

learning technology differs from other forms of organization of the educational process in non-formal education system, implementation algorithm, which is subject to the solution of specific, provides a selection of the most effective forms and methods used at each stage to ensure quality mastery of material, formation or development of abilities, competencies, etc. In the process of implementing training technologies in non-formal education it is advisable to design the stages of its implementation (stages of diagnosis (psychological and andragogical) of the subject; planning, selection (development) of optimal technology; technological; expert assessment; correction). Among the leading conditions for the introduction of training technologies in the field of adult education it is necessary to provide the following: organizational; content-procedural; socio-psychological.

In the conditions of intensive development of adult education there is a need to develop and implement learning technologies, which based on identifying the specifics of educational organization in non-formal education will intensify the process of personal and professional development of adults taking into account individual educational trajectory, needs, requests and more.

Key words: training, training technologies, adult education, non-formal education, education, adult education, pedagogical education.

УДК 378

ГАВРИЛЯК А.О.,
магістрантка 011 Освітні, педагогічні науки
(Педагогіка вищої школи),
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Постановка проблеми. Ефективність системи вищої освіти здебільшого визначається професійною підготовкою фахівців, а також молодих викладачів вищої школи. Тим більш це актуально у сучасній ситуації переходу вітчизняної освіти до європейських стандартів, у зв'язку з чим збільшується необхідність створення умов, які спрямовані на розвиток професійної компетентності викладача закладу вищої освіти. Системі професійної підготовки викладачів вищої школи необхідно ґрунтуватися на взаємодії трьох функцій: відтворення знань, передача знань та розповсюдження знань. Розвиток цих функцій багато в чому залежить від такого важливого фактору, як загальна культура викладача вищої школи, його професійна компетентність, уміння активно впливати на формування у студентів внутрішнього розуміння свого місця як фахівця, впевнене володіння інформаційними, комунікаційними та дистанційними технологіями, що є актуальним, враховуючи формування та розвиток інформаційного суспільства. Подібна думка про роль викладача закладу вищої освіти в розвинених зарубіжних країнах, й зокрема в країнах Західної Європи, визначає зростання престижу викладачів вищої школи та значущість їхнього статусу у суспільстві, що є однією з перших ознак розуміння суспільством важливості відтворення кадрів вищої кваліфікації для підвищення конкурентоспроможності країни.

При проектуванні системи професійної підготовки викладача закладу вищої освіти – визначення мети, завдань змісту, форм, технологій, методів підготовки – необхідно враховувати історичний та соціальний досвід зарубіжних. Однак застосування такого досвіду можливо лише при умові, коли системи освіти мають подібність. Правильний вибір стратегії перетворень української системи професійної підготовки викладачів вищої школи можливий лише на підставі вивчення та зваженого використання світового досвіду та вітчизняних історичних традицій [1, 2].

Аналіз публікацій та досліджень. Проблеми організації навчального процесу у вищій школі стали предметом багатьох досліджень (О.А. Абдулліна, В.П. Андрущенко, С. І. Архангельський, І.М. Богданова, М.Б. Євтух, І.В. Захаров, І.А. Зязюн, Е.Е. Карпова, В.Г. Кремень, О.М. Пехота, О.А. Савченко, В.А. Семиченко, С.О. Сисоєва, В.О. Сластьонін, Т.С. Яценко та ін.). Питанням становлення і тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти в Україні присвятили свої дослідження С.С. Вітвицька, О.В. Глузман, Н.М. Коротенко, А.І. Кузьмінський, А.О. Ліготський, В.І. Луговий, В.К. Майборода та ін. Проте висвітлення соціально-історичного досвіду підготовки викладачів для вищої школи потребує свого розгляду.

Мета статті полягає в огляді й аналізі соціально-історичного досвіду професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої освіти до професійної діяльності в країнах Західної Європи.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на повні та локальні дослідження науковців у галузі історії становлення підготовки педагогічних кадрів для вищої школи [3], проведемо історичний аналіз досвіду професійної підготовки викладача вищої школи в країнах Західної Європи.

Особливо цікавим буде досвід таких західноєвропейських країн як Великобританія, Німеччина та Франція, що пояснюється двома важливими причинами: по-перше, ці країни складають основу

освітніх моделей, які склалися на теперішній час, а саме англосаксонська (Великобританія) та континентальна (Німеччина та Франція), по-друге, саме ці країни, за підтримки Італії, ініціювали створення єдиного європейського освітнього простору (Сорбона 1998 р.).

