

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ США

У статті проаналізовано проблеми розвитку й становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США; розглянуто домінуючі в американській педагогічній освіті філософські концепції (есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм).

Ключові слова: професійна підготовка вчителів середньої школи, есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм.

Специфіка професійної підготовки вчителів у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є важливими чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

Метою статті є визначення й аналіз концептуальних основ професійної підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти США.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як: наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.); програма підготовки педагога (Дж. Вілсон, М. Водлінгер, Дж. Гудлед, К. Дей, Л. Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.); забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Геммонд, М.І. Дієс, І.М. Кел, А.Б. Колтон, Р.Б. Лав, Т. Сергіованні, Г. Спаркс-Лангер, Р.Дж. Спейді та ін.); знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.); розробка програм підвищення кваліфікації (Х. Борко, С. Віліс, І. Нат, Д. Пересіні, Л. Ромагнано та ін.).

Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США зумовлені як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, котрі домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [5, с. 41–46]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних, гуманітарних, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів.

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягти автентичності [12, с. 2–5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти. Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [7, с. 63–72].

Прихильник сучасного *есенціалізму* в педагогічній освіті А. Бестор стверджує, що хороша педагогічна освіта повинна забезпечити ґрунтовну підготовку у фундаментальних галузях науки (історія, природничі науки, математика, література, мова, мистецтво тощо), які розвинуто внаслідок довгих пошуків людством корисних знань, культурного розуміння та інтелектуальної влади [2]. Есенціалісти наполягають, що ці предмети повинні бути обов'язковими як у школі, так і на базовому рівні педагогічної освіти в університеті, оскільки вони є важливою основою сучасного життя.

Прогресивна освіта (С. Голл, Дж. Дьюї, Ф. Паркер та ін.) виступає за реформування американської системи освіти, завдяки зусиллям засновника прогресивізму Дж. Дьюї педагогічна наука в США оформилася як самостійна, повноправна галузь науки. Прогресивісти переконують, що навчальну програму варто скерувати на задоволення потреб дитини, а шкільна програма має відповідати на будь-яке запитання, яке ставить дитина в будь-якому віці для зміцнення власного здоров'я та збереження інтегративності інтелекту. Прогресивісти не визнають: 1) авторитарного педагога; 2) виключно книжних методів викладання; 3) пасивного навчання; 4) ізоляції освіти від соціальної реальності; 5) використання страху чи фізичного покарання як форми встановлення дисципліни [13, с. 47–59]. Демократична освіта є невід'ємною частиною демократії загалом, тому її потрібно аналізувати інтегровано в широкому суспільному контексті. Надаючи великого значення соціальному плюралізму й різноманіттю в освіті, прогресивісти не заперечують важливості єдиного, інваріантного культурно-етичного фундаменту в освіті.

Прогресивісти експериментували з альтернативними підходами до організації навчання, використовуючи різні види навчальної діяльності, навчального досвіду вирішення проблем, написання проєктів. Прогресивна освіта сприяла розвитку кооперативного, співробітницького, групового навчання, не підтримуючи індивідуалізованого навчання протягом уроку тощо. Прогресивісти акцентують на активних формах процесу викладання й навчання, які мають перебувати в постійному розвитку й змінюватися відповідно до потреб сьогодення.

Екзистенціалізм (М. Бубер, М. Гайдеггер, С. Кьєркегор, Ж. Сартр) передбачає перевірку життя через систему власних цінностей, водночас наголошує на протесті проти навчального контролю, формалізму й соціальних норм. Яскравим прикладом екзистенціалізму є гуманістична психо-

логія: проблеми самоактуалізації К. Роджерса; етичні й ціннісні питання вибору А. Комбса; стадії розвитку потреб А. Маслоу; теорія морального розвитку Л. Колберга.

