

УДК 371.134:(438)

Л.Л. Смірнова

Центральноукраїнський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

канд. пед. наук, доцент

**Соціокультурна складова сучасних моделей професійної освіти
вчителів іноземної мови (досвід Польщі)**

В освітньому просторі існує велика кількість класифікацій моделей професійної підготовки вчителів. Дослідження різноманітних навчальних моделей, що притаманні професійній підготовці вчителів, у Польщі активізувалося ще наприкінці 70-х років ХХ століття. Слід також зазначити, що велика кількість інформації та досвіду польськими науковцями запозичувалась у американських колег М. Вейл, Б. Джойса, Г. Фенстермахера, Дж. Солтиса, Д. Фіша та Х. Брокмана та інших.

На початку 80-х років ХХ століття польськими колегами були прийняті до уваги принципи динамічної взаємодії когнітивних та соціальних цілей освіти, поєднання теорії та практики з використанням допоміжних технологій.

Протягом 80-х років польські педевтологи проводять численні дослідження закордонних колег та аналізують найбільш привабливі для їхнього освітнього середовища моделі професійної підготовки вчителя іноземної мови. Вважаємо за необхідне розглянути моделі професійної підготовки майбутніх фахівців, що вплинули на ті, які є характерними для сучасної підготовки вчителів іноземної мови в Польщі [4].

На наукові погляди польських вчених мали вплив запропоновані американськими дослідниками Г. Фенстермахером та Дж. Солтісом підходи до навчання майбутніх вчителів, а саме: ліберальний, який розвився з витоків філософської думки періоду Просвітництва та основ сучасної психології; терапевтичний, що спирається на основи гуманістичної психології та екзистенціалізму; виконавчий, який має в основі ідеї логічного емпіризму та біхевіористської психології. Усі ці підходи підпорядковані одній меті – навчати для досягнення визначеного результату, однак, мають різні способи її досягнення [2].

Заслужують на увагу моделі підготовки вчителя де порядок включення педагогічної практики в структуру підготовки фахівців відрізняється від загальноприйнятої, традиційної системи. Для університетів з гуманістичними відділеннями характерним є спочатку вивчення теорії, потім – накопичення практичних професійних навичок; у колегіумах та вищих школах іноземних мов засвоєння теорії та проведення практики відбувається паралельно.

Так, найбільш результативними для польської професійної освіти вчителів іноземної мови стали моделі, запропоновані американськими вченими Д. Фішем та Х. Броекманом. Критерій, за яким вони розглядають навчальний процес, як такий, що складає характер відносин між теорією та практикою. Автори розгалужують два протилежні процеси: "від теорії до практики" і "від практики до теорії" та називають відповідно дві моделі освіти: "технічно-раціональна" та "фахової майстерності" [3].

Підґрунтям для цих моделей стали концепції навчання орієнтовані на а) процес навчання (як навчати); б) особу реципієнта (якою має бути особистість згідно із суспільними нормами, вимогами); в) суть навчання (який має бути зміст) [7].

У цьому контексті важливими для забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності польського вчителя виявився спосіб упорядкування моделей освіти, запропонований американськими вченими Б. Джойсом та М. Вейл. Здійснивши детальний аналіз понад двісті моделей педагогічної освіти, науковці виокремили такі чотири групи: моделі соціальної взаємодії; особистісні моделі; пізнавальні (або когнітивні) моделі; поведінкові (або біхевіористські) моделі [1].

Розглянемо їхній зміст у порівняльному аспекті з точки зору важливості використання таких моделей для формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови. Порівняльний аналіз цих моделей професійної освіти запропонуємо у вигляді таблиці.

Таблиця 1.
Порівняльний аналіз моделей освіти за Б. Джойсом та М. Вейл

Категорія аналізу	Модель I соціальна	Модель II особистісна	Модель III пізнавальна	Модель IV поведінкова
1	2	3	4	5
Бачення	соціальна взаємодія	продуктивна взаємодія	критичне мислення	різнобічність умінь
Мета	місце в суспільстві: відчуття приналежності до соціальної групи та співдружності; відчуття солідарності з іншими; готовність взяти на себе завдання, що	психічне здоров'я: адекватне розуміння себе; особистісна інтеграція; самосвідомість; реалістичне орієнтування в оточенні; віра в себе та інших; відповідаль	розум: здобування та упорядкування знань про світ та про себе таким чином, щоб все було зрозумілим та передбачуваним; уміння відчувати	поведінка: високий рівень опанування різноманітних педагогічних і соціальних; уміння наполегливо реалізовувати завдання; мотиваці

