

REFERENCE

1. Sokol I. M. Kvest jak suchasna innovacijna tehnologija navchannja / I. M. Sokol // Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vyhovannja v zakladah osvity : zb. nauk. pr. – Rivne : RDGU, 2013. – Vyp. 7 (50). – P. 168-171.
2. Sokol I. M. Vprovadzhennja kvest-tehnologii v osvitnij proces : [navch. posib.] / I. M. Sokol. – Zaporizhzhja : Akcent Invest-trejd, 2014. – 108 p.
3. Pedagogyka : ucheb. posobyje dlja ped. yn-tov / [Ju. K. Babanskyj, V. A. Slastenyn, N. A. Sorokyn y dr.] ; pod. red. Ju. K. Babanskogo. - 2-e yzd., pererab. y dop. – M. : Prosveshhenye, 1988. - 478 p.
4. Serdjukov V.Y. Aktual'nie voprosi organizacyy y provedenyja pedagogycheskogo eksperymenta y puty yh reshennyja / V.Y. Serdjukov, N.A. Serdjukova // Pedagogycheskoe obrazovanye v Rossyy. – 2013. - № 6. – P.84-90.
5. Jarkova T. A. Pedagogycheskoe yssledovanye: organizacyonno-upravlencheskyj aspekt : [nauchno-metod. posob.] / T. A. Jarkova, Y. Y. Cherkasova. – Tobol'sk : TGSPA ym. D. Y. Mendeleeva, 2009. – 157 p.

УДК 378.011.3 – 051(44) (043.3)

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Харченко Т.Г., д. пед. н., доцент

*Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка,
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, Україна*

phrg.lnpu@mail.ru

У статті розглянуті передумови появи феномену „індивідуалізація” в процесі навчання вчителів у Франції. Проаналізовані соціокультурні зміни в громадському суспільстві, що призвели до підсилення різноманітності контингенту серед майбутніх учителів, а також до зміни соціальних уявлень членів одного професійного габітусу. Доведено, що індивідуалізація процесу навчання вчителів стала частиною державної освітньої політики Франції.

Ключові слова: Франція, індивідуалізація, педагогічна освіта, професійний габітус, вчитель.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ ВО ФРАНЦИИ

Харченко Т.Г.

*Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко,
пл. Гоголя, 1, г. Старобельск, Украина*

phrg.lnpu@mail.ru

В статье рассмотрены причины возникновения феномена „индивидуализация” в процессе обучения учителей во Франции. Проанализированы социокультурные изменения в гражданском обществе, которые привели к усилению разнообразия контингента среди будущих учителей, а также к изменению социальных представлений членов одного профессионального габитуса. Доказано, что индивидуализация процесса обучения учителей стала частью государственной образовательной политики Франции.

Ключевые слова: Франция, индивидуализация, педагогическое образование, профессиональный габитус, учитель.

SOCIOCULTURAL AND REGULATORY ASPECTS OF INDIVIDUALIZATION OF TEACHERS' TRAINING PROCESS IN FRANCE

Kharchenko T.

Luhansk National University named by Taras Shevchenko, pl. Gogol, 1, Starobelsk, Ukraine

phrg.lnpu@mail.ru

The reasons of appearing „individualization” phenomenon in the process of teachers' training in France has been considered in the article. There have been analyzed sociocultural changes in civil society which led to the increase of contingent variety among future teachers, and to new social ideas among members of one and the same habitus. It has been proved that individualization of teachers' training process has become the part of French government educational policy.

Socio-economic changes and events in the public life of French society, consequentially changes set of rules teachers to pedagogic training institutions in the late 80's. XX century led, on the one hand, to gain a variety of previous educational routes, cycles and knowledge of future teachers, the other - to change social perceptions members of a professional habit. Second, the individualization of teachers training has become part of the national education policy.

Of course, within the same article is difficult to imagine the development of the French system of training of the teaching staff in full, so the prospects for further development seen in the study content individualization vocational and educational training of teachers.

Key words: France, individualization, pedagogical education, professional habitus, teacher.

