

Фундаменталізація вищої педагогічної освіти в Канаді

Системотворчим принципом, що визначає відповідність якості підготовки педагогічних кадрів динамічним вимогам ринку праці та рівню розвитку суспільства, є фундаментація вищої педагогічної освіти.

У такому контексті *актуальним для нашого дослідження* є вивчення досвіду організації фундаментальної професійної підготовки майбутніх учителів у системі канадської багаторівневої вищої освіти. Виявлення особливостей фундаментації вищої педагогічної освіти в Канаді, на нашу думку, допоможе кращим чином з'ясувати основні напрями удосконалення вітчизняної вищої багаторівневої педагогічної освіти в ХХІ ст.

У зв'язку з цим автором статті обрано за *мету* – визначити сутність і структуру фундаментальної педагогічної освіти в умовах багаторівневої канадської системи навчання, виділити критерії ефективності фундаментації навчання на педагогічних факультетах канадських університетів, а також проаналізувати сучасні вимоги до канадських педагогів у спектрі їх конкурентоспроможності на освітньому ринку праці.

Фундаментація педагогічної освіти розглядається сьогодні в канадському науковому світі (як і зрештою в українському) як один з провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої педагогічної освіти, що поряд з такими принципами, як науковість навчання, гуманізація освіти, систематичність і генералізація знань, виступає загальноосвітнім принципом формування сучасного змісту вищої педагогічної освіти на будь-якому рівні.

Як справедливо зазначають канадські вчені [8; 10], фундаментація вищої педагогічної освіти саме в умовах багаторівневої підготовки здатна створювати необхідні й достатні умови для поетапного розвитку методолого-культурологічного фундаменту особистості студентів, що забезпечує творчу самореалізацію їх у навчально-пізнавальній, навчально-дослідницькій діяльності та значною мірою гарантує їх якість під час навчання впродовж життя.

Під фундаментальною педагогічною освітою ми розуміємо освіту, що забезпечує основи професійно-педагогічної і загальної культури сучасного вчителя (педагога), які реалізуються в його гуманітарній і професійній діяльності.

У Канаді, як і в Україні фундаментальна професійно-педагогічна освіта охоплює ґрунтовну загальнокультурну, загальнонаукову, загально технологічну (методичну) і фундаментальну педагогічну (або спеціальну) підготовку [2; 9].

Загальнонаукова фундаментальна підготовка спрямована передусім на формування креативних здібностей, що дає можливість продовжити освіту в найрізноманітніших напрямках за всім спектром професії. *Загальнокультурна* фундаментальна підготовка передбачає розширення світогляду, загальної культури. *Загально-технологічна* (або методична) *фундаментальна підготовка* в основному ставить за мету досконале оволодіння методичним інструментарієм (навчальними методами, формами, технологіями тощо) передачі знань, забезпечення можливості продовжити освіту в руслі одного чи кількох близьких галузевих і технологічних напрямів.

Фундаментальна педагогічна (або спеціальна) підготовка в канадських університетах загалом спрямована на формування професійної компетентності майбутніх учителів на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавра, магістра чи доктора. Причому основою професійної компетентності майбутнього канадського педагога в ціннісно-смысловому контексті фундаменталізації вищої педагогічної освіти є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній педагогічній практиці.

Професійна компетентність канадського учителя передбачає наявність у нього здатності: спрямовувати власну діяльність на формування в учнів умінь сприймати та застосовувати пізнавальну інформацію в різноманітних життєвих ситуаціях; організовувати продуктивну співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу; забезпечувати розвиток та активне функціонування особистості в суспільстві, якому притаманна наявність представників різних культур і націй [3, с. 120].

Канадські практики з галузі освіти – Дж. Скотт (J. Scott), М. Селке (M. Selke) та ін. дійшли висновку, що вища освіта має забезпечувати широку спеціалізовану підготовку та бути проблемною, а не лише предметно орієнтованою [11; 12].

Ось чому добір змісту навчального матеріалу в канадських університетах в умовах багаторівневої підготовки педагогічних кадрів здійснюється в ХХІ т. на основі принципів фундаменталізації, а також полікультурності та прогностичності.

Критеріями ефективності фундаменталізації навчання на педагогічних факультетах канадських університетів на кожному з освітньо-кваліфікаційних рівнів (чи то бакалавра, чи то магістра, чи то доктора)

виступають: орієнтованість навчання на розвиток у студентів системного, цілісного, теоретико-методологічного знання; поетапний розвиток у студентів структурованого досвіду творчої, дослідницької діяльності з урахуванням внутрішньої і між предметної інтеграції; продуктивність процесів розвитку методологічної, інтелектуальної, креативної та інформаційної культури студентів; відкритість дидактичної системи до її вдосконалення на основі фундаменталізації навчання й інноваційного педагогічного досвіду.

