

*Кам'янець-Подільський
національний університет імені Івана Огієнка,
Інститут педагогіки НАПН України*

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць



Випуск 22 (1–2017)
Частина 1

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м.Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 4 від 27.04.2017 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 04.04.2017 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засєкіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекесцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воевідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Л.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і графічного виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Ваньшук**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. - Вип.22 (1-2017). - Ч.1. - Кам'янець-Подільський, 2017. - 344 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та освіти у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, члени яких, що займаються сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-10/09-Укринформ/накази від 24.04.2009 р.
Збірник входить до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо відповідальність несуть автори.

Редакція та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА

<i>Олена Барановська</i> МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	9
<i>Наталія Бахмат</i> ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	13
<i>Тамара Бондар</i> ОСОБЛИВОСТІ ФІНАНСУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ	20
<i>Олена Браткова</i> СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	26
<i>Наталія Власенко, Ганна Кириленко, Олександр Кириленко</i> ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПРОЦЕС ЯКІСНИХ ЗМІН ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СФЕРИ І ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30
<i>Оксана Войтович</i> МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	35
<i>Анатолій Воліченко, Василь Гогоць</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	41
<i>Валентина Вонсович</i> ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	47
<i>Оксана Горбатюк</i> ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	53
<i>Оксана Городиська</i> ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	58
<i>Ольга Грошовенко</i> ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНО-ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: КОНТЕКСТ ФІЛОСОФСЬКО-КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ	62
<i>Олександра Демченко, Валентина Ломакович</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ	68
<i>Наталія Дічек</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Ю.З. ГІЛЬБУХА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ	73
<i>Вероніка Дроздова</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ З ДРАМАТУРГІЙНО-РОЛЬОВИМ КОМПОНЕНТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВНЗ.....	79
<i>Тетяна Дудка</i> ДІАЛЕКТИЧНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ XIX СТОЛІТТЯ	84

УДК 37.013.74

Олександра Демченко, Валентина Ломакович
Oleksandra Demchenko, Valentyna Lomakovych

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

PECULIARITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS PREPARATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA: HISTORICAL EXPERIENCE AND CURRENT TRENDS

У статті описано історичний досвід США у підготовці вчителів початкової школи періоду початку колоніальної ери до ХХІ століття. Проаналізовано шляхи отримання вищої педагогічної освіти в США та сучасні проблеми в цій галузі. Закцентовано увагу на інноваційних програмах підготовки вчителів початкової школи. Обґрунтовано ефективність використання досвіду США у вітчизняній системі педагогічної освіти.

Ключові слова: вчитель початкової школи, педагогічна освіта, професійне навчання, педагогічна практика, програма педагогічної резидентури.

У сучасному українському суспільстві помітною є тенденція до зростання вимог щодо фахової підготовки вчителів початкової школи, що зумовлює пошук та аналіз нових вітчизняних та зарубіжних прогресивних моделей професійної педагогічної освіти.

З огляду на це, вагоме значення має досвід освітньої підготовки вчителів початкової школи США. Безсумнівно, відмінностей в історичному, соціальному й культурному аспектах між Україною та США є чимало, однак функціональна спільність національних педагогічних систем, на нашу думку, дає змогу творчо використовувати зарубіжний досвід для покращення української системи педагогічної освіти.

Зміст та визначальні риси підготовки вчителів початкової школи в США на різних історичних етапах розвитку країни досліджені в наукових працях Дж. Брейсі, Дж. Гутека, К. Догерті, А. Жао, Б. Козіна, Л. Кременя, Л. Мейєра, Дж. Пенгберна, Р. Райха, Р. Скіннера, У. Урбана, І. Хірша та ін.

Однак поза увагою вчених залишається питання аналізу прогресивних тенденцій американської педагогічної освіти сьогодні для їх творчого використання в Україні.

Мета цієї статті – описати історичний досвід США в підготовці вчителів початкової школи, окреслити сучасні проблеми в системі американської педагогічної освіти, проаналізувати інноваційні освітні програми США та обґрунтувати ефективність їх використання в Україні.

Історія американської системи педагогічної освіти та зміна моделей підготовки вчителів початкової школи є відображенням соціальних, політичних і культурних змін у цій країні.