Постановка наукової проблеми та її значення. Особливе значення в сучасній вітчизняній педагогічній науці має дослідження світових гуманістичних цінностей та досвіду європейських країн щодо побудови єдиного науково-освітнього простору. Звернення до зарубіжного досвіду тих країн, які розвинули вже певні традиції в галузі розвитку процесу індивідуалізації навчання, сприятиме більш успішній інтеграції України в загальний європейський простір вищої освіти. Особливий інтерес для української педагогічної освіти становить досвід професійно-педагогічної підготовки викладачів у Франції. Протягом останніх десятиліть вищі навчальні заклади цієї країни працювали над пошуком удосконаленої моделі їх функціонування.

Аналіз останніх досліджень. Увагу багатьох вітчизняних учених привертають педагогічні досягнення Франції. Окремі аспекти організації навчально-виховного процесу у французьких середніх і вищих навчальних закладах висвітлено в дисертаціях О. Алексєєвої (2003), О. Бажановської (2004), О. Бочарової (2006), М. Зверєвої (2010), О. Матієнко (2006), В. Полтавець (2008), Л. Шаповалової (2008). Проблема професійної підготовки фахівців у Франції присвячено наукові розвідки О. Авксентьєвої (2006) (лінгвістична підготовка іноземних фахівців) і Г. Лещук (2009) (підготовка фахівців соціальної сфери). Теоретичні засади розвитку й саморозвитку особистості в освітній системі Франції розглянуто в дисертаційній роботі Л. Зязюн (2008). Становлення й розвиток університетської освіти Франції в XIX – XX століттях досліджував А. Максименко (2008), який дав розгорнуту характеристику суспільно-економічним та історико-педагогічним передумовам і чинникам її еволюції, розкрив сутність, динаміку заходів щодо реформування французьких університетів. Деякі аспекти розвитку французької системи професійної підготовки майбутніх учителів вже знайшли відображення в дисертаціях О. Голотюк (2007), В. Лащихіної (2009), О. Романенко (2007).

Проте попереднє вивчення вітчизняних наукових порівняльно-педагогічних праць показало, що проблема розвитку індивідуалізації педагогічної освіти Франції ще не була предметом спеціального наукового дослідження. У зв'язку з цим, автор статті ставить собі на меті завдання розкрити соціокультурні та нормативно-правові передумови появи феномену „індивідуалізація” в педагогічній освіті Франції.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Французька філософсько-педагогічна думка значно актуалізує проблему індивідуалізації навчання вчителів. Перш ніж вивчити, у чому полягають особливості практичної реалізації підготовки вчителів у сучасній Франції на засадах індивідуалізації, важливо, на нашу думку, усвідомити, чим була зумовлена поява феномену „індивідуалізація” в системі професійної

педагогічної освіти, у чому полягає його сутність і результатом якої державної політики в галузі підготовки педагогічних кадрів він став.

У 1989 році Міністерство національної освіти Французької республіки у відповідь на протести студентів педагогічних навчальних закладів, які звинувачували систему навчання вчителів в „інфантильності” та в ігноруванні різноманітності їхніх попередніх досвідів [1], наказує Нормальним школам (педагогічний навчальний заклад до 1989 року) низку змін, які вони повинні були внести до плану підготовки майбутніх учителів. Сучасний французький дослідник проблем навчання педагогічних кадрів Ф. Турньє, називаючи ці нововведення „результатом протесту й переговорів”, стверджує, що „вони, через безліч причин, є подією в історії французької професійної педагогічної освіти” [2, с. 46]. Саме ці зміни, продовжує свою думку вчений, уперше чітко висувають вимогу індивідуалізації процесу підготовки вчителів.

Необхідність в індивідуалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів була обумовлена двома передумовами. По-перше, єдиним і абсолютно недвозначним доказом потреби індивідуалізувати процес підготовки педагогічних кадрів Ж. Аванзіні, Ф. Мерйо, Ж. Русвоаль, А. Вуазен називають різноманітність попередніх освітніх маршрутів, навчальних циклів і знань майбутніх учителів, які вступають до Університетських інститутів підготовки вчителів (УППВ) [3; 4; 5; 6]. Другу передумову появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті вчені вбачають у різниці між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною [4; с. 806]. Розглянемо більш детально, що французькі дослідники проблем теорії й практики педагогічної освіти мають на увазі, говорячи про названі причини.

