



ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК 371.123:37.046

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: ТЕОРІЇ, КОНЦЕПЦІЇ, ПІДХОДИ

Нталія Муқан, Ірина Грогодза

Статтю присвячено дослідженню теоретичних основ професійного розвитку педагогів. Розглянуто теорії, концепції, підходи, покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у провідних країнах світу (теорія системи, концепції акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний, інтеркультурний, структурно-функціональний підходи). Виокремлено засади, на яких ґрунтується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у розвинутих англomовних країнах.

Ключові слова: професійний розвиток, теорія системи, концепції акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний, інтеркультурний, структурно-функціональний підходи.

Глобалізаційні процеси на початку ХХІ століття зумовлюють формування єдиного міжнародного освітнього простору, багатогранність якого забезпечується збереженням неповторності та унікальності освітніх систем різних країн. Сучасні тенденції міжнародного освітнього простору визначають формування системи освіти, характерною особливістю якої є висока якість освітніх послуг незалежно від часових та просторових чинників. Сучасне суспільство знань потребує висококваліфікованих спеціалістів різних галузей господарства, здатних адаптуватися до викликів нового тисячоліття.

Увага політиків до проблеми професійного розвитку педагогів у системі неперервної педагогічної освіти, збільшення державного фінансування та приватних ініціатив свідчать про важливість цього питання. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл є інструментарієм оновлення знань педагогів, їхніх умінь і навичок; реформування освіти та поглиблення її змісту; розширення освітніх пропозицій згідно з вимогами сучасності.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про те, що вивчаються різноманітні питання професійного розвитку вчителів: зміст професійного розвитку педагогів (П. Бенеджам, М. Деддз, С. Зепеде, М. Ріс); моделі, методи і форми професійного розвитку (П. Гріммет, Л. Еванс, С. МакЛеннен, Дж. Троя); навчальні програми професійного розвитку (М. Бен-Перетц, К. Претт, Д. Сісен); лідерство та освітній менеджмент (Л. Хенн, А. Гарріс); упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійний розвиток педагогів (М. Месер, Дж. Фальк) тощо.



Українські вчені також вивчають особливості професійної підготовки педагогів: неперервну професійну освіту (Я. Бельмаз, Т. Десятов); технології підготовки вчителів (В. Балакін, С. Клепко); стратегії формування професіоналізму (І. Мартиненко, Л. Хомич); підвищення кваліфікації педагогів (В. Биков, В. Олійник); компаративно-педагогічні праці (Н. Авшенюк, Ю. Кіщенко, П. Матвієнко, Л. Пуховська, С. Сисенко).

Метою статті є дослідження теоретичних основ професійного розвитку педагогів. Авторами визначено такі завдання: здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює теоретичні основи професійного розвитку педагогів, а також дослідити теорії, концепції, підходи, покладені в основу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у розвинутих країнах світу.

Термін «професійна освіта» означає сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником. Це також підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі економіки, культури, науки [2, с. 287]. Складником системи професійної освіти є педагогічна освіта, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі.

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл є процесом, який починається на етапі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу і триває впродовж всієї життєдіяльності педагога. Важливим при плануванні та організації професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл є врахування стану розвитку системи шкільної освіти у національному та міжнародному освітньому просторі: допрофесійний, механічний та операційний етапи [3, с. 53].

Користуючись запропонованою характеристикою етапів розвитку шкільної освіти, наголосимо, що у розвинутих країнах розвиток шкільної освіти досяг операційного етапу. Тому професійна освіта вчителів традиційно поділяється на початкову й післядипломну. Першу з них пропонують університети, коледжі, спеціальні інституції системи професійної педагогічної освіти. Існують й інші форми підготовки. Так, у Великій Британії існує можливість здійснення початкової підготовки вчителів в умовах загальноосвітньої школи під керівництвом коледжу чи університету [3, с. 146]. У Канаді та США вчителів готують у коледжах та університетах [10, с. 516]. Як зауважує канадський дослідник Д. Сісен, метою кожної програми початкової професійної підготовки педагогів є освоєння знань, формування й розвиток умінь і навичок, які забезпечили б успішність праці вчителя впродовж перших років роботи та всієї кар'єри [10, с. 518].

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, ґрунтуючись на специфічній методології пізнання людиною самої себе та людини у контексті навколишнього світу, послуговується комплексом філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів.

Відповідно до теорії системи та в контексті структурно-функціонального підходу професійний розвиток розглядають як систему, що охоплює взаємопов'язані структурно-функціональні компоненти: структуру та під-



системи, мету й основні завдання, функції, суб'єкти, зміст і способи діяльності, цілісність розвитку, динаміку системи, сутність та особливості, умови й фактори тощо. Метою системи неперервної педагогічної освіти є забезпечення умов для неперервного професійного розвитку освітян. Особлива увага зосереджена на аналізі змісту діяльності у системі неперервної педагогічної освіти, яка ґрунтується на потребах педагогічної практики та інтересах педагогів, а також визначає способи діяльності – методи та форми професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл.

За допомогою аксіологічного підходу до аналізу феномену професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл вивчаються особливості змістового наповнення професійного розвитку вчителів, яке охоплює не тільки знання, вміння і навички педагога, але й основні цінності цивілізації загалом та педагогічної професії зокрема, формування відповідального ставлення та відданості педагогічній діяльності.