	<p>ставить суспільство; шанування достоїнств людини та схвалення ідей плюралізму; знання про суспільство; соціальні компетенції (інтерперсональні, організаційні і тощо)</p>	<p>ність; уміння здійснити вибір та прийняти рішення; стосунки з іншими основані на симпатії та емпатії</p>	<p>проблеми та розв'язувати їх; розвиток системи понять та відповідного оволодіння мовою, іноземною зокрема; розвиток індуктивного та дедуктивного мислення; розвиток творчої думки; розвиток позиції дослідника</p>	<p>я до самоосвіти; самоконт роль; самооцінка; уміння поводитися в різних ситуаціях; уміння організувати і керувати</p>
<p>Властивості взаємодії В – С</p>	<p>позитивний демократичний клімат відносин; В і С – партнери в навчальному процесі; прозорість правил та норм; присвоєння кваліфікації є показником продуктивної інтеракції</p>	<p>позитивний клімат відносин, повага до індивідуальності студента; взаємна довіра і тісна співпраця між В і С; партнерські відносини В і С; повне двостороннє схвалення; присвоєння кваліфікації є показником інтеракції основаної на</p>	<p>позитивний клімат відносин, акцент на кооперацію та особисту активність студента; викладач стоїть осторонь навчального процесу; студент спостерігає за викладачем; головне завдання викладача – здійснювати контроль над</p>	<p>наголос робиться на відповідність дій студента вимогам програми; викладач стоїть осторонь навчального процесу, лише спостерігає за всім зовні; дистанція між викладачем та студентом;</p>

		емпатії	процесом навчання; чіткі правила поведінки	ясність у правилах поведінки та в системі заохочень і покарань
Рівень суспільної взаємодії В – С	демократична співдружність між В і С, які виступають дослідниками і пізнавальних та суспільних проблем (водночас різниця між рівнем компетентності В і С може стати причиною певного напруження у навчальному процесі)	самодисципліна серед студентів основана на симпатії та емпатії; максимально позитивне самосприйняття серед студентів та мінімалізація ймовірності припущення С як людини	індивідуальна та групова діяльність студентів під керівництвом викладача; за умов позитивних результатів, частковий контроль самими студентами (прагнення до самоконтролю)	чітко запрограмована і скерована викладачем діяльність студентів; В контролює системою заохочень та покарань; за наявності прогресу з боку студента, можливий з ним діалог
Рівень дидактичної взаємодії В – С	В разом із С: організовує навчальний процес; підбирає джерела інформації та засоби для навчання; регулює час на навчання; здійснює дослідження, організовує	В організовує навчальне середовище; допомагає С у процесі навчання, але не контролює його; діяльність учителя починається з усвідомлення ним С як особистості з певними	В організовує навчальне середовище; В планує і контролює весь навчальний процес, оцінює, визначає час заняття та суть активності С; В інструктує С, з'ясовує інформацію,	В організовує і чітко структурує навчальне середовище; небажана поведінка С ігнорується, або іноді карається, бажана – заохочується; В має бути

	проекти та перевіряє результати; здійснює оцінку навчального процесу, його ефективності; відповідає за ефективність та результативність навчання	потребами, інтенціями, здатностями і можливостями; С відповідальний за ефективність своєї освіти, сам визначає, чого і як вчитиметься; навчання шляхом дослідження; акцент робиться на розвитку особливостей продуктивного мислення	за необхідності підводить С до необхідної відповіді; В оцінює рівень готовності С до виконання завдань та висуває відповідні вимоги; В заохочує С до презентації альтернативних думок, до оцінювання, до дискусії	стриманий і послідовний у своїй поведінці у присутності С; В старанно планує весь навчальний процес, навіть дії С
Філософські та психологічні концепції	концепція прагматизму та прогресивності	особистісна концепція та концепція гуманістичної психології	концепція структуралізму у та пізнавальної психології	концепція логічного емпіризму та біхевіористська концепція
Бажаний контекст взаємодії	високий рівень забезпечення вищого навчального закладу (бібліотеки, лабораторії тощо); наявність медіа та техзасобів; зв'язок зі школами та	високий рівень забезпечення закладу; свобода організації освітнього простору в межах закладу; атмосфера закладу, яка забезпечує приватність	високий рівень забезпечення закладу (бібліотека, комп'ютери тощо); можливість наукових досліджень на базі закладу і поза його межами; можливість користуватися	наявність різноманітних дидактичних засобів, які є структурованими згідно з чітким планом

	місцевою громадськістю; тісні контакти високого рівня з іншими суспільними інституціями	спілкування між колегами; зв'язок зі школами та місцевою громадськістю	базою даних закладу; достатня кількість різноманітних дидактичних засобів	
Ключові поняття	загальна енергія (синергія); внутрішня мотивація; з'ясування, допитливості; кооперація і рефлексія; незалежності; ефективності; розподіл праці; суспільна організація; суспільний конфлікт	самоактуалізація, самореалізація; розвиток, інтеграція індивідуальності; самосприйняття; образ власної особи; безпека; незалежність і довіра; симпатія і емпатія; відсутність директивних методів; схвалення; експресія емоцій, катарсис	індуктивне і дедуктивне мислення; набуття і формування понятійного апарату; спостереження; створення моделей; експеримент; дослідження; термінологізація і формування категорій; верифікація гіпотез	дія-реакція – поведінка; модифікація поведінки; обумовленість і не обумовленість; посилення, заохочення і покарання; теорія навчання; суспільна теорія навчання; тренінг, контроль, самоконтроль; терапія поведінки

Отже, зазначені моделі дають можливість вирішення різних важливих аспектів питання професійної підготовки особистості. Відтак, немає сенсу розглядати лише окремі аспекти, адже у контексті соціокультурної компетентності і сучасного життя у цілому, особистісне майбутнього вчителя не можливе без соціального чи інформаційного. Таким чином, всі чотири типи моделей мають бути

об'єднаними для підсилення впливу на процес формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця з іноземної мови [1].