Нагадаємо, що особливістю системи підготовки майбутніх учителів після 1989 року є її здійснення на базі трирічної спеціально-наукової освіти в університеті, після закінчення якого випускники отримують диплом ліценціата (укр. бакалавр). З цього моменту УППВ приймають на навчання людей, у яких життєвий досвід, попередня освіта, очікування від професії, мотивація стають усе більше й більше різноманітними. Отже, створена різноманітність у системі підготовки педагогічних кадрів дозволить кожному майбутньому вчителю заглибитися у своїй освіті на підставі тих знань, які він уже має і яких він набуває протягом двох років навчання в УППВ. Французькі вчені розглядають цей процес як етап у післядипломній підготовці, яка вже розпочалася й продовжуватиметься протягом усього життя. Проте, вони підкреслюють, що ця різноманітність є складністю для самої системи педагогічної освіти. „Віднині вона повинна враховувати всі можливі варіанти у створенні феномену „різноманітність” у процесі підготовки вчителів”, – зазначає Д. Бертран [7, с. 191].

Ще на одну причину необхідності індивідуалізувати процес підготовки майбутніх учителів указує Ф. Турньє. „Різноманіття школярів стає основною проблемою сьогодення навчання у Франції; як наслідок, завданням педагогічної освіти є якраз термінова необхідність готувати вчителів, які обов’язково стикнуться з цією проблемою” [2, с. 47]. У зв’язку з цим, підкреслює вчений, створення УППВ у Франції супроводжувалося намаганням краще підготувати майбутніх фахівців у галузі викладання. Навчальний заклад, що повинен здійснювати підготовку вчителів, які вміють управляти різноманітним учнів, зобов’язаний упроваджувати диференційовані форми навчання. Педагогічна освіта не повинна бути „ні примусовою, ні такою, що зрівнює рівні” [Там само, с. 48].

Вельми цікаво висловлюються сучасні французькі педагоги М. Кемпф і Ж. Русвоаль про таке явище, як різноманітність у педагогічній освіті Франції. На їхню думку, „різноманітність може означати й множинність сфер внутрішнього досвіду вчителів, і різноманітність контингенту всередині педагогічного колективу” [8, с. 83]. Учені відзначають, що внаслідок соціально-економічного розвитку французького суспільства й послідовних змін правил набору вчителів, які вступають на перший курс УППВ, докорінно змінився соціальний склад професійних кадрів у системі освіти.

Соціологічні дослідження, які проводилися у Франції в 70-х роках ХХ століття, підтверджують той факт, що в цей період соціальні уявлення майбутніх учителів загалом були схожими та забезпечували й під час отримання педагогічної освіти, і після її завершення процес згуртованості, який дозволяв членам габітусу злитися в одне ціле. Проте, у кінці 80-х теза про однорідність уявлень була порушена [1]. Розглянемо, чим пояснюють французькі вчені посилену різноманітність контингенту шкільних учителів.

Французькі науковці А.-П. Дюпюї, М. Кемпф, Ж. Русвоаль у своїх дослідженнях вивчали причини різноманітності складу студентів УППВ [1; 8]. Вони виділяють кілька причин появи цього феномену у французькій педагогічній освіті. Перш за все, неоднорідність контингенту майбутніх учителів вони пояснюють тенденцією до фемінізації вчительського складу. Учені звертаються до історії педагогічної освіти й відзначають, що, наприклад, процес фемінізації вчителів початкової школи почався ще на початку ХХ століття. Це був період, коли чоловіки почали кидати малооплачувану професію (особливо в міських зонах). Як результат, у 1921 році Нормальні школи набрали вдвічі більше жінок, ніж чоловіків. Жінки, менш стурбовані своїм соціальним статусом, ніж чоловіки, бачили у викладанні спосіб емансипуватися [8, с. 88].

З цього періоду відзначається постійне збільшення числа вчительок серед викладацького складу країни. Так, у 1965 – 1966 рр. 34,5% учителів початкової школи були чоловіки. У 60 – 70-х рр. ХХ століття значна кількість молодих учителів чоловічої статі залишила професію вчителя, інколи навіть не розпочавши роботу за фахом. Вони зайнялися іншими професійними видами діяльності, наприклад, почали працювати в банківському секторі, який посилено розвивався в цей період. У 1985 – 1986 рр. учителі-чоловіки склали трохи більше 26,3%; у 1992 – 1993 рр. – 24,0% [9]. В опитуванні, проведеному в 1996 році М. Кемпф і Ж. Русвоаль, майбутні вчителі чоловічої статі представляли 18,5% тих, хто навчається в УППВ на першому курсі, та 13,3% – на другому [8].