Британська вища школа є однією з найдавніших у Європі. Перші університети були створені у XVII–XVIII століттях Оксфордський та Кембриджський університети стали родоначальниками розгалуженої системи вищих навчальних закладів Великобританії [4]. Ми детальніше зупинимося на системі підготовки викладачів для закладів вищої освіти. Варто зазначити, що система педагогічної освіти у цій країні складалась дуже важко. Взагалі термін «педагогіка», що означає науку про виховання та навчання, в Англії не отримав широкого розповсюдження. Його зазвичай намагаються уникати, що вказує на небажання визнавати її роль. Прагматичний, а подекуди дилетантський підхід до педагогіки та педагогічної освіти пояснюється позицією найбільш престижних навчальних закладів – старих класичних університетів та «публік скулз», що мали суттєвий вплив на суспільну думку. В Англії довго господарювала думка, що в «публік скулз» може працювати не кожний, навіть з педагогічною освітою, тому що це – особливий вид діяльності, доступний лише тим, у кого після закінчення Кембриджу та Оксфорду виявилось бажання викладати. Спеціальна педагогічна підготовка у цьому випадку була не потрібна, тому що в елітних школах на першому місці був не розвиток інтелекту або пізнання, а виховання характеру, мужності. Відображенням зверхнього ставлення класичних університетів до професії вчителя є Кембридж та Оксфорд: приміром, Кембридж одним з останніх університетів Великобританії визнав звання професора педагогіки (1948р.). Необхідно зазначити, що Кембриджський університет у 1879 році запровадив курс педагогічної майстерності, де проводилися лекції з психології та методики викладання, але ця ініціатива не знайшла широкої підтримки. Й хоча в обох університетах педагогічні факультети існують вже декілька десятиліть, вони не користуються популярністю і вважаються менш престижними. У підсумку в Англії історично склалася точка зору, відповідно якій сфера освіти як предмет для спеціального вивчення, не заслуговує уваги, тому що ця проблема ігнорувалася найбільш престижними університетами. До середини XIX ст. в Англії не було спеціальних педагогічних закладів. Перша вчительська школа була заснована Дж. Шутлуортом та Тафнеллом у 1840 році. Кінець XIX ст. відзначився швидким розвитком педагогіки. Це відбувалося завдяки зусиллям викладачів педагогічних коледжів, які готували вчителів початкових класів. Наприкінці першого десятиліття XX ст. у більшості університетах розширювалися педагогічні факультети та кафедри. У сучасній Англії викладачів готують педагогічні відділення університетів та педагогічні коледжі різного типу.

Оскільки вища освіта у Великобританії є найдавнішою, то вона мала свій вплив на інші країни, створюючи так звану «європейську модель» системи освіти [5].

Історично Великобританія виявила свій вплив у сфері освіти й на Францію. Система педагогічної освіти Франції має багату історію та є відображенням політичного, економічного, історичного та соціального життя країни. У процесі свого розвитку реформування професійної підготовки французького викладача зазнало значних змін, особливо під впливом промислової модернізації суспільства. Відсутність гнучкої підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, що здатні реагувати на вимоги освіти й суспільства, породжувало багато складнощів, серед яких ключове місце займали проблеми дефіциту педагогічних кадрів, а також недостатній рівень підготовки викладачів, які мали теоретичні запаси знань, але були позбавлені методичних умінь та досвіду роботи.

Починаючи з другої половини XIX ст. й до теперішнього часу, Франція переживає епоху активного реформування системи освіти. Серед основних реформ системи професійної підготовки викладачів варто визначити:

- 1881 - 1882 рр. - реформа Жюльє Феррі;
- 1883р. – закон Ф. Гізо;
- 1968р. – Ам'єнська конференція;
- 1989р. – Закон «Про орієнтації освіти» з подальшим створенням Педагогічних інститутів університетського типу;

- 2007р. – Закон «Про вищу та професійну освіту» [6].

На теперішній час французька модель вищої освіти набула своїх відмінних рис. Сьогодні всі великі міста Франції мають декілька університетів, при цьому вони не дублюють, а доповнюють один одного з точки зору спеціальностей, які вивчаються. Право вступу до університетів мають випускники ліцеїв, які отримали свідоцтво про загальну середню освіту. В університетах процес навчання поділений на три послідовних цикли.