Використання андрагогічного, антропологічного підходів та концепції акмеології для вивчення професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл дає можливість розглядати вчителя як індивіда та фахівця, що навчається упродовж усього життя, а відтак проходить певні етапи становлення й розвитку, досягаючи педагогічної майстерності.

Розвиток дорослої людини є важливою концепцією в педагогічній освіті, оскільки є основою усвідомлення зв'язків між майбутніми вчителями, вчителями, що працюють у загальноосвітніх школах, викладачами системи професійної педагогічної освіти. Передусім, очевидно, що доросла особа вдосконалюється, долаючи ієрархічно вибудовані етапи мислення та розвитку [4, с. 5]. Тому, щоб забезпечити успішність академічної програми, треба зважати на те, який етап домінує у розвитку молодшої людини. По-друге, важливість розвитку молодшої людини у процесі здобуття педагогічної освіти є менш очевидною, але вагомішою. У будь-якій школі можна зустріти вчителів на різних етапах розвитку мислення. Деякі мислять конкретними категоріями, інші ж – абстрактними. Тому одним із ключів до успіху професійного розвитку є здатність програм адаптуватися до різноманітних характеристик, притаманних учителям.

Інтеркультурний підхід передбачає реалізацію ідеї інтерактивного функціонування різноманітних культур [6, с. 2]. Канада та США є полікультурними країнами, в яких живуть представники різних культур та націй, громадяни різного етнічного, релігійного, соціального та економічного походження. Глобалізаційні тенденції сучасного світу зумовлюють імміграційні процеси. Тому професійний розвиток учителів розглядається як потужний ресурс, що застосовується у процесі формування готовності педагога до роботи у полікультурному середовищі.

Компетентнісний підхід передбачає реалізацію ідей результативно-цільової спрямованості професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, формування й розвитку конститутивних компетентностей педагога (знання, вміння й навички, цінності та ставлення), що забезпечують створення комплексу компетентностей, інтегрованої характеристики особистості, фахівця, громадянина тощо. Вивчаються концепції, фактори та процеси



професійного розвитку вчителів [4, с. 3], який розглядають як порівняно тривалий процес зміни фахової поведінки педагогів, що спирається на практичне використання новітніх освітніх технологій: генерування нових ідей, їх застосування, колегіальне обговорення їхніх переваг та недоліків, адаптацію нової практики викладання.

Професійний розвиток учителів ґрунтується на використанні концепції конструктивізму, відповідно до якої він є активним процесом конструювання знань на основі власного досвіду педагога. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про спільність застосування нової перспективи професійного розвитку педагогів в розвинутих країнах, що визначає його основні принципи. Відповідно до конструктивістської парадигми вчителя розглядають як активного учасника навчального процесу, що має змогу практично використовувати сформовані вміння й навички викладання предмета, оцінювання, спостереження та критичного аналізу [5, с. 24]. Професійний розвиток трактують як довготривалий процес, у результаті якого попередні знання пов'язуються з новим досвідом, що передбачає цілий цикл навчання, а систематичну підтримку вважають обов'язковим каталізатором процесу змін.

Британець Р. Фокс досліджує конструктивістський підхід до навчання загалом та до професійного розвитку вчителів зокрема. Дослідник зробив спробу проаналізувати основні ідеї конструктивізму: процес пізнання як активний процес; знання – це винаходи, а не відкриття; всі знання є особистими та ідіосинкратичними; конструювання знань має соціальний характер; навчання – це процес знаходження сенсу життя; ефективно навчання ґрунтується на вирішенні важливих, відкритих проблем [5, с. 23].

Науковець Р. Фокс робить висновок, що, згідно з ідеями конструктивізму, врахування природних здібностей учнів та їхнього попереднього навчального досвіду сприяє налагодженню ефективного навчального процесу, але, окрім цього, вчитель повинен забезпечити можливість взаємодіяти, спілкуватися, розв'язувати проблеми та сприймати нові ідеї й концепції. Навчання з перспективи конструктивізму вчений розуміє як саморегульований процес розв'язання внутрішніх когнітивних конфліктів, які часто стають очевидними у певних видах педагогічної діяльності, розмовах між колегами тощо. На нашу думку, навчання – це не тільки передавання знань від однієї особи до іншої, це особистий вдумливий і трансформаційний процес, в якому нові ідеї, досвід та власні судження інтегруються в нові знання. Варто зауважити, що спільним для розвинутих англomовних країн є активний процес формування й розвитку професійних спільнот учителів загальноосвітніх шкіл, який забезпечує важливу інструментарій освоєння індивідуальних знань педагогом [7, с. 14].

Використавши функціональний та методологічний підходи, ми зробили висновки, що система неперервної педагогічної освіти забезпечує реалізацію професійного розвитку педагогів і потрібна вчителям без сертифікації, що мають недостатній кваліфікаційний рівень, потребують оновлення чи поглиблення знань, оскільки сучасні ринкові відносини зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців у всіх галузях життєдіяльності суспільства. Відповідно, система



початкової педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти мають ґрунтуватись на впровадженні новітніх технологій професійного навчання, максимальному наближенні його до сучасних реалій, які динамічно оновлюються. Поряд з цим, зростає необхідність у формуванні у майбутніх фахівців освітньої галузі не лише конкретних умінь, навичок, знань, але й особистісних якостей, які дадуть їм змогу упродовж професійної діяльності інтенсивно освоювати новітню техніку, інформаційно-комунікаційні технології, а в разі необхідності – оволодівати новою професією.

