”, „вміле викладання”, „компетентне викладання”, „ефективне викладання” і т. ін. Вивчення канадськими вченими проблеми професійної майстерності педагога, як засвідчує дослідження, пройшло певні етапи.

Етап вивчення факторів, що впливають на педагогічну майстерність (presage-product studies) – 1930-1940-і роки: насамперед особистісні якості

вчителя, його досвід, досягнення, погляди та схильність до педагогічної праці.

Експериментальний етап (experimental studies) – 1940-60-і роки: вивчення педагогічних стилів. Аналізу підлягали педагогічні стилі та їх вплив на учнів: прямий (традиційний, реактивний чи закритий) і непрямий (прогресивний, проактивний чи відкритий) стилі.

Етап вивчення процесу і його продукту (process-product model) – 1960-1980-і роки, тобто поведінки вчителя. Дослідження в цей період перебували під впливом біхевіористської теорії, що була розвинута психологами І.Павловим, Б.Скіннером і А.Бандурой в 1920-ті роки, але набула популярності в 1960-ті. У роботах учених (Б.Розеншайн, Н.Фурст, Р.Соар, Д.Медлі, Дж.Боріх та ін.) увага була сконцентрована на поведінці вчителя у класі, що позитивно впливала на досягнення учнів.

Сучасний етап: вивчення педагогічних знань і поглядів. У канадських дослідженнях існують різноманітні моделі щодо визначення педагогічних знань, найпопулярнішою з них є модель авторитетного дослідника Л.Шульмана, який виокремлює сім різних типів знань, як от: загальні педагогічні, предметні, педагогічні предметні, знання про учнів, знання навчального плану, освітніх умов і знання фундаментальних основ освіти.

Аналіз канадської наукової педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що проблема професійної майстерності педагога на сучасному етапі науки є недостатньо вивченою: в педагогічній літературі існує чимало дефініцій цього поняття, пропонуються різні моделі педагогічної майстерності (модель використання ресурсів, модель постійного навчання, модель диференційної педагогічної майстерності тощо). Більшістю дослідників професійна майстерність визначається як вплив різних факторів (методи викладання, педагогічні очікування, організація класу, використання ресурсів класу) на успішність учнів.

Канадська наука перебуває ще на шляху визначення провідних компонентів професійної майстерності. Вивчення канадських науково-педагогічних і психологічних матеріалів засвідчує, що педагогічна

майстерність складається з таких важливих компонентів, як-от: знання (загальні педагогічні, предметні, педагогічні предметні, знання учнів, знання навчального плану, освітніх умов і фундаментальних засад освіти), педагогічна поведінка й педагогічна філософія (що разом утворюють педагогічний стиль), психологічні характеристики вчителя і його вербальні вміння. Зауважимо, що зазначені компоненти досить повно описані й починають впроваджуватись у практику професійної підготовки майбутніх учителів Канади.

Порівняльний аналіз розуміння професійної майстерності українською і канадською педагогічними школами засвідчив, що українська педагогічна школа має значні й глибокі теоретичні доробки з означеної проблеми. Проте, під час організації навчального процесу в українській педагогічній школі недостатньо враховується вивчення таких компонентів професійної майстерності, як класний менеджмент, мультикультурні знання педагога, культурно спрямований класний менеджмент, педагогічна філософія педагога тощо.

До позитивних здобутків канадського науково-практичного досвіду, що впливають на формування професійної педагогічної майстерності, відносимо використання різноманітних методів і форм навчання, що використовуються в межах різних стратегій. Стратегії визначають підхід, який обирає вчитель для досягнення освітніх цілей; вони використовуються вчителем для створення спеціального навчального середовища і для визначення тих видів діяльності та методів, які застосовуватимуться на занятті.

У процесі формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі Канади використовуються різноманітні стратегії, як традиційні, так і такі, що не є характерними для вітчизняної вищої школи. Усі стратегії викладання, що використовуються у процесі навчання майбутніх учителів Канади, поділяють на п'ять груп: пряма стратегія, непряма стратегія, інтерактивна стратегія, стратегія самостійного навчання, експериментальна стратегія.

Саме в рамках цих стратегій і відбувається використання різноманітних, здебільшого активних методів навчання, що стимулюють творчу активність, навчають студентів самостійно мислити, вирішувати проблемні завдання, формують особистість, здатну до співпраці, вміння вести діалог, сприймати та критикувати погляди інших.

Порівняльний аналіз і узагальнення передового досвіду формування професійної майстерності в системі професійної підготовки у вищих школах Канади і України дозволив дійти такого висновку: організаційні положення Канади щодо структури і змісту організації педагогічної освіти вчителів більше сприятимуть формуванню майстерності майбутнього вчителя. При цьому, основу формування майстерності складають такі аспекти: поєднання теорії і практики, використання особистісно-діяльнісного підходу із активними методами навчання, розробка навчальних програм із урахуванням світових тенденцій, організація самостійної роботи студентів, дискусійність як головна методична засада викладання у ВНЗ та використання сучасної технічної бази.

У дослідженні визначено шляхи використання канадського позитивного науково-практичного досвіду в системі підготовки та підвищення кваліфікації вчителів України в сучасних умовах, а саме:

- здійснення порівняльно-педагогічних досліджень проблеми підготовки педагогічних кадрів як основи для структурних змін у системі педагогічної освіти України з урахуванням світових тенденцій розвитку педагогічної освіти;
- розробка і впровадження в Україні канадського досвіду щодо так званої „системи підтримки” післядипломної освіти педагогів, що сприятиме об'єднанню зусиль творчих педагогічних спілок, громадських організацій, міжнародних освітянських організацій з метою модернізації системи післядипломної освіти України;
- розвиток мережі спілкування спеціалістів педагогічної галузі для обговорення ідей, обміну досвідом формування майстерності майбутніх

учителів шляхом конференції, друковані видання, Інтернет форуми; розробку і розміщення on-line матеріалів (законодавчих, освітніх, дидактичних, методичних тощо), що буде сприяти вдосконаленню підготовки вчителів та їхньому професійному розвитку;

– посилення спрямованості в підготовці майбутніх учителів на формування в них педагогічної майстерності шляхом поєднання теорії і практики, використання не тільки традиційних, але й активних методів навчання тощо;

– інтенсивний розвиток і використання новітніх педагогічних технологій у навчанні з використанням досягнень інформаційної комунікаційної технології, широке запровадження технологій самостійного навчання.