На думку М. Гінзбурга, Д. Мартіна, Г. Парсонза, визначальним є феномен прихованого курикулуму, одна з актуальних течій екзистенціалізму. Дослідники цього феномену вивчають проблеми соціальних очікувань та їхній вплив на шкільне середовище [8].

Основним принципом *гуманізму* є презумпція ціннісно зорієнтованої поведінки людей. Відповідно, центром уваги вчених-гуманістів є комплексний розвиток особистості людини протягом усього життя, а категоріями гуманізму є антропоцентризм, структура особистості, її мотивація й постановка цілей.

Філософські основи гуманізму використовуються для обґрунтування важливості загальноосвітнього компонента вищої освіти США (Р. Гутчинс, Дж. Ньюман). Концепція гуманітарної (ліберальної) (*liberal arts*) освіти здійснює системотворчий вплив на зміст загальноосвітнього компонента вищої освіти США. Для гуманістичної педагогічної парадигми важливе значення має створення методологічного фундаменту – передумови розвитку й зростання особистості, самоосвіти протягом усього життя.

В основу принципів педагогічного гуманізму покладено переконання в тому, що процес навчання, заснований на когнітивних потребах учнів, є найбільш ефективним. При цьому найвагоміше значення має набуття навичок науково-дослідної роботи порівняно з обсягом певних знань.

На думку К. Роджерса, навчання – це безкінечний процес, що існує в межах континууму [11, с. 842–866]. Науковець акцентує на дослідному складнику пізнання, виступає за системний, усебічний розвиток особистості в процесі навчання й пропонує теорію фасилітативного навчання. На основі своїх досліджень Д. Еспі та Ф. Ребук з'ясували, що вчителі, які практикують фасилітативне навчання, володіють такими якостями: адаптують навчальний матеріал до потреб своїх учнів, залучають їхні ідеї в навчанні; використовують діалогічні методи навчання; щедрі на заохочення й доброзичливі з учнями тощо [1].

Проблема якостей особистості вчителя посідає вагоме місце в працях гуманістів. Так, К. Роджерс вважає, що особистість учителя має бути демократично зорієнтованою, оскільки центральним принципом навчання є свобода [11]. Зважаючи на це, учителів слід навчати створювати вільні умови навчання, у яких учні могли б творчо розкрити свою особистість, а не просто акумулювати інформацію.

У межах *біхевіоризму* (Б. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.) у США було розроблено теорію оперантного навчання. У педагогіці ідеї біхевіоризму знайшли своє відображення в програмованому навчанні Б. Скіннера та системі “чіткого викладання” (*precision teaching*) О. Ліндслей.

Сприйняття біхевіоризму системою американської освіти спричинило те, що багато коледжів педагогіки в США дотепер зорієнтовано на імі-

тацію й автоматизацію поведінки. Унаслідок цього метою педагогічної освіти в США залишається освоєння комплексу зумовлених методів викладання, при цьому контроль за якістю здійснюється за допомогою стандартизованого тестування.

Зміцненню позицій біхевіоризму також сприяє політика стандартизації освіти, яка проводиться органами державної влади й неурядовими організаціями. Реалізація стандартів відбувається через сертифікацію й ліцензування учителів, акредитацію ВНЗ та програм професійної підготовки вчителів. Отже, біхевіоризм певною мірою є історичною передумовою сучасного руху за стандартизацію освіти на всіх її рівнях, зокрема це стосується й педагогічної освіти.

Когнітивізм прийшов на зміну біхевіоризму в 1960-х рр. як домінуюча парадигма. Значний внесок у вивчення впливу теорії когнітивізму на професійну підготовку учителя зробили: Д. Меррілл – теорія компонентного відображення (Component Display Theory – CDT); Ч. Рейджлут – теорія елаборації (розробки) (Elaboration Theory); Л. Бріггс, Дж. Брунер, У. Вейджер, Р. Ганье – напрям когнітивного конструктивізму (moving toward cognitive constructivism); Р. Шанк – теорія скриптів (Script Theory); Дж. Скандура – теорія структурного навчання (Structural Learning Theory).

