

підключення обробок, що „вирівнюють голос”, надаючи йому ефекту „платівки”. Подальше прослуховування матеріалу – це своєрідна робота над можливими помилками та вдосконаленням виконання: диханням, фразуванням, сценічним втіленням, розкриттям образу. Отже, спеціально обладнані аудиторії-студії є необхідною умовою формування позитивного ставлення студента до процесу навчання, розвитку його вмотивованості щодо досягнення високого рівня професіоналізму.

Таким чином, якісне володіння технікою комп’ютерного аранжування та іншими комп’ютерними технологіями, що орієнтує майбутнього вчителя на школу завтрашнього дня й надає йому певний „запас випередження” для високопрофесійної діяльності, передбачає:

– послідовність у вивченні спеціальних музичних та суміжних дисциплін, оскільки без ґрунтовного оволодіння теорією музики, гармонією, сольфеджіо, технікою сольного співу, хоровим та оркестровим аранжуванням, а також методиками викладання спеціальних дисциплін це не є можливим;

– узгодженість між навчальними планами і програмами, їх мобільність та керованість, оскільки кількість годин, що виділяються на предмети спеціального циклу, на жаль, з кожним роком зменшуються, що не відповідає обсягу знань, визначених програмою;

– подолання масово-репродуктивного характеру музично-педагогічної освіти шляхом переведення здібних студентів на індивідуальні програми професійної підготовки, що зумовлює можливість створення гнучких моделей організації навчального процесу, який стає для студента особистісно-значущим, більш мотивованим й багато в чому корекційним [1, 45];

– оснащення студії, де проводяться практичні заняття студентів, системами, що відповідають вимогам сьогодення.

#### **Література:**

Буряк В. Методологічні засади педагогічної освіти //Вища школа. -2008.-№1

УДК 378.147.03

**К.В. Рибачук**

### **ПРОЦЕС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СОЦІАЛ-КОНСТРУКТИВІЗМУ**

***Анотація.** Дана стаття досліджує, розкриває і аналізує процес навчання майбутніх вчителів на принципах критичної педагогіки і соціал-конструктивізму які використовуються американськими педагогами при підготовці майбутніх вчителів до здійснення майбутньої професійної діяльності.*

***Аннотация.** Данная статья исследует, раскрывает и анализирует процесс обучения будущих учителей на принципах критической педагогики и социал-конструктивизма которые используются американскими педагогами при подготовке будущих учителей к осуществлению будущей профессиональной деятельности.*

***Annotation.** This article probes, exposes and analyses the process of teaching of future teachers on principles of critical pedagogics and social-konstruktiv which are used the American teachers at preparation of future teachers to realization of future professional activity.*

*Актуальність проблеми обумовлена можливістю дослідити й проаналізувати процес навчання майбутніх учителів на засадах критичної педагогіки та соціал-конструктивізму.*

*Метою статті є дослідити, розкрити й проаналізувати процес навчання майбутніх учителів на засадах критичної педагогіки та соціал-конструктивізму.*

*Постановка проблеми.* В американській педагогічній освіті зараз пропонуються такі шляхи мислення про студентів та їх учіння, про вчителів та їх викладання, що мають радикальне значення для навчальної програми і викладання у вищій освіті в загальному, а в підготовці вчителів зокрема. Ця нова орієнтація називається соціальною, або критичною. Вона об'єднує прогресивне соціальне бачення з радикальною критикою підготовки вчителів. З одного боку, спостерігається оптимістична віра в те, що могутність педагогічної підготовки може сформувати новий соціальний порядок, а з іншого – поміркована реалізація тієї теорії навчання, що дає змогу школам залишатися інструментальними у збереженні соціальної несправедливості. З уваги на те, що вчитель відіграє важливу роль в соціальній реформі цієї орієнтації, підготовка педагогів є частиною великої стратегії створення справедливого і демократичного суспільства.