## ВИСНОВКИ

У дисертації відповідно до мети і визначених завдань проаналізовано історико-соціальні передумови становлення й розвитку сучасної системи

професійної підготовки вчителів у Канаді; обґрунтовано етапи й особливості становлення педагогічної освіти Канади; розкрито сутність підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя в системі педагогічної освіти Канади; проаналізовано досвід формування професійної майстерності вчителя в педагогіці України і Канади.

1. У дисертації визначено, що на становлення і розвиток педагогічної освіти у країні вплинули такі чинники:

1) суспільно-політичні: формування державності країни; становлення шкільної освіти (реформи Егертона Раерсона);

2) соціально-економічні: існування потреби в учителях для вищих соціальних прошарків; налагодження зв'язків між державами;

3) організаційно-педагогічні: діяльність окремих приватних учителів і церковних благодійних організацій. Установлено, що рушійною силою розвитку системи вищої педагогічної освіти Канади стали нормальні школи, які призвели до зародження канадської професійної педагогічної освіти.

2. Виявлено чотири етапи розвитку педагогічної освіти Канади:

1) XVII ст. - початок XIX ст. – етап непрофесійного викладання і непрофесійних учителів;

2) XIX ст. – початок професійної підготовки вчителів, виникнення нормальних шкіл (1846);

3) XX ст. – становлення педагогічної освіти, виникнення вчительських асоціацій;

4) кінець XX ст. – початок XXI ст. (сучасний етап) – перехід до підготовки вчителів в університетах, етап інтенсивних досліджень у галузі педагогічної освіти: широкомасштабні реформи, міжнародні інтеграційні процеси, врахування світових тенденцій в галузі освіти.

3. Встановлено, що вища освіта Канади представлена такими закладами освіти, як університети, університетські коледжі, суспільні коледжі та коледжі системи CEGEP. На підставі вивчення науково-педагогічної літератури й періодичних видань досліджено історію розвитку канадських

університетів і виокремлено три етапи розвитку університетської освіти:

1) XVII ст. - початок XIX ст. – повна залежність від церкви, вивчення класичних предметів;

2) кінець XIX ст. - початок XX ст. – відокремлення університету від церкви, модифікація навчального плану з появою тенденції щодо утилітарності предметів, вивчення класичних і неklasичних предметів, створення професійних програм з підготовки вчителів, виникнення магістерських і докторських програм;

3) кінець XX ст. - початок XXI ст. – поява трьох категорій університетів, наявність конкуренції між університетами, модернізація навчальних університетських програм, створення університетських консорціумів та електронних університетів, співпраця із зарубіжними партнерами.

4. Проаналізовано філософські витоки педагогічної майстерності та її становлення і розвиток у вітчизняній і канадській педагогічній думці. Було з'ясовано, що в канадській психолого-педагогічній літературі дефініції „професійна майстерність” відповідають терміни „якісне викладання”, „вміле викладання”, „компетентне викладання”, „ефективне викладання” і т ін. Професійна майстерність визначається як вплив різних факторів (методи викладання, педагогічні очікування, організація класу, використання ресурсів класу) на успішність учнів. Педагогічна майстерність, на думку канадських дослідників, складається з таких важливих компонентів, як: знання (загальні педагогічні, предметні, педагогічні предметні, знання учнів, знання навчального плану, освітніх умов і фундаментальних основ освіти), педагогічна поведінка й педагогічна філософія (що разом утворюють педагогічний стиль), психологічні характеристики вчителя і його вербальні вміння.

5. Виокремлено етапи вивчення канадськими вченими проблеми професійної майстерності педагога:

а) етап вивчення факторів, що впливають на майстерність (presage-product studies) – 1930-1940-і роки: насамперед вивченню підлягали

особистісні якості вчителя, його досвід, досягнення, погляди та схильність до педагогічної праці;

б) експериментальний етап (experimental studies) – 1940-60-і роки: вивчення педагогічних стилів. Аналізу підлягали педагогічні стилі (прямий і непрямий) та їх впливи на учнів;

в) етап вивчення процесу й продукту цього процесу (process-product model) – 1960-1980-і роки;

г) сучасний етап: вивчення педагогічних знань і поглядів (teacher knowledge and beliefs model). У канадських дослідженнях існують різноманітні моделі щодо визначення педагогічних знань. Ученими досліджувалися такі компоненти професійної педагогічної майстерності, як: психологічні характеристики вчителя, поведінка вчителя, педагогічний стиль, педагогічні знання і погляди тощо.

6. У дослідженні виявлено п'ять етапів становлення розвитку педагогічної майстерності у вітчизняній педагогічній думці:

1) епоха Київської Русі: особистість учителя не була предметом наукового вивчення, натомість у давньоруських збірках приділялась увага тогочасній освіті й гуманістичним ідеалам, на яких вона базувалась (любові, порядності, чесності);

2) XVI ст. – XVIII ст. (епоха середньовіччя): поява вимог до особистості вчителя (здебільшого його моральний аспект);

3) перша й друга половини XIX ст.: загальноприйнятих вимог до вчителя ще не було, але у працях відомих діячів першої половини XIX століття приділялась увага не тільки моральним якостям учителя, але і його знанням. У другій половині XIX століття почали вивчатися категорії знань учителя і його педагогічного такту;

4) перша половина XX століття: до вчителя-майстра ставилися більш комплексні вимоги, увага зверталася на моральні якості вчителя, знання, педагогічний такт, педагогічну техніку;

5) друга половина XX ст. - початок XXI ст. (сучасний етап): поняття



педагогічної майстерності набувало більшої конкретики і стало одним із базових понять педагогічної акмеології, хоча визначення поняття дослідниками трактувалося по-різному.

7. Проведене дослідження з проблеми формування педагогічної майстерності у вітчизняній науці дає підстави стверджувати, що педагогічна майстерність українськими вченими розуміється як високий рівень сформованості системи взаємопов'язаних елементів, якими вчитель володіє на професійному рівні, що забезпечує досконале вирішення завдань освіти, виховання й розвитку учнів. Елементами професійної майстерності майбутнього педагога виступають система предметних, психолого-педагогічних і загальних знань, педагогічна творчість, педагогічний стиль, педагогічна техніка, особистісні якості й педагогічні здібності педагога, професійна усталеність, педагогічний такт і етика.

