

УДК 378.6:37-051](480)

Наталія Базелюк

ДОСЛІДНИЦЬКО-БАЗОВАНА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ

Дослідницька діяльність майбутніх учителів як компонент їх професійної підготовки формувалась у світовому педагогічному просторі упродовж довгого історичного періоду. Ще на початку ХІХ ст. А. Дістервег писав, що “без прагнення до наукової роботи вчитель елементарної школи попадає під владу трьох демонів: механістичності, рутинності, банальності. Він дерев’яніє, кам’яніє, опускається” [1, с. 332].

Одночасно В. фон Гумбольдт, розробляючи інноваційну ідею соціально значущого університету в Берліні, поставив принципово нові цілі університетської освіти – “... навчити студентів самостійно мислити, познайомити їх з основними принципами і методами наукового дослідження”. Як зазначав В. фон Гумбольдт, “без опори на цей фундамент пізнавальна навчальна діяльність не може стати істинно інтелектуальною освітою, продуктивною для розуму” [2, с. 10].

Зростаючі вимоги науки, техніки і виробництва, соціальний і культурний прогрес зумовили перетворення науково-дослідницької роботи студентів у об’єктивну необхідність і закономірну особливість процесу вдосконалення педагогічної освіти.

Звернення до досвіду Фінляндії пояснюється тим, що ця країна має значні успіхи в підготовці та професійному розвитку вчителів через організацію дослідницької діяльності. Для української педагогіки розвиток системи педагогічної освіти Фінляндії є малодослідженим явищем, вивченню окремих проблем фінської освіти присвячені наукової розвідки І. Жерноклеєва, Л. Лугового, Л. Ляшенко, О. Першукової, В. Полохала, Л. Пуховської, Ж. Таланової.

Метою статті є аналіз особливостей дослідницько-базованої професійної підготовки майбутніх учителів в університетах Фінляндії.

Як показало дослідження Л. Пуховської, в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. на передній план розвитку систем педагогічної освіти в західноєвропейських країнах виходить дослідницько-орієнтована парадигма, основна увага в якій зосереджується на розвитку розумових здібностей майбутніх учителів у процесі дослідницького навчання (самостійне виокремлення і постановка проблеми; визначення підходів до її вирішення; апробація можливих

розв'язків; формулювання висновків; застосування висновків до нових даних; узагальнення). За висновками Л. Пуховської, дослідницько-орієнтована парадигма уособлює інноваційне навчання, спрямоване на “формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень” [3].

Проте поряд із цим продовжують існувати й інші підходи, що базуються на різних основоположних ідеях і припущеннях стосовно природи і мети навчання, викладання, освіти й діяльності вчителів. Дослідниця називає їх академічно-традиціоналістською, технологічною та індивідуальною парадигмами [3, с. 144–150].

Порівнюючи академічно-традиціоналістську, технологічну й індивідуальну парадигми підготовки вчителя, Л. Пуховська доходить висновку про те, що, якщо перші дві орієнтуються на засвоєння студентами нормативної навчальної програми (певного об'єктивно заданого змісту, а оцінці підлягає загальний обсяг засвоєного), то індивідуальна парадигма наголошує на іншому. Тут береться до уваги не те, як майбутній учитель вирішує запропоновані йому завдання, а які завдання він сам висуває перед собою у процесі професійно-педагогічної підготовки. Логічним продовженням індивідуальної парадигми, на думку дослідниці, є дослідницько-орієнтована парадигма педагогічної освіти з її наголосом на розвитку педагогічного мислення вчителя.

В останнє десятиріччя в міжнародному науковому обігу з'явилося нове поняття “дослідницько-базована педагогічна освіта”, яке було поширене фінськими дослідниками П. Кансеном [6], Г. Ніємі [5; 9], Р. Якку-Сіхвонен [9] та ін. Звертаючись до змістового наповнення цього поняття, вчені відзначають, що, з одного боку, воно значною мірою асоціюється з поняттям “базоване на фактах навчання” (evidence-based), яке використовується в медичній професійній освіті. Там виокремлюється два типи навчання: 1) оволодіння керівними принципами (guidelines), що базовані на фактах; 2) індивідуальне прийняття рішень на основі фактів [4]. У сфері педагогічної освіти аналогічно виділяються два типи дослідницько-базованої професійної підготовки: 1) з допомогою педагогічних досліджень отримуються факти (результати), які можуть бути впроваджені як напрями подальшого розвитку педагогічної освіти; 2) за допомогою дослідження щоденної педагогічної практики розвивається педагогічне мислення кожного вчителя.