Набувають нового значення та важливості новітні технології професійного навчання і професійного розвитку фахівців педагогічної сфери, теоретичне обґрунтування й розроблення методичних засад інноваційної діяльності в системі неперервної педагогічної освіти. Поширеною є тенденція узгодження професійного розвитку вчителів із проблемами та потребами школи і педагогічної спільноти. Наприклад, у Великій Британії, Канаді та США розроблено програми професійного розвитку, що пропонуються на базі школи, в якій працюють учителі, які мають право самостійно узгоджувати питання їхнього змісту [7, с. 206].

Основними домінантами професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл є доступність і модульність. Доступність – економічна (невисока вартість навчання), географічна (навчання за місцем проживання, дистанційне навчання), доступність технічних засобів тощо. Модульність – це можливість уніфікації та стандартизації навчальних програм, необмежена можливість кількісного та якісного оновлення навчальних курсів, формування банку навчальних програм тощо. На думку української дослідниці С. Синенко, «сучасні концепції післядипломної педагогічної освіти базуються на ідеях розвитку людських ресурсів (підвищення здатності фахівців до винахідливості, гнучкості, змін), управління цим розвитком (практико-доцільне, нормативно-відповідне, примусове) та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу» [1, с. 16].

На початку XXI століття основним виміром ефективності діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл є результативність навчальної діяльності учнів. Тому особлива увага науковців та практиків приділяється проблемі розвитку шкільного лідерства, поява якої зумовлена такими чинниками: запровадження змін в освітньому менеджменті; інтегрованість навчальних програм; тестування учнів на національному та міжнародному рівнях; збільшення відповідальності на місцевому рівні.

Зміщення акцентів від відповідальності адміністрації загальноосвітньої школи до колегіального її виду, тобто відповідальності всіх членів педагогічного колективу за надання високоякісних освітніх послуг, вимагає формування й розвитку певних умінь і навичок учителів, оскільки за формулювання цілей, завдань загальноосвітньої школи, їхню відповідність інтересам та потребам споживачів освітніх послуг і державній політиці в галузі освіти, визначення проблем та перспектив їх успішного розв'язання відповідають усі працівники.

Змінюється роль педагога: на зміну «виконавцю» освітньої політики держави приходять «менеджер», «лідер», здатний планувати та організовувати



власну діяльність і діяльність інших учасників педагогічного процесу; мотивувати поведінку учнів, колег, батьків та представників громадськості; контролювати і регулювати навчальний процес; впливати на формування політики щодо розвитку освіти [8, с. 21]. Такі тенденції ґрунтуються на залученні вчителів до процесу управління на всіх рівнях освітньої системи: національному, регіональному, локальному, а також у процесі самоврядування в умовах загальноосвітньої школи.

Хоча і педагоги, і політики в галузі освіти розуміють необхідність професійного розвитку вчителів, мотивація до використання його потенціалу є різною. М. Хешве аналізує зміни у професійній діяльності вчителя, спричинені еволюційним розвитком нових концепцій, надій, очікувань у результаті запровадження реформ у галузі освіти [9, с. 423]. Автор визначає основні умови, необхідні для професійного розвитку вчителів у системі неперервної педагогічної освіти: внутрішня мотивація педагогів до підвищення кваліфікації (усвідомлення розбіжностей між власними цілями та практикою); критичний аналіз наявних знань, умінь, навичок, ставлення до роботи вчителя (усвідомлення цінності власних знань теорії і практики, недостатності своїх знань та потреби оволодіння новими); конструювання нових знань, розвиток умінь, навичок, надій та ставлення вчителя до роботи (усвідомлення цілей навчальної діяльності, практичного застосування нових знань, умінь і навичок); когнітивна реструктуризація знань (усунення дисонансу між попередньо освоєними та новими знаннями і реаліями сучасності); створення соціального клімату, сприятливого для професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл (співпраця між колегами та науково-педагогічними працівниками університетів, дослідниками в галузі освіти; повага та довіра, які сприяють відкритому обговоренню ідей і досвіду), що є однією із основних ідей конструктивізму.

На основі проведеного дослідження виокремлено спільні засади, на яких ґрунтується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у розвинутих країнах світу: об'єктивна реальність та ідеї комплексної системної проєкції навчального процесу; соціальний аспект професійного розвитку та інтеграційні зв'язки між наукою, ідеологією, реаліями повсякденного життя суспільства; принципи автономності й різноманітності; конструктивізм, згідно з яким знання генеруються під дією внутрішніх (теорії, ідеї, інтереси, потреби людини) та зовнішніх (теорії, досвід, інтереси інших людей) факторів і впливів; комплекс професійних знань, що розвиваються на основі різноманітних джерел походження (емпіричні, технологічні, особисті, етичні, ідеологічні, між-предметні, знання шкільного предмета, соціально-політичні знання про зміст шкільної освіти, знання педагогічних дисциплін); зміст практичних знань на основі досліджень та професійного розвитку вчителів.

Отже, на основі проведеного аналізу теоретичних основ професійного розвитку педагогів можемо зробити висновки про те, що у розвинутих країнах світу професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл ґрунтується на комплексній інтеграції філософських, психологічних та педагогічних теорій, концепцій, підходів (теорія системи, концепції акмеології, конструктивізму, педагогічної компетентності, андрагогічний, антропологічний, аксіологічний, інтеркультурний, структурно-функціональний підходи).