8. Виявлено й теоретично обґрунтовано спільності та охарактеризовано особливе, відмінне в концепціях формування педагогічної майстерності в педагогіці України і Канади в контексті осмислення нових вимог до підготовки вчителя XXI століття. Спільним є розробка педагогічної майстерності як чинника інтеграції у професійній підготовці учителя. Відмінним є розуміння базових компонентів професійної педагогічної майстерності й рівень їх дослідження.

Подана в дисертаційному дослідженні структура професійної майстерності вчителя в канадській педагогічній школі є результатом послідовного дослідження історичних витоків проблеми та сучасного стану її розвитку, термінологічного позначення і кардинальних вихідних позицій щодо розуміння змісту цієї педагогічної категорії. Проведене дослідження не вичерпує всіх питань з формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади і не претендує на всебічне її розкриття. Перспективу подальшого вивчення проблеми вбачаємо в більш глибокому вивченні і переосмисленні орієнтирів професійної моделі українського вчителя, збагаченні теорії і практики педагогічної освіти новими

ракурсами й підходами.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя.– М.: «Просвещение», 1971. –127с.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Кн. для учителя.– М.: «Просвещение», 1985.– 448с.

3. Ахмедзянова Л.М. Теоретичні основи і практика розвитку педагогічного поклику. Дис...д-ра пед.наук. – К., 1996, 530с.
4. Бабіч Л.В., Кондратенко Г.М. Основи педагогічної майстерності: Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів. – Херсон: Айлант. 2002. – 81 с.
5. Барбина Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком: Учебно-методическое пособие.– К.: Полиграфия, 1995.– 72с.
6. Барбіна Є.С., Семиченко В.А. Ідеї інтеграції, системності і цілісності в теорії і практиці вищої школи. – К., 1996.– С.240-258
7. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: Монография.–К.: Вища школа, 1997.– 153с.
8. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис....док.пед.наук: 13.00.04/ Ін-т педагогіки і психології проф.освіти АПН України. – К., 1998.– 37с.
9. Білієнко Л.Б. Розвиток педагогічної творчості вчителів у системі внутрішкільної методичної роботи: Автореф.дис...канд.пед.наук.–К.,1994
10. Булай Л.В. Система народного образования в Канаде: Дис... канд.. пед. наук.– Киев, 1972.– 295с.
11. Волков П. Я сделал правильный выбор!// Канадский паспорт.–2001.–9(36)
12. Воскресенская Н.М. Образование в Канаде в условиях социальных перемен// Педагогика. – 1992.– №11-12.– С.118-119
13. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Учитель в современном обществе и школе //Сравнительная педагогика. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.– С. 215–254
14. Галаган А.И., Прянишникова О.Д. Особенности организации и функционирования системы образования Канады. – М., 2001.–72с.– (Проблемы заруб. высшей школы: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования /НИИВО; Вып.9)
15. Гаргай В.Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы

обучения при повышении квалификации в США// Сибирский учитель. –2000.– №5 (9)

16. Глузман О.В., Володько В.М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США// Педагогіка і психологія. – 1998.–№ 4.– С. 133-140

17. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., "Либідь", 1997.– 374с.

18. Государственно - монополистическое регулирование образования в современной Канаде (Подгот. Р.И. Хасбулатов, А.С. Протопопова). – М.: Отд.науч. информации. Обзорная информация: Серия: «Высшее и среднее спец. образование за рубежом»

19. Грищенко Т.Л. Освітнянські проблеми в Канаді // Рідна школа.–1991.– № 10.– С. 89–90

20. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення учителя-вихователя // Вісник Житомирського педагогічного університету: Зб.ст. –Вип.12.–Житомир, 2003.– С. 97-101

21. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. - К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2004.– 243 с.

22. Державна національна програма "Освіта". Україна ХХІ століття - К.: Райдуга, 1994 - 62 с.

23. Жарова Л.В. Школа Київської Русі: стратегія навчання//Рідна школа.–1993.– №4.–С.60-61

24. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства./ Серия «Учебники, учебные пособия».– Ростов н/Д: Феникс, 2003.– 288с.

25.Золотухіна С.Т. Поняття про педагогічну майстерність// Педагогічна майстерність учителя: Навч. посібник для студентів, викладачів, учителів (В.М. Гринькова, Г.В.Троцько, Т.О. Дмитренко та ін.)/За ред. В.М. Гриньової.– Х.: Видавник Шуст А.І., 2000.–С.72–77

26. Израелян Е.В., Комкова Е.Г. Канадские университеты сегодня и завтра// США – Экономика. Политика. Идеология. – 1997.–№6.– С. 94–102

27. Кавалерова Н.А. Основні віхи розвитку освіти і педагогічної думки в Україні

- (X-XIX століття)// Педагогіка: Навчальний посібник. – Харків, ТОВ „Одісей”, 2003.– С.288-333
28. Канада в условиях глобализации (международная научная конференция)//США- Канада: экономика, политика, культура (подготовил К.Ю. Барановский) – 2003.– №10.– С. 69-91
29. Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития // Педагогіка.–2000.–№1.–С.93–100
30. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Автореф. дис...кан. пед. наук: 13.00.04/Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.–К., 2000.– 20с.
31. Ковалів Ж.В. Передумови реалізації індивідуального стилю професійної діяльності сучасного педагога// Наука і освіта. – 2004.– №2.–С.81-85
32. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-1998рр.). – Львів: Світ, 1999.– 488с.
- 33.Кошманова Т.С. Мікровикладання, мінікурси і протокольні матеріали як лабораторні методи підготовки американських вчителів//Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка і психологія.–Чернівці:ЧДУ.–1999.– Вип.56 –с.69-75
34. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960-2000рр): Автореф. дис....док. пед. наук: 13.00.04 /Ін-т педагогіки і психології проф.освіти АПН України.– К., 2002 – 40с.
- 35.Красовицький М. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США// Рідна школа. – 2001.–№ 5.– С. 72-76
- 36.Красовицький М. Я б у вчителі пішов. Хай мене навчать у ...американському університеті ( пед. освіта у США та Канаді) // Директор школи. Україна.–2001.– №7.– С.89-95
- 37.Красовицький М. Деякі риси системи освіти країн США і Канади // Історія в школі. – 2002.– № 2.– С.6-10
38. Кубышкин А.И. Канадский университет в структуре современного

демократического общества//США–Канада: экономика, политика, культура.– 2003.–№1.– С.100–113

39. Кузьменко Р.О.Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы (на материале музыкально-педагогических факультетов.– Автореф. дис...кан.пед.наук.– К., 1991

40. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся//Вопросы психологии - 1984.–№1.– С.20-26

41. Курдюмова И.М. Подготовка кадров управления образованием за рубежом // Педагогика. – 2002.–№3.– С. 98 –106

42. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя-основа його педагогічної майстерності: учбовий посібник. – Одеса, 1995.–160с.