Критична педагогіка, що виникла як соціальна американська мрія, стала настільки психологізованою, так ліберально-гуманізованою, настільки технологізованою і так концептуально постмодернізованою, що її сучасне ставлення до активної боротьби за звільнення видається максимально зменшеним у розмірах, якщо не фатально завершеним [5, 3]. Вчений МакКее А., вважає, що критична педагогіка і мультикультурна, дивертисивна освіта потребують більше, ніж просто добрих намірів її організаторів для досягнення проголошених цілей. Вони вимагають революційного руху освітян за принципову етику співчуття і справедливості, соціалістичний характер взаємовідносин на засадах солідарності та соціального взаємозв'язку, а також критичної мови, спроможної охопити і врахувати об'єктивні закони історії [5].

Отже, вчитель критичної педагогіки є освітянином і політичним активістом. У навчальному класі він створює „спільноту учіння”, що сприяє розвитку демократичних цінностей і практик через групове розв'язання проблем. У коледжі викладач бере участь у розвитку куракулуму і навчального розпорядку. У широкій суспільній спільноті педагог працює над поліпшенням навчальних умов та освітніх можливостей через її залучення і політичну активність.

Сучасні прихильники критичної орієнтації у підготовці вчителів говорять про “прогресивне навчання”, “педагогічну антропологію”, “критичну педагогіку”, “емансиповане викладання”, “надання повноважень студентам”, “постструктуралізм”, “мультикультуралізм”, але вони рідко перекладають ці терміни на конкретну навчальну практику. Головним у цих теоріях критичної орієнтації є важливість розвитку у майбутніх вчителів демократичних цінностей, допомоги студентам знайти їх голос і розвинути їх ідентичність, пов'язання їх навчального досвіду з роботою у великій освітній спільноті.

Навчальний курс з критичної педагогіки часто виглядає теоретичним, з досить низьким виходом на практичне використання. Серед освітян не має єдиної думки і щодо змісту вивчення цього курсу у підготовці вчителів. Вчені Джирокс і МакЛарен рекомендують тут критичне вивчення таких тем, як мова, історія, культура, влада, оскільки вони розвивають педагогічне мислення студентів [3]. Наприклад, вони пропонують, щоб студенти-вчителі збирали і зберігали усні історії спільнот, в яких вони викладають, і аналізували роль різних сил у цих спільнотах. Цей досвід допоможе їм розробити навчальну програму навколо традицій, історій і форм знань, які часто ігнорують всередині домінуючої шкільної культури.

Література також вміщує опис того, як побудувати окремі програмні курси з методів навчання і педагогічну практику майбутніх вчителів, щоб вони сприяли розвитку аналізу критичної педагогіки [7]. З цієї роботи вчений Зайкнер вибрав п'ять навчальних стратегій,

що використовують педагоги вчителів, які дотримуються критичної традиції: 1) етнографічне вивчення; 2) написання журналів; 3) емансипаційне керівництво; 4) дієве дослідження; 5) аналіз і розвиток курикулуму [6, 23-48]. Безперечно, важко назвати ці галузі знань “стратегіями”, ми б їх назвали об’єктами досліджень критичної орієнтації.

На побутовому, практичному рівні американської педагогічної освіти критичну педагогіку розуміють майже як синонім до нових конструктивістських підходів у викладанні та учінні, які розвинулися під впливом ідей зарубіжних філософів і психологів – Ж. Піаже, Л.С. Виготського [5], а також американських дослідників Джерома Брунера, Джозефа Шваба і Лі Шульмана. На рівні навчального класу головні ідеї соціал-конструктивізму зводилися до такої концепції: студенти приходять до нової навчальної ситуації у педагогічному коледжі вже з глибокими знаннями, вміннями, очікуваннями, спогадами і міiskonцепціями. Учіння веде до осмислення різних видів нашого досвіду і пристосування їх до розумової моделі світу. Учіння є активний, соціальний процес. Воно передбачає перебування іноді в ситуації ризику і дискомфорту. Розуміння і запам’ятовування може підсилюватись, коли ми стимулюємо учіння більше, ніж одним способом (наприклад, за допомогою аналізу життєвих ситуацій, діаграм, ключових слів, картин, музики, поезії, відео). Учіння стає захопливим також тоді, коли ми перевіряємо знайомі питання в новому світі.