Список використаних джерел:

1. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Синенко. – К., 2002. – 21 с.
2. Професійна освіта: словник : [навч. посіб. ; укл. С. У. Гончаренко та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
3. Benejam P. Issues and Problems in Teacher Education / P. Benejam, M. Espinet // *An international Handbook* ; ed. H. Leavitt. – New York : Greenwood, 1992. – 312 p.
4. Evans L. What is teacher development and how is it achieved. Ontological and processual models / L. Evans // *Issues in European Teacher Development: The European Conference on Educational Research : linking theory and practice, September 10–12, 2008.* – Sweden : Gothenburg, 2008. – 11 p.
5. Fox R. Constructivism examined / R. Fox // *Oxford Review of Education.* – 2001. – Vol. 27, № 1. – P. 23–35.
6. Gay G. Multicultural teacher education for the 21st century / G. Gay, T. Howard // *The Teacher Education.* – 2000. – № 36(1). – P. 1–16.
7. Gordon St. Professional development for school improvement : empowering learning communities / St. Gordon. – Allyn & Bacon, 2003. – 312 p.
8. Harris A. Teacher leadership: a review of research / A. Harris, D. Muijs. – University of Warwick, 2002. – 30 p.
9. Hashweh M. Teacher accommodative change / M. Hashweh // *Teaching and Teacher Education.* – 2003. – № 19. – P. 421–434.
10. Thiessen D. A skilful start to a teaching career: a matter of developing impactful behaviours, reflective practices or professional knowledge? / D. Thiessen // *International Journal of Educational Research.* – 2000. – № 33. – P. 515–537.



УДК 378.018.43:37.011.3-051:81'243](410)

ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна Гарбуза

У статті розглянуто програмно-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів іноземної мови, його основні складники й особливості в системі дистанційного навчання університетів Великої Британії. Актуальність теми зумовлена державною освітньою політикою України, що передбачає істотні зміни в підготовці педагогічних кадрів, у тому числі вчителів іноземної мови, з огляду на загальнонаціональні інтереси і провідні тенденції розвитку світового освітнього простору.

Ключові слова: дистанційне навчання, програмно-методичне забезпечення, підготовка вчителя іноземної мови.

Перша третина ХХІ століття в Україні стала часом переосмислення цілей освіти, пошуком нового змісту, нових форм і методів. Необхідність якісних змін щодо отримання вищої освіти за альтернативними формами навчання (дистанційною, екстернатною, заочною) сьогодні усвідомлюється як ученими, так і викладачами ВНЗ, які активно впроваджують підходи розвинених європейських країн до рівного доступу до якісної освіти упродовж усього життя. Найбільш цікавим є досвід Великої Британії, яка в цьому плані є провідною серед інших економічно розвинених країн Європи. Вона має високий рівень організації виробництва, розвитку науки завдяки науково обґрунтованій, гнучкій та варіативній структурі освітньої системи, у т.ч. широко розгалуженій дистанційній освіті.

Однак, унаслідок недостатньої поінформованості про існуючі можливості професійної підготовки вчителів за дистанційною формою навчання в постіндустріальних країнах світу, глибина та ефективність практичних перетворень потребують інтенсифікації.

В останнє десятиріччя відбулися суттєві зміни в дослідженнях процесів упровадження нововведень у систему вищої освіти України. Проблема програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів, іноземної мови, зокрема, за дистанційною системою навчання поки ще розроблена недостатньо, є багатоаспектною та актуальною у сучасній вітчизняній педагогічній науці та практиці.

В українській та британській науковій літературі приділяється увага проблемі програмно-методичного забезпечення підготовки вчителів іноземних мов в умовах денної форми навчання. Деяко менше ця проблема висвітлюється щодо дистанційного навчання. На думку англійських учених, зокрема Л. Дікінсона, Б. Холмберга, К. Річардса, П. Роя, проблема організації та



формування змісту дистанційної форми підготовки учителів ще не посідає належного місця у наукових дослідженнях і практиці. Це пояснюється об'єктивними причинами, перш за все тим, що ця проблема є відносно новою. До того ж, вивчення іноземних мов у системі дистанційної освіти за допомогою сучасних інформаційних засобів і технологій стали інтенсивно досліджуватися лише протягом останніх двох десятиліть. Такі вчені, як Д. Раунтрі, Р. Мейзон, М. Хагі, Т. Андерсон, Б. Колліс, Р. Мелтон та ін. диференціюють медіа засоби навчання іншомовного спілкування на традиційні та високотехнологічні. Фахівці дистанційного навчання (Д. Роджерс, А. Вульф та ін.) у своїх працях розглядають доцільність використання аудіо та відео конференцій під час вивчення іноземних мов. Л. Бланшфілд, І. Патрік, О. Сімпсон та ін. визначають переваги та недоліки використання електронної пошти у дистанційному навчанні іншомовного спілкування. Окремі аспекти підготовки вчителів в системі дистанційного навчання, вчителів іноземної мови зокрема, досліджували українські дослідники: В. Биков, Ю. Жук, В. Кухаренко, В. Лапінський, В. Олійник, В. Пугач.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу з проблеми програмно-методичного забезпечення дистанційного навчання, ми прийшли до висновку, що найбільш продуктивними для нашого дослідження є підходи В. Бикова, Ю. Жука, В. Лапінського. Автори відзначають, що програмно-методичне забезпечення дистанційного навчання – це сукупність матеріалів, що відображають зміст навчання, системи керування навчальним контентом (learning content management system – LCMS), нормативної бази і методики дистанційного навчання [1].