Ідеєю напрямку когнітивного конструктивізму є твердження про те, що знання активно конструюються студентами й співвідносяться з когнітивними структурами. Кожен студент інтерпретує досвід та інформацію з позиції своїх знань, рівня когнітивного розвитку, культурної спадщини, особистої історії тощо. Майбутні педагоги використовують ці фактори для упорядкування власного досвіду та вибору й трансформації нової інформації. Отже, знання активно здобуваються студентами, а навчання є процесом активного дослідження. При цьому роль педагога полягає у фасилітації дослідження шляхом забезпечення потрібних ресурсів і координування спроб студентів асимілювати нові знання зі здобутими та модифікувати попередні знання для акомодатії наступних.

На відміну від біхевіористичної теорії навчання, згідно з якою студентів мотивують екстринзичними (зовнішніми) факторами (винагорода й покарання), когнітивна теорія навчання вбачає мотивацію як інтринзичну (внутрішню). Через значну реструктуризацію існуючих когнітивних структур, успішне навчання вимагає істотного особистого інвестування з боку майбутнього вчителя [9]. Студенти повинні визнати лімітацію свого теперішнього знання й сприйняти потребу модифікації або ліквідації існуючих переконань. Зовнішніх заохочень і покарань буде недостатньо без внутрішнього бажання студентів це виконати.

Когнітивісти А. Браун та Дж. Феррара визнають самовмотивовану сутність навчання й пропонують методи, які вимагають від студентів моніторингу власного навчання. Інші запропоновані методи передбачають використання студентами науково-педагогічних журналів, щоб контролювати власний прогрес, з'ясовувати труднощі, які з'являються, й аналізувати особливості навчання [9].

Синтез технократичних ідей біхевіоризму, гуманістичної парадигми прогресивізму й гуманізму відбувся у межах *конструктивізму*, який останнім часом став об'єктом пильної уваги в педагогічній теорії та професійній підготовці вчителів. Конструктивізм розглядається як більш природний, обґрунтований і продуктивний підхід до навчання учнів у школі та студентів, які опановують програми педагогічної підготовки [4, с. 27–38].

На сьогодні конструктивізм усе більше впливає на професійну підготовку вчителів у США. Програми, побудовані за психологічною традицією Ж. Піаже, характеризуються значним безпосереднім впливом на учнів, не дають можливостей для дослідної діяльності, особистих відкриттів і само-рефлексії. Існує небезпека того, що психологічний підхід набуде домінантного характеру, унаслідок чого модель підготовки вчителя стане антитезою моделі викладання, очікуваної від самих учителів.

На окрему увагу заслуговує *соціальний конструктивізм* та *постмодернізм* як філософія сучасної педагогічної освіти США. Обидві філософські течії є невід'ємною рисою професійної підготовки вчителів у США.

Теорія соціального *реконструктивізму*, або, як його ще називають, соціальноконструктивізму, робить акцент на самостійній побудові, а не перебудові педагогом власних професійних знань. Пізніше під впливом когнітивізму й постмодерністських теорій концепцію соціального реконструктивізму стали називати “критичним соціал-конструктивізмом”, “постмодерністською філософією критичного конструктивізму” або “критичною педагогікою” [10].

Соціальний реконструктивізм є філософією освіти, яка наголошує на тому, що за умови відображення школами домінантних соціальних цінностей організована освіта може успадкувати й соціальні негаразди, які виступають симптомами поширених проблем і нещастя, що оточує людство. На думку Т. Брамелда та Д. Солтиса, єдиною законною метою справді гуманної освіти є створення світового устрою, в якому люди контролюватимуть власну долю [3].

Постмодерністи (Р. Агне, Дж. Датрі, І. Дачарм, С. Керш, К. Лудмерен та ін.) критикують будь-які універсальні пояснення упорядкованих систем, пропонуючи замість цього трансформаційне звільнення, відстоюють “революційний мультикультуралізм”, заперечують культури Заходу й наголошують на важливості культур Африки, Латинської Америки, Австралії, активно підтримують рух за громадянську освіту тощо [6; 12].

