

встановлюється згідно з представленням директора і за згодою Ради опікунів, на кожний навчальний рік окремо і полягає переважно у навчанні кресленню й малюванню, каліграфії та повторенні суттєвого матеріалу, вивченого під час навчання в училищі.

Передбачалося Положенням і навчання талановитої молоді, яка виявила “действительные способности к более широкому образованию и по своим нравственным качествам заслуживающая особого внимания”. Такі діти після завершення курсу навчання в училищі Сирітського будинку або ще до цього влаштовувалися в інші навчальні заклади, загальноосвітні й спеціальні. При цьому вони могли залишитися в інтернаті чи перейти жити до пансіонів тих закладів, до яких вступали, а також до сімей приватних осіб. У двох останніх випадках вихованці одержували від Сирітського будинку грошові кошти у вигляді стипендій.

Усі вихованці, які жили в інтернаті, поділялися на три категорії: тих, хто навчається в училищі Сирітського будинку; тих, хто навчається в різних навчальних закладах поза Сирітським будинком; тих, хто працює виключно у майстернях цього закладу або у майстернях приватних осіб.

Підсумовуючи викладене, доходимо висновку, що на початку ХХ століття відбувалися пошуки способів професійної підготовки дітей-сиріт. Реалізація такого завдання не мала суворо регламентованого характеру, а передбачала, враховуючи інтереси і можливості вихованців, одержання ними професійної освіти у різних за рівнем кваліфікації і професійної спрямованості закладах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болдирев О. Одеська Громада. Історичний нарис про українське національне відродження в Одесі у 70-ті роки ХІХ – початок ХХ ст. – Одеса: Маяк, 1994. – С. 19.
2. О преобразовании Городского Сиротского Дома. Доклад Директора Городского Дома А.А.Андриевского // Известия Одесской Городской думы. – 1902. – С. 1–20.
3. Положение о Городском Сиротском Доме // Из “Известий Одесской Городской Думы”. – 1902. – С. 21–28.

**УДК 371.126**

**Кіщенко Ю.В.**

### ***ІСТОРИКО-СОЦІАЛЬНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСІ***

Суттєвим джерелом визначення стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні є аналіз досвіду підготовки вчителів у різних освітніх системах. В останнє десятиріччя увага вітчизняних дослідників зосередилася на процесах радикальної перебудови системи підготовки вчителів у Великій Британії. Так, у дослідженнях О.Ю. Леонтєвої та Н.П. Яцишин аналізуються теорія і практика навчання студентів у педагогічних коледжах Англії в 70–80 роках ХХ ст., інноваційні процеси в професійній підготовці англійських учителів. З теоретичним обґрунтуванням доцільності “підготовки вчителя з центром у школі” виступили відомі в європейському педагогічному просторі педагоги та дослідницькі колективи: У.С.Врегг, М.Галтон, Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон та ін. З огляду на те, що вітчизняній педагогічній науці бракує досліджень, присвячених комплексному вивченню історико-соціальних та організаційно-педагогічних передумов становлення сучасної системи педагогічної освіти Англії та Уельсу, дана наукова стаття є актуальною.

Таким чином, метою статті є певна спроба автора подивитися крізь призму вчителя на англійський соціум з його ієрархією цінностей, культурними та педагогічними впливами на європейську цивілізацію.

За свідченням англійських істориків педагогіки, перші спроби ввести професійну підготовку вчителів, а також зафіксувати вимоги до вчителя в Англії починалися ще в епоху середньовіччя. Першим спеціалізованим навчальним закладом для вчителів був Християнський коледж у Кембриджі, заснований у 1439 р. Випускники цього навчального закладу були першими, кого спеціально готували на посаду вчителів [5: 48].

У XVII–XVIII ст. за підтримкою Суспільства поширення християнського знання в Англії відбувається швидкий ріст кількості подібних середніх спеціалізованих закладів, що переважно готували вчителів початкових шкіл і вчителів шкіл для дівчат.

Дослідження даного питання показало, що професійне заняття викладацькою діяльністю в англійському контексті з самого початку асоціювалося з учителем початкової школи. Що стосується професійної підготовки вчителів середніх шкіл, то до XIX століття ця категорія педагогів майже не одержувала спеціальної професійної підготовки.