Спираючись на вищезазначених авторів, під програмно-методичним забезпеченням будемо розуміти сукупність навчального змісту (контенту), нормативно-правової бази, навчально-методичних матеріалів, методики дистанційного навчання, яка реалізується через програмні, організаційні та інші дидактичні засоби, що забезпечують сукупність освітніх послуг.

Формулювання мети, завдань та методів дослідження. Метою статті є узагальнення досвіду програмно-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії, впровадження якого в Україні слугуватиме якісним змінам професійної підготовки вчителів іноземної мови за дистанційною формою навчання.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо більш детально структуру та складники програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною системою навчання у Великій Британії.

У формуванні програмно-методичного забезпечення системи дистанційної форми підготовки вчителів іноземних мов важливим є його зміст, що відповідає меті підготовки спеціалістів та від якого залежать методи, засоби, мотиви та механізми засвоєння.

Зміст дистанційної освіти, спрямований на підготовку майбутніх учителів іноземних мов, окреслюється у навчальних планах і програмах та реалізується безпосередньо у навчальному процесі через підручники,



посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [2].

Почнемо цей аналіз з розгляду навчальної програми. Як відомо, навчальна програма – документ, що визначає зміст і обсяг знань, умінь і навичок з навчального предмета, необхідних для засвоєння, що відображається у відповідній кількості годин, формах організації навчання (лекції, семінари, практичні заняття тощо), розподілі навчального матеріалу за темами та розділами, а за потреби – роками навчання [3, с. 99]. Сукупність навчальних програм створює загальну інтегровану програму дистанційного курсу базової підготовки учителів іноземних мов – аналог української освітньо-професійної програми (ОПП). Програма дистанційного курсу базової підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії становить науково обґрунтовану концепцію і водночас виступає інструментом її реалізації. Окрім цього, вона включає фундаментальні положення з філософсько-соціальних наук, методики викладання іноземних мов, сучасні досягнення психолого-педагогічних наук відповідно до науково-технічного прогресу та інновацій у галузі викладання іноземних мов.

Зміст курсу базової підготовки вчителів іноземної мови складається з циклу психолого-педагогічних дисциплін, спеціально-предметної підготовки та педагогічної практики. Навчальні програми циклу психолого-педагогічних дисциплін складаються з таких навчальних предметів, як педагогіка, історія та психологія освіти, теорія навчальної діяльності, методика викладання іноземної мови, сучасні освітні технології, організація навчального процесу, психолого-педагогічні спецкурси. Спеціально-предметна підготовка включає дисципліни: сучасні лінгвістичні науки, іноземні мови (німецька, французька, іспанська), стилістика, порівняльна типологія [4].

Підготовка вчителів іноземної мови в системі дистанційної освіти у Великій Британії розпочинається з розроблення змісту навчальних програм через відповідний збір інформації щодо професійно-фахових потреб студентів з урахуванням особливостей процесу дистанційного навчання [4]. До цього процесу залучаються фахівці-професіонали відповідної навчальної дисципліни, програмісти, фахівці технічного забезпечення, дизайнери, художники, редактори, допоміжний персонал, адміністративні працівники та ін. Фахівці готують навчальні програми, працівники технічного забезпечення створюють інформаційно-комунікативну підтримку дидактичних засобів як носіїв змісту навчальних програм, встановлюють обладнання і відповідають за його функціонування. Допоміжний персонал вирішує питання, пов'язані з реєстрацією студентів, забезпеченням навчальним матеріалом, складанням розкладу, управлінням технічними ресурсами тощо. Адміністрація Відкритого Університету забезпечує умови та організацію дистанційного навчання. Фахівці забезпечують ефективне використання змісту, матеріально-технічних та технологічних ресурсів відповідно до визначених навчальних цілей і завдань дистанційного навчання іноземних мов. Отже, у процесі відбору та структурування змісту навчальних програм застосовується командний підхід, побудований на принципі інтеграції зусиль членів колективу установи та



синергетичного характеру дистанційного навчання. Розроблення конкретної навчальної програми з певної навчальної дисципліни в системі дистанційної підготовки учителів іноземних мов може тривати 3–4 роки. Зазначимо також, що навчальні програми мають повністю оновлюватися кожні вісім років, а в разі необхідності – щороку або навіть щосеместрово [4]. Така необхідність оновлення змісту програм, на наш погляд, ґрунтується на періодичному оновленні ОПП, змісту навчальних планів, необхідністю з'ясування характеру та рівня, потреб (Needs Analysis) студентів, що навчаються у системі дистанційної освіти за спеціальністю «вчитель іноземної мови» (PGCE). Це свідчить про дотримання принципів гнучкості та оперативності у розробленні навчальних курсів [5]. Результатом роботи є створення навчальних матеріалів. Свідченням їх високої якості є той факт, що ними користуються не лише студенти Відкритого Університету, але й студенти інших навчальних закладів Великої Британії.

Кожний студент забезпечується пакетом навчальних матеріалів, який включає: програму навчання зі змістом матеріалу, необхідного для засвоєння; пояснювальну записку; спеціально розроблені підручники та робочі зошити; друквані матеріали (таблиці, ілюстрації, схеми); аудіозаписи та відеозаписи, CD-ROM та програмне забезпечення; розклад телепрограм та радіопередач на національних мережах; матеріали для самоперевірки та самооцінювання знань; навчальний план курсу з датами початку та закінчення вивчення різних компонентів курсу, кінцевого терміну здачі домашніх завдань, іспитів після закінчення курсу, консультацій, підготовки та захисту портфоліо тощо.

