

who regularly apprise her of new trends in education which she can then share with faculty and staff at Zaporozhye National University.

What is especially interesting and important for Zaporozhye is that Professor Romanenkova has been able to establish ongoing relationships with two major public universities in the United States. Both of these institutions value the relationships and support the work that Professor Romanenkova does to maintain and enhance the international ties between the schools. International ties between faculty and institutions of higher learning are very important. It is a mistake to assume that any university can provide its students with a complete educational experience if faculty and students are not exposed to knowledge and trends that are evolving elsewhere in the world. This is especially important in the 21st century which is clearly an era of increased globalization. The relationships that have been developed between these three institutions should be emulated by other universities.

УДК 371.123

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Фалуш І., професор

Університет імені Етв'юша Лоранда, м. Будапешт, Угорщина

У статті досліджується процес становлення педагога як у рамках інституту, так і на етапах його професійного самовизначення і самореалізації. Основна увага зосереджена на розкритті питання, яка ж саме система підготовки педагогів здійснює успішно становлення педагога, створює сучасні умови формування навичок, розвитку здібності майбутнього педагога до такого рівня, щоб він відразу ж розпочав якісну роботу.

Ключові слова: становлення педагога, система підготовки педагогів.

Фалуш И. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Университет имени Этвёша Лоранда, Будапешт, Венгрия.

В статье исследуется процесс становления педагога как в рамках института, так и на этапах его профессионального самоопределения и самореализации. Основное внимание сосредоточено на раскрытии вопроса, какая же система подготовки педагогов осуществляет успешное становление педагога, создает современные условия формирования навыков, развития способности будущего педагога до такого уровня, чтобы он сразу начал качественную работу.

Ключевые слова: становление педагога, система подготовки педагогов.

Falush I. FORMATION PROCESS OF PEDAGOGUE IN PROFESSIONAL TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Eotvosh Lorand University, Budapest, Hungary.

In the article it is considered formation process of a pedagogue during his studying at institute and in the periods of his professional self-determination and self-realization as well. The main attention is focused on the question "which system of pedagogue's training provides successful formation process of a pedagogue, creates modern conditions for skills formation, for developing of a future pedagogue's abilities up to the level permitting him to start qualitative work at once.

Key words: formation of a pedagogue, system of pedagogue's training.

Процес становлення педагога розпочинається у вищому навчальному закладі, але ще під час навчання в школі відбувається сприяння розвитку, пов'язаного з потребою самореалізації у сфері педагогіки. Існує думка, що бажання стати педагогом з'являється у 18-річному віці, коли формується особистість та самосвідомість. На наш погляд, ця думка дещо неточна, оскільки не враховує вплив життєвого шляху, кожна стадія якого характеризується своїми особливостями і має важливе значення в подальшому професійному самовизначенні людини.

Педагогічну спрямованість доцільно розглядати невіддільно від розвитку особистості на ранніх її етапах. Набутий шкільний досвід, як правило, є важливим у формуванні цілого ряду поглядів, які поступово перетворюються на погляди сформованої особистості педагога, відіграючи важливу роль у подальшій його професійній діяльності. Не менш важливим у становленні справжнього педагога є щоденна життєва діяльність, оскільки багатомірне соціально-моральне, професійне, особистісне самовизначення у процесі трудової і навчальної діяльності є фактором його успішного самоствердження як педагога. Звернемо увагу на те, що риси формування педагогічної підготовленості у вищому навчальному закладі формуються на вікових особливостях.

Процес педагогічної освіти – це процес становлення педагога як раціональної та організованої особистості, яка виховується у рамках інституту. Не залишається поза увагою і стан особистості, його цінності, думки, рівень освіченості. Загалом педагогічна освіта ніби і не стосується диференціації особистості, але заслуговує на увагу кожного.

Існує думка, що завершеність навчання (інакше – процесу становлення педагога) оцінюється кінцевим результатом, тобто здатністю застосовувати набуті знання й навички на практиці. У подальшому педагоги удосконалюються в системі підвищення кваліфікації.