Аналіз історичних досліджень, проведених англійськими вченими Дж.Кей-Шатлуортом та А.Джоунсом, дозволив установити, що поряд з ранніми спробами підготовки майбутніх учителів у спеціальних коледжах в країні поступово накопичувався і поширювався досвід підготовки вчителя безпосередньо в школі [4; 5]. Ці сторінки в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу пов'язані з так званими “моніторіальними школами” (monitorial schools). У зв'язку з тим, що головним принципом їхньої роботи було взаємне навчання дітей, у школах виділялися старші учні для організації навчальної роботи в групах. Їх називали наставниками (monitors). Крім вивчення предметів шкільної програми, майбутні наставники одержували певну педагогічну підготовку, пов'язану зі спостереженням уроків з наступним самостійним їх повторенням. Фактично наставники були прообразами майбутніх учителів-професіоналів.

Однак, ще в середині XVIII ст. система наставництва видозмінюється і, поєднуючи кращі елементи ранніх спроб підготовки вчителів у спеціалізованих коледжах, знаходить втілення в моделі “учень-учитель”. Суть її полягала в тому, що кращі учні початкової школи після її закінчення призначалися в учні до досвідченого вчителя і проводили в студентстві 4–5 років, а потім у 18-літньому віці поступали до педагогічного коледжу або здавали іспит на звання вчителя. Такий шлях підготовки вчительських кадрів одержав назву “системи педагогічного учнівства” (pupil-teacher apprenticeship). Це була, по суті, лише трохи поліпшена і змінена моніторіальна система.

Зазначимо, що для підготовки “учнів-учителів” були створені вечірні центри педагогічного учнівства, які працювали на базі середніх і початкових шкіл 1–2 дні на тиждень. У таких центрах навчали рідної мови, літератури, арифметики, історії, географії та музики. Однак, уведення педагогічних центрів лише незначною мірою сприяло підвищенню рівня підготовки вчительських кадрів.

Пошуки нових організаційних форм професійної підготовки вчителів особливо активізувалися в зв'язку з прийняттям у 1870 р. Закону про загальну початкову освіту. Як результат, у Великій Британії гостро постає питання про кількість і якість підготовки вчителів початкової школи. В умовах стрімкого суспільного руху за розвиток загальної початкової освіти погляди звертаються до університетів. У 1886 р. питання про участь університетів у підготовці вчителів було представлено на розгляд Християнської комісії, яка прийняла рішення про створення денних коледжів або педагогічних відділень при університетах і університетських коледжах.

У цілому поява денних педагогічних коледжів мала велике значення для розвитку системи професійної підготовки вчительських кадрів. Визначаючи це значення, англійські вчені пишуть, що їх відкриття привело до підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки:

- а) відбувся зв'язок коледжів з університетською системою;
- б) викладацький склад коледжів якісно змінився за рахунок залучення університетських викладачів;

в) прийом студентів до коледжів поступово став здійснюватися незалежно від релігійної приналежності;

г) розширився зміст професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок уведення таких навчальних дисциплін, як педагогіка і психологія [7: 78–80].

Необхідно відзначити, що до цього часу в ряді університетів уже був накопичений деякий позитивний досвід у даному напрямку. До них, у першу чергу, варто віднести Кембріджський, Лондонський та Оксфордський університети, які вже у 80–90 рр. XIX ст. ввели спеціальні курси для тих випускників, які бажали працювати в школі.

Таким чином, наприкінці XIX – початку XX ст. в Англії та Уельсі відбуваються якісні зрушення в системі підготовки педагогічних кадрів, спрямовані на їх професіоналізацію. Суспільне замовлення на спеціально підготовленого педагога стало причиною серйозних концептуальних і структурних перетворень у підготовці вчителів як початкової, так і середньої школи.

Як наголошують англійські історики педагогіки, в міжвоєнний період через різке розширення масштабів середньої освіти в країні (у період між 1918–1939 рр. кількість дітей, охоплених середньою освітою, подвоїлося) до професійної підготовки вчителів залучається значна кількість університетів. Чотирирічні факультети педагогіки відкриваються Уельським (1921р.), Лестерським (1929 р.), Гульським (1930 р.) та іншими університетами.