43. Курлянд З.Н.Особистість учителя сучасної школи// Педагогіка: Навчальний посібник. – Харків, ТОВ „Одісей”, 2003.– С.33-38

44. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) В 3ч. Ч.1: Диагностика педагогического мастерства– Мн.: «Адукацыя і выхаванне», 1996.– 104с.

45. Ласенз, Джон Система професійної підготовки вчителів у Канаді // Освіта і управління.–1997.–т.1.– ч.4– С.163-169

46. Лазарев М.О. Основы педагогической творчости: Навчальний посібник для пед.ін-тів. Суми: ВВП "Мрія"- ЛТД, 1995р.– 212с.

47. Левченко М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді (Історичний аспект)// Початкова школа. – 1997.–№4.– С.42-44

48. Лещенко М.П. Эстетическое воспитание учащихся начальных классов общеобразовательной школы Канады: Дис.....канд. пед. наук: 13.00.01. –К., 1989.– 256с.

49. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04.– К., 1996.– 382с.

50. Литвинов В. Ренесансний гуманізм в Україні. – К.: Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2000.– 472с.
51. Лощенова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці//Педагогіка і психологія. – 2002.–№1-2(34-35).– С.68-77
52. Луцюк А.М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В.О.Сухомлинського: Автор.дис...канд.пед.наук.– К., 1996
53. Майборода В.К. Творча особистість учителя у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського//Рідна школа.–1993.–№9– С.33-34
54. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Пед. соч.: В 8 т.- М., 1984. - Т. 4. - С. 234 - 236, 243 - 247.
- 55.Молочков С.Ф. Канадоведческие исследования в ИСКРАН// США: экономика, политика, идеология . – 1998.–№6. – С.44–48
56. Мындыкану В.М. Дидактические основы обучения педагогической технике в процессы подготовки учителя: Автореф...док.пед.наук.–М.,1992
57. Немова Л.А. Современная система образования в Канаде// Канадский паспорт.– 2001.– № 9(36)
58. Освіта в Канаді// Міжнародна освіта.–1997.–№2.– 36с.
59. Основы педагогического мастерства: Учеб.пособие для пед. спец. высш. уч. заведений/ И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич и др.; Под ред. И.А.Зязюна.– М.: Просвещение, 1989.– 302с.
60. Педагогічна майстерність: Підручник/І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін./За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997.–349с.
61. Педагогіка: Навчальний посібник. – Харків, ТОВ „Одісей”, 2003.–352с.
62. Педагогический энциклопедический словарь/ Под ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002.– 528с.: с ил.
63. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів в Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. К.: Вища школа, 1997.– 180с.
64. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття: Автореф. дис....док. пед. наук (13.00.04)/ Ін-т

- педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998.– 41с.
65. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Дис... канд.. пед. наук: 13.00.01–К., 1993.– 173с.
66. Роман Р.М. Вміння учителя в процесі формування педагогічної майстерності у вищій школі США// Сучасні проблеми теорії і практики школи та педагогіки за рубежом: Зб. наук. статей/ Редкол.: Б.Ф.Мельниченко – К., 1993.– С.75–81
67. Русак І.С. Особливості підготовки педагогічних кадрів у Канаді//Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. Вип..6, Ч.1.–Вінниця, 2002.–С.178-182
68. Сергеева О. Твои университеты или что нужно знать канадскому абитуриенту при выборе вуза// Канадский паспорт.– 2001.–№10(37)
69. Сидоров А.А., Прохорова М.В., Синюхин Б.Д. Педагогика: Учеб. для студентов, аспирантов, преподавателей и тренеров по дисц. «Физ. культура» – М.: «Тера-Спорт», 2000.– 272с.
70. Синенко С. Розвиток післядипломної освіти і підготовки вчителів Франції// Рідна школа. – 2002.–№1.– С.78–80
71. Синенко С. Мета і завдання післядипломної освіти вчителів (з теорії педагогічної освіти західних країн)// Рідна школа.–№7.– 2003.– С. 73–76.
72. Система образования в Канаде. Университеты Канады  
[http:// www.directtalk.ru/canada\\_un\\_ed.shtml](http://www.directtalk.ru/canada_un_ed.shtml)
73. Слостенин В.А. Учитель и время//Советская педагогика.–1990.–№10.–С.3-9
74. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб.пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений/ Под ред. В.А.Слостенина.–М.:Изд.центр «Академия», 2002.– 576с.
75. Словник термінології з педагогічної майстерності/За ред. Н.М.Тарасевич. - Полтава, 1995. - 63с.
- 76.Смирнова М.С. Подготовка географов и учителей в Канаде // География в школе.–1993.–№5.–С.70–71
- 77.Соколова Е. Сколько стоит высшее образование? // Канадский паспорт.– 2002.– № 3(42)



