
КОШАРНА Н.В.,
кандидат педагогічних наук,
Київський університет
імені Бориса Грінченка,
м Київ

ОГРАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ (НА ПРИКЛАДІ ШВЕЦІЇ)

У статті розглянуто специфіку організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системі вищої освіти Швеції з урахуванням можливості запровадження її окремих елементів у вітчизняну систему педагогічної підготовки вчителів.

Ключові слова: педагогічна освіта, вища освіта, система підготовки вчителів, організаційно-педагогічні умови, євроінтеграція.

В статье рассмотрена специфика организационно-педагогических условий подготовки учителя в системе высшего образования Швеции с учетом возможности введения ее отдельных элементов в отечественную систему педагогической подготовки учителей.

Ключевые слова: педагогическое образование, высшее образование, система подготовки учителей, организационно-педагогические условия, евроинтеграция.

The article deals with the specific of organizational and pedagogical conditions of teacher training within the system of higher education in Sweden, with the possibility of including its some elements into the national teacher training system.

Key words: teacher education, higher education, the system of teacher training, organizational and pedagogical conditions, European integration.

Постановка проблеми. В умовах розбудови вітчизняної вищої школи і науки особливий інтерес викликає специфіка організаційно-педагогічних умов підготовки вчителя у системах вищої освіти розвинених європейських країн. Досвід організації педагогічної підготовки майбутніх учителів Швеції дає можливість стверджувати про позитивні тенденції її розвитку. Це перш за все діалогічний характер форм і методів організації навчального процесу, наскрізність педагогічної практики, визначення інваріанту її змісту та варіативність по курсах навчання, партнерські школи як умова діалогу між наукою і практикою.

Аналіз досліджень і публікацій. Окрему позицію в процесі вивчення досліджуваної проблеми посідають науково-педагогічні праці, в яких фрагментарно висвітлюються питання теоретико-практичної підготовки та діяльності вчителів у найбільш розвинених країнах-інтеграторів світових освітніх процесів: Німеччини (В. Гамаюк, Т. Вакуленко, Н. Козак та ін.); Норвегії (В. Семілетко); Польщі (А. Василюк); Франції (О. Голотюк, Л. Зязюн та ін.); Великобританії (Ю. Алфьоров, А. Парінов, А. Соколова та ін.), Греції (Ю. Короткова), США (Т. Кошманова). Особливо вагомими є праці, присвячені узагальненню вітчизняного і світового досвіду та окремим аспектам сучасної підготовки вчителя: В. Василенка, Л. Вовк, І. Зязюна, Н. Дем'яненко, М. Корця, В. Кузя, В. Лугового, О. Мороза, О. Романовського, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської, М. Шеремет та інші.

Метою даної статті є дослідження можливості запровадження організаційно-педагогічних умов європейських стандартів педагогічної підготовки вчителів в Україні (на прикладі Швеції).

Виклад основного матеріалу. Основу змісту педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції становить його інтегративна та практична спрямованість, що має прояв на теоретичному й практичному рівнях. На теоретичному рівні вона реалізується завдяки варіативності й елективності навчальних курсів, «горизонтальному» розміщенню змісту навчального матеріалу за курсами підготовки. На практичному рівні зміст навчання усвідомлюється майбутніми вчителями завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі оволодіння змістом педагогічної підготовки забезпечується використанням великої кількості навчальних альтернатив, поєднанням різноманітних методів і форм роботи [7].

Аналіз змісту й особливостей педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Швеції засвідчив наявність прескриптивного підходу у викладанні навчальних дисциплін, що полягає в особливій ролі викладача в організації пізнавальної діяльності студентів [1].

Зміст і форми пізнавальної діяльності студентів розробляються, вихо-

дячи з цілей певного навчального курсу (навчальної дисципліни), при взаємодії студентів і викладачів вищого навчального закладу та базової школи педагогічної практики («партнерська школа») [4]. Чинниками, що обумовлюють вибір методів навчання, є:

Особиста компетентність викладача та рівень його професійної майстерності, його етичні цінності.

Цілі та завдання фахової підготовки на кожному конкретному етапі навчання в межах кожної окремо взятої навчальної дисципліни.

Особливості взаємодії колективного та педагогічного рівнів засвоєння навчального матеріалу [5]. Колективний рівень розглядається шведськими науковцями як інтелектуальний фон групи, сукупна діяльність студентів, спрямовану на оволодіння педагогічними знаннями, формування вміння використовувати їх на практиці. Педагогічний рівень реалізується через викладацьку діяльність педагога вищої школи, його професійну майстерність та компетентність, а також здатність створювати в майбутніх учителів яскраву позитивну мотивацію професійної діяльності [5].

