

*Семенченко Тамара Олександрівна,
аспірант кафедри*

теорії і методики професійної освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Постановка проблеми. Загострення "холодної війни", науково-технічна революція, світові економічні кризи 1974-1975, 1979-1982 рр. вимагали від багатьох держав світу перегляду курсу як зовнішньої, так і внутрішньої політики та формування нового мислення, де ключову роль закликало виконувати освіта як соціальний інститут, відповідальний за процес соціалізації особистості, розвитку загальносвітової культури, побудови міцної конкурентноздатної держави, формування інтелектуально здорової нації. У зв'язку із цим виникла необхідність висунення нових вимог до вчителя, його професійної підготовки та пошуку нових стратегій стандартизації педагогічної освіти (Н. М. Авшенюк), організації підготовки вчителів (В. М. Базуріна, Ю. В. Кіщенко, М. В. Нагач, Н. В. Муқан, К. В. Рибачук, Н. П. Яцишин) та інші. Втім не було проведено спеціального дослідження, у якому наукова увага зосереджувалася б на комплексному огляді динаміки розвитку професійної педагогічної освіти у англomовних країнах (США, Австралія, Канада, Великобританія) кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Метою даної статті є розкриття основних напрямів розвитку професійної педагогічної освіти у англomовних країнах (у кінці ХХ – початку ХХІ століття).

Виклад основного матеріалу. Період на межі 1980-х та 1990-х років у педагогічному просторі досліджуваних країн (США, Австралія, Великобританія, Канада) характеризується прийняттям низки важливих нормативно-правових актів, які по-новому визначають завдання професійної діяльності вчителів. У Сполучених Штатах Америки зміна якості освіти стала національною доктриною. У 1983 році за дорученням президента США Рональда Рейгана була написана та опублікована Доповідь «Нація у небезпеці» (A Nation at Risk), у якій зазначалося, що «наразі неможливо забезпечити прогрес у галузі науки та техніки лише за рахунок невеликої групи підготовлених людей. Лише нація як єдиний носій інтелекту, знань та духовності здатна до суттєвих перетворень. Мета реформи освіти має полягати у максимальному розвитку здібностей кожного індивіда. Досягнення визначеної мети можливо за умови, що заявлені освітою вимоги до знань учнів будуть дійсно високими, а не мінімальними. У жодному разі це не може залежати від вроджених здібностей чи таланту та матеріального стану родини» [1]. Далі зазначалося, «що американські вчителі є погано підготовленими, що програми підготовки учителів потребують суттєвого вдосконалення, що існує проблема дефіциту вчителів провідних дисциплін, що надзвичайно мало фахівців з науковими ступенями викладають у навчальних закладах» [1]. У відповідь доповіді «Нація у небезпеці» спеціальною комісією було складено звіт «Нація підготовлена: Вчителі 21 сторіччя» (1986р.), що підкреслював важливість академічного та практичного компонентів професійної освіти та їх тісну взаємодію, вносила пропозицію створення «клінічних» шкіл на базі середніх на зразок того, як організоване медичне навчання. «Клінічні» школи, або школи професійного розвитку, або школи професійної практики з'явилися на основі спільної діяльності середніх шкіл та факультетів освіти вищих навчальних закладів [3, с. 57]. У 1987 році створено Національну раду з питань професійних педагогічних стандартів (National Board for professional Teaching Standards), завданням якої було встановити високі стандарти знань та вмінь майбутніх учителів та сертифікувати фахівців, які відповідають визначеним критеріям. Зараз у США функціонують дві незалежні організації, що мають повноваження акредитувати програми підготовки вчителів закладів професійної освіти. Це – Національна Рада з акредитації підготовки вчителів (The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)) та Рада з акредитації підготовки вчителів (The Teacher Education Accreditation Council). Незважаючи на те, що принципи обох інститутів значною мірою схожі, методи акредитації відрізняються. В той час як державні представники-професійні експерти Національної Ради з акредитації учителів оцінюють заклади освіти згідно з державними професійними стандартами, фахівці Ради з акредитації підготовки вчителів з'ясовують якість навчальних закладів у відповідності до цілей, заявлених ними в установчих документах [2, с. 52].