78. Соколова И.Б. Учебная программа «Основы педагогического мастерства». – Армавир.  
[http://agri.armavir.ru/institut/kaf/ped\\_kaf/El-Lib/document](http://agri.armavir.ru/institut/kaf/ped_kaf/El-Lib/document)
79. Сокольская Л. Чем больше денег – тем хуже? Парадоксы канадской образовательной реформы // Первое сентября. – 2001. – №48
80. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учебное пособие для студентов, преподавателей, аспирантов. - Москва, Изд-во "Совершенство", 1998. – 368с.
81. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в США и Канаде // США-Канада. – 2004. – №9. – С.96-104
82. Фольварочный И.В. Сравнительное исследование отношения учителей к профессиональной деятельности (в рамках международного проекта): Дис. .... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 157с.
83. Фуллан Майкл Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Г.Шиян, Р.Шиян (пер. з англ.). – Львів: Літопис: Центр гуманітарних досліджень Львівського національного ун-ту ім. І. Франка, 2000. – 269с.
84. Фуллан Майкл Сили змін: продовження / Савчак І. (пер. з англ.). – Львів: Літопис, 2001. – 161с.
85. Хабенская А.Е. Откройте для себя Канаду. – М.: Рольф, 2001. – 256с.
85. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – №7-8. – С.11-15
86. Харламов И.Ф. Учитель, структура его деятельности и профессиональный рост // Педагогика: Учеб. – 6-е изд. – Мн.: Універсітэцкае, 2000. – С. 517-531
87. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: "Магістр- S", 1998. – 200с.
88. Хорошилова В.И. Общеобразовательная школа Канады на современном этапе: Дис. .... канд. пед. наук. – М., 1972. – 274с.
89. Швидка С.О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва: Дис. .... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 177с.

90. Яновський Анджей Школа громадянина: американський досвід – наші потреби (пер. з польської Л.Гриневич) – Львів: Літопис, 2001.– 216с.
91. Acadia University <http://www.acadiau.ca/about/general.html>
92. Adams, J., & Thomas, B. (1985) *Floating schools and frozen inkwells. The one-room schools of British Columbia*. Harbour Publishing Co.LTD
93. Admission and Selection to Teacher Education Program <http://education.uregina.ca/administration/StudentProgramCenter/Does/AdmissionInfoNov03.pdf>
94. Alberta University <http://www.uofaweb.ualberta.ca/education/>
95. Andrew, M.D., Casey D.C., & Peter J. Glampietro. (2005). Verbal ability and teacher effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 56 (4), 343-355
96. Andrews, M.B., Holdaway, E.A., & Mowat, G.L. (1997). Postsecondary education in Alberta since 1945. In G.A. Jones (Ed.), *Higher education in Canada: different systems, different perspectives* (pp.59-92). New York & London: Garland Publishing Inc.
97. Anisef P., & Lennards J. (2004). University. The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0005477>
98. Application of brainstorming <http://www.wako.ac.jp/~itot/tran/trbrain.htm>
99. Azarov Yuri Teaching: calling and skills (translated from Russian by Inna Medow).– Moscow: Progress Publishers, 1988.– 200p.
100. AUCC Canadian Universities. [http://www.aucc.ca/can\\_uni/general\\_info/overview\\_e.html](http://www.aucc.ca/can_uni/general_info/overview_e.html)
101. Baxter, W.H. (1973). *A comparison of the effectiveness of secondary school teachers trained in concurrent and consecutive programs of teacher education*. Unpublished master's thesis, University of Calgary, Calgary, Alberta, Canada
102. Belanger, J., & Bentley, R. (1997). Literacy Education and Teacher Preparation: snapshots from Canada. *Teacher Development*, 1(3), 447-456

103. Bell, D. (2003). Aboriginal Education in Canada. *Education Analyst*, 7 (3), 8-9
104. Betts, P., & Frost, L. (2000). Subject knowledge and teacher preparation. *Education Canada*, 40(1), 38-41
105. Campbell,J., Kyriakides,L., Muijs D,& Robinson,W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362
106. Campbell,J., Kyriakides,L., Muijs D,& Robinson,W. (2004). *Assessing Teacher effectiveness*. London & New York: Routhledge Falmer. Taylor &Francis Group
107. Canadian Government and Multiculturalism. (1999, April 11).*Toronto Star*.
108. Canadian Teachers' Federation. (1978). *Teaching in Canada*. Ottawa, Ontario
109. Canadian Teachers' Federation. (1984).*Teacher Effectiveness Research*. Part 1:General works. No77.Ottawa, Ontario
110. Canadian Teachers' Federation. (1984).*Teacher Effectiveness Research*. Part 2: Special topics. No 78.Ottawa, Ontario
111. Charyk, J.C. (1968). *The little white schoolhouse*. Saskatoon, Saskatchewan: Western Producer Prairie Books
112. Charyk, J.C. (1977).*Those bittersweet schooldays*. Saskatoon, Saskatchewan: Western Producer Prairie Books
113. Charyk, J.C. (1983) *Syrup Pails and gopher tails. Memories of the one-room school*. Saskatoon, Saskatchewan: Western Producer Prairie Books
114. Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* Ord ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
115. Community college – The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada.2003 <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0001812>
116. Community colleges <http://www.studyincanada.com/english/geninfo/comc.asp>
117. Council of Ministers of Education (Canada) (September 1996) *Enhancing the Role of Teachers in a Changing World* ( a report prepared for the Council of Ministers of Education, Canada, for the 45<sup>th</sup> session of the International Conference on

Education,1996) <http://www.cmec.ca/international/teaching.htm>

118. Debate Retrieved November, 2004 from

[http://www.triumpursuit.com/speech\\_debate/what\\_is\\_debate.htm](http://www.triumpursuit.com/speech_debate/what_is_debate.htm)

119. Dennison, J. D. University college – The Canadian Encyclopedia. Historical Foundation of Canada, 2003 Retrieved November, 2004 from

[http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0010058)

[PgNm=TCE&Params=A1ARTA0010058](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0010058)

120. Dhand, H. (Department of curriculum studies, University of Saskatchewan) Implications of multiculturalism for education. The Canadian context. Retrieved November, 2004 from <http://www.ncert.nic.in/journalnew/iechap5.htm>

121. Education. College of Education. University of Saskatchewan

<http://www.usask.ca/calendar/ed>

122. Egnatoff, W. J. Preparing Teachers for Effective and Wise Use of the Internet in Schools (Faculty of Education, Queen's University).– Retrieved November, 2004 from [http://www.educ.queensu.ca/~egnatoff/papers/INET\\_96/html](http://www.educ.queensu.ca/~egnatoff/papers/INET_96/html)

123. Elementary school teachers at Alberta University. Retrieved November, 2004 from <http://www.23.hrdc-drhc.gc.ca/2001/e/groups/4142.shtml>