Упродовж раннього періоду розвитку держави, починаючи від колоніальної ери і до перших десятиріч 1800-х років, освіта дітей вважалася спільною справою сім'ї, церкви та окремих осіб, на яких малі громадяни працювали як підмайстри чи слуги. Тоді більшість учителів були чоловіками, які, зазвичай, мали іншу професію, зокрема фермера чи кушця, тому базові знання з арифметики, читання і письма знаходилися в межах їхніх професійних компетенцій. Робота вчителя доволі часто ставала кар'єрною сходинкою у здобутті професії юриста чи священика [2]. Щоб стати педагогом, достатньо було пройти перевірку місцевою радою і скласти іспит на наявність базових компетенцій, здобутих у релігійній чи приватній школах. Такий неофіційний і спільний підхід до навчання дітей існував у США до ХІХ століття.

Освітні реформи 1800-х років під керівництвом Хораса Мана та його однодумців Генрі Барварда, Кетерін Бітчер та Джеймса Картера докорінно змінили систему підготовки вчителів початкової школи шляхом запровадження офіційної системи педагогічної освіти, що охоплювала вивчення педагогіки. Хорас Ман, юрист за освітою, зарекомендував себе як реформатор, готовий служити інтересам усіх громадян, а не лише привілейованих класів, став секретарем першої державної ради з освіти в 1837 році і розпочав державну кампанію створення звичайних світських шкіл. Завданням цих навчальних закладів було забезпечити впровадження хоча б мінімального рівня освітніх стандартів, за чим вперше здійснювала контроль держава.

Відтак в американській системі освіти в 1839 році з'явився перший державний навчальний заклад із підготовки вчителів початкової школи в Массачусетсі, потім у Новій Англії, а до кінця XIX століття – у всій країні. Для зарахування на навчання майбутні студенти повинні були показати знання і вміння з читання, письма, географії, граматики та арифметики [3, с. 114]. Навчальна програма мала таку структуру: 13 тижнів відводилося на історію розвитку освіти, 27 тижнів – на педагогічну науку, 31 тиждень – на методику початкової школи. Згодом студенти проходили спершу пасивну, а потім активну практику в початкових школах. Увесь курс навчання становив 1–2 роки. За відсутності професійних стандартів педагогічної освіти існували різні моделі вчительських сертифікатів.

Є очевидним, що окреслені реформи в підготовці вчителів початкової школи потребували запровадження професійних стандартів, що призвело б до уніфікації моделі вчительського сертифікату.

У XX столітті розвиток системи професійної підготовки вчителів початкової школи в США відбувався за двома напрямками. По-перше, у межах самих університетів кафедри чи педагогічні факультети поступово перетворювалися в педагогічні школи, як, наприклад, у Нью-Йоркському, Гарвардському, Мічиганському та Каліфорнійському університетах, що було реакцією вищих навчальних закладів на розширення системи державної шкільної освіти й піднімало підготовку вчителів до освітнього рівня юристів та лікарів.

По-друге, структура підготовки вчителів у звичайних педагогічних школах (*common schools*) поступово наближалася до університетської моделі з метою збереження їх конкурентоспроможності. Чимало цих шкіл згодом стали державними педагогічними коледжами, а у кінці XX століття деякі з них набули статусу університетів, додавши інші спеціальності [4].

Таким чином, у XX столітті освітній ступінь бакалавра можна було отримати і в університетах, і в педагогічних коледжах.

У 1920-х і 1930-х роках під впливом соціальних і філософських прогресивних ідей Джона Дьюї в навчальну програму педагогічних закладів освіти вмістили такі обов'язкові предмети: історію, філософію і психологію, що мало сприяти підвищенню ролі освітніх закладів у розв'язанні суспільних проблем.

До початку Другої світової війни загальна структура підготовки вчителів початкової школи в США набула сучасного вигляду і містила академічну, базову, професійну освіту й практику.

Згодом, у 1980-х і 1990-х роках, відбулося формування понять професійного розвитку, професійної практики і шкіл-партнерів.

Окрім цього, традиційний розподіл кредитів у програмі початкової освіти в педагогічних школах університетів та педагогічних коледжах став таким: загальні предмети – 58 кредитів; професійне навчання – 42 кредити; спеціалізація – 20 кредитів; педагогічна практика – 12 кредитів. Загальні предмети викладали за принципом «блоків», що давало змогу інтегровано пов'язувати їх між собою.

У професійній підготовці майбутніх учителів передбачено 6 годин із методики навчання читанню і 3 години з методики навчання суспільним та природничим наукам, математиці й мовам.

Педагогічна практика здебільшого проводилася одноразово впродовж 12 тижнів [6].

Звичайний шлях стати вчителем початкової школи в США у XXI столітті – це спочатку отримати ступінь бакалавра в освіті, а потім ліцензію вчителя, здавши іспит, до якого готуються за спеціальними програмами, визнаними Радою з Акредитації підготовки вчителів (*Council for the Accreditation of Educator Preparation*).