У результаті цілеспрямованих дій Міністерства освіти всіляко стимулюються партнерські відносини між університетами і педагогічними коледжами. Цей курс привів не тільки до появи нових структурно-організаційних форм професійної підготовки вчителів (спільні екзаменаційні ради, спільні ради для складання навчальних планів та ін.), але й стимулював якісні зміни в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя в різних типах навчальних закладів, що готували педагогів. У цілому міжвоєнний період в історії педагогічної освіти Англії та Уельсу, за оцінками англійських учених, характеризується акцентом на індивідуалізм, біологізаторських тенденціях щодо розуміння людського розвитку [8: 24].

Необхідно підкреслити, що саме в міжвоєнний період у системі професійної підготовки вчителів Англії та Уельсу закладаються основи специфічно англійського досвіду поєднання діяльнісної форми підготовки майбутнього вчителя та його особистісного розвитку. Особистість учителя починає розглядатися як головний чинник впливу на дитину.

Наступним етапом розвитку педагогічної освіти в країні, який характеризується певними кількісними і якісними параметрами, можна вважати 40–50 рр. XX ст. Саме в цей період у системі педагогічної освіти Англії одержали поширення “інститути педагогіки” – територіальні педагогічні організації, які входили, як правило, до складу університетів.

За 30 років свого існування інститути педагогіки внесли значний вклад у підвищення якості підготовки вчителів, зокрема зміцнюючи зв'язок вищих навчальних закладів зі школою, розширюючи участь Міністерства освіти і науки, органів народної освіти і безпосередньо вчительських організацій у професійній підготовці вчителів, організуючи наукові дослідження і науково-методичну роботу (включаючи присудження вчених ступенів), здійснюючи підвищення кваліфікації вчителів через систему різноманітних курсів тощо.

Наукові дослідження, що проводилися наприкінці 50-х рр. XX століття, стимулювали конкретні кроки в галузі освітньої політики, зокрема створення комітету під головуванням лорда Роббінза (1956 р.). Метою дворічної роботи комітету було дослідження моделі вищої освіти у Великій Британії у світлі національних потреб і наявних ресурсів для розробки принципів довгострокового розвитку освіти в країні.

Доповідь Роббінза значно вплинула на розвиток системи вищої, у тому числі педагогічної, освіти протягом наступного двадцятиліття в країні. Серед пропозицій комісії про зміцнення і розширення педагогічних коледжів варто виділити напрямок щодо можливості одержання студентами – майбутніми вчителями вченого ступеня “Бакалавр педагогіки” (Bachelor of Education – BEd).

Дослідження динаміки становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі показує, що, починаючи з середини 60 рр. ХХ ст., починається новий етап в еволюції шкільної та педагогічної освіти, провідною ідеєю якого виступає особистість (особистість учителя, особистість учня) та її розвиток. Саме педагогічна ідея розвитку вчителя лягла в основу багатоциклової системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у країні, впровадженої в 70–80 рр. ХХ ст. Вперше на загальнодержавному рівні ідею неперервної багатоциклової педагогічної освіти було обґрунтовано в Рекомендаціях Комісії лорда Джеймса в 1971 р. [2]. В документі рекомендувалася наступна система багатоциклової педагогічної освіти:

I цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту;

II цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом бакалавра;

III цикл – удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси).

Важливо підкреслити, що стрижневою ідеєю багатоциклової педагогічної освіти виступає ідея *розвитку професійної майстерності вчителя* як системоутворюючого чинника даної системи [2: 93].

Суть інноваційних процесів у педагогічній освіті полягала в концептуальній переорієнтації педагогічної освіти в напрямку практико-орієнтованої методології з центром у школі. На цьому тлі одержали розвиток нові організаційно-структурні форми педагогічної освіти: педагогічні коледжі *укрупнювалися*, поєднуючись з університетами, політехнічними інститутами та іншими вищими навчальними закладами, а також реорганізовуючись у *багатопрофільні* коледжі та інститути вищої освіти.

Зазначимо, що еволюція системи педагогічної освіти у 80–90 рр. ХХ ст. носила досить суперечливий характер і мала цілу низку особливостей у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів. Наприкінці цього періоду давно назріла потреба в радикальному відновленні змісту, форм і методів професійної підготовки вчителів обумовила сучасну реформу педагогічної освіти, провідні чинники якої (внутрішні і зовнішні) необхідно розглядати в єдності і взаємозв'язку. До внутрішніх чинників відносяться, у першу чергу, потреби оновленої школи; до зовнішніх – інтеграційні процеси, спрямовані на створення єдиного освітнього простору в межах Європейської Співдружності [1: 132–133].