Останнім часом вирішальне значення для формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови та його здатності до динамічного професійного зросту, на переконання польського педевтолога М. Висоцької, має відігравати рефлексивна модель (*refleksyjna model*) навчання. Дослідниця розглядає цю модель як діяльність викладачів та студентів у контексті збирання та накопичення інформації стосовно процесу навчання; дослідження передумов дидактичної практики; аналіз та осмислення власної поведінки, переконань тощо; використання цієї інформації в якості основи, яка слугує критичній рефлексії стосовно процесу навчання.

М. Висоцька зазначає, що, на сучасному етапі, рефлексивний підхід до процесу підготовки вчителя іноземної мови застосовується в польських вищих школах до будь-якого методу чи напрямку професійної діяльності майбутнього фахівця. Це заохочує студентів до переосмислення кожного дидактичного процесу, який вони реалізують під час практичних занять, педагогічної практики і в подальшій професійній діяльності.

Дослідниця формулює такі передумови формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови в рамках цієї моделі професійної підготовки, а саме: високий рівень поінформованості студента із психолого-педагогічних і фахових дисциплін, який забезпечує формування суджень та рішень відповідно до педагогічної ситуації; широкі можливості для самостійного пошуку інформації; розвиток саморефлексії [6].

Отже, можна вести мову про різноманітність рефлексії та наявність різних стилів рефлексивної діяльності майбутнього вчителя іноземної

мови. На особливу увагу заслуговують "стиль мікроскопа" та "стиль багатовимірний" [5]. У першому випадку студент концентрується на деталях фрагменту уроку, намагається обґрунтувати, а також оцінити свою поведінку та ставлення учнів. Багатовимірний стиль базується, у свою чергу, на глобальній оцінці дидактичного процесу протягом визначеного часу (наприклад, під час усього мовного курсу). Польські вчені запозичили у американських колег термін, який визначає вище згадану діяльність майбутнього вчителя через поняття "рефлексивний практик" (*refleksyjny praktyk*). Така особистість має рефлексивні здібності, схильна до постійного аналізу своєї діяльності, що, у свою чергу, забезпечує верифікацію отриманого раніше досвіду та інформації. Можна стверджувати, що рефлексивний практик вирізняється характерним стилем мислення, йому притаманні такі дії (виявлення певного рівня рефлексії): осмислення раніше виконаної роботи з перспективою усунення різного роду недоліків у роботі; приділення уваги найдрібнішим деталям проведеного уроку; встановлення причин та обґрунтування власних дій у кожній окремій ситуації, що склалася, намагання її зрозуміти [5].

Висновок. Таким чином, соціально-культурна концепція професійної освіти та вдале комбінування таких моделей професійної підготовки вчителів іноземної мови, як модель фахової майстерності, моделі соціальної, особистісної, пізнавальної та поведінкової груп, а також рефлексивна модель стали основою та каталізатором процесу формування у майбутнього вчителя іноземної мови соціокультурної компетентності. Такий підхід до використання моделей зумовив накопичення викладачами вищих навчальних закладів оригінального досвіду формування соціокультурної компетентності вчителя іноземної мови, що також передбачає наявність певних особливостей в структурі, методах професійної підготовки польського вчителя.

Вивчення особливостей формування досліджуваного феномену складає одне з важливих завдань нашого наукового пошуку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Brzezińska A. Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej / Anna Brzezińska. – Poznań : Wydawnictwo Humaniora, 2005. – 174 s.

2. Fenstermacher G. D. Style nauczania / G. D. Fenstermacher, J.F. Soltis. – Warszawa : WSiP, 2000. – S. 137-146.

3. Fish D. Nowe podejście do kształcenia nauczycieli / D. Fish, H. Broekman // Kwartalnik Pedagogiczny : Kształcenie nauczycieli. – 1992. – № 1. – S. 20–25.

4. Kuźma J. Nauczyciele przyszłej szkoły / Józef Kuźma. – Kraków : Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000. – 251, [3] s.

5. Wilczyńska W. O postawie otwartości interkulturowej / Weronika Wilczyńska // Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej : [red. K. Karpińska-Szaj]. – Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM, 2005. – S. 74–80.

6. Wysocka M. Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych / Maria Wysocka. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003. – 235 s.

7. Шандрюк С. І. Модернізація підготовки педагогічних кадрів: світовий досвід / Світлана Іванівна Шандрюк // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. кол.: В. Ф. Черкасов [та ін.]. – Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – Вип. 155. – С. 16-20.

Режим

доступу:

<http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/handle/123456789/2331>