З іншого боку, поняття “дослідницько-базована педагогічна освіта” застосовується також щодо сфери викладання в університетах, де ключовою фігурою навчального процесу є викладач, компетентність якого розвивається в дослідницькій роботі.

Поняття “дослідницько-базована педагогічна освіта” використовується також у зв’язку з організацією програм педагогічної освіти, метою яких є підготовка дослідницько-спрямованого майбутнього педагога (inquiry-oriented future teacher).

Обґрунтовуючи провідні теоретичні положення дослідницько-базованого підходу в педагогічній освіті, фінські дослідники активно використовують відомі у світовому науковому просторі теоретичні ідеї американського педагога К. Зейчнера. Так, ще у 80-х роках минулого століття цей педагог представив аргументацію щодо основи знань (knowledge base) навчальної програми майбутнього вчителя. За К. Зейчнером, основа знань у навчальній програмі є динамічною, і студенти – майбутні вчителі – мають бути активними генераторами знань [13, с. 7].

Базуючись на цьому положенні, фінські педагоги вважають, що базовими елементами курикулуму мають бути структури і процеси індивідуальної (особистісної) теорії навчання студента – майбутнього вчителя. У цьому випадку дослідницько-базоване мислення виступає інтегратором або з’єднуючим фактором теорії та практики у навчанні майбутнього вчителя. Тому найважливішими уміннями педагога, за даним підходом, є уміння визначати педагогічні елементи в кожній конкретній професійній ситуації, а також уміння задавати педагогічно значущі питання.

Виокремлюються чотири детермінанти (чинники) дослідницько-базованої педагогічної освіти: по-перше, навчальні програми структуруються на базі системного аналізу складових освіти; по-друге, праця викладача педагогічного навчального закладу базується на дослідницькій діяльності; по-третє, навчальна діяльність організовується у такий спосіб, що студенти мають можливість попрактикуватися у процесі дослідження в аргументації, обґрунтуванні, прийнятті рішень і вирішенні педагогічних завдань; по-четверте, процес формування у студентів – майбутніх учителів – різних дослідницьких умінь і навичок є неперервним, проходячи червоною ниткою крізь бакалаврат і магістратуру [6-9; 11].

За задумом учених, в основі теоретичної моделі дослідницько-базованої педагогічної освіти є ідея двох рівнів педагогічної освіти: базового і вищого, а також ідея двоскладової практичної педагогічної підготовки майбутнього педагога на базовому і вищому рівнях (twofold practice).

Навчальні програми дослідницько-базованої педагогічної освіти передбачають щоденну практичну роботу студента – майбутнього вчителя – з метою набуття загальної майстерності у викладанні (mastering of common teaching). Це так званий базовий рівень педагогічної освіти, на якому студенти – майбутні вчителі – набувають практичних умінь і на-

вичок, фундаментальних педагогічних знань, а також знань, пов'язаних із педагогічним змістом тих предметів, які вони будуть викладати у школі (subject matter pedagogical content knowledge courses).

Тут вчені враховують різні думки щодо оволодіння майстерністю викладання. Так, деякі автори, зокрема П. Кансенен, розвивають ідею вроджених педагогічних здібностей, природних або спонтанних сил, які автоматично з'являються у дорослих людей, коли вони працюють із дітьми. Тому необхідні викладацькі уміння приходять із досвідом роботи [6, с. 147]. Ця думка лежить в основі переконань значної частини населення в тому, що вчителями народжуються.