Розглядаючи період навчання, слід враховувати такі важливі питання:

- формування особистих поглядів студентів, котрі вступають до ВНЗ;
- процес набуття педагогічної підготовленості;
- вимоги щодо випуску;
- подальші кроки становлення педагога, пов'язані з професійним зростанням.

Коли студент вступає до навчального закладу, він починає сам керувати формуванням психологічних властивостей своєї особистості. Психологічне формування студентів у рамках закладу також зазнає впливу як позитивних, так і негативних чинників, що уповільнює або прискорює процес становлення педагога. Отже, у В Н З потрібно усіма можливими способами вивчати набуті студентами до вступу у ВЗН знання, способи опанування ними і діяти відповідно до індивідуальної стратегії навчання кожного студента, тобто шукати до кожного з них індивідуальний підхід. Якщо знання і погляди студентів відповідають вимогам вищої школи, то на їх основі розбудовується система професійної підготовки, а якщо ж ні – застосовуючи відповідні технології, ми намагаємося змінити й удосконалити існуючі знання і погляди.

Студенти, котрі тільки вступили до ВНЗ, зазвичай оцінюються нами за їхньою системою поглядів, думок. Не без причин у системі оцінювання погляди відіграють важливу роль, але не останнє місце посідають також практичні знання майбутнього педагога. Викладач постійно сприяє формуванню особистості, відокремлює негативні якості, рольовим очікуванням привертає до себе увагу й тим самим перетворює, переформовує її. Така система оцінювання суттєво впливає на те, як майбутній педагог, враховуючи настанови щодо підготовки, спирається на теоретичні знання і практичний досвід, будує свої вміння, розширює їх, шукає нові перспективи й, таким чином, розпочинає практичну діяльність. Зазвичай особисті погляди в процесі становлення педагога збігаються з вимогами системи оцінювання як усіх студентів, так і кожного з них. Отже, нам необхідно вивчити особливості та складність особистості майбутнього педагога, погляди і принципи його формування.

Система оцінювання включає два компоненти:

- оцінювання досвіду майбутнього педагога в теоретичних переконаннях і практичних педагогічних знаннях;

- оцінювання того, як студент уміє втілювати в життя, відпрацьовувати на практиці поставлені педагогічні завдання.

Система оцінювання постійно змінюється завдяки набутому досвіду та знанням. Такі зміни відбуваються не завжди. Досвід студента формується ще до вступу у вищий навчальний заклад. Порівняно з цим підготовка педагога, що здійснюється за короткий термін навчання, глибоко вкорінюється у свідомості, оскільки ці знання відповідно відпрацьовуються й перевіряються практикою.

Результати нашого дослідження показують, що формування практичних педагогічних положень відбувається більш ефективно саме у вищому навчальному закладі, ніж в інших формах фахової підготовки. Це явище, очевидно, пов'язане з тим, що порівняно з практикуючим педагогом, у студента є набагато більше можливостей опанувати різні форми викладання та самостійно отримати досвід практичного вирішення проблем [36].

Висловлюючи таке припущення, ми керуємося поглядами фахівців на те, що алгоритми практичних дій та положень знаходяться в правій півкулі головного мозку людини, а теоретичні знання – у лівій, тому марно “бомбардувати” ліву півкулю новими й новими знаннями, вони не потрапляють до правої півкулі, адже вона зайнята іншими твердженнями, поглядами тощо. У результаті такої специфіки сформовані практичні положення не засвоюються майбутнім педагогом, не систематизуються без своєрідного “фільтра”, що спрямовує знання у логічному напрямку [7 - “Про зміст, специфіку та зміну поглядів у деталях” Dudas, 2005]. Отже, перший крок до зміни формування поглядів – це розкриття їх сутності й доведення до свідомості майбутніх педагогів.