Як справедливо зазначають канадські дослідники [4–6; 11; 12], *фундаменталізація вищої педагогічної освіти детермінує трансформацію освітньої парадигми моделі вищої педагогічної освіти з адаптаційної до критично-креативної.*

Характерними рисами останньої є:

1) орієнтація на формування вільної особистості, здатної до критичного аналізу, розв'язання багатofакторних проблем і автономної діяльності в умовах відкритого демократичного суспільства;

2) пріоритет інтересів груп громадськості й окремої особистості у вихованні та навчанні;

3) активне навчання в спектрі «педагогіки співробітництва» з метою розвитку особистості й критично-креативних здібностей фахівця як людини, здатної розв'язувати особисті й глобальні проблеми;

4) врахування багатовимірної сутності студента при формуванні змісту та виборі форм і методів навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях;

5) гуманістично-демократичний тип управління системою вищої освіти, домінування громадськості у виборі освітньої політики регіону і країни у вирішенні головних завдань навчально-освітньої роботи кожного окремого вищого навчального закладу;

6) підготовка молоді до інноваційної діяльності, самоосвіти та професійного самовизначення;

7) оперативне реагування на глобалізаційні виклики [1, с. 27].

Зазначимо, що освітня політика Канади завжди була спрямована на виховання молоді, здатної творчо працювати для подальшої розбудови своєї держави [9]. Крім того, в спектрі конкурентоспроможності канадської вищої освіти, на початку XXI ст. в канадському освітньому просторі спостерігається посилення тенденції ринковізації вищої освіти (в тому числі і педагогічної).

Уряди багатьох країн, зокрема: США, Великобританії, Австралії і Канади на сьогодні активно реалізують на практиці політику «академічного капіталізму», сутність якого полягає у тому, що університети вимушені в усе більшій мірі функціонувати як ринкові структури.

Такий підхід конкретизовано в завданнях вищої освіти в Канаді, які передбачають підготовку фахівців, конкурентноспроможних на міжнародній арені; здатних взаємодіяти з представниками різноманітного культурного, расового та релігійного соціуму; брати участь у спільній інтелектуальній та академічній діяльності з представниками інших культур; на основі полікультурного мислення вирішувати проблеми, які виходять за межі національних інтересів; сприяти світовому миру та стабільності.

Аналіз викликів сучасного канадського суспільства вчителю в умовах ринковізації педагогічної професії знаходимо у широкій сукупності робіт канадських теоретиків, приурочених розвитку професійно-педагогічної сфери: Л. Ерл [13], Л. Блентон [4], М. Фуллан [6], А. Харгрівс [7] та ін. Синтезуючи різноманітні підходи до *характеристики вимог канадського суспільства до сучасного вчителю*, вони виділили кілька їх вимірів. Зокрема:

1. Вимоги широкого суспільного характеру до освіти в цілому та вчителя зокрема:

а) формування культурної та соціальної ідентичності особистості; підвищення професійних умінь (запропонована урядова програма: “Знання мають значення: професійні уміння та навчання для канадців” (Канада);

б) збереження гуманістичних цінностей освіти, спрямованості на забезпечення ідеалів соціальної справедливості в умовах поширення на освіту ринкових відносин;

в) набуття компетенції у сфері полікультурної освіти;

г) омолодження учительських кадрів шляхом спрощення процесу отримання сертифікату та професійної ліцензії;

г) підвищення матеріального та соціального статусу учительської професії;

д) мінімізація негативізму вчителю до радикальних змін в освіті (освітніх реформ);

2. Вимоги до вчителя в контексті структурних перетворень освітніх систем:

а) відкрити двері школи для всіх, хто зацікавлений в результатах її діяльності, працювати з ними у безпосередній взаємодії;

б) надання педагогам нових можливостей для автономізації та більш ефективної організації учительської професії;

в) перетворення професійного розвитку вчителів на безперервний процес, що відповідає як потребам кожного з освітян окремо, так і всієї освітньої системи, суспільства в цілому;

г) перетворення педагогів на менеджерів нижчої ланки, технічних виконавців цілей, визначених директором як старшим менеджером та опікунською радою як замовником освітніх послуг;

г) перетворення інформаційно-комунікаційних технологій на складову безперервного професійного розвитку вчителя та щоденного спілкування з учнями та колегами.

3. Вимоги до вчителя в контексті реформ освітніх систем, зорієнтованих на загальноприйняті стандарти:

а) формування у вчителя готовності, активності, творчого ставлення до шляхів реалізації сучасних системних реформ.

б) розробка стандартів професійно-педагогічної діяльності розглядається за таких умов як внутрішня спонука представників учительства до самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу;

в) учитель як професіонал і менеджер знань, що вміє застосовувати свої компетенції у змінюваних ситуаціях, у тому числі і в межах більш широких, ніж традиційні заклади формальної освіти, освітніх просторів.

Названі вище та деякі інші вимоги до сучасного вчителя зумовлюють необхідність суттєвих змін всіх головних аспектів професійно-педагогічної діяльності. До таких змін, за визначенням М. Фуллана, належать реформи «порядку відбору студентів до педагогічних навчальних закладів, перебудова програм педагогічної освіти та підтримки молодих учителів, програм безперервного професійного розвитку вчителів, стандартів та мотивів професійної діяльності і, що найбільш важливо, умов щоденної професійної діяльності вчителів» [6, с. 62].