124. Erskine-Cullen, E., & Sinclair, A. M. (1996). Preparing teachers for urban schools: a view from the field. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 6. Retrieved March 12, 2005 from <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/cullensinc.html>

125. Faculties of education in Canada Retrieved March 11, 2005 from (<http://www.oise.utoronto.ca/canedweb/faculties.html>)

126. Frank, T. (2000) Universities compete for a presence online. *University Affairs*, 10-14

127. Fullan, M., Connelly, F.M., & Watson, N. (1990). *Teacher education in Ontario. Current practice and options for the future*. Toronto: Ontario Ministry of Education

128. Garrahy, D.A., Cothran, D.J., & Kulinmna, P.H. (2005). Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *The journal of Educational*

*research*, 99 (1), 56-64

129. Getzels, J.M., & Jackson, P.W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In *Handbook of research on teaching* (pp.506-582). Chicago:McNally

130. Gill, J. R. (2003). *Multicultural education, power and ideology: a critical analysis of teacher training textbooks and education policy in Alberta*. Unpublished master's thesis, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada

131. Government of Alberta

<http://www.learning.gov.ab.ca/news/1997nr/June97/nr-qtstand.asp>

132. Gusthart L. (1982). What do we know about what we do? Research on teacher effectiveness. *Saskatchewan Educational Administrator*, 14 (4), 19-26

133. Hamel, T.,& Laracque M.-J. (2002). Observations from Quebec: the emergence of a research culture in education through legitimacy and universitarisation, 1940-2000. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 99-117

134. Harvey McCue Native People The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada.2003

135. Heimlich, J.E.,& Norland, E. (1994).*Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass

136. Hewitt, J., Reeve, R., Abeygunawardena, H., & Vaillancourt, D. (2002). Pre-service Teachers as Telementors: exploring the links between theory and practice. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (1), 7-22

137. Indian Teacher Education Program (ITEP) at University of Saskatchewan. Overview. [http:// www.usask.ca/education/itep/overview.html](http://www.usask.ca/education/itep/overview.html)

138. Instructional approaches. A Framework for Professional Practice. Saskatchewan Education, Training and Employment (1991): Chapter 2. Instructional models, Strategies, Methods and Skills

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/policy/approach/instrapp03.html#models>

139. Introduction to microteaching

[fdc.fullerton.edu/teaching/programs/CASTL/carnegie\\_microteaching\\_materials.htm](http://fdc.fullerton.edu/teaching/programs/CASTL/carnegie_microteaching_materials.htm)

140. Jones, G.A. (1997). A brief introduction to higher education in Canada. In G.A.Jones (Ed.), *Higher education in Canada: different systems, different*

*perspectives* (pp.1-8). New York & London: Garland Publishing Inc.

141. Jonston, J. (1982). The characteristics and skills of the effective supervisor. *Saskatchewan Educational Administrator*, 14 (4), 3-10
142. King,A.J.C., & Peart,M.J. (1992).*Teachers in Canada: their work and quality of life* (a national study for the Canadian Teachers' Federation).Queen's University at Kingston
143. Medley,D.M (1977).Teacher Competence and teacher effectiveness:a review of process-product research.Washington,American Association of Colleges for Teacher Education
144. Medley, D.M. (1978). Research in teacher effectiveness – where it is and how it got here. *The Journal of Classroom Interaction*,13 (2), 16-21
145. Mock, K.R., & Masemann V.L. (1987). *Multicultural teacher education in Canada: a directory of programs and practitioners*. Toronto: Masemann and Mock Consultants
146. Neville, M. W. (2001). *Internationalizing the curriculum in teacher education*. Unpublished master's thesis, University of Victoria.– Ottawa: National Library of Canada
147. O'Neill G.P. (1988). Teaching effectiveness: a review of the research. *Canadian Journal of Education*, 13 (1), 162-185
148. Patterson, R.S. (1979). History of teacher education in Alberta. In D.C.Jones, N.M.Sheehan, & J.Donald Wilson (Eds.), *Shaping the schools of the Canadian west* (pp. 192-207).Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Limited
149. Patterson, R.S. (1986). Voices from the past: the personal and professional struggle of rural school teachers. In N.M.Sheehan, J.Donald Wilson, & D.C.Jones (Eds.), *Schools in the West. Essays in Canadian Educational History* (pp.99-111).Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Limited
150. Peabody, G. (1992). *School days. One-room schools of Maritime Canada*. New Brunswick: Goose Lane
151. Phillips, S. M. (2002). *Teacher quality in Canada*. Kelowna: Society for the Advancement of Excellence in Education.

152. Preparing TAs for Teaching: Training Manual. Queen's University, Instructional Development Centre, 1999.– 77p.
153. Recruiting Qualified Teachers Will Be More Difficult In The Future, According To Survey. (2003, January 2). *The Canadian Teacher*.
154. Ruth, R. (2002). Second year teacher candidates reflect on information technology in Ontario secondary schools: how it is being used and the challenges it presents. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (2), 143-162
155. Ryan, D.W. & Butler, L.F. (1982). Effectiveness in teaching: the Canadian experience. *Studies in Educational Evaluation*, 7, 247-262
156. Saskatchewan University. Korean Teacher Education Program  
[http:// www.usask.ca/education/ktep/index.htm](http://www.usask.ca/education/ktep/index.htm)
157. Scott, J. K. (1999). The institutionalization of high school teacher education at the University of British Columbia (Doctoral dissertation, University of British Columbia, 1999)
158. Secondary school teachers at Alberta University  
<http://www.23.hrhc-drhc.gc.ca/2001/e/groups/4141.shtml>
159. Semple Neil Ryerson, Adolphus Egerton.– The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada. 2003  
[http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE\\_Version=A&ArticleId=A0007029&mState=1](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE_Version=A&ArticleId=A0007029&mState=1)
160. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
161. Smitheram, V., Anderson D., Hillis, E., Loucks, L. (1971). *Teacher education: Perseverance or professionalism*. University of Prince Edward Island: Committee on Teacher Education
162. Stamp Robert M. Normal Schools – The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada. 2003 [http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE\\_Version=A&ArticleId=A0005781&mState=1](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE_Version=A&ArticleId=A0005781&mState=1)
163. Takahashi, Mika (1996). *Multicultural preservice teacher education*. Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, Canada