При відборі та структуруванні навчального змісту автори-розробники Відкритого Університету Великої Британії дотримуються принципу логічної послідовності його викладу. Побудова структури навчального матеріалу ґрунтується на когнітивній теорії, яка вимагає його ретельного вивчення у логічній послідовності, а також усвідомлення студентами з самого початку навчання логічного взаємозв'язку між різними компонентами. Відповідно до цієї теорії на будь-якому етапі навчального процесу студенти чітко усвідомлюють результати своїх досягнень або їх вплив на цілі, які мають бути досягнуті. Згідно з біхевіористською теорією, пропонується чіткість визначення цілей та засобів їх досягнення. Студенти мають бачити реальні успіхи у навчанні, відчувати, що поставлені цілі є досяжними у разі успішного навчання [6].

Зазначені теорії сприяють формуванню компетентнісного підходу до відбору, структурування та реалізації змісту дистанційної підготовки вчителів іноземних мов. Цей підхід ставить на перше місце не лише поінформованість студента, а й професійні уміння фахівця. Особливості компетентнісного підходу полягають у тому, що у процесі навчання засвоюються студентами не «готові знання», запропоновані тьютором, а «простежується походження цих знань». За таких умов навчальна діяльність студентів набуває дослідницького чи практико-перетворювального характеру. Компетентність, таким чином, є результатом навчання, інтегрованою якістю майбутнього фахівця, яка є складним синтезом когнітивного, предметно-практичного та особистісного



досвіду.

Так, у кожному із трьох регіонів Великої Британії на основі своїх професійних стандартів, що затверджені урядами Англії, Уельсу та Північної Ірландії, Відкритий Університет пропонує програму базової підготовки вчителів іноземної мови. Визначені стандарти слугують основним змістом професійної компетентності вчителя іноземної мови. Відповідний їм рівень студенти повинні продемонструвати по завершенню навчання, щоб отримати статус кваліфікованого вчителя. Для цього були створені регіональні професійні стандарти підготовки вчителів іноземної мови у Великій Британії, які слугують інструментом визначення якості підготовки фахівця.

У Англії стандарти для отримання QTS (Професійні стандарти для кваліфікованих учителів), затверджені у 2007 р., містять 33 інтегровані якості особистості та відповідні уміння й навички, що розділені на три групи: а) професійні якості, які стосуються відносин з дітьми та молоддю; встановлених правил (тобто усвідомлення своїх професійних обов'язків, нормативних вимог, засад організації робочого місця та практики); спілкування й роботи з іншими; а також особистого професійного зростання; б) професійні знання та розуміння, що стосуються викладання й навчання; оцінювання та моніторингу; предметів і навчальних програм; грамотності, знання основ математики, ІКТ; досягнень і різноманітності в освітньому середовищі; здоров'я і благополуччя; в) професійні вміння, що стосуються планування; навчання; оцінювання, моніторингу та забезпечення зворотного зв'язку; рефлексії; навчального середовища; а також групової роботи і співробітництва [7].

Уельські стандарти для отримання QTS, прийняті у 2009 р., відрізняються від англійських вимогами до впровадження національного компонента навчального плану. Вони містять 55 інтегрованих якостей особистості та відповідних умінь і навичок [8].

У 2007 р. у Північній Ірландії затверджені стандарти (Competences) для набуття «права на викладацьку діяльність», що охоплюють такі сфери, як: професійні цінності і практика їх застосування, професійні знання й розуміння, професійні уміння та їх використання. Вони включають 27 інтегрованих якостей особистості та відповідних умінь і навичок, якими мають оволодіти майбутні вчителі, зокрема учителі іноземних мов [9].

Отже, структура стандартів у всіх регіонах Великобританії схожа. Складаються вони з трьох взаємопов'язаних елементів, два з яких – професійні знання та уміння, третій складник – професійні якості в Англії й Уельсі та професійні цінності в Північній Ірландії.

Виходячи із зазначеної структури стандартів, Відкритий Університет Великої Британії визначає професійні компетентності вчителя іноземних мов, якими студенти мають володіти після завершення курсу післядипломного навчання, а саме: загальнопедагогічну, загальнокультурну та іншомовну комунікативну компетентність.

Ще одним складником програмно-методичного забезпечення підготовки вчителів іноземної мови на відстані у Великій Британії є методика дистанційного навчання, яка реалізується через низку дидактичних засобів (див. рис. 1).

