

## ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В АМЕРИКАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто особливості змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США у взаємодії різних поглядів, концепцій, моделей. Проаналізовано шляхи реалізації парадигм педагогічної освіти (поведінкової, особистісної, конструктивістської, рефлексивної).*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, професійна підготовка вчителів середньої школи, парадигми педагогічної освіти.

Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. Освітній рівень населення, який у розвинених країнах справедливо вважають основним показником багатства й життєздатності нації, набуває первинної значущості.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу.

**Метою статті** є аналіз реалізації освітніх парадигм у системі професійної підготовки вчителів середньої школи США.

Існування та взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати Америки будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [1, с. 144–152].

Відомі науковці Б. Табачник та К. Цайхнер стверджують, що парадигму в педагогічній освіті можна розглядати як сукупність поглядів і уявлень про суть та цілі освіти, зміст педагогічної діяльності, кваліфікаційний і особистісний рівень учителів, їх професійне зростання тощо [7, с. 117–124; 10, с. 3–9]. Сукупність цих поглядів та уявлень зумовлює виникнення, унікальних моделей педагогічної освіти, упроваджених безпосередньо в практику освітніх установ, а їхні розбіжності лежать в основі різноманітних підходів до педагогічної діяльності.

Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [4; 10, с. 3–9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як: поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Поведінкова парадигма педагогічної освіти ґрунтується на позитивістській теорії пізнання й психології біхевіоризму. Суть цієї парадигми полягає в тому, що основною метою професійної підготовки майбутніх учителів є опанування базових знань і вмінь, які забезпечують ефективне виконання професійних функцій – найвищий показник компетентності, майстерності та професіоналізму вчителя.

У межах згаданого підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [1, с. 144–152]. У структурі біхевіористичних уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від інших чинників (виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо). На думку А. Тома, методика навчання, викладання, учительовання (teaching) є прикладною наукою (appliedart/science), а вчитель – виконавцем законів і принципів ефективного навчання [8, с. 198]. У взаємодії з викладачами університету майбутній учитель виступає пасивним отримувачем професійних знань та відіграє незначну роль у визначенні змісту й напрямку програми своєї професійної підготовки.

Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. У програмі підготовки майбутнього вчителя середньої школи сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначеного предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття й розвитку. Особистісно орієнтований підхід в освіті реалізується через категорії форм вияву особистості (суб'єкт, свобода, саморозвиток, цілісність, діалог).

Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки, насамперед, повинен урахувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є способом вияву вільної особистості вчителя.

У працях С. Файмен-Немсер та Р. Флодена метою навчання визначено формування психологічної зрілості майбутніх учителів і наголошено не на здобутті, а на вдосконаленні навичок спілкування й професійних знань, які не можна повністю визначити заздалегідь, оскільки вони розвиваються та вдосконалюються безпосередньо в процесі професійної діяльності [3, с. 505–526]. Студентів орієнтують на пошук шляхів власної реалізації в майбутній професії. Крім того, підходи, властиві цій парадигмі, дають змогу майбутнім учителям усвідомити власні прагнення в пізнавальному аспекті, тому студента розглядають як активного учасника визначення змісту та напрямів власної професійної освіти.

Отже, зорієнтоване на досягнення психологічної зрілості професійне становлення розглядається як процес саморозвитку, що підтримується зовнішнім середовищем.

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Ленъера, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та

Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом спроб і помилок та повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3, с. 505–526].

Окреслюючи специфіку конструктивістського підходу, А. Том зазначає, що майстерність передбачає систему вмій, яку педагог творчо застосовує у своїй повсякденній педагогічній практиці. Професійно обдарований учитель може здійснити найбільш складний план дій, який, найімовірніше, забезпечить успіх [8, с. 318]. Отже, потрібне особливе мистецтво діяти в нестандартних ситуаціях, яке набувається з досвідом, а не зводиться до нього.

У межах цієї парадигми майбутніх учителів розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напряму програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки не підтверджується у створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [10, с. 3–9].

Відповідно до рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вибудовується система професійної підготовки вчителя середньої школи. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають як необхідний засіб вирішення завдань ефективною підготовки.

Значно вплинули на розвиток концепції рефлексії когнітивні психологічні теорії, з-поміж яких особливе місце посідає підхід Дж. Піаже, основоположника цього напряму. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів середньої школи до рефлексивної діяльності.

Усесвітньо відомий американський дослідник Дж. Дьюї [2] вважав, що рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки та запропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить. На відміну від рефлексивної, рутинна діяльність керується здебільшого традицією, авторитетом і становищем.

Науковці М. Кон, С. Файмен-Немсер та Р. Флоден стверджують, що спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки [3, с. 505–526].