164. Tamburri, R. (2002, December) Universities are demanding higher entrance grades. *University Affairs*, p.22-23
165. Taylor, John (2000). Educational discourses and teaching identities: an ethnography of being taught to teach. – Thesis (Doctor of Philosophy), The University of British Columbia
166. Teaching Profession. The Canadian Encyclopedia. Historica Foundation of Canada.2003 [http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE\\_Version=A&SectionId=0007894&mState=1](http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&TCE_Version=A&SectionId=0007894&mState=1)
167. Teachers and teaching in the 19-th century  
[http://www.educ.uvic.ca/depth/cmfd/pages/tfreadings/19<sup>th</sup> centteachers.html](http://www.educ.uvic.ca/depth/cmfd/pages/tfreadings/19th_cen_tteachers.html).
168. Thunder-thinking...when lightning strikes  
<http://www.canadaone.com/ezine/may03/brainstorming.html>
169. Weinstein, C.S., Tommlinson-Clarke, S., & Curran M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25- 40
170. Westbury, M.(1988). The science and the art of teacher effectiveness: an examination of two research traditions. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 138-157
171. World Universities Debate Championship  
<http://www.debating.net/wudc/history/>
172. Yereniuk, R. (2002). Multiculturalism, public education and the Ukrainian Canadian Community. *English*, 17(113), 7-9
173. York University future teachers visit Germany and Poland to explore Holocaust and antiracism education. <http://www.yorku.ca/tftf/Overview.htm>  
<http://www.yorku.ca/tftf/FieldStudy2003.htm>



## Додаток А

Рейтинг дослідницьких університетів Канади за інформацією журналу  
Маклінз за 2004 рік

Рейтинг дослідницьких університетів (16.10.2004)		
Рейтинг	Університет	Минулий

		рік
1	Торонто	1
2	МакГілл	2
3	Вестерн	3*
4	Університет Британської Колумбії	5
5	Квінз	3*
6	Альберта	6
7	Монреаль	7
*8	МакМастер	11
*8	Шербрук	8
10	Саскачеван	9
11	Лаваль	10
12	Оттава	12
13	Дельхаузі	13
14	Калгарі	14
15	Манітоба	15

\* означає майже рівну кількість балів

## ДОДАТОК Б

Рейтинг багатoproфільних університетів Канади за інформацією журналу

Маклінз за 2004 рік

Рейтинг багатoproфільних університетів (16.10.2004 р)		
Рейтинг	Університет	Минулий рік
1	Ватерлоо	2
2	Гуельф	1
3	Вікторія	3
4	Саймон Фрезер	4
5	Меморіал	5
6	Реджайна	6
7	Нью Брансвік	8*
8	Йорк	8*
*9	Карлетон	10
*9	Конкордія	7
11	Віндзор	11

\* означає майже рівну кількість балів

## ДОДАТОК В

Рейтинг університетів Канади з базовим циклом навчання за інформацією журналу Маклінз за 2004 рік

Рейтинг університетів із базовим циклом навчання (15.10.2004р.)		
Рейтинг	Університет	Минулий рік
1	Святого Франциска Ксав'єра	1
2	Маунт Еллісон	2
3	Акадія	3
4	Бішопс	4
5	Вілфріда Лор'є	6
6	Трент	5
7	Університет Британської Колумбії	7*

8	Університет острова Принца Едуарда	9
9	Святої Марії	11
10	Святого Фоми	7*
11	Вінніпег	10

\* означає майже рівну кількість балів

## ДОДАТОК Д

Найголовніші дати розвитку педагогічної освіти Канади

1847	Нормальні школи відкриваються в Західній Канаді та у провінції Нью Брансвік.
1850	Педагогічні інститути починають пропонувати педагогічну підготовку в Онтаріо.
1850-1900	Утворення провінціальних відділів освіти, що відповідали за педагогічну підготовку вчителів.
1855	Педагогічні інститути пропонують педагогічну підготовку в провінції Нью Брансвік.
1856	Педагогічні інститути пропонують педагогічну підготовку на Острові Принца Едуарда.
1882	Нормальні школи відкриваються в Манітобі.
1893	Нормальна школа відкривається в Реджайні
1897	Педагогічна підготовка для старшої школи стає обов'язковою в Онтаріо
1898	Університет Бішор (Квебек) стає першим університетом, який запропонував педагогічну підготовку вчителям старшої школи.
1901	Нормальні школи відкриваються в Британській Колумбії.
1906	Нормальні школи відкриваються в Альберті.

1907	Професійна підготовка вчителів старшої школи пропонується в університетах Онтаріо.
1923	Професійна підготовка вчителів старшої школи пропонується в університеті Британської Колумбії.
1928	Професійна підготовка вчителів старшої школи пропонується в університетах Саскачеван та Альберти.
1935	Професійна підготовка вчителів старшої школи пропонується в провінції Манітоба.
1945	Альберта стає першою провінцією, яка переводить підготовку вчителів із нормальних шкіл до університету.
1946	Саскачеван пропонує чотирирічну педагогічну програму в університеті, але залишає нормальні школи як альтернативу.
1950-ті	Нормальні школи стають педагогічними коледжами в провінціях Онтаріо, Нью Брансвік, Нова Шотландія, Саскачеван та Манітоба, але фундаментальних змін у педагогічній освіті не відбувається: коледжі не надають ступенів.
1953	Університет МакГілл вводить чотирирічну програму бакалавра освіти, але залишає однорічну програму підготовки вчителів початкової школи.
1956	У Британській Колумбії педагогічна підготовка переводиться в університет Британської Колумбії та Коледж Вікторії.
1962	У провінціях Нова Шотландія, Нью Брансвік, Острів Принца Едуарда педагогічна підготовка потребує найменше два роки.
1963	Педагогічну освіту переводять до університету у провінції Саскачеван.
1964	Педагогічну освіту переводять до університету в провінції Манітоба.
1968	Університет Дельхаузі схвалив чотирирічну програму бакалавра освіти.