У рамках педагогічних досліджень існує декілька способів розкриття поглядів (інтерв'ювання, листи-опитувальники, розігрування ролей, підтримка, допомога, відтворення в пам'яті, понятійні схеми тощо). У зарубіжній практиці педагогічні методи доповнені методом тлумачення текстів у колі спеціальної дисципліни. Цей метод застосовує Дудоси Моргіт, який вважає, що педагогічний вищий навчальний заклад не повинен спеціально виявляти погляди студентів. Вони самі повинні висловлювати їх, даючи тим самим можливість їх вивчити і змінити. Досвід показує, що студенти, які в такий спосіб виявляють знання, погляди, краще засвоюють традиційні, усталені форми педагогічної підготовки.

Допомога в процесі становлення педагога в рамках навчання

У процесі становлення майбутнього педагога його погляди, знання, здібності, практичні навички, відповідальність, формування відношень дуже важливі, тому що забезпечують успішне виконання навчальних завдань. У різних європейських країнах, як і в нашій країні зокрема (Угорщина – ред.), традиційним є те, що в процесі навчання після вивчення теоретичних дисциплін відбувається їх закріплення. Основу підготовки складають різні психологічні й педагогічні дисципліни, педагогічні вчення, педагогічна шкільна практика. Але тут є і недоліки, основним із них є те, що педагогічна підготовка вибирається і подається студентам у більш-менш прийнятних практичних прикладах і не дає змоги свідомо їх вибирати.

Студентові необхідно вибирати: або виконувати те, чого вимагає практичне шкільне середовище, або втілювати висвітлені в теорії сучасні уявлення, положення, вимоги. Зрозуміло, що в більшості випадків теорія і практика гармонійно доповнюють одна одну. Таким чином, необхідно протягом навчання вносити зміни, спрямовувати опановані знання в правильному напрямку, виявляти слабкі сторони теоретичних знань і поглядів, сформованих під час практики.

У процесі підготовки педагога необхідно застосовувати принципи демократичного стилю викладання, активного навчання, створення умов накопичення знань, розвитку

ініціативності управління колективною діяльністю. У багатьох випадках така підготовка сприяє формуванню педагогічної свідомості, обміну досвідом, виховання духу конкуренції, пошуку стратегій індивідуальній діяльності, оцінці шкільної практики (практики у школі), педагогічній наочності тощо. Незалежно від різних точок зору, можна без сумніву сказати, що є випадки, коли практика може негативно вплинути на становлення педагога, як особистості. Традиційні способи викладання колег, які ставляться легковажно до виконання своїх обов'язків, не допомагають формувати у майбутніх педагогів відповідні педагогічні уміння та здатність розвивати здібності.

Із багатьох педагогічних технологій підготовки педагогів найбільш оптимальними є такі, які вміщують сучасні наочні методи навчання, відкривають та ілюструють студентам матеріал таким чином, що нові знання додаються до вже набутих.

Студенти не часто проводять паралелі між практикою та теоретичними знаннями. Інтерес викликають лише ті знання, котрі можуть надати допомогу у вирішенні завдання. Взагалі теоретичний досвід не розкриває повністю тих аспектів, що стосуються практичних завдань, не дозволяє розширити знання щодо занять, семінарів, спеціальної літератури.

Нові знання не накопичуються разом зі старими, і як правило, залишаються у тому ж вигляді, запам'ятовуються ненадовго, лише під час підготовки до заліків та іспитів. Зазвичай, у таких невдалих ситуаціях відіграє роль не лише недостатність мотивації, але й теоретичний матеріал, спрямований на практичне відпрацювання.

Яка ж саме система підготовки педагогів успішно здійснює становлення педагога, створює сучасні умови, формування навичок, розвитку здібності майбутнього педагога до такого рівня, який дозволяє йому відразу розпочати якісну роботу? У результаті досліджень процесу навчання, підготовки майбутніх педагогів успішною програмою підготовки студентів є таке:

- залучення майбутніх педагогів до активного навчання, яке сприяє накопиченню власних знань;
- розвиток здібностей студента так, щоб на основі отриманих знань, створювати кваліфікованого компетентного фахівця;
- реалізація знань студента в шкільному середовищі;
- побудова взаємодії зі студентами так, як би ви хотіли, щоб вони поводитися зі своїми учнями.