Найбільш поширеними організаційними формами навчання в університетах Швеції є лекція та семінар. Однак аудиторні заняття (лекції, семінари, співбесіди, консультації) проводяться не частіше, ніж двічі на тиждень [2]. У практиці педагогічної підготовки вчителів самостійна робота студентів суттєво переважає над іншими організаційними формами навчання. Підстави для такого висновку дає аналіз організаційно-педагогічних особливостей педагогічної підготовки вчителів в університетах Швеції.

В основі проблемної лекції лежить пізнавальна проблема, що вирішується в межах викладення основного змісту навчального матеріалу. Так, протягом лекційних занять, у яких розглядається розділ «Дидактика як доктрина» з навчальної дисципліни «Практично-педагогічна підготовка»

(Лундський університет, другий курс навчання) перед студентами формуються наступні пізнавальні проблеми: «Проблема формування особистих прескриптивних принципів, які визначатимуть Вашу майбутню професійну діяльність», «Взаємозв'язок та взаємообумовленість філософії освіти з філософською рефлексією», «Проблема формування особистих та загальнопедагогічних дидактичних цінностей», «Вплив освітніх філософій на формування індивідуального стилю викладання» тощо.

Успішність досягнення цілей проблемної лекції забезпечується взаємодією викладача й студентів. Завдання викладача полягає не лише у передачі інформації, але й у залученні студентів до вирішення об'єктивних протиріч розвитку наукового знання. Така організація лекційного заняття формує мислення студентів, збуджує їхню пізнавальну активність. У взаємодії з викладачем майбутні вчителі набувають нових знань, досягають теоретичні підвалини своєї професії.

Лекція-бесіда будується у формі діалогу викладача з аудиторією. Участь студентів у такій лекції забезпечується засобами постановки до аудиторії запитань інформативного та проблемного характеру, що виявляють ступінь підготовленості аудиторії до сприйняття навчального матеріалу, сприяють створенню позитивної мотивації вивчення нової теми, виявляють особисте ставлення студентів до питань, що розглядаються на лекційному занятті. Обдумуючи відповідь на поставлене запитання, студенти отримують можливість самостійно прийти до висновків та узагальнень, які викладач мав би повідомити їм у якості нових знань, або зрозуміти важливість обговорюваної теми, що підвищує інтерес та ступінь сприйняття матеріалу слухачами [3].

На відміну від лекції-бесіди під час лекції-дискусії викладач у процесі розкриття змісту нового матеріалу не лише використовує відповіді студентів

на свої запитання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Йдеться про таку організацію сприйняття нового матеріалу, коли лекція перетворюється у вільний обмін думками викладача й студентів, їхніми ідеями та поглядами з досліджуваного питання. Така форма навчання поживляє навчальний процес, активізує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати груповою думкою, використовуючи її з метою переконання, переборення негативних установок чи помилкових думок. Вибір питань або тем для обговорення визначається самим викладачем у залежності від тих дидактичних завдань, які він ставить перед собою, плануючи навчальну взаємодію з визначеною студентською аудиторією [2].

Результати безпосередніх особистих спостережень автора статті за ходом аудиторних занять в Мальмському та Лундському університетах дають підстави зробити висновок про те, що зазначений вище активний підхід характеризує й практику проведення семінарських занять. Найбільш розповсюдженими видами таких занять є проблемні, тематичні, орієнтуючі та системні семінари.

Проблемні семінари передбачають обговорення проблем або дискусійних питань, що вивчаються в межах певного навчального предмету в умовах групової дискусії. Так, під час опрацювання теми «Вплив оточуючого середовища на розвиток дітей та молоді» з розділу «Навчання» навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський Незалежний університет, третій курс навчання) студентам, як правило, пропонуються для розгляду проблеми вибору й використання способів створення навчальних ситуацій та середовища розвитку дітей за умов наявності в класі представників національних меншин, значного класового розшарування дітей, наявності значних недоліків сімейного виховання тощо.

Таким чином, форма проблемного семінару дозволяє виявити рівень знань з обговорюваних питань, сформувати стійкий інтерес до розділу матеріалу, який вивчається.

Тематичні семінари проводяться з метою акцентувати увагу студентів на певній актуальній проблемі, або на найбільш важливих її аспектах. Перед початком семінару студентам дається завдання - виділити суттєві аспекти теми, (або ж викладач може це зробити сам у випадку, коли студенти відчують значні труднощі у виконанні завдання), простежити їхній зв'язок з практикою суспільного життя чи професійної діяльності. Так, під час проведення тематичного семінару з теорії дидактики на тему: «Зміст теорії освіти» Стокгольмський університет, перший курс навчання) увага студентів акцентується на аспектах впливу вимог суспільства на формування змісту освіти, залежності результатів його засвоєння від суспільних, економічних, особистісних чинників.

