

УДК 378.4:373.2](485)

Н.М. Карпенко
м. Ніжин, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА АКАДЕМІЧНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ШВЕЦІЇ

Необхідність успішної реалізації суттєвих соціально-економічних, культурних і технологічних трансформацій, що відбуваються у суспільстві, актуалізує проблему модернізації усієї системи освіти як провідного чинника розвитку будь-якої країни. За документами міжнародних організацій (Європейської асоціації педагогічної освіти, Організації економічного співробітництва та розвитку, ЮНЕСКО) розв'язання цього складного завдання повною мірою залежить від особистості педагога. Особливе місце у системі педагогічної освіти належить професійній підготовці педагогів-дошкільників. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців переконливо доводять, що якість дошкільної освіти впливає на розумовий, соціальний та емоційний розвиток дитини і є запорукою її успіху в подальшому житті. Отже, пріоритетним завданням державної політики України має бути якісне оновлення професійно-педагогічної підготовки вихователів дошкільних закладів, яке має здійснюватися двома головними напрямками: організаційною перебудовою системи професійної освіти, а також удосконаленням змісту, організаційних форм і методів навчання.

У науковій літературі термін «організаційні форми навчання» тлумачиться, як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності учителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі» [2, с. 468]. Автори «Нового словника методичних термінів» Е. Азімов та О. Щукін однією з організаційних форм навчання називають педагогічну практику, яку студенти проходять у дошкільних закладах або школах [1, с. 189]. Для того, щоб у студента сформувалися професійні навички та вміння, які дозволять йому в майбутньому розпочати свій трудовий шлях без особливих труднощів, ця складова навчального процесу має забезпечувати умови для інтеграції теоретичних знань, здобутих в університеті або коледжі, та спрямування їх на реалізацію конкретних практичних завдань.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми в умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний аналіз, всебічне осмислення та належна оцінка світової педагогічної думки. У цьому контексті особливий інтерес становить досвід Швеції, яка, за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідером у галузі дошкільної освіти.

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І. Луговська, Р. Ніфарін), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е. Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю. Дерябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В. Давидова, Т. Зотова, О. Огієнко). Але питання підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю у Швеції не отримали належного висвітлення в дослідженнях учених України.

Метою нашої статті є дослідити особливості організації педагогічної практики майбутніх педагогів-вихователів у Швеції.

До реформи 2001 р., зумовленої модернізацією національної системи освіти й спрямованої на унітаризацію професійної підготовки педагогічних кадрів різного фаху, індивідуалізацію та диференціацію професійної підготовки студентів, розвиток дослідницького потенціалу педагогічної освіти, тривалість та зміст педагогічної практики у шведських вищих навчальних закладах визначалися залежно від навчальної програми та року навчання студентів. Практичний компонент професійної педагогічної освіти мав блочний характер. Студенти, які готувалися до роботи у гімназії, проходили практичну підготовку лише під час останнього року навчання. Інші категорії студентів педагогічних відділень мали три періоди навчальної практики. Цікаво, що практика розпочиналася уже під час першого семестру. Упродовж тижня студенти спостерігали за роботою педагогічних працівників та

навчально-виховним процесом у школі або дошкільному закладі для того, щоб упевнитися у правильності свого вибору. У кінці першого року навчання студенти перебували шість тижнів на практиці у навчальних закладах різних ланок освіти залежно від спеціалізації. Тривалість навчальної практики на другому курсі складала чотири тижні. Закінчували студенти навчання у вищому навчальному закладі дев'ятитижневою практикою [7, с. 77].

Для ефективної організації навчального процесу на період проходження практики для кожного студента призначався індивідуальний ментор із числа досвідчених працівників дошкільного закладу. Ментори виконували роль наставників, допомагаючи студентам у розвитку їх практичних умінь планувати й організовувати педагогічний процес у групах, та несли відповідальність за виконання студентами завдань педагогічної практики. Під час індивідуальних консультацій, окрім аналізу навчально-виховної роботи студентів, ментори також обговорювали з практикантами власні методи роботи, що стимулювало їх до вдосконалення своєї професійної майстерності. В організації педагогічної практики передбачалося поступове зростання самостійності студентів у виконанні своїх професійних функцій.