Перший цикл, який триває два роки представляє собою початковий етап, на якому здійснюється загальнонаукова підготовка. По закінченню циклу видається диплом про загальну університетську освіту, який, по суті, є свідоцтвом про неповну вищу освіту. Другий цикл складається з двох послідовних однорічних сходинок, що завершуються отриманням дипломів ліценціата та «метріз», у яких зазначається

дисципліна, що вивчається. На навчання з метою отримання «метріз» зазвичай записуються лише та частина випускників з дипломом ліценціата, яка орієнтується на наукову кар'єру. З 1985 року у Франції введена також ступінь магістра, що має професійну спрямованість. Третій цикл вищої університетської освіти призначений для спеціалізації та залучення до науково-дослідницької діяльності. Для навчання для отримання єдиного докторського ступеня зазвичай приймають осіб з дипломами поглибленої підготовки. Викладачів для вищих навчальних закладів готують після університетського курсу – в регіональних центрах підготовки викладачів з тривалістю навчання один рік [7].

Французька модель вищої освіти покладена в основу розвитку своєрідних систем сусідніх з нею країн – Бельгії й Швейцарії. [2].

На рівні з Британською системою освіти, однією з базових у світі, є німецька модель вищої школи. Перші вищі навчальні заклади з'явилися на території сучасної Німеччини у період середньовіччя (XIVст.). Формування у 1815 році Германського союзу відкрило новий етап у розвитку вищої освіти. В основу реформ, що проводилися, були закладені ідеї філософа й просвітника В. Гумбольдта (1767 – 1835 рр.), який розглядав університетську освіту як елітарну, яка покликана наслідувати принцип «єдності навчання та досліджень», а не завданням практичної підготовки. Вивчення технічних та прикладних природничих наук виносилися за межі університетів у спеціальні навчальні заклади. Вищі технічні та педагогічні школи отримали статус навчальних закладів університетського типу лише наприкінці 60-х – початку 70 років ХХ ст. в університетах та в еквівалентних по рівню навчальних закладах термін підготовки за більшістю спеціальностей складає чотири роки. Навчання поділене на два цикли – перший, дворічний, є базовим, а другий вважається основним. Після завершення програми студенти складають іспит та отримують диплом із зазначенням спеціальності. У Німеччині прийнятий один вчений ступінь доктора наук у певній конкретній галузі знань. Особи, які готуються до отримання вченого ступеню доктора наук, працюють на кафедрах університетів в якості асистентів професорів, виконуючи великий об'єм науково-дослідницької та навчальної роботи. Німецька модель взята за основу в ряді країн Західної Європи (Австрія, Нідерланди), з деякими відмінними національними особливостями.

Необхідно зазначити, що період з другої половини XVIII століття до другої половини ХХ століття визначний становленням та розвитком вищої школи у багатьох країнах світу, зокрема у західноєвропейських країнах, переходом від індивідуальної до масової підготовки спеціалістів. Вже на початку XIX ст. з'являються перші підручники та методичні посібники, написані викладачами, які досягли успіхів у навчанні та створили свої методичні системи. Відбувається становлення методик викладання окремих предметів. У той самий час у більшості країн професіоналізм викладача закладу вищої освіти передбачає лише великі досягнення у науковій галузі [1, 2]. Молоді викладачі вищої школи формуються, головним чином, шляхом втілення зразків діяльності їх вчителів. Дидактичними формами навчання переважно були лекції та семінари, проблематики яких залежали від індивідуальних інтересів викладачів та їхнього наукового інструментарію. Індивідуальність викладача визначала й стиль навчальної роботи колективу студентів. Навчання у вищій школі орієнтувалося, перш за все, на завдання науки, а наслідування досвіду викладача в середині наукової галузі було частиною соціального досвіду, що передавався. У західноєвропейських університетах вже в епоху Просвітництва проникли нові принципи та новий зміст освіти. Професори вели власні наукові дослідження, залучаючи до них студентів. Радикально змінився зміст та методи навчання на філософських факультетах, студенти яких отримували фундаментальну освіту. Так як студенти мали право навчатися у будь-яких професорів на будь-яких факультетах, то багато випускників (лікарі, юристи, вчені) отримували широку та різнобічну освіту в залежності від своїх здібностей й інтересів. Як закономірне та логічне оформлення нових тенденцій у розвитку вищої освіти в Західній Європі виникла модель класичного університету, яка була реалізована в діяльності Берлінського університету. Підбір викладачів у Берлінський університет здійснювався за єдиним критерієм – видатний вчений, що дозволило зібрати видатних професіоналів, які присвятили своє життя певній галузі знань. Метою викладання було навчити слухача самостійно мислити, познайомити його з основними принципами дослідження. Головним у цій моделі був синтез науки й освіти в умовах університетської автономії та повної академічної свободи.