Ключовим положенням реформи шкільної і педагогічної освіти є утвердження школи в ролі вузівського *партнера* в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя. Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя: до загальної роботи зі студентами – майбутніми вчителями залучаються викладачі вузів і шкільні вчителі-професіонали, забезпечуючи повну включеність студентів до педагогічної теорії та практики.

Щодо самої школи, то в ній створюється своєрідний інститут наставництва, так званого менторства (*mentorship*). У Новому Вебстерському словнику ментор трактується як досвідчений і надійний товариш, радник, наставник. При співвіднесенні поняття “ментор” з вітчизняною термінологією ми схильні вважати, що найбільш доцільно вживати термін “наставник”.

Статус учителя-наставника означає не тільки особливі права й оплату, але й передбачає цілу низку принципово нових вимог до професіоналізму і майстерності педагога. Тому вчителів-наставників можна віднести до категорії висококваліфікованих педагогів-майстрів. Включення цієї частини найбільш кваліфікованих шкільних учителів до процесу професійної підготовки студентів – майбутніх учителів, який має на увазі спільну діяльність останніх, учителів-наставників і вузівських викладачів, виступає стрижневою ідеєю кардинального відновлення системи педагогічної освіти для школи ХХІ століття.

Однак, щодо сучасної системи педагогічної освіти в Англії та Уельсі, то про її існування як такої можна говорити тільки умовно. На користь цього твердження свідчить, наприклад, той факт, що в Англії, як і в усіх західноєвропейських країнах, традиційно існує розрив між закладами базової підготовки вчителя (вища школа) і структурами, які

займаються підвищенням кваліфікації вчителів, поліпшенням роботи школи і педагогічних досліджень. Певною мірою цю нішу заповнювали інститути педагогіки. Цілісну систему неперервної педагогічної освіти, яка б забезпечувала базову педагогічну освіту вчителя й організовувала б процес його професійного розвитку через цільові підсистеми, ще необхідно буде створювати в майбутньому.

З початку 90-х рр. ХХ століття підготовка вчителів в Англії та Уельсі здійснюється, в основному, в навчальних закладах двох типів: в університетах (на факультетах педагогіки) і в коледжах вищої освіти (це можуть бути педагогічні коледжі або коледжі, що мають також і інші навчальні курси) [6: 3].

Однак, в останні роки відпрацьовано нові шляхи одержання професії, а саме: 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd); однорічний курс на одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE); дворічний курс на одержання післявипускного свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель); дипломований або ліцензований учитель; дворічний скорочений курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки за предметами, що не забезпечені необхідною кількістю викладачів (точні науки, природничі науки, сучасні мови). Всі вони готують кваліфікованих учителів для середньої або початкової школи [6: 6].

Окремого розгляду вимагає відособлена сфера підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовка у Великій Британії, а саме в Англії та Уельсі, має загальноприйнятну аббревіатуру, що вживається в усіх науково-педагогічних джерелах: INSET (In-Service Training).

У сучасній теорії і практиці педагогічної освіти в країні існує два тлумачення феномена підвищення кваліфікації вчителів: вузьке і широке. Вузьке значення підвищення кваліфікації учителів визначається як професійно орієнтована освіта, під якою мається на увазі підготовка за спеціальними програмами; широке значення представляє вчителя як учня, що навчається протягом усієї кар'єри і всього життя [3: 14].

У Великій Британії не існує єдиного органу управління, який би ніс відповідальність за організацію і проведення підвищення кваліфікації вчителів і їх перепідготовку. Обов'язки розподіляються між центральним урядом – Міністерством освіти і науки в Англії та Управлінням Уельсу, місцевими органами керівництва освітою, органами шкільного управління, директорами шкіл і особистою зацікавленістю вчителя.

Програми підвищення кваліфікації учителів фінансуються Міністерством освіти і науки і Управлінням Уельсу через гранти для підтримки освіти і навчання, що надаються школам місцевими урядовими органами.