Вищезгадані принципи забезпечуються формуванням когнітивних, психологічних і педагогічних знань, поглядів, системою навчання, ознайомлення з матеріалом шляхом колективного ситуативного рольового розігрування. Виходячи із цього, можна зробити висновок, що сучасна підготовка педагога:

1. Повинна спрямовуватися на змінення, перетворення знань, які є в студента.
2. Із метою якісної підготовки виявляти ще не сформовані знання та прихований потенціал студента.
3. На підставі цих знань, фактів, прикладів, практики, поглядів визначати практичні та теоретичні недоліки, яких припустився студент.
4. За допомогою рефлексії, групового обговорення визначених вищезгаданих факторів, зміни й удосконалення відхилень формулювати діяльність майбутнього педагога.
5. Створювати умови, стратегію, методи, давати можливість вибору для відкриття, вивчення та засвоєння студентами знань.

Ми бачимо, такий спосіб активного накопичення знань, за якого попередні знання та погляди розширюються, набуті нові знання та практика значно обмежують можливості модернізації навчання, гальмують застосування інновацій. Постає необхідність зміни наявних знань, так звана концептуальна зміна. В інтересах цього необхідно реалізувати завдання вищезазначеного третього пункту, а важливо розуміти й те, що швидкий процес концептуальної зміни неможливий.

Вінницький і Коучак писали, що концептуальна зміна – не революційний, а еволюційний процес. Теоретичні знання, які суперечать досвіду, учень може сприймати різними способами, включаючи освоєння фаху та практичну діяльність:

- залишити без уваги той матеріал, який не збігаються з практикою;
- відкинути матеріал, який на думку студента є неважливим;
- не зіставити вихідні знання зі знаннями, які не збігаються з практикою, не порівнювати їх;
- не висловити свою думку про нові знання, матеріали, не внести поправок і змін у знання;
- не перетлумачити інформацію, що не суперечить вихідним знанням.

Враховуючи це, зауважуємо, що в такому разі вихідні знання зазнають менших змін і не торкаються сутності педагогічного процесу; не відбувається суттєвих концептуальних змін, коли замість існуючих основних понять, принципів та знань приходять нові.

Із цією метою протягом навчання студентам необхідно давати переконливі приклади з теорії, які можна застосовувати на практиці. Помилково вважають, що лише знання зі школи важливі, тобто можуть використовуватися практично. Теоретична підготовка допоможе в концептуальній зміні. Вона застосовується у формуванні основних, базових знань.

Педагогічні знання значною мірою формуються залежно від ситуації, обставин, на основі практики, рефлексії. Цей факт підкреслює роль практики і ставить під сумнів право на існування педагогічної науки як допоміжної системи знань. Берлінер для того, щоб розвіяти ці сумніви, говорить: „Зміст педагогічної підготовки може бути застосований на практиці” [2]. Результати досліджень наукової спільноти показують, що це не створює єдиної системи, теорії, не формує основних принципів, але забезпечує успішне навчання. Ми маємо результати досліджень щодо навчального матеріалу, зворотного зв'язку, формування думок, запитань, розуміння сутності лекції, підведення підсумків.

У педагогічних дослідженнях використовуються терміни і поняття, за допомогою яких можна виявити знання, набуті у школі. Наприклад, такі поняття – перехідний період, асиміляція, акомодация, автентичне оцінювання, конструктивне навчання, ми називаємо, упорядковуємо, роз'яснюємо, наперед визначаємо їхнє виявлення внавчальному процесі, контролюємо їх застосування. Дієві принципи навчання зумовлюють зв'язок з поняттями. Наприклад, вчитель завжди надає допомогу тим, хто у своїй діяльності продуктивно використовує наочні матеріали, за допомогою яких виражається основний зміст певного поняття. Важливо підтримувати необхідні умови, щоб викладач практикував та формував студентів, разом із тим, отримував зворотний зв'язок, що відповідає праці, вкладеній у дослідження студентів.