Предметом орієнтуючих семінарів є нові аспекти відомих тем або способів вирішення поставлених чи вже вивчених проблем, опубліковані офіційні матеріали, укази, директиви тощо. Наприклад, вивчаючи розділ: «Директивні документи» в межах навчальної дисципліни «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, перший курс навчання), студентам пропонується висловити власну думку, точку зору з даної теми, можливі варіанти виконання основних положень нормативних документів, що регламентують діяльність загальноосвітньої обов'язкової школи, проаналізувати наслідки урядових реформ у сфері освіти. Засобами обговорення таких та подібних питань орієнтаційні семінари допомагають підготувати майбутніх педагогів до активного й продуктивного вивчення нового матеріалу, його окремого аспекту чи проблеми [203; 212].

Системні семінари проводяться для більш глибокого знайомства з різ-

номанітними проблемами, до яких тема, що вивчається, має безпосереднє чи опосередковане відношення. Наприклад, розділ «Система оцінювання» (навчальна дисципліна «Теорія і практика викладання» (Мальмський університет, другий курс навчання) розглядається виключно в межах системних семінарів з наступних тем:

«Співвідносність змісту навчання з поняттям «власна думка людини про знання»;

«Сучасна система оцінювання знань: об'єктивний та суб'єктивний аспекти»;

«Відповідальність батьків на навчальні успіхи їхніх дітей»;

«Особистість вчителя та ставлення батьків до навчання» тощо.

Системні семінари розширюють межі знань студентів, не дозволяють обмежено, ізолювано від інших загальних питань сприймати навчальну тему, допомагають виявити причинно-наслідкові зв'язки між соціальними й педагогічними явищами, викликають інтерес до вивчення різних аспектів суспільно-економічного й культурного життя.

Разом із тим у системі підготовки вчителів у шведських університетах надзвичайно широко використовується самостійна робота студентів. Так, підготовка студентів до лекційних та семінарських занять передбачає наступні види їх самостійної пізнавальної діяльності:

- вивчення рекомендованої літератури, опрацювання (читання, аналіз, конспектування) першоджерел, оригінальних видань, статей та монографій сучасних дослідників;
- виконання письмових завдань за змістом прочитаних першоджерел (як правило, перевага надається написанню есе);
- підготовка до усної презентації виконаних завдань.

Особливе місце відводиться роботі у групах. Кожний викладач працює з підгрупою студентів чисельністю 6-7 осіб. За результатами інтерв'ю, про-

ведених з викладачами Мальмського Незалежного університету, було виявлено, що шведські науковці-викладачі вищої школи оцінюють зазначену вище форму роботи як найбільш сприятливу для розвитку в студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність і спрямовувати дії на досягнення конкретної мети та одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом та розвивати інтеркультурне мислення.

Як приклад, наведемо результати спостережень організації та здійснення фрагментів навчально-пізнавальної діяльності студентів на семінарських заняттях у Мальмському університеті: викладач дає завдання «Опрацювати певні розділи підручника з предмету». Це завдання передбачає, що студенти мають прочитати текст запропонованого розділу, відповісти на запитання за його змістом, які вміщено в підручнику, зробити власний аналіз прочитаного й підготувати матеріал, який планується вивчати з метою проведення спільно з викладачем майбутньої лекції чи практичного заняття.

Іншим варіантом організації пізнавальної діяльності студентів є їх робота в групах. Такий розподіл на групи здійснює сам викладач, даючи кожній групі окреме завдання щодо опрацювання певної частини навчального матеріалу. Кожна група студентів вивчає свою частину матеріалу у зручний для неї спосіб в аудиторії та поза її межами (при цьому студенти можуть вийти навіть в коридор під час аудиторних занять) [220].

Метою такого виду роботи є не лише вивчення змісту запропонованого розділу підручника, але й його презентація у доступній для інших студентів формі. Після виконання завдання щодо самостійного опрацювання навчального матеріалу в групах, студенти повертаються в аудиторію,

де й здійснюється зазначена презентація. Таким чином, майбутні фахівці одночасно перебувають у ролі вчителя й учня. При цьому сам викладач скеровує і коригує їхню діяльність, уточнює деякі аспекти навчальної теми.