У більшості штатів для отримання ступеня в освіті необхідно здати тест Praxis (*Pre-Professional Skill Test*).

Praxis 1 (*Praxis Core Academic Skills for Educators*) дає змогу оцінити знання та вміння абітурієнтів із математики, читання і письма і є обов'язковим для зарахування на програму педагогічної освіти.

Praxis 2 (*Praxis Subject Assessment*) є обов'язковим для отримання ліцензії вчителя після завершення програми педагогічної освіти і отримання ступеня бакалавра.

Кожний штат Америки самостійно визначає мінімальну прохідну кількість балів для тих, хто складає ці тести.

У XXI столітті підготовка вчителів початкової школи в США вийшла за межі бакалаврату. Більшість студентів американських вишів прагнуть здобути ступінь магістра в цій сфері. Деякі програми пропонують навчання в магістратурі після закінчення бакалаврату зі спеціальності «Початкова освіта». Інші готують учителів початкової школи лише на рівні освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», залучаючи до навчання осіб, які отримали ступінь бакалавра з іншої спеціальності. Поряд із цим існує багато ліцензійних програм, щоб повернути до спеціальності вчителя початкової школи так званих «непрофільних» студентів.

Пропонуються такі види магістерських ступенів:

MA (*Master of Arts*): магістр із гуманітарних наук і/або MSc (*Master of Sciences*) магістр із природничих наук, що є найпоширенішими типами програм в американському освітньому просторі. Ці ступені присвоюються з огляду на наукове дослідження, а сукупність їхніх складових компетенцій закладена в навчальній програмі.

MED (*Master of Education*) – магістр з освіти, є популярною програмою серед уже працюючих учителів або тих, хто отримав ступінь бакалавра в освіті. Цей ступінь спрямований на отримання знань і формування професійних умінь у передовій освітній теорії, управлінні освітніми закладами, соціальній педагогіці.

MAT (*Master of Arts in Teaching*) – програми, що акцентують увагу на пошук інноваційних технологій навчання та викладання.

Для тих, хто не має ступеня бакалавра в освіті, MAT є найкращим способом прокласти місток у вчительську професію. Зазвичай, MAT – це однорічна програма навчання на стаціонарі, або дещо довша програма, якщо навчання проходить без відриву від основної роботи.

Безсумнівно, освітня політика Америки стимулює вчителів початкової школи продовжувати освіту і підвищувати професійну кваліфікацію після отримання ступеня магістра. Визначальними елементами післядипломної освіти залишаються вчительські семінари та участь у заходах, організованих районними управліннями освіти чи вчительськими профспілками.

З'ясувавши, таким чином, в історичному аспекті основні шляхи розвитку освітньої підготовки вчителів початкової школи, зауважимо, що у цій сфері залишаються проблеми. За словами Арне Дюнкан, директора педагогічного коледжу Колумбійського університету, у той час, коли реальність зростаючої конкуренції на ринку праці вимагає від учнів високих показників успішності з англійської мови, математики, природничих наук, історії, є значна невідповідність між академічною підготовкою вчителя і зростаючими суворими вимогами до успішності учнів [6].

Америка сьогодні отримала три освітні виклики, що роблять проблему покращення якості підготовки вчителів надзвичайно актуальною.

По-перше, у XXI столітті, як засвідчують соціологічні дослідження, вища освіта стала необхідним чинником отримання роботи. Навіть представники робітничих професій

лише з дипломом про закінчення середньої школи мають обмежені можливості під час працевлаштування.

По-друге, якісне викладання в школі – це щоденна боротьба за соціальну справедливість. Незважаючи на соціальне походження, всі діти повинні мати рівні освітні можливості, а отже, і кваліфікованих учителів.

По-третє, за останні 10 років у США спостерігається масова зміна вчителів із досвідом учителями-початківцями. До 2014 року один мільйон учительських посад було заміщено вчителями, які щойно закінчили педагогічні заклади (приблизно 200 тисяч щорічно). Здатність утримати кваліфікованих учителів у школі визначатиме стан державної освіти в наступні 30 років.

Переконані, адекватною відповіддю на ці виклики можуть стати сучасні більш ефективні програми підготовки вчителів, що базуються на холистичному підході, поглибленій підготовці з акцентом на ґрунтовному оволодінні певним предметом, оптимальному поєднанні навчальної та практичної роботи.

Нові моделі найчастіше пов'язують з MAT-програмами, які є гнучкими, здатними швидко змінюватися, щоб максимально сприяти підвищенню успішності учнів і у майбутньому сформувати з них кваліфікованих, креативних фахівців, озброєних знаннями для успіху на глобальному ринку праці.