Проте розробники фінської моделі дослідницько-базованої педагогічної освіти переконані, що завдання педагогічної освіти полягає в тому, щоб систематично і неперервно підтримувати розвиток викладацьких умінь як майбутнього, так і працюючого вчителя. Щодо стратегій такої підтримки у змістовому, структурному й організаційному планах у фінському науковому просторі є багато полемічних ідей, зокрема щодо ролі і змісту педагогічних курсів у структурі курикулуму тощо. Так, дослідження С. Вілсон, Р. Флоден і Дж. Ферріні-Мунді [12] показали, якщо зміст курсів педагогіки зосереджується навколо основних питань профільних предметів (предметів викладання майбутнього вчителя), то це суттєво покращує досягнення студентів. Проте після опанування базового рівня такий підхід до викладання курсів педагогіки вже стає неефективним. Вчені називають цей факт ефектом “порогу”, коли подальший результат є мінімальним.

Інша полемічна ідея пов'язується з проблемами забезпечення неперервності. Професійний розвиток учителя потребує часу і має сприйматися як ціложиттєвий процес.

Таким чином, є необхідність у вищому рівні педагогічної освіти, який націлений на неперервний розвиток вчителя – його рефлексії, мислення, обговорення й інших видів діяльності, пов'язаних із дослідженням. Вищий рівень також передбачає пізнання і розуміння вчителем процесів свого мислення і прийняття педагогічних рішень.

Якщо поглянути на ідею дослідницько-базованої педагогічної освіти крізь призму організації, то на перший план виходить практика в її найвищому сутнісному вияві. Педагогічна професія в сучасних умовах передбачає два виміри педагогічної практики: 1) практичне викладання; 2) аналіз свого викладання або викладання інших осіб. Обидва ці виміри є очевидними у реальних педагогічних ситуаціях, тому що педагогічна практика вимагає наявності у майбутнього вчителя як викладацьких умінь і навичок, так і теоретичних знань, здатності розмірковувати та розуміти тощо.

В абсолютній більшості програм педагогічної освіти в Фінляндії студенти – майбутні вчителі – мають можливість перевірити свої теоретичні знання у практичних ситуаціях в умовах реального шкільного середовища. Спрямування педагогічної практики може різнитися, практичні періоди можуть зосереджуватися навколо викладання профільного предмета, проблем управління навчальним процесом, управління школою як навчальною громадою тощо. Існують також розбіжності щодо ролей та обов'язків студентів-практикантів. Може бути різним місце проходження практики (університетські школи практичної підготовки вчителів, школи-партнери тощо). Якщо на базовому рівні педагогічна практика у сфері практичних умінь і навичок, фундаментальних педагогічних знань, а також знань, пов'язаних із педагогічним змістом тих предметів, які вони будуть викладати у школі, то на вищому рівні така практика має на меті розвиток у майбутнього вчителя педагогічного мислення, педагогічного обґрунтування і прийняття педагогічно доцільних рішень.

Педагогічна практика – це інструмент інтеграції теорії з практикою. Студенти підтягують до теоретичного рівня всій практичній досвід, концептуалізуючи його, а також поєднують знання теорій і абстрактних педагогічних ідей із практичним їх розумінням. У межах дослідницько-базованої педагогічної освіти педагогічна практика прив'язує майбутнього вчителя до шкільної реальності, а основні її періоди мають накопичувальне і розвивальне педагогічне спрямування.

Як уже зазначалося, особливістю організації дослідницько-базованої педагогічної освіти є те, що, крім викладацької практики, студенти – майбутні вчителі – проходять дослідницьку практику. Щоб студенти отримали вміння і навички застосування дослідництва у професійно значущих ситуаціях, практика має бути педагогічно керованою. Студенти мають володіти такими дослідницькими методами, як спостереження, інтерв'ю, глумачення, а також теоретично спрямованими методами. Теоретичні знання і практична дія мають бути у двосторонній взаємодії, особливо у дослідницькій практиці.

