



УДК 37.013.74

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

Марина Нагач

*Стаття присвячена розгляду практичного компоненту професійної підготовки майбутніх учителів у коледжах освіти США. Дається порівняльний аналіз традиційної 4-річної та нової 5-річної програми підготовки вчителів, яка включає проходження річної інternатури у школі. Розглянуто напрями реформування педагогічної освіти США і роль, яку відіграють у процесі реформ інноваційні заклади освіти – школи професійного розвитку.*

*Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, практичний компонент програми професійної підготовки, школа професійного розвитку, партнерство між школою та університетом, Національна асоціація шкіл професійного розвитку.*

Педагогічна освіта ХХІ століття відносить до числа своїх пріоритетів оволодіння такими технологіями та знаннями, які задовольняють потреби інформаційного суспільства, сприяють підготовці вчителів до нових ролей у цьому суспільстві.

Одним із основних напрямів підвищення якості професійної підготовки вчителів є актуалізація діяльнісного характеру педагогічної освіти, її спрямування на оволодіння фахівцем практичними вміннями й навичками організації навчально-виховного процесу. Компетентнісний підхід до освіти, що активно застосовується у міжнародній практиці, підсилює її практичну орієнтацію, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання.

Проблема якісної практичної підготовки фахівця завжди існувала і привертала увагу педагогів, оскільки її розв'язання безпосередньо пов'язане із питанням готовності випускника до практичної професійної діяльності.

Проблемам практичної підготовки у системі професійної педагогічної освіти в Україні та країнах СНД завжди приділялася належна увага науковців. Проводилися ґрунтовні дослідження за такими напрямами: практична підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. О. Абдуліна, А. Д. Бондар, А. П. Петров, В. К. Розов), єдність теорії та практики у професійній підготовці вчителя (А. М. Бойко, В. В. Краєвський, О. А. Лавриненко, Л. М. Лузіна), організаційно-методичні засади педагогічної практики (Є. А. Гришин, Н. Д. Демидчук, Н. М. Загрязкіна, Н. В. Казакова, А. І. Піскунов).

Гострими проблемами підготовки майбутніх учителів є неузгодженість теоретичного та практичного складників професійного компоненту програми, невміння студентів застосувати теоретичні знання на практиці, відсутність



ефективної взаємодії між школами та педагогічними ВНЗ в організації та здійсненні практичної підготовки майбутніх учителів.

У цьому контексті становить інтерес досвід американських педагогів щодо організації професійної підготовки майбутніх учителів, пріоритетною ланкою якої є практична підготовка. На основі аналізу робіт істориків педагогіки США [1] можна стверджувати, що історично практична спрямованість здобуття знань, їх функціональна цінність, можливість практичного застосування для досягнення успіху та добробуту є пріоритетом в ціннісних орієнтаціях освітньої системи Сполучених Штатів Америки.

З середини ХІХ століття з появою формальних програм підготовки вчителів практична підготовка майбутніх учителів на базі школи постійно була невід'ємним складником змісту педагогічної освіти США поряд із загальноосвітньою, фаховою та професійно-педагогічною підготовкою.

На початку ХХ століття видатний американський філософ і педагог Джон Дьюї збагатив теорію організації практичної підготовки майбутніх учителів у школі важливими ідеями. Він був переконаним прибічником ідеї підготовки вчителів, яка ґрунтується на досвіді. Він наполягав, що вчитель має навчатися та вибудовувати нові знання про викладання впродовж всього життя шляхом рефлексії свого досвіду, спираючись на глибокі знання педагогічної теорії [2].

Підходи до практичної підготовки майбутніх учителів змінювалися в ході еволюції американського суспільства від індустріального до суспільства знань, трансформації функцій учителя й зміни очікувань щодо результатів педагогічної діяльності. Аналіз змін у практичній підготовці майбутніх учителів, що відбувається у школі, дає можливість стверджувати, що у цих підходах спостерігається рух від абсолютного копіювання діяльності вчителів-практиків – до прийняття професійних рішень на основі чітко окресленої бази педагогічних знань учителя, якими опановує студент у процесі підготовки у ВУЗі, і нарешті, – до осмислення власного досвіду, конструювання на його основі нових знань, критичного ставлення до них та активної позиції в навчальному процесі [3].