Програми підготовки вчителів при університетах (які присвоюють приблизно 30% магістерських ступенів) мають унікальні переваги: є фінансово незалежними, дають змогу одночасно з навчальним процесом проводити наукове дослідження з аналізу їх ефективності. Крім цього, наявність різних факультетів в університеті дає змогу студентам додатково поглибити їхні знання з певного предмета. Це особливо актуально з огляду на те, що в останній час з'являється все більше аргументів на підтримку такої моделі початкової освіти, коли учитель викладає лише один предмет і працює в команді з іншими вчителями початкової школи, несучи спільну відповідальність за освіту молодших школярів. У такий спосіб відбувається кардинальна зміна в системі підготовки вчителів початкової школи з акцентом на ефективну співпрацю вчителів-предметників.

Окрім цього, значно розширюють вибір у здобутті фаху й альтернативні програми педагогічної освіти, зокрема High Tech High, the New Teacher Project, Teach for America та Teacher Residency, хоча за ними і випускають сьогодні лише 10 тисяч учителів на рік.

Серед них особливою популярністю користується програма вчительської резидентури (*Teacher Residency*), яка ламає стереотипи в освіті вчителів, даючи можливість отримати ступінь магістра з освіти шляхом поєднання практичного досвіду та науково-дослідної роботи в школі чи он-лайн. Це схоже на медичну модель навчання, коли резиденти офіційно працюють на посаді вчителя впродовж одного року. Завдяки цьому відбувається занурення майбутніх учителів у реальне навчальне середовище, що сприяє формуванню мотивації, інтересу та професійної свідомості. Департамент освіти Америки нещодавно виділив 43 мільйони доларів на освітні програми, що розвивають партнерські стосунки зі школами [6]. Водночас університети Америки сьогодні відкривають лабораторні, магнет та чартерні школи, щоб студенти могли отримати практичний досвід роботи.

Якщо під час акредитації шкіл підготовки вчителів пріоритет традиційно надавався навчанням щодо практики, то сьогодні педагогічна практика визначатиме навчальний процес, оскільки, як показують наукові дослідження, найкращий спосіб підготувати ефективних учителів – безпосередній досвід роботи у школах.

Зауважимо, такий підхід підтримують Національна рада з акредитації закладів педагогічної освіти (NCATE) та Американська асоціація коледжів педагогічної освіти (AACTE). Частково цей проект утілюється в експериментальній програмі штату Теннессі, де за рішенням Ради регентів усі здобувачі ступеня бакалавра в освіті проходять останній рік навчання в резидентурі державних шкіл. У педагогічному коледжі штату Вірджинія для

студентів-п'ятикурсників резидентура впродовж першого семестру є обов'язковою частиною навчальної програми. Схожі проекти є у коледжі Хантер в Нью-Йорку, Стенфордському, Мічиганському університетах, університеті Вашингтона та ін.

Іншою важливою вимогою NCATE та AACTE є через ефективні програми підготовки вчителів сприяти підвищенню показників успішності учнів. Луїзіана стала провідним штатом у запровадженні нової системи, що дає змогу проаналізувати і порівняти ефективність підготовки учителів за тією чи іншою програмою з успішністю учнів із математики, англійської мови, природничих та суспільних наук. Луїзіанська програма готує студентів використовувати найновіші дані, щоб постійно удосконалювати якість викладання та сприяти усуненню прогалин у навчанні учнів.

Схожий проект оцінки ефективності програм (*Project assessment*) у Нью-Йорку вже підтриманий чотирнадцятьма штатами Америки.

У Стенфордському університеті Нью-Йорку в контексті проекту *Teacher Policy Research Project* подано оцінку 31 програмі підготовки вчителів початкової школи відповідно до їх впливу на показники успішності учнів із математики та англійської мови. Вважаємо, що українська освітня підготовка вчителів початкових класів може перейняти окремі аспекти, моделі, способи, форми та методи роботи. Позаяк американська система освіти має чимало позитивних результатів, перевірених часом як якісні.

Отже, сучасні американські програми підготовки вчителів початкової школи вирізняються послідовністю, інноваційністю, науковістю з основним акцентом на педагогічній практиці, а також відповідністю завданню підвищення показників успішності учнів.

Подальше вивчення моделей реформування системи підготовки вчителів початкової школи в США сприятиме, на нашу думку, формуванню інноваційного освітнього середовища в Україні, усуненню небажаних помилок у здійсненні вітчизняних реформ, ефективному оцінюванню професійної компетентності сучасного вчителя початкової школи.