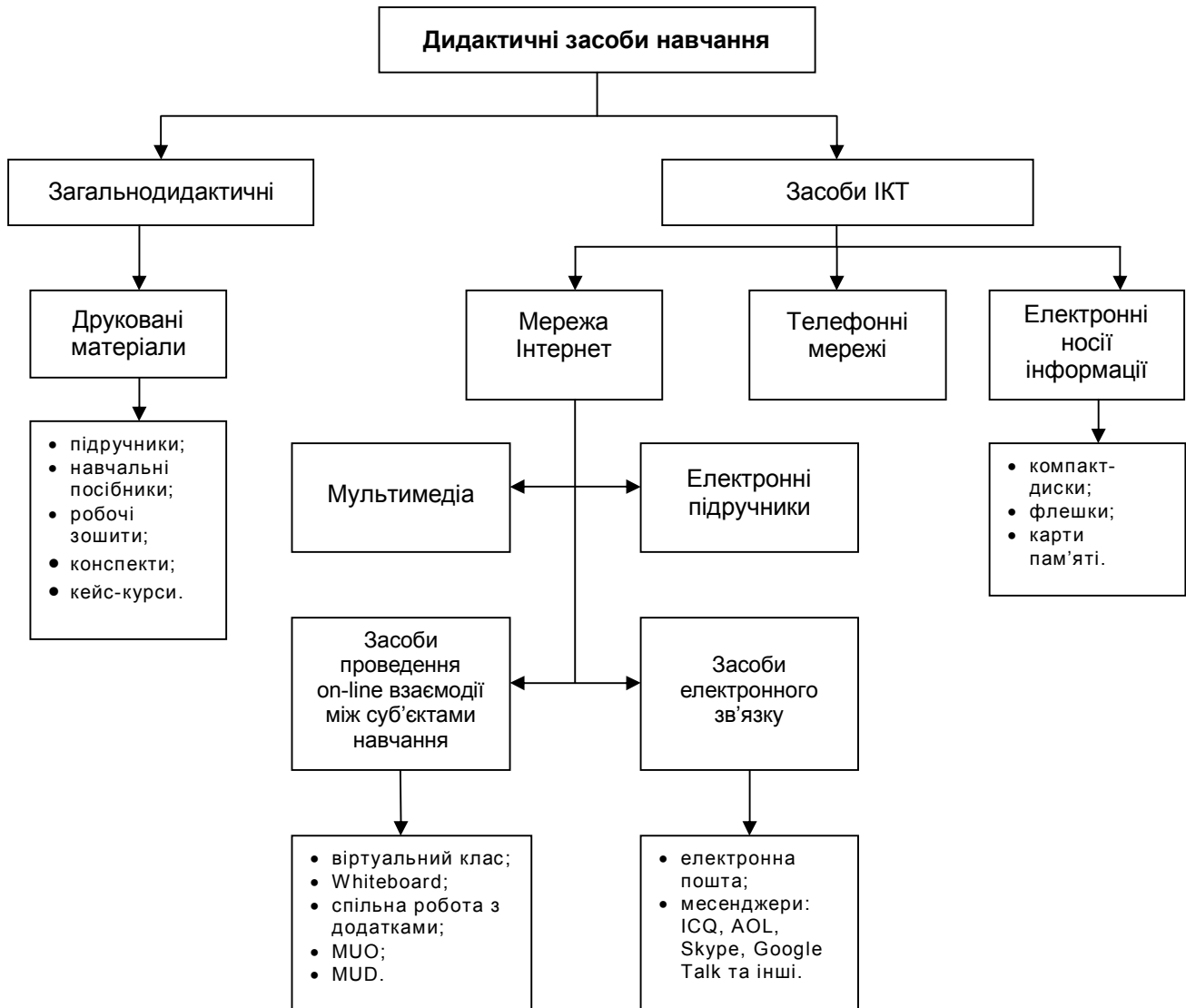


Рис. 1. Дидактичні засоби організації дистанційного навчання вчителів іноземної мови у Великій Британії

Як бачимо, дидактичні засоби організації дистанційного навчання у процесі підготовки вчителя іноземних мов індивідуалізують навчання, оптимізують навчальний процес, полегшують самостійне навчання, активізують самостійну роботу тих, хто навчається, підвищують її ефективність та якість. Маючи необмежені можливості для отримання інформації, студенти у процесі самостійної роботи можуть звернутися за консультацією до певного навчально-пізнавального джерела у будь-який зручний для них час. Завдяки визначеним засобам організації дистанційного навчання студенти удосконалюють власні навички читання, письма, знання граматики, тобто розвивають іншомовну професійну компетентність. Окрім цього, вони мають можливість постійно проводити самоконтроль у різних формах, що підвищує мотивацію, пізнавальний та творчий рівень навчальної роботи, створює нове, особливе навчально-пізнавальне середовище з такими характеристиками, як:

- інтерактивність, тобто взаємодія різних видів засобів навчання в



умовах застосування відповідних інформаційних ресурсів мережі, що підтримуються як на технічному, так і на методичному рівнях;

– інформативність, яка забезпечується насиченістю інформацією та зручністю й ефективністю використання відібраного навчального змісту безпосередньо завдяки використанню інформаційних засобів навчання;

– відкритість, що уможлиблює доступ до джерел інформації, інформаційних повідомлень у будь-який зручний для студентів час;

– оперативність, що забезпечується високою швидкістю обміну інформацією, можливістю контролювати процес навчання, підтримувати зворотний зв'язок із студентами, регулярно оновлювати інформацію та швидко коригувати її у разі необхідності;

– ергономічність, що надає змогу студентам мати індивідуальний режим, графік і темп навчання.