У системі освіти повинен забезпечуватися прямий зв'язок між теоретичними знаннями і практичними завданнями, тому що вони органічно пов'язані між собою. Результати наших досліджень виявили такі зв'язки: теоретичні та питання шкільної практики – збігаються з обговоренням; системне спостереження занять із практики і досвід –

аналізу, зробленого провідним викладачем; практика пов'язана з аналітичними курсами, завданням яких є пошуки справжнього діючого рішення.

У четвертому пункті наголошується на груповому обговоренні, слуханні, яке розглядається як допомога в поточному обговоренні і є умовою забезпечення дисципліни. Після знайомства із колективом відбувається спільне розв'язання проблем, яке супроводжується колективною активністю й аналізом, обміном думками, кореляцією попереднього досвіду внаслідок висловлювання різних поглядів і, нарешті, розв'язання проблем із застосуванням кращого із запропонованих поглядів.

У п'ятому пункті вказується, що на практиці активно застосовуються стратегії та методи, які усвідомлюються й засвоюються студентами як зразки поведінки. У сучасній педагогічній освіті завдання виконуються на підставі практики і досвіду. Успішний результат досягається за умови використання теорії й практики в університеті та школі, а також за дотримання принципу поточної освіти, відповідностей між теоретичними поглядами і практикою.

Вища освіта, у будь-якому випадку, є сучасною і практичною. Отже, якщо школа не відповідає вимогам, навіть суперечить, тоді результати досі залишаються сумнівними. Із точки зору фахівців, взаємозв'язок університету і місця практики є першочерговим. Отже, необхідно формувати високий рівень взаємозв'язку між школами, університетами та місцем практики.

Випускні вимоги (компетенційні та стандартні)

Із завершенням педагогічної освіти задача іспиту на кваліфікацію не є останньою складовою в процесі становлення педагога. На цьому етапі необхідно зазначити, що особа, яка закінчує навчання в університеті, здатна розгорнути навчально-виховну роботу і в європейських школах. У цьому контексті зазначаємо, що вітчизняна педагогічна освіта (Угорщина – *ред.*) лише протягом дев'яти років регулюється кваліфікаційними вимогами, і всього декілька років залишається дійсним екзамен з кваліфікації державного вищого навчального закладу.

Вимоги діючої кваліфікації залишаються в силі. Однак, вважаємо, кваліфікаційні вимоги повинні виконувати більше функцій (Фалуш, 1997, 2004):

1. Виявляти підготовленість особи з усіх значущих складових частин професійної діяльності.
2. Оцінювати рівень освіти за відповідними критеріями.
3. Відповідати кваліфікаційному рівню певної особи та на підставі складних і розгорнутих складових частин встановлювати напрямки її подальшого розвитку.
4. Включати комплекс складових елементів, що стосуються освіти.
5. Впливати на ставлення до освіти, її розвиток та методи (Фалуш, 2004).
6. Встановлювати методіку, яка сприяє отриманню результатів і встановленню відповідного овітнього рівня.

Зважаючи на те, що курс навчання – це насамперед раціональні дії, які складають систему процесу становлення педагога, кваліфікаційні вимоги формуються виходячи із фактичних результатів діяльності школи. Цікаво, що рівень підготовленості відповідає рівневі підготовки, її змісту, методу наочності, та все ж надто відрізняється, коли особа діє самостійно.

Стосовно зміни подальшої компетентності існує двояка думка. Взаємодія, взаємозв'язок рівнів надає підставу вважати, що досягнення поставленої мети потребує

зміни подальшого наявного професійного рівня тому, що за результатами одного рівня компетентності криється інший, більш глибокий.