Так, наприклад, при розгляді курсу “Психологія юнацтва для вчителів” слід зазначити таке. Юнацтво – період життя, коли рейтинг фізичних, емоційних, соціальних і когнітивних змін є драматично високим (другий після раннього дитинства), тому вчений Кларк як відправні моменти для організації студентського читання, написання письмових робіт, а також бесід, виокремив вісім тем з багатьох, що здаються особливо важливими в юнацькому житті. Це: 1) Ідентичність особистості (Хто я є?). 2) Автономність (Як я можу стати незалежним?). 3) Взаємовідносини (Хто любить мене? Кого люблю я?). 4) Компетентність (Як я можу довести собі, що я сильний у чомусь?). Презентація портфоліо, частина I. 5) Роль дорослого (Ким я стану, коли виросту?). 6) Пізнавальні інтереси (Як виглядає світ за горизонтом?). 7) Лікування (Як я можу одужати після болю і розчарувань?). 8) Метафізика (У чому сенс життя?). Завершальна презентація портфоліо, частина II.

Навчальною метою курсу є розробка і заповнення цієї змістової структури методами самостійного читання наукових і літературних джерел, написання історій, проведення дискусій, обміну думками з тим, щоб до завершення спільного навчального часу викладач і спільнота його студентів мали глибоке і широке розуміння значення проблем юнацтва, шляхів поведінки юнаків у шкільному середовищі, а також способів можливого впливу педагогів на ці шляхи.

Серед навчальних завдань особливе місце в курсі посідали:

– *історії*: щотижня кожний студент повинен був написати коротке оповідання на основі осмислення власного досвіду, що ілюструватиме те, як виглядає і “почуває себе” тема тижня з погляду юнака. Наприклад, на одному з занять викладач звернувся до студентів з проханням написати історію з проблем так званої ідентичності (або самовизначення, самоаналізу), що розглядатимуться протягом другої зустрічі на занятті. Історії повинні були бути з пам’яті студентів про їхні юнацькі роки. Крім того, історії повинні були бути написані досить стисло, на сторінку-дві, які студенти повинні були принести (дві копії) на кожне заняття щотижня;

– *бібліотечне дослідження*: студентам давали завдання організувати свій розклад так, щоб це дало змогу провести принаймні дві години щотижня в університетській бібліотеці. Під час цього студенти повинні підібрати книги, журнали з конкретних

проблем юнацтва і юнацького розвитку (або в іншому курсі – теорії учіння) якомога ближче до своєї історії. Крім того, принести записи, що відображали б те, що вони „знайшли” для щотижневих занять, а також бути готовими розповісти про взаємозалежність між їх історією і роботою над літературними джерелами. Щотижня вони також повинні були принести принаймні один анотований бібліографічний список літератури, що ставав частиною колективної анотованої бібліографії з загальної проблеми курсу;

– *література з проблем юнацтва (або учіння)*: студентам давали завдання знайти і прочитати чотири художніх книги і переглянути два фільми, що, на їх погляд, відповідають проблемі курсу. Потім вони повинні були скласти список цих книг і фільмів у формі коротких оглядів, які б зацікавили та інформували юнаків. Передбачалось, що студенти будуть готовими обговорювати шляхи, за допомогою яких кожний з цих прикладів з літератури можна було б пов’язати з загальною темою.

Кожен студент повинен скласти так зване „портфоліо свідчень”<sup>1</sup>, які б ілюстрували і документально відображали, що він чи вона вивчили психологію юнацтва в школах. Крім того, майбутні вчителі повинні здійснити презентацію і опис свого портфоліо товаришам у навчальній групі під час їх завершальної зустрічі на останньому занятті, їх оцінка за курс залежатиме від якості, екстенсивності та оригінальності їх портфоліо, а також вміння переконати аудиторію у доцільності такого змісту.

Далі викладач, зазвичай, запрошує студентів до конструктивістської „природи”, до процесу учіння (у цьому випадку – про проблеми розвитку етапу юнацтва). Розглядаючи перебіг цієї „пригоди”, слід охарактеризувати основні теоретичні положення, переваги і недоліки філософії соціального конструктивізму у підготовці американських вчителів, що сьогодні є провідною теоретичною основою побудови більшості навчальних курсів з педагогічної освіти в університетах США.