Список використаних джерел

1. Cosin, B. Families, education and social differences / B. Cosin, M. Hales. – NY: Routledge, 1997. – 243 p.
2. Cremin, Lawrence A. American Education: The Colonial experience 1607–1783. – New York: Harper and Row, 1970.
3. Pangburn, Jesse May. The Evolution of the American Teacher College. – New York: Columbia University Teachers College, Bureau of Publications, 1932.
4. Urban, Wayne J. Historical studies of teacher education. – New York: Mac Millan, 1990.
5. Zhao, I: Catching up a leading the way American education in the age of globalization. – Alexandria, VA: ASCD, 2009. – 229 p.
6. <http://education.stateuniversity.com/pages1949/Elementary-Education>.

The history of elementary teacher education in USA from the settlement of American colonies to the beginning of XXI century has been analysed in this article. The study has shown a pattern of teacher preparation from no formal education to two years, then four years and at the turn of the twenty-first century often five years and more. It has been pointed out that a distinctive trend in the 1980s and 1990s was the formulation of professional development, professional practice and partner schools. The general structure of the contemporary preparation of elementary teachers, which includes academic study, foundational study, professional study and practice teaching has been shown. The main ways of continuing education, such as summer and after-school workshops, which are mandated by licensing requirements have been presented.

Great educational challenges that America faces today make the need to improve teacher preparation programs more urgent. New alternative certificate teacher preparation programs such as Teacher Residency, High Tech High, the New Teacher Project, Teach for America program, Teacher Policy Research Project have been analyzed in this article. The main features of alternative certificate teacher preparation programs:

greater attention to practice teaching of the prospective elementary teachers, longer field-based curriculum, quality and supervision of student teachers during their clinical training, linking teacher education programs back to student performance in Math, English, Reading, Science and Social studies have been researched.

The importance of creative use of American experience in this field to improve elementary teacher education programs in Ukraine has been proved.

Key words: elementary school teacher, teacher education, professional studies, student teaching, teacher residency program.

УДК 37.013.77.(477)«1980-1990»:7.091.31«Ю.Гільбух»

Наталія Дічек
Nataliia Dichek

АКТУАЛЬНІСТЬ ІДЕЙ Ю.З. ГІЛЬБУХА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

THE VITALITY OF Y.Z. HILBUKH'S IDEAS ABOUT THE ATTITUDE TOWARDS GIFTED CHILDREN

У контексті висвітлення впровадження в Україні індивідуалізації в шкільний навчально-виховний процес у статті розкрито здійснений наприкінці 1980-х-1990-ті роки внесок у цей процес українських психологів під керівництвом Ю. З. Гільбуха (1928-2000). Окреслено його ідеї, результати експериментальних досліджень у галузі педагогічної психології, присвячені проблемі обдарованості.

Ключові слова: Ю. З. Гільбух, розумово обдаровані діти, здібності, диференціація навчання у початковій школі, творче мислення.

Ще у 1960-ті роки за ініціативи відомого українського психолога академіка Г. С. Костюка в Україні було започатковано дослідження проблем здібностей і обдарованості дітей [8]. З часом чимало українських учених стали плідно досліджувати різні аспекти зазначеного питання – В. В. Клименко, О. І. Кульчицька, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Р. О. Семенова-Пономарьова, М. Л. Смульсон. Вони запровадили широкомасштабні за проблематикою фундаментальні дослідження творчості та обдарованості [15]. Зокрема, академік В. О. Моляко розробив новаторську психологічну теорію творчості (творчість за В. Моляко – це «автоінноваційна система» [11, с. 6]) й авторську діагностично-тренінгову систему КАРУС для виявлення обдарованості і розвитку творчого мислення. Ще у 1987 р. учений оприлюднив програму роботи з обдарованими дітьми і молоддю, яку у 2001 р. було покладено в основу указів Президента України «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр.» і «Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2011 рр.» [10]. Підготовку учнівської молоді до творчості В. Моляко розумів як «поєднання «зовнішнього» виховного впливу з самовихованням, самовдосконаленням, самостійністю особистості» [11, с. 4] і обґрунтовував доцільність розроблення і широкого застосування спеціальних творчих програм.

Однак метою статті є поглиблення знання про розвиток психології дитячої обдарованості в Україні через висвітлення й аналіз здобутків іншого, призабутого українського психолога і педагога Юрія Зінов'євича Гільбуха (1928-2000), який одним з перших почав займатися питанням розумової обдарованості дітей або, як висловлювався він сам, «дітей з підвищеним рівнем розумового розвитку» [1, с. 1].