У спектрі виділених сучасних викликів до педагогічної освіти та професії вчителя, основні моменти перебудови систем багаторівневого професійного розвитку канадських учителів у канадському суспільстві в ХХІ ст. були сфокусовані на таких процесах:

– перехід від індивідуального професійного розвитку вчителів до взаємопов'язаного індивідуального, колективного та інституційного розвитку;

– відмова від короткочасних, уривчастих зусиль щодо удосконалення діяльності педагогічного персоналу та побудова цілісної системи, що базується на основі стратегічного планування дій з урахуванням реформаційних пропозицій провінції, ВНЗ округу, школи, інтересів і можливостей кожного конкретного професіонала;

– перехід від навчання в системі професійного розвитку вчителів, що відбувається поза межами школи, до використання широкої різноманітності форм навчання на робочому місці;

– зосередження уваги не тільки на розвитку загальнопедагогічних умінь, а й на поглибленій фаховій підготовці.

– перехід від роботи працівників закладів професійного розвитку переважно як інструкторів, до поєднання інструктажу з консультаціями, наданням допомоги вчителям в освоєнні нових ролей, що їх передбачає реформа школи.

– перехід від професійного розвитку, призначеного першочергово для вчителів як «клієнтів» системи професійної освіти впродовж життя, до залучення до неї всіх, хто має відношення до педагогічної роботи;

– перехід від системи професійного розвитку як «прикраси», від якої можна відмовитися в часи фінансової скрути, до перетворення її на невід’ємну складову діяльності школи.

У зв’язку з вищезазначеним, більшість канадських університетів ввели до змісту навчальних програм професійної підготовки канадських вчителів на різних рівнях поглиблене вивчення гуманістичних та поведінкових наук, зокрема: вступ до педагогіки, загальна педагогіка, порівняльна педагогіка, педагогічна етика, теорія навчання та викладання і практикум.

Перспективними питаннями реформування змісту канадської багаторівневої педагогічної освіти в спектрі її фундаменталізації відповідно до світових освітніх інновацій ХХІ ст. (які потребують подальшого поглибленого нашого дослідження) є забезпечення: високого ступеня ініціації науково-прикладних технологій; постійного інтегрування модернізованої наукової інформації до змісту навчальних курсів і програм; застосування методів наукових досліджень у процесі розкриття, аналізу проблеми в структурі курсів і програм; залучення студентів бакалаврату та магістратури до виконання програм наукових досліджень; підготовки практично-наукових проектів прикладного характеру слухачами магістратури; урахування вимог педагогічної практики до розвитку креативних, дослідницьких умінь у студентів бакалаврату та магістратури; імплементації науково-комерційних проектів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амбросов А. Системний погляд на місію вищої освіти / Анатолій Амбросов, Олександр Сердюк // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 21–29.

2. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Устимович Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.
3. Мукан Н. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади / Н. В. Мукан / Національний ун-т «Львівська політехніка». – Л.: НУ «Львівська політехніка», 2006. – 140 с.
4. Blanton L. P. Preservice education: Essential knowledge for the effective special education teacher: How to conceptualize and derive the essential knowledge and skills needed by special education teachers in a current concern among professionals / L. P Blanton // Teaching Education and Special Education. – 1992. – № 15 (2). – P. 87–96.
5. Cheney C. O. Understanding the first year teacher: Implications for induction programs / C. O. Cheney, J. Krajewski, M. Combs // Teaching Education and Special Education. – 1992. – № 15 (1). – P. 18–24.
6. Fullan M. The new meaning of educational change. 3rd Edition / M. Fullan. – New York : Teachers College Press, 2001. – 296 p.
7. Hargreaves A. Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching / A. Hargreaves, R. Dawe // Teaching & Teacher Education. – 1990. – № 6 (3). – P. 227–241.
8. Kiely R. Classroom evaluation – values, interests and teacher development University College Chichester / R. Kiely // Language Teaching Research. – 2001. – № 5 (3). – P. 241–261.
9. Knowledge matters: Skills and Learning for Canadians. Canada's innovation strategy. – Hull (Canada) : Human Resources Development Canada, 2002. – 56 p.
10. Sandholtz J. Professional Development School trade-off in teacher preparation and renewal / J. Sandholtz, S. Dadletz // Teacher Education Quaterly. – 2000. – JV°27 (1). – P. 7–27.
11. Scott J. K. The institutionalization of high school teacher education at the University of British Columbia: Doctoral dissertation, University of British Columbia / J. K. Scott. – British Columbia, 1999.
12. Selke M. Rethinking master's education for teachers: key issues in programdesign and implementation / M. Selke, L. Quinn, P. Trafton // The Professional Educator. – 1999. – № 21 – P. 27–37.
13. Earl L. A bold venture in school reform. – Toronto (Canada): OISE/UT, 2001. – 15 p. URL [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.learning.gov.ab.ca/K12/special/aisi/esse/>