Реформовані німецькі університети вперше ввели у якості основних ланок своєї структури аспірантуру й докторантуру. Таким чином, наукові дослідження стали невід'ємною функцією університету, реорганізованого за ієрархічним принципом з урахуванням наукових дисциплін, що виникають. У деяких країнах існував й менш розповсюджений варіант підготовки викладачів вищої кваліфікації – через педагогічну практику в середній школі з наступним захистом дисертації та переходом в систему вищої освіти. Але цей варіант не отримав широкого розвитку в світовій практиці, що пояснювалося специфікою педагогіки та психології вищої школи, врахування яких вимагає якісно іншої підготовки викладачів. На відміну від викладача середньої школи, викладач закладу вищої освіти поєднував два види діяльності – у навчальному та дослідницькому процесі. Крім того, вікові особливості студентського контингенту зумовлювали використання інших підходів та систем навчання, чим ті, які широко використовувалися в шкільній практиці [8].

Висновки. Проведений аналіз дозволяє виокремити сформовані в результаті цивілізаційного розвитку британську, французьку та німецьку базові моделі підготовки викладача для закладів вищої освіти. Результати аналізу досвіду підготовки викладачів вищої школи західноєвропейських країн складаються в тому, що:

- інтерпретовані історичні данні про освітню політику в галузі професійної підготовки викладача закладу вищої освіти в країнах Західної Європи;
- виявлена та охарактеризована сутність та специфіка комунікативного поля взаємодії держави та суспільства, представників державних структур, представників суспільних груп, що дозволяє визначити якісні зміни у стосунках між державою та суспільством у вирішенні завдань вищої професійної освіти;
- виявлена історична сутність державно-суспільного управління системи вищої освіти, становлення якої можна розглядати як процес пошуку відповідності освітніх можливостей та освітніх потреб на різних рівнях вищої професійної освіти у визначену історичну епоху.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у можливості використання матеріалів соціально-історичного аналізу досвіду професійної підготовки викладача закладу вищої освіти країн Західної Європи у якості основи для проектування нових форм взаємодії держави та суспільства у вищій освіті, педагогічних дискусіях з питань вищої професійної освіти, що дозволить виявити аналогі елементів системи підготовки, а також прогнозувати подальші перспективи розвитку системи підготовки викладачів для вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В. (2015). Професійний розвиток учителів: зарубіжний досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv>
2. Ничкало Н., & Кудін, В. (Ред.). (2000). Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія. Черкаси: Вибір.
3. Матушанский Г. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: Дис.... д-ра пед. наук. М.2003. 466с. URL: <http://psihelp.com/pdruchnik-z-psixologchno-pedagogiki/33-metodichnij-posbnik/282-sistema-vishho-osvti-u-velikobritan.html>
4. Важинський І. Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802-1866 рр.); автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" К., 2002 – 19 с.
5. Корсак К. Великобританія: система освіти і підготовки наукових кадрів. Науковий світ. – 1999. – №4 – С.8 – 11.
6. Закирьянова А. Система профессиональной педагогической подготовки учителей массовой школы Франции на рубеже XX - XXI веков : Дисс. ... канд. пед. наук: Екатеринбург, 2004, - 196 с
7. Матушевская Г. (2006). Концепции университетской подготовки специалистов в контексте современной профессиональной подготовки учителей во Франции - URL: www.globkazan.narod.ru/2006/b7.htm
8. Баскаев Р. (2008). О некоторых моделях профессиональной подготовки учителей в разных странах. Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. Педагогические науки, 2. URL: <http://journal.org/articles/2008/ped9.html>

Гаєриляк Анастасія Олексіївна. Професійна підготовка майбутніх викладачів в країнах Західної Європи

У статті проаналізований досвід професійної підготовки викладача закладу вищої освіти у країнах Західної Європи. Виокремленні конкретні історичні періоди, в які відбувалися істотні зміни в процесі професійної підготовки викладачів вищої школи. Розглянуті типові освітні моделі країн Західної Європи та їх вплив на систему освіти. Проведений аналіз дозволяє виявити аналогі елементів систем підготовки та провести прогноз подальшої перспективи розвитку цієї системи.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, професійна підготовка, історичний аналіз.

Gavrilyak Anastasia. Professional training of future teachers of a higher educational institutions in Western Europe.

The article analyzes the experience of professional training of a teacher of a higher educational institution in Western Europe. The specific historical periods in which significant changes took place in the process of professional training of teachers of higher education are highlighted. The typical educational models of Western European countries and their impact on the education system are considered. The performed

analysis allows identifying analogs of elements of training systems and forecasting the future prospects for the development of this system.