Друга причина посиленої різноманітності серед студентів УППВ, на думку французьких учених, викликана особливостями розвитку соціально-економічної ситуації в регіонах і характером регіональних ринків праці. Так, слабкі перспективи знайти місце роботи у своєму регіоні частіше змушували деяких молодих людей вкладати свої сили в професію державного службовця.

Третю причину появи неоднорідності серед контингенту майбутніх учителів А.-П. Дюпюї, М. Кемпф, Ж. Русвоаль пов'язують зі змінами, що відбулися в системі підготовки педагогічних кадрів. До створення УППВ, коли іспит на ступінь бакалавра складався в Нормальних школах, контингент студентів був у більшості своїй одноманітним, хоча й з переважанням середнього класу. Після того, як обов'язковою умовою вступу до УППВ стала наявність університетського диплома (bac + 3) з будь-якою спеціалізацією, склад тих, хто навчається, став вельми неоднорідним. Ж. Русвоаль звертає увагу на той факт, що ця неоднорідність серед майбутніх учителів материнської та початкової шкіл була „плюсом” для творців УППВ [5, с. 96]. Від ідеї про те, що в їхньому складі хотілося б якомога більшої однорідності, теоретики й практики французької педагогічної освіти дійшли до того, що різноманітність фахівців у навчальних закладах створить позитивну динаміку в розвитку школи й школярів. Далеко від ідеї про обізнаного вчителя головне завдання системи підготовки педагогічних кадрів реформатори вбачали в тому, щоб створити групи вчителів різнорізного складу всередині кожного навчального закладу, де кожен має свою певну спеціалізацію.

І нарешті, французькі вчені вказують ще на один чинник, який впливає на різноманітність. А саме: різна мотивація студентів у виборі професії вчителя. Кожна людина має свої причини появи бажання стати викладачем і свої уявлення про цю професію, плани в кар'єрі й професійному задоволенні, що отримується від роботи за фахом. А.-П. Дюпюї, М. Кемпф і

Ж. Русвоаль відзначають, що деяким аспектам роботи в системі освіти викладачі віддають перевагу більше, ніж іншим, наприклад, розробці навчально-виховних заходів, можливості контактувати з дітьми, а також гарантованому місцю роботи, яке передбачає професія педагога. Аналіз проведених досліджень дозволив французьким ученим зробити висновок про те, що мотивації майбутніх учителів, які навчаються, представлені в такому порядку: контакт з дітьми, виховна роль, задоволення від процесу викладання, особистісне зростання в різних його проявах і в кінці – соціальний статус [1; 8].

Дослідники довели, що пошук професійної особистості більше не зводиться, як раніше, виключно до підвищення соціального статусу. На їхню думку, різноманітність сучасних студентів – майбутніх учителів, говорить про посилення особистісних процесів у педагогічній освіті. Відмінності виявляються довкола персонального розвитку, який виражається в очікуваннях, бажаннях і вкладанні різних якостей у професію. Уявлення самого себе в майбутній професії займає різні місця на рівні прийняття ініціативи й відповідальності. У формуванні особистості та професійної ідентичності майбутні викладачі роблять акцент, переважно, на розвиток їхніх власних прагнень. Сучасна модель соціо професійної особистості, яка наказує тим, хто навчається, віддає пріоритет викладачеві, який мислить [1].

Як бачимо, ставлення до професії цього нового покоління, більш кваліфікованого й старшого за віком, але рівно й більш неоднорідного з погляду освіти, отриманої до вступу до УППВ, різна мотивація у виборі професії вчителя є причиною змін, які відбулися в проектах розвитку педагогічних навчальних закладів з індивідуалізації й навіть персоналізації підготовки. При цьому у французькій педагогічній літературі неодноразово простежується думка про те, що „неоднорідність є не лише фактом, що відзначається, але її слід розуміти одночасно як завдання і як засіб для освітнього процесу як такого” [3, с. 36].