Отже, соціал-конструктивізм і постмодернізм прагнуть до побудови гуманного суспільства через уважне ставлення до всіх людей будь-якого рівня, статі, віку, відкидають расову й національну дискримінацію та бідність. Ми вважаємо, що такі філософські засади розвитку педагогічної освіти в США якнайповніше відповідають сучасним реаліям розвитку американського й світового суспільства.

Висновки. Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи США зумовлені суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, а також філософськими концепціями

(есенціалізм, прогресивізм, екзистенціалізм, гуманізм, біхевіоризм, когнітивізм, конструктивізм), котрі домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. Педагогічна освіта повинна допомагати майбутнім педагогам та вчителям-професіоналам краще розуміти контекст, пов'язувати їх із соціокультурним довкіллям, формувати критичне педагогічне мислення. Мета педагогічної освіти – допомогти студентові створити або віднайти власний педагогічний стиль, своє розуміння професії вчителя. Вони повинні знати всі теорії навчання для того, щоб обрати ті, які найкраще будуть працювати на результат.

Список використаної літератури

1. Aspy D. Kids don't learn from people they don't like / D. Aspy. –Amherst, MA: Human Resources Development Press, 1977. – 297 p.
2. Bestor A. The restoration of Learning/ A. Bestor. – NewYork, 1999. – 239 p.
3. Brameld T. Toward a Reconstructed Philosophy of Education / T. Brameld. – New York : Dryden, 1998. – 75 p.
4. Cannella G. Individual constructivist teacher education: Teachers as em-powered learners / G.S. Cannella // Teacher education quarterly, 1994. –Vol. 21 (3). – P. 27–38.
5. Clifford G. The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis / G. Clifford // American Journal of Education, 2001. – № 94. – P. 41–46.
6. Kersch S. The Training Effects of a Behavioral Modification Game / S. Kersch, J. Duthrie. – Baltimore : Johns Hopkins University, 2003. – 524 p.
7. Kroll L. Practicing what we preach: Constructivism in ateacher education program / L. Kroll // Action in teacher education, 1996. – Vol. 18(2). – P. 63–72.
8. Parsons G. The Hidden Curriculum of Student-Teacher Evaluation / G. Parsons, L. Beauchamp. – Washington, D.C., 2003. – 43 p.
9. Perry W.G. Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years / W.G. Perry. – SanFrancisco : Jossey-Bass Publishers, 1990. – 272 p.
10. Piaget's theory: Prospects and possibilities/ By Harry Beilin, Peter Pufall. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. – 364 p.
11. Rodgers C. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking / C. Rodgers // Teachers College Record, 2002. – Vol. 104(4). – P. 842–866.
12. Soder R. Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report / R. Soder // Journal of Teacher Education, 2001. – № 4. – P. 2–5.
13. Whitford L. Schools as knowledge work organizations: Perspectives and implications from the new management literature / L. Whitford, R. Hovda // The Urban Review, 2001. – № 1. – P. 47–59.

Шандрук С.И. Характеристика системы высшего педагогического образования США

В статье анализируются проблемы развития и становления системы профессиональной подготовки учителей средней школы США; раскрываются доминантные в американском педагогическом образовании философские концепции (эссенциализм, прогрессивизм, экзистенциализм, гуманизм, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм).

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей средней школы, эссенциализм, прогрессивизм, экзистенциализм, гуманизм, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм.

Shandruk S. Description of the system of higher pedagogical education of the USA

The problems of development of the system of professional preparation of secondary school teachers of the USA are analysed in the article; dominantphilosophical conceptions in

American pedagogical education are studied (essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism).

Key words: professional preparations of teachers of middle school, essentialism, progressivism, existentialism, humanism, behaviorism, cognitivism, constructivism.