Підходи до змісту й організації дослідницької практики на базовому та вищому рівнях дослідницько-базованої педагогічної освіти є дещо відмінними. Аналіз показує, що на базовому рівні педагогічної освіти функція студента – майбутнього вчителя є відносно пасивною і полягає у вивченні основ методології педагогічного дослідження. Викладаються курси, присвячені методам наукового дослідження, проводяться маленькі емпіричні дослідження, інтегровані з вивченням педагогіки і методики викладання тощо. Вивчаються кількісні, якісні та змішані методи наукового дослідження. На цьому етапі

починає зреалізовуватися ідея спіралі (руху до вищого рівня) в курикулумі професійної підготовки майбутнього вчителя. Обов'язковим є педагогічне керівництво, консультування, менторство, а також взаємонавчання (peer coaching), які спрямовуються на формування основ і стимулювання педагогічного мислення і розвитку студентів – майбутніх педагогів – на наступному – вищому – рівні дослідницько-базованої педагогічної освіти.

Магістерська дисертація, яка виконується на завершальному етапі навчального програми, є самостійним, але керованим дослідницьким проектом. У межах дослідницько-базованої педагогічної освіти магістерська дисертація розглядається з позиції поєднання теоретичної основи знань із використанням відповідних процедур збору даних і їх аналізу. Тобто, опановуючи професію, майбутній учитель розвивається як дослідник. На нашу думку, в цьому полягає особливість дослідницько-базованої педагогічної освіти. Як відомо, педагогічна діяльність учителя досліджувалась у світовому освітньому просторі як науковцями (професійними дослідниками), так і працюючими вчителями. Фінські дослідники вважають, що інноваційна педагогічна ідея американського педагога Д. Шона щодо рефлексивного практика [10] досі не проектувалась на професійну підготовку майбутнього учителя. Непідготовленість вчителя до дослідницької діяльності в майбутньому ускладнить його шлях до наукового дослідження. І дійсно, більшість дослідницьких проектів у сфері педагогічної освіти донедавна здійснювалися лише дослідниками, які не були вчителями. У дослідницько-базованій педагогічній освіті пропонується дещо інший рольовий розподіл: скоріше горизонтальний, аніж вертикальний. Коли практика стосується викладання, то студент – майбутній учитель – навчається прийняттю педагогічних рішень. А дослідницька практика, у свою чергу, передбачає дослідження його роботи як учителя. У поєднанні вони є вимірами дослідницько-базованої педагогічної освіти, яка спрямовується на підготовку дослідницько-орієнтованих педагогів.

Підсумовуючи, важливо зазначити, що саме фінськими вченими було введено у міжнародний науковий обіг поняття “підготовка вчителя, яка базується на дослідженні”. Зусиллями фінських учених активно обґрунтовується феномен дослідницько-базованої педагогічної освіти.

Відштовхуючись від відомих у світовому науковому просторі положень про вчителя як рефлексивного практика (Д. Шон) та студента як генератора знань (К. Зейчнер), фінські вчені вважають, що базовими елементами курикулуму педагогічної освіти мають бути структури і процеси індивідуальної (особистісної) теорії навчання студента – майбутнього вчителя. У цьому випадку дослідницько-базоване мис-

лення виступає інтегратором або з'єднуючим фактором теорії та практики у навчанні майбутнього вчителя.

Дослідницько-базована педагогічна освіта розглядається вченими як неперервний процес навчання, що розвивається від базового до вищого рівнів із метою розвитку педагогічного мислення вчителя. На базовому рівні навчальні програми спрямовуються на набуття майбутніми вчителями загальної майстерності у викладанні, що виявляється в уміннях вирішувати типові завдання щоденної педагогічної діяльності на базі адаптації та використання наукових здобутків. На вищому рівні педагогічне мислення вчителя розвивається через рефлексію, самопізнання і виявляється в уміннях визначати педагогічні елементи в кожній конкретній професійній ситуації, ефективно вирішувати педагогічно значущі завдання у процесі критичного осмислення своєї діяльності та створення нових педагогічних знань. При цьому практична підготовка майбутнього вчителя включає дві взаємодоповнюючі складові: навчальну практику і дослідницьку практику.