Отже, ми розглянули, у чому полягає перша передумова появи феномену „індивідуалізація” у французькій педагогічній освіті (зміна контингенту студентів, які вступають до УППВ). Проте, як показує аналіз наукових робіт Ж. Аванзіні, Ф. Мерйо, Ж. Русвоалья, А. Вуазена, присвячених проблемам розвитку французької педагогічної освіти, чинник різноманітності був не єдиною попередньою умовою індивідуалізації процесу підготовки майбутніх учителів у досліджуваній нами період [3; 4; 5; 6]. У французькій психолого-педагогічній літературі наприкінці ХХ століття з’явилися наукові праці, що досліджують різницю між учнем-дитиною й учнем-дорослою людиною. У них наголошено, що після 1989 року педагогічна освіта у Франції поширюється на дорослих людей, які апріорі мають бути активними учасниками своєї ж підготовки, тобто вміти займатися самоосвітою [Там само].

На підставі цього Міністерські постанови рекомендують створювати максимально сприятливі умови для самостійного вибору студентом свого індивідуального освітнього маршруту. У циркулярах ідеться про те, що самоосвіта має бути широко представлена в планах підготовки майбутніх педагогів; про необхідність готувати й спонукати майбутніх учителів до самостійної роботи. „Персоналізація більше не є справою навчального процесу, вона претендує на автономність” [8, с. 97]. У цьому французькі дослідники вбачають перехід від „інституційної” до „автономної” індивідуалізації. На їхню думку, організація й функціонування механізмів підготовки вчителів повинні мати повчальну цінність тією ж мірою, де досвід навчання самого ж суб’єкта перейде в його власну практику. Отже, французькі теоретики й практики системи підготовки педагогічних кадрів дійшли висновку, що самоосвіта й самопідготовка є умовою допуску до певної професійної автономії. Цей аргумент знову актуалізує думку про те, що освіта повинна концентруватися на її суб’єктові.

Саме така ситуація, ми вважаємо, була однією з істотних причин кризового стану сфери педагогічної освіти у Франції у 80-х рр. ХХ століття. Однак, протиріччя, що склалися, слугували початком нового етапу в розвитку системи професійної підготовки педагогічних

кадрів, віднині зорієнтованої на створення умов для розвитку цілісної особистості педагога, інформованої, здатної самостійно приймати рішення й бути відповідальною за свої дії та їхні наслідки. У педагогічній освіті після 1990 року чітко проявляється тенденція до гуманізації, реалізація якої здійснюється через збільшення уваги на індивідуальний розвиток особистості кожного вчителя.

Для того, щоб глибше зрозуміти, що таке сучасна система професійної початкової педагогічної підготовки вчителів у Франції на засадах індивідуалізації, важливо, на наш погляд, простежити, як і в якому хронологічному порядку її введення офіційно закріплене в Міністерських постановах і циркулярах Французької республіки.

Згідно з Циркуляром № 89-253 від 31 липня 1989 року до навчального плану підготовки майбутніх учителів Міністерство національної освіти Франції рекомендує внести такі поправки. Починаючи з 1989 року, уперше протягом першого триместру першого року підготовки адміністрація педагогічного навчального закладу повинна організувати тиждень консультацій для майбутніх учителів. Подібні консультації дозволять кожному з тих, хто навчається, сформулювати індивідуальний проект підготовки залежно від його спеціальності й отриманого раніше досвіду. Це необхідно робити в той період, коли в студентів уже буде більш-менш сформовано уявлення про функціонування НШ. Усі методисти повинні докласти зусиль для того, щоб визначити з кожним нормальєном, зважаючи на знання, які вже є в нього, і досвід, основні напрями його індивідуального освітнього маршруту. Мета розробки такого проекту полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю в досягненні необхідного для його професії рівня знань і рефлексії.

По-друге, у документі йдеться про те, що індивідуалізація процесу підготовки, досягнення якої можливо в результаті введення вказаного вище механізму, буде спрощена додатковою гнучкістю, уведеною новою редакцією Статті 4 Постанови від 20 травня 1986 року. А саме: „Надалі адміністрація навчального закладу може змінювати кількість годин, відведену на теоретичне навчання в межах 20% (на відміну від попередніх 10%).

По-третє, у межах загальної кількості годин, відведених на підготовку вчителів (1890 навчальних годин протягом двох років професійного навчання в НШ), адміністрація намагається організувати періоди індивідуальної роботи з майбутніми вчителями. Ці періоди будуть заздалегідь виділені й відняті із загальної кількості годин, відведених на вивчення теоретичних дисциплін, як передбачено в додатку до зміненої постанови від 20 травня 1986 року. Час, виділений на індивідуальну роботу, не заважатиме виконанню цілей підготовки. На методистів буде покладено відповідальність, виходячи з конкретних ситуацій і знань майбутніх учителів, сприяти адаптації змісту освіти в досягненні позначених вище цілей.