Наголос на вирішальній ролі практичного досвіду у підготовці майбутніх учителів зберігається і у сучасній теорії педагогічної освіти у США. Аналіз напрямів реформування американської системи педагогічної освіти виявив, що з 80-х років ХХ століття у педагогічному просторі США та у суспільстві загалом відбувалися зміни у поглядах на вчителя і у підходах до його підготовки. Їхня принципова відмінність від попередніх – спрямування зусиль педагогів не тільки на покращення викладання у школах, а, головним чином, на підвищення якості підготовки майбутніх учителів.

Зміни в поглядах на діяльність учителя у США збігаються у часі з аналогічними змінами у світовому педагогічному просторі. На основі аналізу міжнародних документів, присвячених учителю, його освіті та діяльності можна визначити провідні тенденції розвитку систем підготовки майбутніх учителів у західних країнах: підвищення якісного рівня професійної підготовки вчителів – обов'язковий університетський рівень знань та умінь;



професіоналізація педагогічної діяльності; посилення контролю держави за підготовкою вчителів шляхом запровадження національних стандартів; зміна співвідношення між теоретичною та практичною педагогічною підготовкою, а також подовження періоду практичної підготовки майбутніх учителів на базі школи.

Відчутним поштовхом до сучасних комплексних реформ у галузі шкільної і педагогічної освіти у США були ініціативи національних комісій [4] щодо структурних змін у професійній підготовці вчителів: подовження термінів навчання кваліфікованих учителів – запровадження розширених п'ятирічних програм на рівні магістра.

У США існують значні розбіжності у практичній підготовці майбутніх учителів, яка надається за програмами різних університетів США. Це пояснюється тим, що між штатами існують значні відмінності щодо програм базової підготовки вчителів. Більшість університетів готують учителів за 4-річними програмами на рівні бакалавра педагогіки на факультетах гуманітарних або природничих наук із наступною професійно-педагогічною підготовкою на третьому та четвертому роках навчання у педагогічному коледжі. У традиційній 4-річній програмі практика у школі припадає на останній рік програми підготовки і триває у середньому від шести до восьми тижнів.

Втілюючи в життя ініціативи національних комісій, спрямовані на реформування педагогічної освіти, ряд університетів перейшли на 5-річні програми, які передбачають підготовку на рівні магістра освіти і включають річну інтернатуру в інноваційних закладах освіти – школах професійного розвитку.

З середини 80-х років ХХ століття школи професійного розвитку (ШПР) стали важливим складником педагогічної освіти США, що пов'язана із практичною підготовкою майбутніх учителів в умовах школи. Це інноваційні заклади, створені шляхом партнерства між педагогічними коледжами та загальноосвітніми школами різних рівнів, від початкової до старшої.

Необхідно зазначити, що командна робота, партнерство, співпраця стали невід'ємними аспектами сучасного життя у всіх сферах – бізнесі, політиці, освіті. Необхідність партнерської співпраці зумовлена реаліями сьогодення – загальноосвітніми процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації культурного життя людства, розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. В останні десятиріччя в нормативно-правовому полі освіти з'явилися положення щодо сприяння розвитку співробітництва між різними ланками системи освіти, сім'єю та школою, батьками та вчителями. Набуває актуальності сучасна ідея соціального партнерства в освіті.

Партнерство в освіті, зокрема між школами та університетами, визнається у США вимогою часу, необхідною умовою якісної підготовки майбутніх учителів і підтримуються на всіх рівнях – федеральному, департаментами освіти штатів, шкільними округами та окремими педагогами.

Діяльність шкіл професійного розвитку від самого початку їхнього створення спрямовувалася на розв'язання 4-х основних завдань: сприяння



максимальним досягненням учнів; розроблення, перевірка та поширення ефективних інноваційних методик викладання через прикладні дослідження; професійний розвиток досвідчених вчителів; покращення підготовки студентів-майбутніх учителів через надання ґрунтовної професійної підготовки шляхом інтенсивного практичного досвіду. Остання з названих функцій, на переконання американських педагогів, є пріоритетною для діяльності ШПР, і саме в цьому вже досягнуто значних успіхів.

Практична підготовка студентів-майбутніх учителів у школах професійного розвитку відрізняється від традиційної педагогічної практики у звичайних школах. У ШПР як партнерстві університету (осередку теорії) та загальноосвітньої школи (осередку практики), програма практичної підготовки майбутніх учителів розробляється і впроваджується спільно викладачами коледжу і вчителями шкіл. Це сприяє розв'язанню одвічної проблеми педагогічної освіти – розриву між теорією та практикою у професійній підготовці вчителів.