Педагоги вважають, що компетентність має певні рамки: може бути вимірною, обмежена, може відповідати певним вимогам. Професійна компетентність охоплює знання спеціальних педагогічних предметів, знання різних педагогічних прийомів, майстерності, що і становить кваліфікаційний рівень, виявляє сильні та слабкі сторони підготовки педагога. Загальна педагогічна компетентність дає змогу виявляти компетентність кожного педагога окремо; відзначає, що є необхідність удосконалювати досягнення виявленого рівня.

Ми обговорювали компетентність педагогів, яка мала б відповідати критеріям, що ґрунтуються на різних підходах щодо кваліфікаційних вимог. У нашому випадку, оцінювання педагогічної підготовки викладацького складу ґрунтується на двох кваліфікаційних напрямках.

Шляхом оцінювання теоретичних знань кожного студента, визначають відповідність його практичних навичок та вмінь і, тим самим, визначають, кому може надаватися фах викладача.

Основним недоліком такого оцінювання є те, що під час іспиту на теоретичні запитання даються слабкі відповіді, які не відповідають достатньому рівню професійної підготовки викладацького складу, а оцінювання практичних навичок не завжди є об'єктивним. Отже, таке оцінювання є недостовірним.

У 1970-х рр. в Америці розповсюджуються так звані навички щодо компетенції відповідної підготовки викладацьких кадрів. Компетенція 1990-х рр. вже розроблена в багатосторонньому спектрі й відрізняється тим, що викладачі повинні бути здібними й інформувати про реальну діяльність та набуту освітню базу. Стандартним критерієм виміру є рівень фактичної педагогічної допомоги. Відповідно до стандартного комплексу, який визначає здібності та можливості педагога, що необхідні його діяльності, виокремлюють ті знання, які потрібні студентам і відповідно до яких проводиться підготовка викладацького складу.

Розробка критеріїв та основ їхнього формування залежать від специфіки дисциплін, до яких попередньо адаптується студент, а також від планування допоміжних складових частин, що розподіляють критерії оцінювання готовності студентів до відповідної роботи.

Існує десять стандартних вимог забезпечення викладацького персоналу міжнародного рівня:

1. Знання профільної дисципліни.
2. Загальний людський розвиток та здобуття знань.
3. Здатність адаптуватися до індивідуальних вимог.
4. Застосування різноманітних методик навчання.
5. Мотивація та готовність до організації навчання.
6. Комунікативність та комунікабельність.
7. Вміння планувати.
8. Вміння навчати.
9. Дотримання професійних зобов'язань та відповідальності.
10. Здатність до співробітництва.

Усі критерії взаємопов'язані. Кожний із них містить певну суму знань, досліджує результати педагогічної діяльності та практичний досвід спеціаліста. Наприклад, п'ятий критерій визначається так: "Викладач має індивідуальну та колективну мотивацію. Здатний створити форму навчальної взаємодії, яка сприяє позитивному спілкуванню, добровільній мотивації, активному розвитку учнів у ході навчання". Уже з визначення зрозуміло, що з педагогічної точки зору являють собою критерії одного виду, які формуються в ході отримання необхідних знань та умінь широкого кола діяльності. П'ятий критерій зазначає, що викладач в основному є людиною, яка в діяльності і мотивації (відповідно до положень психології, соціології, антропології) через педагогічне розкриття основи знань, розпорядження, індивідуальну та колективну взаємодію, застосування індивідуальної та колективної методики організації навчання, має позитивне ставлення до навчально-виховного процесу.