Ця парадигма розглядає студента як активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки й передбачає, що високий рівень знань про передумови та наслідки своїх дій з більшою ймовірністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям слід надавати більш вагому роль у визначенні напряму педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі слід однаковою мірою визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Основне завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб розвивати здатність майбутніх учителів до рефлексивної діяльності й допомагати їм досліджувати моральні, етичні, політичні та методичні проблеми. У межах рефлексивної парадигми стрижнем професійної підготовки вчителя середньої школи є стимулювання інноваційного підходу до педагогічної діяльності.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів середньої школи часто відображають поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання курикулуму. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еkleктичної (eclectic) моделі [7, с. 117–124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна, і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг), які досліджують теоретичні проблеми освіти, вважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічну інтелектуальну (social-psychological intelligence model).
2. Психобіологічну інтелектуальну (psychobiological intelligence model).
3. Творчу (естетичну) (artistic model).
4. Розвивально-психологічну (developmental-psychological model).
5. Загальноконструктивістську (general-constructivist model).
6. Соціальної ідентичності (social-identity model).
7. Мультикультурну (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей свідчать, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США, переважає психологізм.

Сучасний американський учений Ч. Майєрс визнає потребу спеціальних наукових досліджень в освіті та вважає, що на теорію навчання впливають чотири чинники: клас (його рівень), характеристики учнів, курикулум та особистий стиль учителя [6, с. 347]. Зокрема, науковець зазначає, що дотепер учитель змушений користуватися різними освітніми теоріями, оскільки наука ще не дала відповіді на всі питання про абсолютно правильні способи викладання [6, с. 349].

Ці позиції виключають спроби виокремити специфічні поняття й категорії, виявити педагогічні закономірності, сформувати педагогічні дисципліни, оскільки вчення педагогічної дійсності розпадається на безліч окремих досліджень у галузях різних наук. Складається уявлення про педагогіку як галузь додаткових знань з інших наук, причиною чого є те, що доміантним напрямом педагогічної освіти в США продовжує залишатися технократизм.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів: інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [9]. Зміст курсів і послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно несхожими. Усе це не дає змогу зробити узагальнення досліджень, окремих програм підготовки вчителів середньої школи.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного шкільного викладання є висококваліфікований учитель, а педагогіка (“наука про викладання”) (science of teaching) є не менш важливою для вчителя середньої школи, ніж знання предмета, який він викладає.

Поняття “pedagogical theory”, “the theory of learning”, “learning theory”, “the theory of instruction” у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, така невпорядкованість понять зумовлена відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним “стрижнем” й об’єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням “професійної бази знань для вчителів” (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

**Висновки.** Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. У практиці сучасної вищої педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як: поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), – об’єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжність полягає в різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Відсутність об’єднувального концептуального “стрижня” змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, у майбутньому обов’язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

#### **Список використаної літератури**

1. Пуховська Л.П. Тенденції в розвитку професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (кінець ХХ ст.) / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 253–261.
2. Dewey J. How We Think / J. Dewey. – Chicago : Henry Regnery Co, 1933. – 257 p.
3. Feiman-Nemser S. The Cultures of Teaching / S. Feiman-Nemser, R. Floden ; In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching. – 3<sup>rd</sup> ed. – New York : Macmillan, 1986. – P. 505–526.
4. Hartnett, A. Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers / A. Hartnett, M. Naish. – London : Croom Helm, 1980. – 142 p.
5. Mau S. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing / S. Mau. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
6. Myers Ch. An Introduction to Teaching and School / Ch. Myers. – New York : Harcourt School, 1990. – 629 p.
7. Tabachnick B. The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization / B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner // Dutch Journal of Teacher Education. – 1985. – № 3. – P. 117–124.
8. Tom A. Teaching as a Moral Craft / A. Tom. – New York ; Longman, 1984. – 326 p.
9. Wilson S. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс] / S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/Teacher Prep-WFFM-02-2001.pdf.
10. Zeichner K.M. Alternative paradigms of teacher education / K.M. Zeichner // Journal of Teacher Education. – 1983. – Vol. 39 (3). – P. 3–9.

*Стаття надійшла до редакції 07.09.2012.*

---

**Шандрук С.И. Пути реализации образовательных парадигм в американской системе педагогического образования**

*В статье рассматриваются особенности содержания профессиональной подготовки учителей средней школы в университетах США во взаимодействии разных взглядов, концепций, моделей. Анализируются пути реализации парадигм педагогического образования (поведенческой, личностной, конструктивистской, рефлексивной).*

**Ключевые слова:** педагогическое образование, профессиональная подготовка учителей средней школы, парадигмы педагогического образования.

**Shandruk S. Ways of realization of educational paradigms in the American system of pedagogical education**

*In the article the features of maintenance of professional preparation of secondary school teachers in the universities of the USA as cooperation of different looks, conceptions, models are studied; the ways of realization of paradigms of pedagogical education (behaviorist, personal, constructivist, reflexive) are analysed.*

**Key words:** pedagogical education, professional preparation of teachers of middle school, paradigm of pedagogical education.