Обов'язки щодо обміну інформацією між навчальним закладом та університетом, моніторингу якості проведення практики, а також відповідності практики навчальному плану виконували представники педагогічного відділення. Викладачі методички аналізували й оцінювали уміння студентів визначати мету роботи з вихованцями на певному етапі та підбирати ефективні форми, методи та прийоми для досягнення поставлених завдань; їх самостійність, ініціативу у професійній діяльності. Здатність до управління колективом дітей, створення відповідного клімату у групі, творчий підхід до виконання поставлених завдань – це критерії, які бралися до уваги викладачами педагогічних дисциплін в оцінюванні практичної діяльності студента. Оцінка за педагогічну практику ставилася студенту після її обговорення.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що посилена увага до практичного компоненту підготовки педагогічних працівників і педагогів-вихователів зокрема на зламі століть була викликана великою кількістю нарікань на недостатню підготовку випускників педагогічних відділень до професійної діяльності та формалізм їх знань. Тому одним із напрямів реформи 2001 р. стало розширення форм і змісту співробітництва між навчальними закладами різних рівнів. Згідно з документами реформи школи та дошкільні заклади є відповідальними за реалізацію програми професійної педагогічної підготовки на рівні з університетами. Підкреслюючи важливість такого партнерства, М. Фуллан, директор Інституту освітніх студій Онтаріо університету Торонто, стверджує, що «кожна програма педагогічної освіти, яка створюється або впроваджується без співпраці із навколишніми школами – хибна» [3, с. 203]. Це, однак, не означає, що програма професійної підготовки має орієнтуватися лише на потреби навчальних закладів. Академічна освіта становить фундамент педагогічної професії, а у процесі педагогічної практики відбувається практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, тобто теоретичні знання використовуються у нових умовах для розв'язання конкретних практичних завдань. Важливо, щоб основою для співпраці між педагогічною освітою та навчальними закладом був діалог сторін, заснований на рівноправному партнерстві.

Зміни в організації та змісті практичного компоненту програми підготовки педагогічних працівників відобразилися і на термінологічному рівні. Замість колишнього терміна «педагогічна практика» ця складова тепер має назву «навчання на базі навчального закладу» або «польове навчання», що відображає наступність академічної та практичної підготовки студентів. Тривалість цього періоду тепер для різних категорій педагогічних працівників становить не менше 20 тижнів (30 кредитів).

Педагогічна практика організовується на договірних умовах між університетами, де навчаються майбутні педагоги-вихователі, і муніципалітетами, які, у свою чергу, пропонують базові дошкільні заклади для реалізації практичного компоненту програми. У Швеції жодна дитяча установа не може відмовити університету в наданні можливості студентам проходити

педагогічну практику. Згідно з урядовою постановою, вищі навчальні заклади віддають частину своїх фондів дошкільним закладам: щотижня на студента, який проходить практику, виділяється 500 крон, що йдуть, як правило, на потреби дошкільного закладу або післядипломну освіту педагогічних кадрів.

Ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців залежить великою мірою від злагодженості у роботі навчальних установ різних ланок освіти, а тому для реалізації на практиці партнерських відносин створюються регіональні центри розвитку, до складу яких входять представники вищого навчального закладу та муніципалітетів. Як правило, штат цих органів складається із шести чоловік. В обов'язки регіональних центрів розвитку входить організація співпраці між названими структурами на місцевому рівні, забезпечення необхідних умов для проходження студентами педагогічних відділень практики у школах та дошкільних закладах, прогнозування потреби у педагогічних кадрах різної спеціалізації та розв'язання проблеми професійного розвитку вже працюючих педагогічних кадрів. Окрім цього, ці центри нерідко стають ініціаторами проведення наукових досліджень з проблем, що є актуальними для освітньої галузі певного регіону.

У результаті того, що питання організації практичного навчання студентів вирішуються на місцях, форми співпраці між вищими навчальними закладами, школами і дошкільними закладами та її зміст у різних муніципалітетах відрізняються. Аналіз документів, що регулюють партнерство навчальних установ, які беруть участь у підготовці кадрів педагогічного фаху, показав, що кожен студент проходить педагогічну практику в одному навчальному закладі упродовж усього періоду навчання. Вважають, що це допоможе майбутньому фахівцю глибше зрозуміти культуру конкретної навчальної установи, зробити свій вклад у її розвиток, відчувати себе повноправним членом педагогічного колективу, усвідомити свою відповідальність за навчання та виховання дітей. Вибір цього закладу відбувається за ініціатииви студента на відміну від попередніх років, коли розподілом студентів на період практики займався вищий навчальний заклад. Студенти мають можливість відвідати будь-яку навчальну установу, що розташована на території того чи іншого муніципалітету, а це означає, що вони знайомляться із досвідом педагогічної діяльності різних фахівців і гарну нагоду спробувати себе у ролі педагогів-вихователів у роботі з дітьми, які мають різне соціальне та етнічне походження.

