

РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ ВНЗ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Загальноєвропейська мовна політика акцентує увагу на відповідності підготовки вчителів іноземних мов сучасним вимірам. Такий пріоритет можливий лише за умови розвитку співпраці та конвергенції у галузі професійної підготовки вчителів іноземних мов, а особливо англійської мови як сучасної *lingua franca*.

Вивчення і порівняння досвіду підготовки вчителів англійської мови у польських ВНЗ зумовлені подібністю освітніх перетворень, які вже відбулися у Польщі, але у процесі становлення у нашій державі. Вважаємо цікавим і актуальним є досвід професійної підготовки вчителів англійської мови у європейських країнах, а саме, у Польщі, яка є найближчим географічним сусідом нашої держави, і вже понад 12 років втілює Болонські ідеї та понад 8 років є членом ЄС.

Безсумнівно, що спільною метою всіх вищих педагогічних навчальних закладів Польщі й України є підготовка нового типу вчителя. Однією із важливих складових професійної підготовки вчителя іноземної мови в обох слов'янських країнах є психолого-педагогічна практика у школі. Важливість психолого-педагогічної практики полягає у тому, що майбутні вчителі-філологи отримують можливість поглибити, вкоренити та інтегрувати теоретичні знання, науково-педагогічний досвід, набутий у навчальних практиках, у єдину цілісну систему їхніх професійних знань, умінь і навичок.

Важливим місцем професійно-педагогічної підготовки студентів у Польщі є загальноосвітня школа. Вищі педагогічні навчальні заклади підтримують партнерські зв'язки зі школами, де студенти проходять психолого-педагогічну практику.

На відміну від Польщі, в Україні студенти факультету іноземної філології проходять три види практик:

I. Виховна практика у літніх оздоровчих таборах є важливим видом практичної діяльності, під час якої студенти беруть участь у художній самодіяльності, проводять бесіди з дітьми, займаються діагностичною діяльністю,

розв'язують складні педагогічні ситуації, організовують колектив дітей на спільну діяльність.

II. Навчально-педагогічна практика носить пасивний характер, студенти є спостерігачами навчально-виховного процесу.

III. Педагогічно-виробнича практика відбувається в активній формі, під час якої практиканти мають проводити пробні та залікові уроки, виховні години й відвідувати уроки учителів школи, своїх одногрупників з детальним аналізом.

У результаті порівняння спостерігаємо, що для майбутніх учителів іноземної мови програма практики реалізується:

а) у Польщі за 8 тижнів, в Україні – 13 тижнів;

б) обсяг годин на психолого-педагогічну практику в українських ВНЗ у два-три рази більший, ніж у Польщі;

в) у Польщі студенти-філологи проходять 2 види практик, в Україні – 3 види;

д) у Польщі практика має проходити тільки у межах міста (для кращого контролю керівниками-методистами), в якому розташований вищий навчальний заклад із підготовки вчителів англійської мови, в Україні – у межах області (частково у селах і частково у містах за направленням);

е) навчальні програми аналізованих ВНЗ Польщі планують практику з I курсу (Варшавський інститут англістики та Педагогічний колегіум іноземних мов у Тихах), інші з II курсу (Познанський університет імені Адама Міцкевича, Б'ялистоцький університет, Опольський інститут англійської філології, Педагогічна Вища Школа в Кросно, Педагогічний колегіум іноземних мов у Бидгощу) й закінчують на III курсі. В Уманському державному педагогічному університеті ім. П. Тичини навчальна практика розпочинається на II курсі (більша її частина проходить на III курсі) й на IV курсі – педагогічно-виробнича. У Ніжинському педагогічному університеті терміни практик аналогічні, за винятком навчальної практики, яка відбувається на II курсі.

Внаслідок порівняльного аналізу можемо узагальнити, що психолого-педагогічна практика майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ Польщі має тенденцію до звуження її термінів і видів.

Із порівняльного аналізу можемо стверджувати, що обсяг годин і предметів, терміни навчання, види педагогічних практик у підготовці майбутніх вчителів англійської мови значно відрізняються у Польщі й Україні. Це свідчить про

відповідність Польщі загальноєвропейським стандартам, болонським ідеям та врахування досвіду країн ЄС, натомість підтверджує, що в Україні студенти отримують більший арсенал знань, забезпечені більш ґрунтовною і змістовною підготовкою, вивчаючи ширший спектр дисциплін з довшим терміном (удвічі-тричі).

У результаті аналізу можемо констатувати, що польські вчителі мають вузькоспеціалізовану підготовку, що надає менше професійних знань. Про це ми знаходимо підтвердження з боку Польського товариства неолінгвістичного та проведення анкетування польськими педагогами [270], які наголошують, що недостатньо 150 годин методики для майбутньої навчальної діяльності в школі, що оволодіння двома іноземними мовами на належному рівні є мало реальним, що педагогічна та філологічна підготовки стають штучними та поверхневими, студенти не задоволені вузькістю навчальних дисциплін тощо.