Соціал-конструктивізм як концепція, що ґрунтується на філософії соціал-реконструктивізму, виник в середині 1970-х рр. Цьому сприяла низка причин. По-перше, американська освітня спільнота була „втомлена” від безроздільного панування біхевіоризму в підготовці вчителів з усіма його наслідками, (бездуховність „підрахування нескінченних видів педагогічної компетентності й ефективності”, догматизм рейтингової системи оцінювання знань, репродуктивний характер засвоєння навчальної інформації, формальний характер взаємовідносин викладача і студентів), з якою б назвою він не виступав – „Педагогічна компетентність”, „Педагогічна ефективність” чи „Педагогічна майстерність”. Другою причиною виявилася багаторічна схильність американської прогресивної освітньої спільноти до використання в навчальному процесі прогресивістських і прагматичних поглядів Джона Дьюї, Джорджа Міда, Уільяма Джеймса, твори яких їхні прихильники використовували у дискусіях 1960-1970-х рр. з біхевіористами. Третьою причиною була одночасна популярність в педагогічній освіті Сполучених Штатів 1970-х – початку 1980-х рр. ідей когнітивної моделі навчання (Жан Піаже, Джером Брунер, Джеймс Галлагер), діяльнісного підходу і персонологічного (гуманістичного) підходу до педагогічної освіти, суть якого полягала у розгляді підготовки вчителя з централізацією на студентів і його самоактуалізації. Цей підхід уособлювали педагогічні ідеї А. Маслоу, А. Комбса, К. Роджерса, Е. Еріксона, Л. Колберга, У. Глассера та інших. Об’єднання саме цих концепцій привело до створення „ідеології” конструктивізму. Подібну думку висловлює також вчений Е.Д. Гірш у своїй роботі „Школи, яких потребуємо, і чому ми їх не маємо” [4]. Хоча Гірша американська

<sup>1</sup> Примітка. Портфоліо – пакет паперів – результат виконання студентом навчальних завдань курсу.

педагогічна спільнота вважає дуже консервативним теоретиком, у цій книзі він, змальовуючи школу майбутнього, звертається саме до концепції конструктивізму як теоретичної основи навчального процесу. Подібних думок дотримуються й інші вчені [2]. Слід зазначити, що більшість освітян-прихильників теорії соціал-коструктивізму вважає вирішальним вплив ідей Л.С. Виготського на розвиток американської педагогічної освіти в кінці 70-х – поч. 80-х рр, причому за значущістю теоретичних положень вони називають відомого російського психолога „хрещеним батьком” американського конструктивізму, і лише після нього називають імена своїх відомих теоретиків: Жана Піаже, Джозефа Шваба, Лі Шульмана, Річарда Рорті, Ер. Гірша, Майкла Коула, Джеймса Вертча, Ноама Чомські, Крістофера Кларка. Ідеї Виготського збагатили традиційну гуманістичну концепцію американської педагогічної освіти порушенням проблеми учіння особистості у дружньому колективі товаришів-однодумців, які піклуються один за одного і допомагають кожному оволодівати „зоною найближчого розвитку” за допомогою товаришів, які мають високі академічні успіхи. В основі цієї концепції лежить генетичний закон розвитку Л.С. Виготського, сутність якого коротко зводиться до того, що будь-яка психічна функція у культурному розвитку дитини з’являється двічі, у двох планах: спочатку соціальному, потім психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім всередині дитини як категорія інтрапсихічна. Це однаково стосується довільної уваги, логічної пам’яті, утворення понять, розвитку волі. За усіма вищими функціями, їх відносинами генетично стоять соціальні відносини, реальні відносини людей. За Л.С. Виготським, будь-яка вища психічна функція була колись зовнішньою тому, що вона була соціальною функцією відносин *двох* людей раніше, ніж вона стала внутрішньою, власне психічною функцією *однієї* людини. Засіб впливу на себе спочатку є засобом впливу на інших або засобом впливу інших на особистість. *Через інших ми стаємо самими собою.* Особистість стає для себе тим, ким вона є, через те, як вона ставиться до інших і через те, як інші її сприймають. Становлення психічної природи людини зумовлене сукупністю її соціальних зв’язків, які поступово визначають внутрішні чинники її поведінки [1, 144-146]. Тому вагомим фактором навчання індивіда стає формування психологічно сприятливих соціальних взаємин у групі, спрямованих на спільну мету у навчально-пізнавальній діяльності.