Викладач під час навчання повинен дотримуватися норм прийняття та придатності, демократизму, колективного спілкування; попереджати проблеми; раціонально використовувати навчальний час; створювати умови позитивного вербального процесу. На практиці спостерігається один фактор закордонного впливу. Позитивні вербальні норми визначають позитивні норми проведення уроку: викладач визначає свої вимоги до дітей; оцінює рівень знань учнів і не намагається їх порівнювати; підтримує не змагання, а спосіб роботи; визначає не те, що не треба робити, а необхідне. Щодо вищезазначеного хотілося б наголосити на тому, що ці критерії можуть висуватися до слухачів або викладачів-початківців. У випадку їхнього прийняття є можливість оцінити результати діяльності навчальних закладів, регулювання їхньої роботи без того, щоб змінювати навчальні курси та їх зміст. Тобто, використовуючи свободу в навчанні, заклади освіти можуть готувати своїх студентів до рівня професії викладача різними шляхами. У слухачів з'являється нагода самостійно оцінювати рівень своєї підготовки у відповідності до мети, а, отже, після закінчення навчального закладу визначати слабкі та сильні сторони своєї підготовки й корегувати наступну педагогічну діяльність.

Дипломи молодших спеціалістів у нашій країні відрізняються від дипломів американських та європейських країн.

Початковий етап практиканта – це період, який відіграє важливе значення в процесі перетворення із практиканта на спеціаліста. У цей час університетський диплом перетворюється на знання. Щоденна практика, як теоретична так і практична, - це час, коли викладач-початківець переглядає свої знання, порівнює освіту шкільну з університетською.

Наприклад, в Англії є декілька вступних освіт. Створюються незалежні організації інститутів, тобто місця, де здійснюється підготовка викладацького складу: агентство підготовки вчителів (АПВ). Після перевірки кваліфікації та вступної практики вони отримують дозвіл на працевлаштування. Із 1998 р. вчителі почали складати стандартні заліки [33]. Надалі діагностуються початкова компетенція щодо організації й проведення педагогічного процесу та надається допомога за профілем. Перші два роки молодому спеціалістові допомагають набути досвід, розкривають та аналізують його роботу, а вже після цього починає діяти виробнича пропозиція: робота за фахом, розвиток і вдосконалення профільних професійних навичок.

Початковий етап стажера за профілем оцінюється за бланком, уведення якого допомагає зафіксувати початок шкільної кар'єри. До того ж педагоги-початківці повинні здати певну кількість атестаційних іспитів для випуску та пройти певний випробувальний термін, перш ніж приступити до роботи за фахом.

Випробувальний термін, який проходить стажер, є дуже важливим, тому що в цей час перевіряється не лише професійна, але й моральна та професійна підготовка

майбутнього педагога-початківця до виконання поставлених завдань. Перевіряються не лише теоретичні знання, а й практична підготовка майбутнього педагога. Після закінчення випробувального терміну старший викладач робить висновки про підготовленість педагога до початку безпосередньої роботи і подає певні пропозиції щодо того, куди доцільніше направити педагога-початківця. На початку своєї роботи педагог-початківець повинен насамперед дотримуватися програми і встановлених правил. Ступінь його освіченості дозволяє йому відпрацьовувати програму та використовувати свої знання з користю, кваліфікаційний рівень педагога-початківця повинен бути досить високим і відповідати стандартним правилам і нормам порядку тієї чи іншої установи. Якщо рівень підготовки не відповідає рівню освіти педагога-початківця, його направляють до іншої установи або ж надають додатковий час для підготовки, після чого перевіряють ще раз.

Для того, щоб педагог-початківець розпочав роботу на місці призначення, він повинен відповідати всім вимогам:

1. Диплом педагога-початківця повинен відповідати міжнародним стандартам і підпадати під усі вказані вимоги закладу, у якому він працюватиме.
2. Фахова підготовка педагога-початківця (теоретична і практична) повинна бути на досить високому професійному рівні.
3. Педагог повинен мати високий рівень практичних навичок у роботі з учнями, що є найважливішою умовою при зарахуванні на посаду.
4. У майбутнього педагога перевіряється морально-психологічний стан: підготовленість до роботи з підлеглими.