По-четверте, рекомендується, аби майбутні вчителі в межах часу, відведеного на індивідуальну роботу, могли б працювати в класах і школах департаменту. У цьому їм покликано допомогти департаментські інспектори народної освіти та методисти. Краще працювати в класах, де вчать діти, які відстають від шкільної програми з читання, письма й математики. Співпраця, яка встановиться в цьому випадку між шкільними вчителями, учні яких стикаються з великими труднощами при освоєнні дисциплін, і нормальєнами, які стажуються в цих класах, дозволить майбутнім педагогам збагатити й поглибити своє розуміння та свій досвід у вирішенні конкретних проблем їхньої майбутньої професії [10].

У Циркулярі № 91-202 від 2 липня 1991 року викладено загальні принципи організації підготовки в УППВ (Офіційний бюлетень № 27 від 11 липня 1991 р.) [1]. Згідно з цією постановою індивідуальний підхід у навчанні майбутнього вчителя полягає в такому. Оскільки всі студенти, які вступають до УППВ, мають за плечима отриманий раніше різний досвід, абсолютно необхідно пройти вхідне тестування на початку курсу підготовки. Виходячи з результатів тестування й ураховуючи потреби кожного студента, спільно з ним

має бути вироблений персональний освітній маршрут. При цьому спиратися потрібно на ті можливості, які має у своєму розпорядженні УППВ. Отже, студент вступає в договірні відносини з УППВ. Для того, щоб питання про індивідуальне „тьюторство” не порушувалося систематично, студент може стати членом групи, яка буде закріплена за одним з методистів УППВ на умовах, які ще належить визначити. Періодично, особливо на початку другого року навчання, вироблятиметься аналіз роботи в гурті. Студенти, які працюють, особливо позаштатні вчителі, приймаються на навчання до УППВ згідно зі своїм індивідуальним маршрутом. Обов'язково враховуються ті труднощі, з якими вони стикаються поза стінами УППВ [4].

У Міністерському листі від 5 березня 1992 року № 0110 ми знаходимо орієнтири персоналізованої педагогічної освіти на період 1992 – 1994 н. р. (фр. La Lettre ministerielle en date du 5 mars 1992 № 0110) [10]. У тексті документа зазначено, що за допомогою вивчення сучасних комунікаційних і інформаційних технологій студенти повинні прийти до легкості в роботі з інструментами інтелектуальної праці (бібліотеками, центрами документації, інформаційними технологіями, способами передачі візуальної, аудіо- й телеінформації). У листі червоною ниткою проходить думка про те, що без навичок у використанні сучасних інформаційних технологій самоосвіта, що так необхідна майбутнім учителям у ході професійної підготовки, а згодом і в професійній діяльності, буде недостатньою.

Значний внесок у подальший розвиток індивідуалізації французької педагогічної освіти зробив Циркуляр № 92-118 від 20 березня 1992 року, у якому викладено основні вимоги до розробки навчальних планів підготовки майбутніх учителів на період 1992 – 1994 н. р. у контексті індивідуалізованого й персоналізованого навчання [Там само].

Цей документ на законодавчому рівні закріплює положення про те, що в кожному окремому навчальному окрузі УППВ і класичні університети повинні піклуватися про максимальну спадкоємність у навчанні й підготовці, які на них покладаються. Тобто заходи щодо допрофесійної підготовки, здійснювані університетами, мають бути взяті до уваги при розробці навчальних курсів в УППВ. У Циркулярі наголошено: дуже важливим є те, щоб класичні університети та УППВ у тісній співпраці знайшли рішення про те, як можна урізноманітнити кваліфікації майбутніх педагогів і як краще підготувати вчителів до професійної діяльності.

У Циркулярі вказано, з метою того, щоб забезпечити зв'язність у підготовці майбутніх учителів і виділити час, необхідний для індивідуальної роботи, доцільно включити в навчальний процес, окрім лекцій (фр. Le cours magistral – CM), роботи під наглядом керівника (фр. Le travail dirigé – TD) та індивідуальної роботи (Le travail personnel – TP), інші форми професійної підготовки, наприклад, стажування, ательє, роботу в невеликих групах, тьюторство. Для цього необхідно здійснити аналіз наявних навчальних планів і розподілити час, який реально має у своєму розпорядженні студент для роботи над різними складниками свого навчання [10].