До 1980-х років виключне право управління змістом та структурою програм підготовки майбутніх учителів у Великобританії належало інститутам вищої освіти. Упродовж наступних п'ятнадцяти років сформована система зазнала докорінних змін завдяки спрямованому втручання уряду. Кабінет Маргарет Тетчер мав на меті скоротити витрати, поширюючи на систему освіти ринкові закони, що передбачали виживання лише найкращих за якістю навчальних закладів. Політика уряду була зосереджена навколо трьох ключових питань: 1) забезпечення достатньої кількості кваліфікованих професійних педагогів; 2) визначення національної доктрини, яка б вимагала більшої відповідальності щодо змісту і якості освіти; 3) перенесення акценту у визначенні поняття «професійний вчитель» з «академічний професіонал» на «висококомпетентний практик» [4].

Першим істотним кроком у рамках визначеної політики стала поява у 1984 році Ради з акредитації освіти учителів (Council of Accreditation of the teachers' education). Організація ставила вимогою до викладачів наявність відповідного та недавнього досвіду шкільної практики. Положеннями організації також визначалася відведена на педагогічну практику кількість часу.

У 1989 році Циркуляр 24/89 (Circular 24/89) розширив повноваження Ради з акредитації освіти учителів шляхом заснування місцевих комітетів Ради, які почали контролювати усі курси підготовки майбутніх учителів. Циркуляр приділяв увагу практичній підготовці учителів, а саме: було збільшено тривалість педагогічної практики, введено обов'язкове оцінювання практичної роботи студента, визначено коло тем, які повинні бути розглянутими у рамках програм підготовки майбутніх учителів.

Одночасно з реформуванням традиційних уряд розробляв нові, альтернативні шляхи підготовки майбутніх учителів. Такий захід мав дві мети: залучення нових ресурсів до вчительської професії та кидання виклику традиційним моделям підготовки учителів та інститутам вищої освіти, які здійснювали таку підготовку. У результаті наприкінці 1990-х років з'явилися проекти «практикуючий учитель» (articulated teacher) та «дипломований учитель» (licensed teacher) [4]. Проект «практикуючий учитель» офіційно розпочався у вересні 1980 року. Проект як частина програми, встановленої місцевими уповноваженими органами у галузі освіти сумісно з інститутами вищої освіти, являв собою нову модель післядипломної педагогічної освіти, за якої студенти займалися два роки замість одного і 80% часу підготовки проводили у шкільному середовищі.

Помітно більш радикальним був проект «кваліфікований учитель», введений у тому ж році, що і проект «практикуючий учитель», який дозволяв студентам з мінімум двома закінченими роками навчання у вищому навчальному закладі бути безпосередньо зайнятим у школі з подальшим індивідуальним безвідривним від виробництва

тренуванням. Відмінна від інших існуючих моделей підготовки майбутніх учителів, така інновація, з одного боку, відкрила шлях до навчання без наявності базової освіти, а, з іншого, – повністю відібрала контроль у інститутів вищої освіти у контексті підготовки майбутніх учителів.

Якісно новий розвиток підготовки учителів відбувався у напрямку створення загальнонаціональної, централізованої, зосередженої на «підготовці» а не на «освіті» програмі підготовки вчителів. Зазначені ідеї набули поширення за рахунок незалежності університетів та факультетів освіти та знайшли практичне втілення у 1990-х роках з появою Циркулярів 9/92 та 14/93 щодо програм підготовки фахівців початкової та середньої освіти відповідно. Норми циркулярів вимагали більшого залучення шкіл до підготовки учителів та визначили розширений перелік необхідних компетенцій випускників педагогічних закладів.

Закон про освіту 1992 року (Education Act of 1992) став правовою базою появи комітету стандартів освіти (Office for Standards in Education), який вперше, у 1993 році, опублікував критерії моніторингу якості програм підготовки майбутніх учителів у професійних закладах освіти. У 1994 році, з появою державного уповноваженого органу Teacher Training Agency, підготовка майбутніх учителів остаточно відійшла до відома правління. Організація перейняла як більшість функцій Ради з акредитації освіти учителів (the Council for the Accreditation of Teacher Education), так і повноваження у галузі фінансування усіх програм підготовки майбутніх учителів в Англії. Упродовж наступних трьох років Організацією підготовки вчителів було розроблено та офіційно визначено 1997 року стандарти статусу кваліфікованого вчителя (Циркуляр 10/97) та на базі цих стандартів представлено державний навчальний план підготовки майбутніх учителів (National Curriculum for initial teacher training).