Центральною ідеєю соціал-коструктивізму є те, що кожна людина перебуває під впливом соціального довкілля, якого дотримується, і, осмислюючи власний досвід, будує та вдосконалює унікальне розуміння себе і світу. Учіння веде до впливу особистості на світ, пояснення наслідків дій всередині її власної персонально-побудованої смислової структури.

З погляду такої перспективи, учіння – це безперервний процес осмислення власного досвіду. Воно може бути як індивідуальним, так і соціальним процесом, якщо залучене до спільного досвіду як, наприклад, під час вивчення навчального курсу. Окремі учні неминуче осмислюють те, що вони читають, пишуть, бачать, чують і відчувають, використовуючи вже існуючі на час вивчення смислові структури. Не викликає сумніву, що кожний студент або учень досягне дещо відмінного від своїх товаришів розуміння спільного читання, дискусії, лекції, що буде визначено його структурою особистого осмислення, попередніми знаннями та мотивацією. Водночас, членам групи, які разом вивчають курс, надається можливість спільно впливати на розуміння кожним того значення, яке він отримує разом під час набуття спільного досвіду. Дискусія, бесіда, групові реферати, проекти, презентації робіт, що розробляються чи вже розроблені, читання і відповідь-відгук студентів на роботи своїх товаришів – все це забезпечує

можливості для соціального формування, визначення і розширення навчальних перспектив кожного студента.

#### Література:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Gehrke, N., Young, D., & Sagmiller, K. Critical analysis of the creation of a new culture: A professional development center for teachers // Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. – 1991, April. – p.23-29.
3. Ginsburg, M.V., Clift, R.T. The Hidden Curriculum of the Preservice Teacher Education – New York: Houston, 1990. – 100p.
4. Hirsch, E.D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – Boston: Houghton Mifflin, 1987. – 59 p.
5. McKee, A. Reflective Teaching as a Strategy in TAFE Teacher Education // Paper presented to the South Pacific Association of Teacher Educators. – Perth, Australia, 1986. – 16 p.
6. Young, K.E. & others. Understanding Accreditation. – San Francisco: Jossey Bass, 1983. – 198 p.
7. Zeichner, K. Educating Teachers for Cultural Diversity. – East Lansing, MSU. NCRTL, 1993. – 23 p.

УДК 371.134: [811.161.2+821.161.2]

О.М. Семенов

### ТЕНДЕНЦІЇ КУЛЬТУРОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ЗАРУБІЖНІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У статті розглядаються основні тенденції культурно-язикової підготовки вчителя рідної мови у вищих навчальних закладах США, Великої Британії, Франції, Німеччини.*

***Аннотация.** В статье рассматриваются основные тенденции культурно-языковой подготовки учителя родного языка у высших учебных заведениях США, Великой Британии, Франции, Германии.*

***Annotation.** The tendencies of cultural and language aspects in training teachers of native language in High Educational Establishments of USA, Great Britain, France and Germany are presented in the article.*

„Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти” (2003) окреслюють головні принципи мовної політики: перетворення багатого європейського спадку мов і культур із перешкоди у спілкуванні на джерело збагачення та розуміння; краще оволодіння сучасними мовами для полегшення спілкування, взаємодії, взаєморозуміння і співпраці; запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації національної політики в галузі викладання та вивчення сучасних мов, актуальність лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної компетенцій [3]. Особливо важливо наголосити на практичній спрямованості „Рекомендацій” для розробки галузевих і стандартів вищих навчальних закладів для співробітництва. Усе це становить соціально-культурний контекст, в якому формується культуромовна особистість учителя початку третього тисячоліття. Така особистість добре володіє ефективними комунікативними стратегіями, генерує національно-культурні надбання власного народу, вільно орієнтується в інформаційно-технологічному просторі. У кожній країні пишаються таким учителем.