Спостерігаємо, що у вищих навчальних закладах з підготовки вчителів англійської мови в Україні проходження педагогічної практики організовано цілеспрямовано: логічно та послідовно побудовано теоретичний ланцюг комплексного усвідомлення навчального процесу, синтез психолого-педагогічних знань (психологія – педагогіка – методика викладання предмету) отриманих на заняттях в університеті та аналіз шкільного досвіду, а також призначається втричі більше годин. У ВНЗ Польщі шкільну практику організовано по-різному, відсутня однотайність та раціональність в організації проходження психолого-педагогічної практики.

Серед аналізованих чинних навчальних програм польських вузів на шкільну практику відводиться 5 %–7 % часу від загального обсягу підготовки. Студенти зобов'язані пройти шкільну практику у вимірі 180 годин, з яких 150 годин основної спеціалізації і 30 годин додаткової спеціалізації.

Цікавим є те, що однією із вимог педагогічної практики є обов'язкове проходження її на двох навчальних рівнях: у початковій школі та гімназії або середній школі. Як правило, проходження практики повинно відбуватися переважно в межах міста, в якому розташований вищий заклад з підготовки вчителів англійської мови для кращого контролю.

У результаті аналізу навчальних програм спостерігаємо відсутність однотайності в плані періоду проходження психолого-педагогічної практики в

школі (див. табл. 2.3.2).

Так, наприклад, у двох польських вузах (Варшавський інститут та педагогічний колегіум іноземних мов у Тихах) запроваджують шкільну практику з першого курсу. Інші п'ять досліджуваних вузів планують практику на другому курсі першого (Познанський, Бялистоцький університети і педагогічний колегіум іноземних мов у Тихах) та другого семестрів (Опольський інститут та ПВШ у Кросно).

Зауважимо, що шкільна практика у деяких ВНЗ Польщі (Варшавський інститут та Бялистоцький університет) організована нецілеспрямовано. Це пояснюється тим, що у Варшавському інституті предмети психологія та педагогіка вивчаються з другого курсу, а педагогічна практика – з першого; у Бялистоцькому університеті, навпаки, практика відбувається на другому курсі, а психологія має вивчатися тільки на третьому (заключному) курсі.

На наш погляд, такий підхід до проведення педагогічної практики унеможливорює логічне продовження теоретичного усвідомлення навчально-виховного процесу, аналізу шкільного досвіду та синтезу психолого-педагогічних знань отриманих на заняттях у вищому закладі підготовки вчителів. Адже психолого-педагогічна практика повинна сприяти зміцненню своєрідного ланцюга між комплексними науковими знаннями у ВНЗ та навчальною діяльністю у шкільному середовищі для якісного формування професійної компетентності вчителя. Педагогічна практика дає можливість майбутнім педагогам пов'язати теоретичні знання із шкільною дійсністю та набути професійні вміння, а також ефективно підготуватися до майбутньої роботи.

З точки зору правильності у визначенні етапу проходження педагогічної практики ми знаходимо схвалення у концепціях Д. Шона та Д. Фіш. Концепція першого науковця наголошує на поєднанні теорії з практикою, і те, що теоретичні знання не є значимими у професійній підготовці, так як вони призводять до помилкових рішень та дій [236]. У концепції Д. Фіш акцент ставиться на те, що теорія походить із практики, тому починати підготовку майбутніх вчителів потрібно тільки з педагогічної практики. Остання концепція заперечує ототожнення практики з академічними знаннями, так як автор вважає школу відповідним місцем для виникнення педагогічних теорій, а вчителів – їх творцями [156].

Неможливо не погодитися з поглядами вищеназваних науковців, але ми думаємо, що відсутність теоретичних знань перед практикою можуть призвести до неправильного осмислення навчально-виховної діяльності. Успішне проведення педагогічної практики є однією з умов підвищення якості професійної та методичної підготовки майбутніх спеціалістів будь-якого профілю. Звичайно, що її ефективність залежить від того, наскільки зрозумілі основні поняття, положення, завдання практики, ознаки і критерії сформованості вмінь та навичок, професійна мотивація та відношення студентів до оволодіння педагогічною майстерністю у викладанні іноземної мови.

Висновки, які випливають з проведеного порівняльного аналізу, свідчать про розбіжності та подібності у навчальних планах та програмах польських вузів з підготовки вчителів англійської мови. Наявність таких відмінностей базується на автономності та індивідуальності всіх вищих шкіл.

Наскільки стандартизована польська тенденція на відміну від української є успішною та дійсно дає можливість студентам по-справжньому випробувати свої творчі здібності, зреалізувати себе як вчителя приверне увагу свого дослідника.