Ідея одноосібного менторства, що була провідною в організації педагогічної практики студентів, не є більше актуальною. Вважають, що так студенти обмежувалися спілкуванням лише з одним педагогом [4, с. 9]. Особливістю організації роботи педагогічних колективів у Швеції є робота у командах. У дошкільних закладах три – чотири працівники, які мають різну освіту, несуть спільну відповідальність за планування роботи з певною групою дітей та створення навчального середовища для них. Це сприяє тому, що кожен педагог може розраховувати на професійну допомогу та підтримку з боку своїх колег. Окрім цього, злагоджена робота педагогічних кадрів служить гарним прикладом для дітей. Очевидними є переваги такого способу організації роботи персоналу і для студента-практиканта. Прийшовши у дошкільний заклад, він стає повноправним членом педагогічної команди, що значно розширює його досвід і створює більше можливостей для активної участі в роботі всього закладу. Проте існує інша точка зору на структурні зміни в організації педагогічної практики. Й-Е. Йоханссон говорить про значне обмеження ролі університетських викладачів у практичній підготовці студентів на базі дошкільного закладу [5, с. 59].

У кожній дошкільній установі практику проходять декілька студентів. Працюючи у різних командах педагогів-вихователів, студенти залучаються до активної взаємодії з педагогічним колективом та дітьми, а також мають змогу виконувати завдання у межах академічних курсів, які вони вивчають в університеті.

Аналіз навчальних документів шведських університетів показав, що педагогічна практика у змісті програми професійно-педагогічної дошкільної освіти не виділяється як окремий компонент, оскільки навчання на базі дошкільного закладу є інтегрованим у навчальний процес. Студент, звичайно, не перебуває у навчальній установі щодня, але

відвідує її регулярно, бо кожен навчальний курс, окрім теоретичної частини, передбачає професійно-практичну, які доповнюють та поглиблюють одна одну.

Доцільність інтеграції педагогічної практики й аудиторного навчання підтверджується авторами «Енциклопедії освіти», які визнають найбільш ефективними ті програми педагогічної освіти, що надають можливість набуття студентами практичного досвіду упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі [8, с. 2472].

Перед проходженням практики студенти ознайомлюються з муніципалітетом, на території якого знаходяться базові дошкільні заклади. Таке знайомство може бути організоване у формі навчального курсу. Як от, наприклад, у Стокгольмському університеті до уваги студентів пропонується курс «Аналіз культури регіону-партнера», який передбачає шість тижнів теоретичного навчання та чотири тижні навчання на базі дошкільного закладу, протягом яких студенти одержують уявлення про освітню політику муніципалітету та його потреби.

Студентам і викладачам подається уся необхідна інформація про організацію, мету, завдання та зміст педагогічної практики. Студенти пишуть есе та заповнюють спеціальні документи для того, щоб показати, як проходить їх практична підготовка.

Досвід організації навчання іноземних студентів, зокрема практичного, на базі шведських університетів буде цікавий для України як держави, що підписала Болонську декларацію, одним із пунктів якої є необхідність розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Швеція пропонує широкі можливості громадянам інших країн для навчання, стажування та дослідницької роботи. Університет Гетеборга вже кілька років співпрацює з Корнельським університетом (США). Американські студенти проходять десятитижневий практикум «Дитинство, сім'я та соціальна політика» на базі шведського дошкільного закладу. Знайомство з організацією навчання в університетах Швеції та роботою дошкільних закладів у цій країні відбувається за участі представників викладацького складу Корнельського університету. Їх подальше керівництво роботою студентів здійснюється через електронну пошту.

Навчання студентів починається з курсів шведської мови, розроблених з урахуванням типології лексем, загальновживаних у дошкільному віці та необхідних для роботи з дітьми цього віку. Курси тривають три тижні. Наприкінці цього періоду студенти вперше знайомляться зі шведськими дошкільними закладами, де вони будуть проходити практику. Керівництво педагогічною практикою американських студентів, на відміну від їх шведських колег, здійснюється в індивідуальному порядку ментором, який призначається із числа досвідчених педагогічних працівників. Цікавим є те, що майбутні педагоги-вихователі починають своє знайомство з особливостями організації педагогічного процесу у дошкільних закладах Швеції на практиці і лише потім переходять до вивчення наукових праць дослідників Швеції та державних документів, які регулюють дошкільну освіту.