Отже, при прийомі на роботу перевіряється рівень педагогічної, психологічної, моральної підготовленості педагога-початківця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barone és mtsai (1996): A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism, In: Sikula és mtsai (szerk.): Handbook of Research on Teacher Education, MacMillan, New York, 1108 – 1149.
2. Berliner, D. C. (2000): A personal response to those who bash teacher education, Journal of Teacher Education, 5. 349 – 368.
3. Borko, h. – Putman, R. (1996): Learning to Teach, In: Calfee, R and Berliner, D. (szerk): Handbook of Educational Psychology, MacMillan, New York, 673 – 768.
4. Bleach, K. (1999): The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers, David Fulton, London, 134.
5. Campbell, D. és mtsai (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education, Allyn and Bacon, Boston, 325.
6. Darling-Hammond, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment, In: Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition (szerk.: Richardson, V.), AERA, Washington, 751 – 776.)
7. Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei, PhD értekezés, ELTE, Budapest
8. Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében, In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, budapest, 213 -234.

9. Falus Iván (2002a): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országában, In: Összehasonlító pedagógia (szerk.: Bábosik István és Kárpáti Andrea) BIP, Bp. 87 – 106.
10. Falus Iván (2002b): A tanuló tanár, Iskolakultúra,, 6-7, 75 - 80
11. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): A portfólió, Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Bp. 104.
12. Falus Iván (2004): A pedagógus, In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79 – 102.
13. Falus Iván (2005): A pedagógusképzés vége, In: Kiss Árpád emlékkonferencia 2003 (szerk.: Kiss Endre) Debrecen, megjelenés alatt
14. FitzPatrick, J és Soulsby, D.(2002): Proposal for revised induction standards, TTA, London
15. Guidance (2002): The Induction Period for Newly Qualified Teachers, DfES 582/2001
16. Into Induction 2003, Teacher Training Agency, London, 21.
17. Kaufman, D. (1996): Constructivist-based experiential learning in teacher education, Action in Teacher Education, Summer, 40 – 50.
18. Korthagen, Fred A. J. (In Serch of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 2004. 1. 77 – 98.
19. Kotschy Beáta (2003): Szakami fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, Pedagógusképzés, 3-4. 109 – 118.
20. Krull, E. (2004): Kezdő tnárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése, Pedagógusképzés, 3. 63 – 78.
21. Kyriacou, C. és O'Connor, A. (2003): Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in its First Year of Implementation in England, Journal of In-Service Education, 2. 185 – 200.
22. Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992):
23. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington
24. Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
25. Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning implications of new views cognition, In: Biddle és Bruce (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 1223 – 1296.
26. Quatroche, D. J. – Duarte, V. és Huffman, Joley, G. (2002): Redefining of Assasment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios, The Teacher Educator, 4. 268 – 81.
27. Roden, J. (2003): Bridging the Gap: the role of the science coordinator in improving the induction and professional growth of newly qualified teachers, Journal of In-Service Education, 2. 201- 219.
28. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata, PhD értekezés, kézirat, ELTE, Budapest
29. Szivák Judit (2004): A kezdő pedagógus, In: Didaktika, 7. átdolgozott kiadás (szerk.: Falus Iván), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 490 – 512.

30. Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) www.scotland.gov.uk/library5/education (letöltve: 2004. 02. 03.)
31. Tickle, L. (2000): *Teacher Induction: The Way Ahead*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 215.
32. Totterdell, M. és mtsai (2002): *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers*, Queens printer, Norwich
33. TTA (1998): *National Standards for Qualified Teacher Status*, Teacher Training Agency, London
34. TTA (1999): *Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers*, Teacher Training Agency, London
35. What is the CEDP? (2003) www.tta.gov.uk (letöltve, 2005. 01. 07.)
36. Winitzky, N. és Kauchak, D. (1997): *Constructivism in Teacher Education*, In: Richardson, V.: (szerk.) *Constructivist Teacher Education*, Falmer, London, 59 -83.
37. Wubbels, T. (1992): *Taking account of student teachers' preconceptions*, *Teaching and Teacher Education*, 2. 137 -149.
38. Zeichner, K. M. –Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*, Lawrence Erlbaum, Mahwah.