Циркуляр № 26 від 14 листопада 1994 року (Circulaire № 26 en date du 14 novembre 1994 – BO № 45 du 8.12.94) викладає загальні принципи розробки проектів розвитку УППВ на період з 1995 року по 1999 рік [Там само]. У Циркулярі зазначено, що УППВ здійснюють дворічну професійну підготовку вчителів і персоналу навчальних закладів. Навчання протягом першого року повинно дозволити кожному студентові:

– об'єднати вже наявні знання в галузі навчальних дисциплін і забезпечити отримання нових знань і майбутнім учителям материнської та початкової шкіл з необхідною обов'язковою багатопредметністю дисциплін, і викладачам системи середньої освіти, попередні навчальні курси яких не завжди охоплювали повний обсяг однієї або кількох дисциплін при підготовці для участі в конкурсі;

- сприяти створенню в майбутніх учителів більш синтетичного й відкритого уявлення про дисципліни, про розвиток методів викладання й місце цих дисциплін у сфері знань;
- розвинути ключові компетенції, обов'язкові для роботи кожного окремо взятого викладача (здібність до аналізу й синтезу, уміння висловлюватися, здатність спілкуватися, аргументувати, відкрито мислити, добре володіти мовленням тощо);
- навчитися аналізувати проблеми, безпосередньо пов'язані з виконанням професійних обов'язків; розвинене вміння аналізувати ситуації повинно підготувати студентів до стажування з повною відповідальністю на другому курсі навчання в УППВ [10].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, по-перше, соціально-економічні зміни, події в громадському житті французького суспільства, послідовні зміни правил набору вчителів до педагогічних навчальних закладів у кінці 80-х рр. XX століття призвели, з одного боку, до підсилення різноманітності попередніх освітніх маршрутів, навчальних циклів і знань майбутніх учителів, з іншого – до зміни соціальних уявлень членів одного професійного габітусу. По-друге, індивідуалізація підготовки майбутніх учителів стала частиною державної освітньої політики.

Звичайно, у межах однієї статті важко представити розвиток французької системи підготовки науково-педагогічних кадрів у повному обсязі, тому перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні змісту індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

5. Individualisation de la formation: éléments de pratique et de réflexion. Ministère de l'Education nationale (Media formation/Paris). – Paris : Direction des Ecoles, 1981. – 126 p.
6. Tournier F. Le principe officiel de personnalisation / F. Tournier // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 45 – 55.
7. Avanzini G. „Pourquoi l'individualisation?“ „L'actualité d'un concept dans l'histoire de la pédagogie et de la formation“ / G. Avanzini // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université. L. Lumière, 1989. – P. 33 – 42.
8. Meirieu Ph. Individualisation. Différenciation, Personnalisation, etc., de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation / Ph. Meirieu // Individualiser les parcours de formation. Colloque AECSE. – Lyon : Université L. Lumière, 1991. – P. 9 – 33.
9. Rousvoal J. Les représentations du métier d'enseignant, influences des actions de formation / J. Rousvoal // Formation préprofessionnelle et professionnelle des enseignants: La question de l'individualisation. Actes du colloque National sur la formation des enseignants. – Grenoble : ARCUFEF, 1993. – 121 p. – P. 66 – 75.
10. Voisin A. Conclusion du colloque. L'individualisation de la formation en questions / A. Voisin. – Ministères de l'Agriculture et du Travail et DFP, 1991. – 14 p.
11. Bertrand D. Le mémoire dans l'individualisation et la personnalisation des parcours / D. Bertrand // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 189 – 200.
12. Kempf M. La diversité des futurs professeurs des écoles. / M. Kempf, J. Rousvoal // Baillauquès S., Dupuis P.-A., Ferry G., Kempf M., Tournier F. La personnalisation d'une formation professionnelle : Le cas des professeurs des écoles. – INRP : IUFM d'Amiens : IUFM de Nancy-Metz : IUFM de Rennes, 2001. – 252 p. – P. 83 – 118.
13. Rousvoal J. Sexe et scolarité / J. Rousvoal // Psychologie et Education. – 1994. – № 7. – P. 34 – 49.