Студенти проводять у дошкільних закладах щотижня три дні. Водночас вони відвідують семінарські заняття, які проводяться викладачами Гетеборзького університету. Семінар «Педагогіка й освітня політика» знайомить їх із теорією та практикою дошкільної освіти у Швеції та основними напрямками державної сімейної політики. Під час семінарів «Рефлексія та практика» студенти обговорюють власний досвід і спостереження за поведінкою дітей та діями педагогів у дошкільному закладі. Для студентів також організовують зустрічі з чиновниками, науковцями, політиками для того, щоб вони могли провести багатовимірний аналіз проблеми своєї наукової роботи, публічна презентація якої відбувається перед усім факультетом. Ці наукові проекти є порівняльними дослідженнями, що стосуються полікультурності освіти, навчання дітей іноземної мови, попередження насильства над дітьми, організації батьківських кооперативів у контексті Швеції та США [6, с. 161].

Таким чином, проведене дослідження доводить, що дошкільні заклади у Швеції є повноцінними партнерами університетів у справі професійної підготовки педагогів-вихователів, характерною ознакою якої є інтеграція педагогічної практики і аудиторного

навчання, завдяки чому створюються належні умови для застосування теоретичних знань у практичній діяльності та розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців.

Література:

1. Новый словарь педагогических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / [авт.-сост. Азимов Э.Г., Щукин А.И.]. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Педагогічний словник / [ред. М.Д. Ярмаченко]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
3. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; [пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян]. – Л. : Літопис, 2000. – 269 с.
4. Developing teacher competences, links between theory, practice, and research: an example of policy practice // Study Visit to Sweden. – European Commission, 2003. – 23 p.
5. Johansson, J.-E. Will There Be Any Pre-school Teachers in the Future? A Comment on Recent Teacher-Education Reforms in Sweden / Jan-Erik Johansson // Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. – IAP, 2006. – P. 43–70.
6. McKenna, D.E. Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy / Devon E. McKenna // Frontiers. – 2005. – Vol. XII. – P. 161–182.
7. Nilsson, K. Cooperation between Teacher Education and Schools / Kerstin Nilsson // TNTEE Journal. – 1999. – Vol. 1, № 1. – P. 77–80.
8. Villegas-Reimers, T. Teacher Preparation, International Perspective / T. Villegas-Reimers // Encyclopedia of Education / [edited by J.W. Guthrie]. – New York : Macmillan, 2003. – Vol. 7. – P. 2470–2475.

У статті проаналізовано зміни в організації практики студентів педагогічних відділень університетів Швеції, які стали результатом реформи педагогічної освіти 2001 року. Автор зосереджує увагу на проблемі інтеграції академічної освіти та реалізації професійних функцій педагога-вихователя шляхом комплексної організації навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності студентів.

Ключеві слова: інтеграція, педагогічна практика, професійна підготовка, досвід Швеції.

В статье проанализированы изменения в организации практики студентов педагогических отделений университетов Швеции, произошедшие в результате реформы педагогического образования 2001 года. Автор уделяет внимание проблеме интеграции академического образования и реализации профессиональных функций педагога-воспитателя путем комплексной организации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая практика, профессиональная подготовка, опыт Швеции.

The article focuses on the changes in the organization of the practical training of student teachers at Universities in Sweden, which were the result of the latest teacher education reform implemented in 2001. The author touches the problem of transformation of traditional practical training into pre-school placed education which resulted in the integration of the theoretical and practical training as field-based education takes place throughout the course of the studies.

УДК 373.29

Н.Л. Ключко
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У США

Постановка проблеми. На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, що позиціонують напрямки в розв'язанні певних проблем виховання підростаючого покоління. Педагогічний досвід країн зарубіжжя є вагомим аргументом, на який слід звертати увагу в умовах підвищення якості національної системи освіти відповідно до системи цінностей демократичного суспільства, формування концептуальних підходів до неперервного навчання дітей на різних ступенях освіти. Зарубіжна початкова освіта зосереджена на реалізації гуманістичних цінностей, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні національних, культурно-історичних, загальнолюдських цінностей.

Аналіз наукових досліджень. Визначальними для осмислення аспекту організації підготовки дітей до шкільного навчання в країнах зарубіжжя є праці О. Джуринаського,