Розбіжності у підготовці майбутніх учителів, що здійснюється за різними програмами, стосуються таких аспектів: практична підготовка студентів у програмах із залученням школи професійного розвитку починається раніше, ніж у традиційній 4-річній, і триває довше (інтернатура протягом року), студенти-майбутні учителі організовані у когорти, вони мають можливість отримати різноманітний професійний досвід у дивертисивних класах, у школах великих міст і у сільській місцевості, наставництво у школах здійснюється не одним учителем, а командою, до якої входять штатні шкільні учителі-співробітники, інструктор з педагогічної практики, викладачі семінарських занять з університету; проходження студентами-майбутніми вчителями інтернатури є спільною відповідальністю і команди наставників, і самих інтернів – їх розглядають як активних суб'єктів навчання.

Дослідження програм підготовки вчителів різних педагогічних вишів у США, де є практична підготовка у школі професійного розвитку, виявило такі спільні риси: створення скеровуючого комітету для вироблення цілей програми та конкретних завдань, що мають бути втілені; спільне планування діяльності у ШПР учителями школи та викладачами університету з метою покращити допрофесійну вузівську підготовку майбутніх учителів; включення майбутніх учителів до педагогічного колективу школи, їх активна участь у проектах та заходах школи; активна участь вчителів-практиків у плануванні і викладанні курсів з методики, перенесення цих занять у ШПР; активний взаємний обмін знаннями, ідеями та методиками між студентами-майбутніми вчителями та вчителями школи.

Сильними сторонами підготовки майбутніх учителів у школах професійного розвитку є: різноманітність педагогічних технологій, які опановують майбутні вчителі, використання альтернативних технологій оцінювання, інформаційних технологій, клінічний досвід у взірцевих школах, що поділяють спільне розуміння місії з університетом.

Практична підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку включає семінари, дискусійні групи, демонстраційні уроки, командне



викладання та спільне планування, ведення рефлексивних щоденників, створення власного портфоліо та інші види роботи.

Аналіз результатів досліджень американських педагогів дає можливість стверджувати, що випускники програм підготовки учителів, які передбачають практичну підготовку у школі професійного розвитку, вигідно відрізняються від випускників, які навчалися за традиційними програмами. Вони застосовують більш різноманітні педагогічні методи та практики, є більш рефлексивними, починають викладацьку діяльність, знаючи більше про функціонування школи загалом, про свою майбутню діяльність поза класом; відчують більшу впевненість у своїх знаннях та вміннях як професіоналів, а отже, рідше переживають культурний шок, коли розпочинають практичну діяльність як учителі; відчують себе краще підготовленими навчати етнічно та лінгвістично диверсифіковані учнівські колективи, без вагань погоджуються на працевлаштування у школах великих міст, коли умови практики вимагають роботи у міських зонах, рідше залишають професію протягом перших кількох років учителювання і, зазвичай, швидше входять у колектив школи та починають активно працювати, коли їх наймають на роботу [5].

Отже, американські науковці одноставні у тому, що із функцією покращення якості педагогічної освіти школи професійного розвитку справляються найбільш успішно. Втім, педагоги США пересвідчилися у перевагах, які надають програми із використанням ШПР для всіх учасників навчального процесу – учнів школи, досвідчених вчителів, викладачів університету та студентів-майбутніх учителів.

Найважливішим досягненням шкіл професійного розвитку педагоги вважають створення нової культури партнерства у результаті співпраці викладачів, учителів та студентів-майбутніх учителів.

Як засвідчують дослідження, взаємодія та співпраця вчителів шкіл та викладачів університетів у ШПР веде до змін у поглядах, сприйнятті, професійному мисленні та діяльності представників обох інституцій.

Для викладачів університетів школи професійного розвитку є цінними не тільки як полігон для досліджень; досвід роботи у ШПР надає їм можливість поглянути із середини на результати підготовки майбутніх учителів, оцінити якість програм підготовки, що здійснюється педагогічним коледжем університету, посилити зв'язок теоретичних курсів із практичною діяльністю вчителя у школі.

За чверть сторіччя із часу їх появи школи професійного розвитку пройшли шлях від освітньої інновації до невід'ємного складника освітнього простору США – у багатьох штатах на законодавчому рівні встановлена вимога, щоб підготовка майбутніх учителів включала досвід у ШПР.

Вирішальними етапами становлення шкіл професійного розвитку були засадничі документи національних комісій та провідних професійних асоціацій педагогів Америки, що містили розробку базової концепції, визначення функцій та основних характеристик ШПР, принципів, якими має керуватися їх діяльність, визначення критеріїв, яким мають відповідати ці школи [6] та створення для них національних стандартів [7].