У професійній педагогіці Канади доповідь державного діяча Джорджа Радванські (The Radwanski Report) у 1987 році стала першим вагомим політичним документом, чітко визначившим провідну роль освіти як засоба досягнення високих позицій у рейтингах економічної свободи та конкурентноздатності. У Канаді право затвердження програм підготовки вчителів належить місцевим освітнім закладам провінцій. Лише у провінціях Онтаріо та Британській Колумбії створені професійні органи ліцензування програм підготовки вчителів – колегії учителів (college of teachers).

Упродовж тридцяти років після закриття Звичайних шкіл (Normal Schools) у 1950-х роках у Британській Колумбії університети провінції змінили фактичний контроль над усіма аспектами підготовки майбутніх учителів, беручи до уваги той факт, що місцеві органи влади зберегли за собою повноваження видачі відповідних дипломів. Однак зазначена ситуація докорінно змінилася у 1987 році, коли правління видало Закон про викладацьку діяльність (Teacher profession Act), який заснував Колегію вчителів Британської Колумбії (The British Columbia College of Teachers), на той час єдиний орган у Північній Америці, що переклав повноваження щодо контролю над сертифікацією, підготовкою та професійним розвитком учителів до рук інституту професійної підготовки.

Маючи право затверджувати програми підготовки вчителів у провінції, хоча й без можливості розробляти критерії для затвердження, Колегією було видано тимчасове затвердження програм трьох існуючих курсів підготовки майбутніх учителів університету Британської Колумбії, університету імені Симона Фрейзера та університету Вікторії та у 1989 році було переглянуто зміст зазначених програм. Завдяки сумісній праці факультету освіти та Колегії вчителів у 1991 році Радою Колегії вчителів прийнято локальний нормативно-правовий акт, що уповноважив колегію затвердити раніше прийняті та допрацьовані три тимчасові як постійні програми підготовки майбутніх учителів. Крім того Радою визначено критерії оцінювання існуючих та нових програм для надання їм статусу офіційно акредитованих. Критерії містили визначальні принципи щодо змісту та природи програм навчання (розгляд та прийняття кандидатур, база підготовка, курси професійної підготовки, поєднання теорії і практики, тривалість та якість практичної підготовки).

Перегляд програм підготовки у провінції Манітоба завершився поданням пропозицій реформування програм підготовки майбутніх учителів, найсуттєвішими з яких були наступні:

- а) подовження програми підготовки бакалавра педагогіки до не менш як 60 кредитних годин;
- б) реструктуризація програми: поділ за спеціалізаціями початковій, середній та старшій класи;
- в) розширення та перебудова клінічного (шкільного) компоненту підготовки.

Зазначені пункти були затверджені радою факультету освіти університету Манітоба у липні 1993 року. Процес імплементації рекомендацій зазнав впливу двох факторів: призначення на посаду нового голови факультету освіти та видання правління провінції двох директив щодо навчання та підготовки педагогічних кадрів. Поява директив свідчила про початок періоду втручання правління у механізм освіти, в тому числі й педагогічної підготовки. У проведеної освітньої реформи дорадчим органом за рішенням правління стала Рада підготовки та сертифікації учителів. У жовтні 1994 року заступником міністра освіти було подано на розробку до Ради проект документу під назвою «Загальна схема перегляду підготовки учителів» (A Framework for Teacher Education Review). Документ окреслював необхідні уміння та компетентності учителів, ставив за мету подовження практичної підготовки, введення дворічної інтернатури перед постійною сертифікацією, досягнення узгодженості програм підготовки майбутніх учителів з питань тривалості та графіку педагогічної практики. Рада підготовки та сертифікації учителів зосередилась на питаннях тривалості та структури програм підготовки та у вересні 1995 року та подала до Міністерства освіти наступні введення до затвердження:

1. Тривалість програм підготовки майбутніх учителів має складати мінімум 150 кредитів, з яких принаймні 60 кредитів – зі спеціальності;
2. Програми можуть бути побудовані або за послідовною, або інтегрованою моделлю;
3. Розширені програми підготовки майбутніх учителів мають вміщувати етап професійної роботи досвідчених учителів з вчителями-новачками на першому році роботи у школі.