## Додаток Ж

Навчальна програма бакалавра освіти університету Саскачеван [47:44]

## Академічний мінімум:

Назва предмету	Кількість залікових одиниць
Англійська мова та література	6
Образотворче мистецтво	3
Математика	3
Природничі науки	3
Фізкультура	3
Суспільствознавство	3
Основний предмет спеціалізації	18
Другорядний предмет спеціалізації	12
Факультативні курси	6
<i>Усього</i>	<i>57 залікових одиниць</i>

## Загальнопедагогічні професійні курси:

Назва предмету	Кількість залікових одиниць
Вступ до педагогіки	3
Вступ до викладання	3
Учні та навчання	3
Програма та навчання	3
Мовна освіта	3
Виняткові учні	3

Освіта в галузі культур, що взаємодіють у провінції	3
Правовий аспект освіти	3
Педагогічна думка	3
Міжособистісне спілкування	3
Вміле поводження в класі	2
<i>Усього</i>	<i>35 залікових одиниць</i>

Професійні курси для вчителів початкової школи:

Назва предмету	Кількість залікових одиниць
Мовна освіта	3
Методика викладання	2
Методика викладання основ природничих наук	2
Методика викладання математики	2
Методика викладання валеології	2
Методика викладання фізкультури	2
Методика викладання суспільствознавства	2
Факультативні курси	9

Педагогічна практика:

Викладання студентам (2 тижні)	0
Практика у школі (14 тижнів)	10
<i>Усього</i>	<i>34 залікових одиниці</i>

Курс на 6 залікових одиниць становить 3 лекційні години на тиждень, загалом 78 навчальних годин з вересня по квітень. Тривалість курсу на 3 залікові одиниці – один семестр і становить 39 годин.



### ДОДАТОК 3

Анкета якості прослуханого академічного курсу та роботи викладача  
(Університет Альберти, Едмонтон, Альберта, Канада, 2005)

Дайте, будь ласка, відповіді на наступні запитання, використовуючи наступну шкалу відповідей: повністю не погоджуюся, не погоджуюся, нейтрально, згоден, повністю згоден.

1. Цілі та завдання курсу були зрозумілі.
2. Аудиторний час було використано ефективно.
3. В мене є мотивація більш глибоко ознайомитися з темами, які пропонувалися для вивчення в цьому курсі.
4. Я підвищив/підвищила свої знання в тих галузях, які вивчалися в цьому курсі.
5. В цілому якість змісту курсу була відмінною.
6. Викладач чітко пояснював матеріал.
7. Викладач був добре підготовленим.
8. Викладач проявляв повагу до студентів.
9. Протягом всього курсу викладач підтримував зі студентами зв'язок та надавав конструктивні поради.
10. Викладач намагався створити та підтримати клімат взаємоповаги.
11. В цілому викладач був відмінним.

## ДОДАТОК К

Критерії оцінки педагогічної практики студентів канадських факультетів  
освіти [165:11]:

## Секція 1: Професіональні якості

			Письмовий коментар
1. Демонструє ентузіазм при навчанні та викладанні	L	S	
2. Демонструє ініціативність, адаптивність та зацікавленість	L	S	
3. Відноситься з повагою до учнів, батьків та викладацького колективу	L	S	
4. Поводить себе відповідно до етичних та професійних норм	L	S	
5. Надійний та пунктуальний	L	S	
6. Співпрацює з іншими професіоналами	L	S	
7. Сприймає та враховує побажання та пропозиції	L	S	
8. Дотримується професійних планів	L	S	
9. З уважністю відноситься до своєї практики	L	S	
10. Ознайомлений зі школою та її персоналом	L	S	

## Секція 4: Класний менеджмент

		Письмовий коментар
1. Добре організовано місце навчання	L S	
2. Дотримання правил безпеки роботи	L S	
3. Поважне відношення до учнів	L S	
4. Чітко формулюються правила і послідовно та чесно дотримуються їх	L S	
5. Своєчасні заохочення та похвала	L S	
6. М'який і поступовий перехід між різними видами діяльності	L S	

## Секція 5: Спілкування

		Письмовий коментар
1. Вміє гарно слухати та відповідати учням і дорослим	L S	
2. Сила, інтонація та тон голосу відповідні	L S	
3. Використовує відповідні жести, відстань та зоровий контакт	L S	
4. Правильні граматики, словниковий запас та швидкість мовлення	L S	
5. Правильна та відповідна письмова робота	L S	

## ДОДАТОК Л

## ДОВІДКА-ХАРАКТЕРИСТИКА

На студента \_\_го курсу факультету іноземних мов ПДПУ ім.К.Д.Ушинського

---

(П.І.Б.)

В тому, що він (вона) у гімназії/ЗОШ № \_\_\_\_ проходив(ла) педагогічну практику з англійської (німецької, французької, іспанської) з \_\_\_\_ по \_\_\_\_ 20\_\_ року.

Протягом педагогічної практики студент(ка) проявив(ла) себе як

---



---

Він (вона) відвідав (ла) \_\_\_\_ уроків англійської мови  
 \_\_\_\_ уроків німецької (французької, іспанської мови)

Сам (а) дав (ла) \_\_\_\_ уроків у \_\_\_\_ класах із англійської та  
 \_\_\_\_ уроків із німецької (французької, іспанської мови)

Уроки оцінено \_\_\_\_ з англійської мови  
 \_\_\_\_ з німецької (французької, іспанської мови)

Він (вона) перевіряв (ла) \_\_\_\_ зошитів, \_\_\_\_ словників

Провів (провела) \_\_\_\_ додаткових занять, \_\_\_\_ консультацій

Виготовив(ла) наочні приладдя, роздатковий матеріал

---



---

(кількість, назва)

Оцінка роботи студента:

Вчителем англійської мови \_\_\_\_\_  
 (підпис)

вчителем німецької (французької,  
 іспанської мови) \_\_\_\_\_  
 (підпис)

Студент (ка) \_\_\_\_\_ був (була) закріплений (а) за  
 \_\_\_\_\_ класом

1. Перевіряв (ла) \_\_\_\_\_ щоденників
2. Чергував (ла) \_\_\_\_\_ днів

3. Провів (ла) позакласні заходи на теми:

---

---

4. Провів (ла) позакласне відвідування (театрів, концертів, цирку)

---

---

5. Склав психолого-педагогічну характеристику на \_\_\_\_\_ клас

6. Оцінка з роботи класного керівництва: \_\_\_\_\_

ЗАГАЛЬНА ОЦІНКА ЗА ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ \_\_\_\_\_

Директор гімназії/ ЗОШ №