В умовах запровадження рівневої системи педагогічної освіти, відповідно до Болонських вимог, такі ідеї щодо цілепокладання навчальних програм органічно входять в обґрунтування структури бакалаврського та магістерського ступенів із перспективою отримання докторського ступеня у сфері педагогічної освіти. Гармонійно влітаючись у європейські надбання, фінські теоретичні підходи до дослідницько-базованої педагогічної освіти студентів у процесі їх професійної підготовки є міцною науковою основою для реформування сфери педагогічної освіти у нашій країні відповідно до нових суспільних вимог і запитів.

1. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения / *А. Дистервег.* — М. : Учпедгиз, 1956. — 374 с.
2. *Казанцев С. Я.* Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения / *С Я. Казанцев, Л. А. Казанцева* // Педагогическое образование и наука. — 2001. — № 3. — С. 9—15.
3. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : монографія / *Л. П. Пуховська.* — К. : Вища школа, 1997. — 179 с.
4. *Eddy D.* Evidence-Based Medicine: A Unified Approach / *David M. Eddy* // Health Affairs. — Vol. 24. — No. 1. — P. 9—17.
5. Education as a societal contributor: Reflections by Finnish educationalists // *Ritva Jakkusihvonen, Hannele Niemi* (Eds.). — Frankfurt am Main : Peter Lang, 2007. — 239 p.
6. *Kansanen P.* Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges (American University Studies XIV: Education) / *Pertti Kansanen, Kirsi Tirri, Matti Meri, Leena Krokfors, Jukka Husu, Riitta Jyrhämä.* — New York : Peter Lang, 2000. — 216 p.
7. *Kansanen P.* The role of general education in teacher education / *Pertti Kansanen* // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. — 2004. — Vol. 7, No. 2. — P. 207—218.

8. *Krokfors L.* Two-fold role of pedagogical practice in research-based teacher education / *Leena Krokfors* // Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists / *R. Jaku-Sihvonen, & H. Niemi.* (Eds.). — Frankfurt am Main : Peter Lang, 2007. — P. 147—159 p.
9. Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators / Eds. *Ritva Jaku-Sihvonen & Hannele Niemi.* — Turku : Finnish Educational Research Association, 2006. — 230 p.
10. *Schön D. A.* The reflective practitioner. How professionals think in action / *Donald A. Schön.* — New York : Basic Books, 1983. — 374 p.
11. *Toom A.* Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators / *Auli Toom, Leena Krokfors, Heikki Kynäslähti, Katariina Stenberg, Katriona Maaranen, Riitta Jyrhämä, Reijo Byman & Pertti Kansanen* // Teacher education in Europe: mapping the landscape of and looking to the future: TEPE 2nd Annual Conference, 21-23 February 2008 : Proceedings / University of Ljubljana, Faculty of Education. — Slovenia, 2008. — P. 166—179.
12. *Wilson S.* Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations / *S. Wilson, R. Floden, J. Ferrini-Mundy.* — Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2001. — 168 p.
13. *Zeichner K.* Alternative paradigms of teacher education / *Kenneth M. Zeichner* // Journal of Teacher Education. — 1983. — Vol. 34. — No. 3. — P. 3—9.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2012

Н. Базелюк

Исследовательски-основанная профессиональная подготовка будущих учителей в университетах Финляндии

В статье рассмотрены содержательное наполнение понятия “исследовательски-основанное педагогическое образование”, проанализированы особенности исследовательски-основанного педагогического образования в университетах Финляндии, где исследовательски-основанное мышления выступает соединяющим фактором теории и практики в обучении будущего учителя.

Ключевые слова: исследовательски-основанное педагогическое образование, парадигмы образования, куррикулум, университет, Финляндия.

N. Bazelyuk

Research-Based Professional Training of Future Teachers in Finnish Universities

The article considers the content of the concept of “research-based teacher education”; analyzes the features of research-based teacher education in Finnish universities, where research-based thinking is joining factor of theory and practice in the future teachers’ training.

Key words: research-based teacher education, educational paradigms, curriculum, university, Finland.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор Г. П. Васянович