За правління Давкінса, федерального міністра освіти, у 1987 році бінарна система вищої педагогічної освіти Австралії була замінена уніфікованою національною системою вищої освіти, яка й існує наразі (закладами професійної підготовки учителів виступали університети та коледжі додаткової освіти, надалі університети поглинули коледжі). Регламентация питань професійної педагогічної діяльності відноситься до компетенції уповноважених органів штатів та земель Австралії. Інститути виконують функції реєстрації учителів, надання професійної підтримки вчителям на першому році роботи, затвердження та акредитації програм професійної підготовки вчителів, розгляд випадків порушення норм професійної етики та питань професійної непридатності, у співпраці з учителями розробляє стандарти професійної педагогічної діяльності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Період від 1980-х років у педагогічному просторі досліджуваних країн (США, Австралія, Великобританія, Канада) характеризується прийняттям низки важливих нормативно-правових актів, які визначили першочерговим завданням професійної діяльності вчителів підготовку націй до активного життя у інформаційному суспільстві. Провідними тенденціями розвитку систем професійної підготовки майбутніх вчителів стали – 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 у школі. Перспективним напрямом подальших розвідок у даному напрямку є розкриття динаміки становлення і розвитку практичної підготовки майбутніх вчителів у англійських країнах.

Резюме. У статті розглянуто проблему розвитку професійної педагогічної освіти в англійських країнах. Простежено шлях становлення сучасного погляду на завдання професійної діяльності та підготовки майбутніх вчителів. Окреслено напрями підготовки майбутніх учителів, що сформувалися у кінці ХХ та є актуальними у ХХІ столітті. Охарактеризовано основні нормативно-правові акти, що регламентують функціонування механізму професійної педагогічної освіти. Зазначено, що наприкінці ХХ століття були створені професійні організації, які розробляють державні стандарти програм підготовки вчителів, акредитують заклади професійної освіти, забезпечують підтримку професійного розвитку вчителів. **Ключові слова:** професійна педагогічна освіта, педагогічна діяльність, професійні заклади підготовки вчителів.

Резюме. В статье рассмотрено проблему развития профессионального педагогического образования в англоязычных странах. Прослежено путь становления современного взгляда на задачи профессиональной деятельности и подготовки будущих учителей. Определены направления подготовки будущих учителей, которые сформировались в конце ХХ века и являются актуальными в ХХІ веке. Охарактеризованы основные нормативно-правовые акты, которые регламентируют функционирование механизма профессионального педагогического образования. Указано, что в конце ХХ века были созданы профессиональные организации, которые разрабатывают государственные стандарты программ подготовки учителей, аккредитуют учреждения профессионального образования, обеспечивают поддержку профессионального развития учителей. **Ключевые слова:** профессиональное педагогическое образование, педагогическая деятельность, профессиональные учреждения подготовки учителей.

Summary. The article considers the issue of the professional teacher education development in English speaking countries. The way of formation of the modern view on the objectives of teacher activity and initial teacher training was retraced. The trends of initial teacher training that were formed in the end of the 19th century and are still topical were detected. The basic regulatory acts that determine the functioning of the professional teacher education mechanism were characterized. It was mentioned that in the end of the 19th century the professional bodies that work out national standards of teacher training programs, accredit professional education establishments, provide support of teachers' professional development were set. **Keywords:** professional teacher education, teacher activity, professional teacher training establishments.

Література

1. A nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education [Електронний ресурс]. – 1983. – Режим доступу: <http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf>
2. Croker Robert C, Dibbon David C. Teacher education in Canada [Електронний ресурс] / Robert C. Croker, David C. Dibbon. – 2008. – 137 p. – Режим доступу: http://www.sae.ca/upload/Teacher_Education_in_Canada.pdf
3. Wiggins Sam P. Revolution in the Teaching Profession: A Comparative Review of Two Reform Reports. [Електронний ресурс] / Sam P. Wiggins // Education Leadership. – 1986. – October. – P. 56 – 59. Режим доступу до журн.: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198610_wiggins.pdf
4. Young Jon. Systems of Educating Teachers: Case Studies in the Governance of Initial Teacher Education [Електронний ресурс] / Jon Young // Canadian Journal of Education and Policy. – 2004. – # 32. Режим доступу до журн.: http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/young.pdf

Подано до редакції 25.05.2012