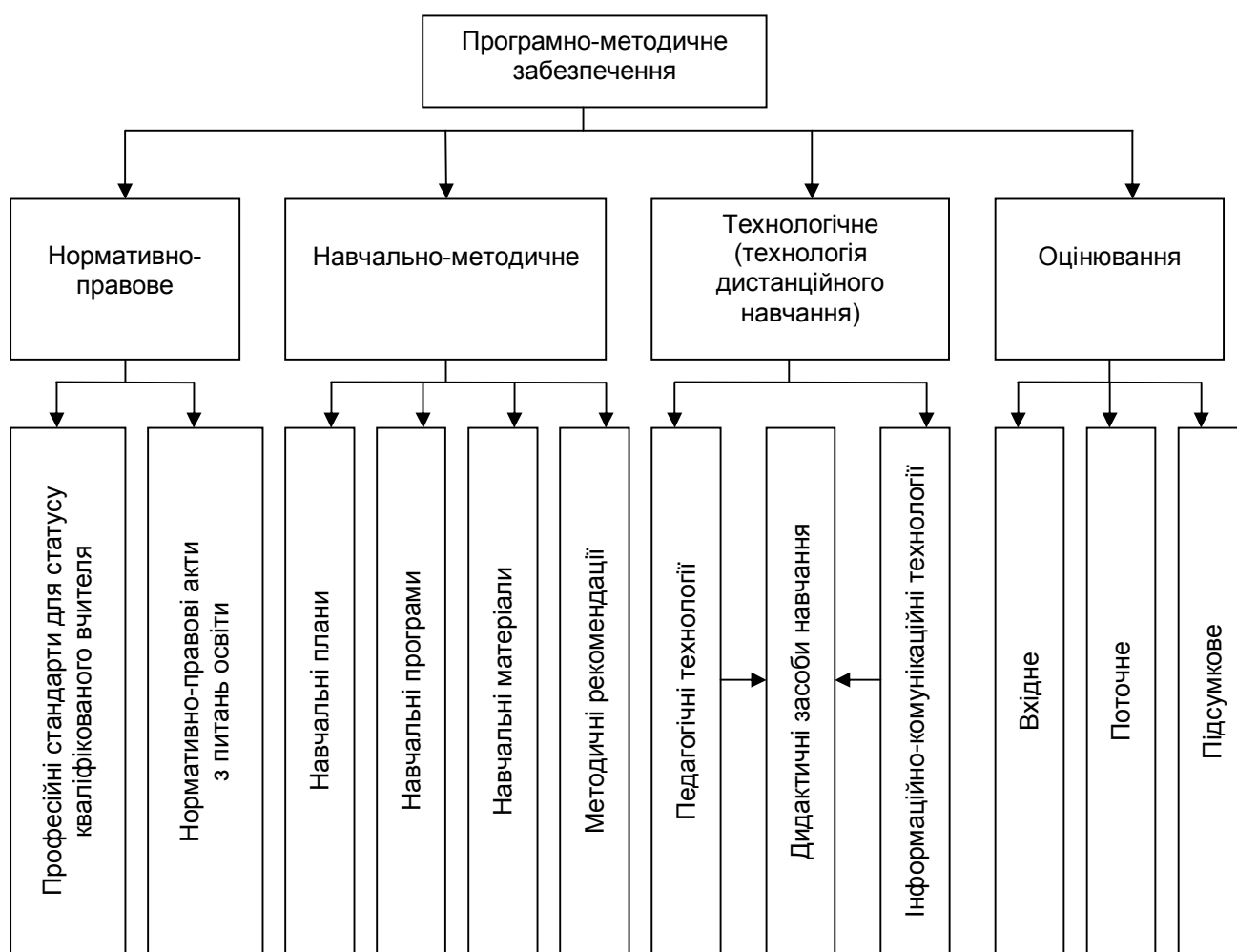


Рис. 2. Структура програмно-методичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови у Відкритому Університеті Великої Британії

Таким чином, поєднання загальнодидактичних засобів навчання з інформаційно-комунікаційними забезпечує сприятливе середовище для дистанційного навчання вчителів іноземних мов, що є набагато більшим, аніж



простим поєднанням його складників. За умов правильної організації роботи щодо передавання та опрацювання навчальних матеріалів, навчання стає активним і успішнішим.

Результатом реалізації програмно-методичного забезпечення дистанційної підготовки вчителів іноземних мов є їх відповідний рівень сформованості професійної компетентності. Студенти, що продемонстрували сформованість професійної компетентності вчителя іноземної мови, отримують сертифікат PGCE, що видається Відкритим Університетом, та статус кваліфікованого вчителя.

Отже, ефективність дистанційної підготовки вчителів іноземних мов зумовлюється її нормативно-правовим, навчально-методичним та технологічним забезпеченням, спрямованим на формування у студентів професійної компетентності. Наочно ці взаємозв'язки можна уявити у вигляді такої схеми (рис. 2).

Список використаних джерел:

1. Інформаційні технології і засоби навчання: зб наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атака, 2005. – 272 с.
2. Holmberg B. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education* / B. Holmberg. – Oldenburg : Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. – 171 p.
3. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
4. Сайт Відкритого Університету Великої Британії. – Режим доступу : <http://www.open.ac.uk/>
5. Малінко О. Г. Особливості організації та формування змісту дистанційного навчання іноземних мов / О. Малінко // *Наук.-метод. конф. «Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти»*. – К. : КНЕУ, 2006. – Т. 1. – С. 143–145.
6. Daniel J. S. *Mega-universities and knowledge media: technology strategies for higher education* / J. Daniel. – London : Kogan Page, 1998. – 214 p.
7. *Organisation of the education system in the United Kingdom 2009/2010*. – Brussels : Eurydice, 2011. – 632 p.
8. *Revised professional standards for education practitioners in Wales. Welsh Government Circular No: 020/2011* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.swan.ac.uk/nqt2/docs/110830profstandardsen.pdf>
9. *Teaching: the Reflective Profession. Incorporating the Northern Ireland Teacher Competences* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Vmrk%20%20Aug%2007.pdf