Кількість шкіл професійного розвитку у США зростає, збільшується інтерес до них з боку дослідників. Активно відбувається процес об'єднання ШПР у мережі, що дає можливість координувати процес реформ, аналізувати результати зусиль із реалізації усіх 4-х напрямів їх діяльності.

У 2005 році було зроблено наступний крок – створення професійної організації педагогів, що працюють у ШПР – Національної асоціації шкіл професійного розвитку. За шість років існування Асоціації членство у ній зросло до більш ніж трьох тисяч педагогів з 48 штатів та п'яти зарубіжних країн і продовжує зростати і надалі. 2007 року вийшов перший номер журналу Асоціації «Партнерство школа-університет», присвячений досвіду роботи шкіл професійного розвитку. З березня 2009 року Асоціація започаткувала щорічне вручення нагород сімом найкращим ШПР за видатні досягнення. Шляхом цих та інших ініціатив Асоціація продовжує заохочувати створення та підтримку співпраці школи та університету.

Асоціація ШПР отримала підтримку інших національних освітніх організацій, зокрема Американської асоціації коледжів педагогічної освіти, спільно з якими був розроблений засадничий документ Асоціації – «Що значить бути ШПР», у якому задекларовані дев'ять головних вимог до ШПР, за якими навчальний заклад власне і визнається школою професійного розвитку. Ці вимоги викладені у вигляді конкретних спрямованих цілей, наведених нижче:

1. Прийняття на себе партнерством місії, яка охоплює ширше коло завдань, ніж місія кожного окремого партнера.
2. Створення нової культури стосунків між партнерами – школою та університетом.
3. Неперервний постійний взаємний професійний розвиток усіх учасників.
4. Обопільні зобов'язання інноваційної рефлексивної практики усіх учасників.
5. Залучення учасників до дослідження практики й оприлюднення їх результатів.
6. Укладення угоди між учасниками партнерства, в якій визначаються ролі та зобов'язання учасників.
7. Організація співпраці, яка дає можливість постійного обговорення, рефлексії, обміну ідеями та досвідом.
8. Відданість партнерів справі підготовки майбутніх педагогів, визнання цієї місії основним зобов'язанням.
9. Спільні ресурси, відповідальність та винагороди.

На щорічних конференціях Національної асоціації ШПР, остання з яких відбулася 14–17 лютого 2013 року в Новому Орлеані, штат Луїзіана, педагоги шкіл та ВНЗ, що співпрацюють у школах професійного розвитку, обговорювали їх здобутки та проблеми, які виникають через розбіжності між університетською та шкільною культурами, зокрема, проблеми розподілу часу, ресурсів та фінансування, узгодженості поглядів усіх учасників партнерства на перспективи роботи, місію та завдання конкретної школи. Цей процес



постійного обговорення та обміну досвідом засвідчує, що ШПР є закладами, що перебувають у процесі постійного розвитку і русі до професійної досконалості.

Отже, в теорії і практиці педагогічної освіти США накопичено значний досвід партнерської співпраці школи та ВНЗ у практичній підготовці студентів-майбутніх учителів через створення шкіл професійного розвитку. Цей досвід засвідчує, що ефективність практичної підготовки майбутніх педагогів у школі значно підсилюється, якщо спільна діяльність школи та педагогічного ВНЗ є не періодичною та випадковою, а чітко організованою шляхом забезпечення партнерства між цими закладами освіти із чітким визначенням ролей, функцій та завдань кожного з партнерів у спільній діяльності з практичної підготовки майбутніх учителів.

*Список використаних джерел:*

1. Tozer S. E., Violas P. C., Senese G. *School and Society: Educational Practice as Social Expression*. – McGraw-Hill, 1993.
2. Dewey J. *Experience and Education*. – New York : Macmillan, 1938.
3. Нагач М. В. Моделі практичної підготовки майбутніх учителів в університетах США / М. В. Нагач // *Післядипломна освіта в Україні*. – 2006. – № 1. – С. 89–91.
4. *Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession. A Nation Prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> Century*. – New York : Author, 1986.
5. Clark R. W. *Effective Professional Development Schools*. – San Francisco : Jossey-Bass, 1999.
6. Holmes Group. *Tomorrow's School: Principles for the design of professional development schools*. – East Lansing, MI : Author, 1995.
7. *National Council for Accreditation of Teacher Education. Standards for Professional Development Schools*. – Washington, DC, 2001.