Окремим видом самостійної роботи студентів є позааудиторна пізнавальна діяльність. Так, вбачаючи своїм завданням енциклопедичну підготовку майбутніх учителів, педагоги Мальмського університету, що викладають гуманітарні дисципліни (історію, англійську, німецьку, французьку, шведську мови) формують у майбутніх вчителів вміння та навички журналістського спрямування (написання статті в газету, оформлення заголовків, підбір фотоматеріалів, проведення інтерв'ю тощо). Після загального огляду навчального матеріалу в групі, кожний зі студентів отримує завдання-дослідження і працює як в індивідуально, так і в межах підгрупи (3-4 особи). Деякі студенти беруть інтерв'ю, інші працюють в муніципальній або шкільній бібліотеці. Одним із завдань передбачається самостійне створення пропозицій щодо розв'язання поставленої проблеми, або підготовка проектів за допомогою комп'ютера. Наприкінці кожного заняття студенти заповнюють щоденник спостереження. Вони мають написати, що робили протягом заняття, які знання отримали, чому навчилися, на які моменти їм слід звернути увагу тощо. (Детальніше роботу зі щоденниками спостережень як методу моніторингу педагогічної підготовки буде розглянуто далі.)

Як переконує зазначене вище, самостійна робота студентів у практиці педагогічної підготовки майбутніх вчителів у шведських університетах перестала бути звичайною формою організації навчання. Активно використана в межах інших форм (лекції, семінарські заняття), вона набула характеристик методу навчання, перетворившись фактично в один зі способів фахової підготовки.

На підставі порівняльного аналізу особливостей організації та здійснення самостійної роботи студентів у Лундському та Мальмському університетах визначено положення, що лежать в основі її організації в зазначених навчальних закладах:

індивідуальну роботу слід розцінювати як найбільш ефективну форму фахової підготовки, а тому лекційна форма занять має зменшуватися до необхідного мінімуму;

провідною в організації та здійсненні самостійної роботи студентів є особистість педагога, який виконує функцію наставника, керівника, провідника;

організації самостійної пізнавальної діяльності студентів має передувати робота викладача щодо створення стійкої позитивної мотивації студентів, зміцнення усвідомлення ними значущості самонавчання й персональної відповідальності за виконання навчальних завдань.

Шведські університети, на відміну від вітчизняних вищих навчальних закладів освіти, надають перевагу самостійній пізнавальній діяльності студентів як формі організації навчання, що виступає вагомим засобом якості педагогічної підготовки. На основі узагальнення результатів дослідження можна сформулювати наступні рекомендації щодо можливостей урахування елементів шведського досвіду педагогічної підготовки вчителів для України, а саме: доцільність діалогічного характеру форм і методів організації навчального процесу, розширення і поглиблення самостійної роботи.

Висновки. Сучасні суспільні реалії і освітні концепції як в Швеції, так і в Україні зумовлюють пошук теоретичного і технологічного рівнів педагогічної підготовки вчителя як системи професійних компетентностей, проте у вітчизняних закладах питома вага, системність практичної підготовки, самостійної роботи потребує вдосконалення. Одержані результати дозволяють констатувати: у процесі підго-

товки студенти університетів Швеції опановують і вдосконалюють педагогічну підготовку за системою «практично-педагогічної підготовки».

Порівняльний аналіз освіти і виховання в умовах різних за характером суспільств, порівняння змісту діяль-

ності вищих навчальних закладів, педагогічних явищ, концепцій забезпечить можливість виявити зразки педагогічного досвіду, що заслуговують на використання у сучасній вітчизняній освітній практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Carlgren I. *Pedagogy and Teachers' Work* / I. Carlgren // *Nordisk Pedagogic*, Vol.19, # 4, 1999. – P. 223 –234.
2. Drakenberg M. *The Professional Development of Teachers in Sweden* / Margareth Drakenberg // *European Journal of Teacher Education*, Vol.24, #3. –2001. – P. 195–204.
3. *Hand-Out : The Programme / Seminar on "International Exchange of Postgraduate Students of Education as Teacher-trainees at Schools for General Secondary Education"*. – Malmö School of Education, 2000. – 7 p.
4. Holmberg O. *Partner Schools* / Olle Holmberg // *Journal Malmö School of Education*, 2003 (May 13). – 4 p.
5. Holmberg O. *Students' Identification Levels: Handbook for teachers and Students* // *Malmö University*, 2006. – 25 p.
6. Linde Goran. *The Meaning of a Teacher Education Reform: national story – telling and global trends in Sweden* / Goran Linde // *European Journal of Teacher Education*, Vol.26, № 1, 2003. – P. 109–122.
7. *National Agency for Higher Education. Teacher education in Sweden before and after 2002. Report.* – Skolverket, 2002. – 82 p.