Key words: *teacher of a higher educational institution, professional training, historical analysis.*

УДК 37.018.46:57.011.3-051(439)

ГОДЛЕВСЬКА К.В.,

кандидат педагогічних наук,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,

м. Київ, Україна

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ В УГОРЩИНІ

Загальна постановка проблеми. Модернізація української освітньої системи, реалізація Концепції нової української школи потребують нової генерації відповідальних, креативних, фахово підготовлених педагогів, спроможних реалізувати ідеї освіти XXI століття, сформувати у дітей та молоді сучасні компетентності. Це визначає необхідність удосконалення нормативно-правових, організаційних, мотиваційних засад державного управління в галузі освіти, зокрема спрямування професійного розвитку педагогічних працівників, як ключових суб'єктів позитивних змін в освіті, до здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини, прагнути до толерантності, співпраці, солідарності. У зв'язку з цим актуальним є пошук нових підходів до організації підвищення кваліфікації працівників освіти, здатних забезпечити адекватну відповідь на зазначені виклики. Прогресивною в цьому сенсі є вивчення досвіду провідних європейських країн, зокрема Угорщини.

Метою статті є дослідження основ професійного розвитку вчителів в Угорщині.

Виклад основного матеріалу. В Угорщині законодавчо-правова база з професійної підготовки вчителя є досить розгалуженою, охоплює всі рівні та проблеми педагогічної освіти. На законодавчому рівні підтверджується важливість та необхідність гармонійного поєднання національних освітніх традицій з євроінтеграційними змінами. Правову основу професійної підготовки та подальшого розвитку вчителів в Угорщині забезпечують: Закон «Про державну громадську освіту» – регулює основні питання педагогічної зайнятості (2011 р.); Закон «Про вищу освіту» – регулює підготовку студентів у ВНЗ (2011 р.); Закон «Про освіту дорослих» – регулює основні питання освіти дорослих; Постанова ЕММІ 48/2012. (XII. 12.) «Про педагогічно-професійні послуги, про заклади, виконуючі педагогічно-професійні послуги та про умови співробітництва в наданні педагогічно-професійних послуг» – забезпечує огляд системи підготовки вчителів і його оновлення (2012 р.); Постанова уряду 277/1997. (XII. 22.) «Про перепідготовку педагогів, про екзамен з педагогічних спеціальностей та про дотації й пільги для учасників перепідготовки» – регулює деякі питання педагогічної зайнятості (1997 р.); Постанова уряду 326/2013. (VIII. 30.) «Про виконання в освітніх закладах закону ХХХІІІ. за 1992 р. про кар'єрну систему педагогів та юридичне положення службовців» – забезпечує функціонування професійного розвитку вчителів в Угорщині (2013 р.) [2;3;4;5;6;7].

Професійна підготовка вчителів – це цілісний, складний, багатоаспектний процес формування фахових компетентностей професійної педагогічної діяльності, оволодіння знаннями із загальнопедагогічних та спеціальних (фахових) дисциплін, практичними вміннями і навичками, розвитку особистісних професійних якостей, розкриття творчого потенціалу особистості та здатності творчо підходити до розв'язання проблем навчально-виховного процесу в школі. Відмінною особливістю сучасної освітньої системи Угорщини є, те, що, по-перше, в усіх педагогічних ЗВО Угорщини студенти самі можуть вибирати дисципліни в рамках освітньої програми; по-друге, студентам надана можливість здобуття педагогічної професії на базі диплому бакалавра іншої спеціальності (юристи, медики), що відкриває шлях до педагогічної освіти широкому колу фахівців; по-третє, здобути диплом за педагогічним напрямом можна лише на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра, що підвищує престижність професії вчителя.

Структурними особливостями професійної підготовки вчителів в Угорщині є вертикальна інтегрованість ступенів, варіативність моделей (вертикальна, горизонтальна), відкритість, євроінтеграційна спрямованість, євроадаптивність. Система професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів функціонує на основі двох моделей: синхронної і послідовної, остання є домінуючою.

Синхронна модель професійної підготовки майбутніх вчителів передбачає паралельне засвоєння фахового, професійно-педагогічного та загальноосвітнього компонентів. Відповідно до цієї моделі кредити за професійно-педагогічний освітній компонент (40 кредитів за семестр, а для подвійних спеціальностей додатково нараховуються 10 кредитів), входять до загальної кількості кредитів, яка залежить від тривалості навчання.