Як показав аналіз науково-методичної літератури і педагогічної документації, підвищення кваліфікації вчителів має велике значення не тільки для професійного росту, поліпшення якості й ефективності діяльності, удосконалення їх педагогічної майстерності, але й враховується при кваліфікаційному оцінюванні вчителя, просуванні по службі, кар'єрному рості, незважаючи на те, де і коли даний учитель проходив навчання в системі підвищення кваліфікації. Однак, формального зв'язку із системою педагогічного навчання система підвищення кваліфікації не має.

Деякі дослідники [3: 26–30], систематизуючи поняття INSET – підвищення кваліфікації вчителів, виділяють два загальноприйнятих компоненти:

- довгострокові курси, що включають курси для одержання ступеня BEd (бакалавр педагогіки), післядипломні курси і курси для одержання ступеня MEd (магістр педагогіки);
- короткострокові курси, що включають вечірні або організовані спеціально у вихідні дні конференції і семінари, 10-тижневі двогодинні заняття з педагогічних проблем (наприклад, для початкової школи), шкільного управління, оцінювання тощо.

Аналіз системи підвищення кваліфікації вчителів в Англії та Уельсі буде неповним без обліку діяльності учительських центрів. Учительські центри у Великій Британії не мають чітко вираженої єдиної структури. Як правило, центри організуються місцевими або регіональними органами управління освітою, професійними учительськими асоціаціями.

Основною метою діяльності учительських центрів є надання вчителям можливостей для зустрічей і обговорень нових ідей і напрямків щодо розвитку змісту освіти, методів навчання, обміну досвідом [3: 83].

Таким чином, в даній науковій статті надано характеристику історико-соціальним та організаційно-педагогічним передумовам становлення сучасної системи педагогічної освіти, що будується за принципом діяльнісної спрямованості професійної підготовки педагогів. Перспективним, на наш погляд, є подальше вивчення нової англійської моделі педагогічної освіти з центром у школі, що передбачає створення психолого-педагогічних умов, за яких принципово змінюється сутність професійної підготовки вчителя: з об'єкта професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки він стає суб'єктом власного професійного саморозвитку та своєї професійної життєдіяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Паринов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х – початок 90-х років ХХ ст.): Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1995. – 170 с.
2. DES. Teacher education and training. Report by a Committee of inquiry. Chairman Lord James. – London: HMSO, 1972 a. – 150 p.
3. In-service training and educational development: an international survey/ Ed. D. Hopkins. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.
4. Jones A.J. I was privileged. – Cardiff: Abbrevia, 1943. – 120 p.
5. Kay-Shuttleworth J.P. Four periods of public education. – London: Longman, 1862. – 138 p.
6. Primary BEd programme handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 1995. – 120 p.
7. Rich R.W. The training of teachers in England and Wales during the nineteenth century. – Cambridge: Cambridge university press, 1933. – 190 p.
8. Simon B. The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy. – London: Lawrence and Wishart, 1994. – 131 p.

**УДК 378.1**

**Коваленко О.А.**

### ***РОЛЬ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ***

Проблема вільного часу відноситься до проблем, що потребують постійного переосмислення, адже проблема його раціонального використання, спрямованого на гармонійний, всебічний розвиток особистості є вічною. Сьогодні у вищих навчальних закладах відбуваються суттєві зміни, в ході яких скорочується аудиторний обсяг занять, збільшується значення самостійної роботи студентів, їх відповідальність за використання вільного часу, наповненість його тими видами діяльності, які спрямовані на їх професійний та духовний розвиток. Відповідно предметом постійної турботи залишається організація вільного часу молоді з метою всебічного розвитку особистості, утвердження у студентському середовищі здорового, культурного, тверезого способу життя.

Умови для саморозвитку, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки можуть бути створені освітньо-дозвіллевим напрямком соціально-виховної роботи. Саме у сфері позашкільної діяльності – одній з головних ланок безперервної освіти в системі виховання – відбувається становлення, збагачення і вдосконалення суб'єктивно-особистісного і духовного світу людини. Однак організація дозвілля молоді сьогодні займає вторинне місце у системі освіти. В умовах зупиненої роботи широкої мережі позашкільних, клубних установ, освітньо-дозвіллева сфера стає об'єктом індивідуального пошуку. Освітньо-дозвіллева діяльність може стати ефективним засобом соціалізації і розвитку особистості, її індивідуально-творчої активності, і це потребує розробки теорії, методики і технології підготовки педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності молоді.