

УДК 371.13
ЗЯЗЮН І.А.
м. Київ, Україна

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного (інтелектуального), почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня. При цьому майбутній педагог уже в процесі навчання зобов'язаний усвідомлювати, що формування особистості кожної людини можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета й власної особистості.

Ключові слова: підготовка вчителя, технології, технологічний підхід в освіті, особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Система підготовки педагогічних кадрів переживає період пошуку стратегічних шляхів свого розвитку, розпочатого в кінці 80-х - початку 90-х років з різкої критики, в багатьох випадках справедливої, існуючої системи педагогічної освіти. Фахівці відзначали її консерватизм, авторитарність викладання, жорстку регламентацію навчального процесу, слабе відображення потреб у самоосвіті, відставання від потреб суспільства, технократичний і інтенсивний підходи у підготовці учителя, що призводило до формальної реалізації навчальних програм, переважання студентів, насадження одноманітності, однодумства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 1996 році міністерством освіти і академією педагогічних наук розроблена державна програма "Учитель", опублікована в педагогічній пресі і обговорена педагогічною громадськістю держави. Змістовно програма закликала відмовитися від підготовки вчителя як у межах традиційної педагогічної парадигми "Знай свій предмет і викладай його зрозуміло", так і від її редукції (часто-густо панівній у педагогічних навчальних закладах): "Знай методику викладання і слідуй їй незаперечно". У програмі відбивалась нова парадигма: "Знай, що розвивається в твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвиваючи самостійно свій власний педагогічний досвід і власну педагогічну творчість".

Для здійснення реформи вважалося за необхідне так спроектувати навчальний процес, щоб в результаті можна було отримати педагога, здатного працювати по-новому, стати суб'єктом педагогічної дії. У навчальному процесі мають формуватися:

- педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини;
- здібності до проектування власної педагогічної дії в конкретних ситуаціях навчально-виховного процесу;
- здібності до рефлексії і передачі власного педагогічного досвіду.

Нові підходи до педагогічної освіти, за задумом авторів програми, повинні здійснюватись на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загально

культурної орієнтації. Їх реалізація передбачала:

- створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти;
- введення багаторівневої системи педагогічної освіти;
- розробку нормативно-правової бази діяльності освітніх закладів і всієї системи педагогічної освіти;
- оновлення змісту педагогічної освіти;
- розвиток структури сітки закладів неперервної педагогічної освіти.

Програма свідчила про наміри побудувати якісно нову систему підготовки педагогічних кадрів, покликану готувати педагога для розвиненої і розвиваючої школи. Чи багато досягнень у практичній реалізації цього задуму? Зроблені лише перші кроки. Зміни в системі педагогічної освіти є, але їх поступ надто повільний і не в тих масштабах, що об'єктивно необхідно. За останні роки із стратегічних завдань по-справжньому вирішувалось лише одне - введення багаторівневої освіти. На основі існуючих теоретичних моделей і діючих аналогів за кордоном за підтримки міністерства освіти ідея порівняно швидко втілювалась у практичну дію.

Сам по собі перехід на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів без якісних змін в цілях, змісті і технологіях освіти не може суттєво вплинути на його результати. І саме при вирішенні цих завдань гостро відчувається слабкість теоретичної бази. Тому у побудові особистісно орієнтованої системи педагогічної освіти ми знаходимося практично на нульовій стадії.

На відміну від ідеї побудови багаторівневої системи, ідея особистісно орієнтованої освіти не розроблена, не апробована практично, навіть не опрацьована концептуально. З'явилася загроза, що вона взагалі непридатна, і це справді так, якщо особистість знову ж таки буде розумітися деякою системою (сукупністю) соціально-значущих якостей (рис) людини. Тоді слід визнати, що нічого нового в ідеї особистісно орієнтованої освіти немає, бо і в попередній (нині процвітаючій) системі говорили (і говорять) про розвиток особистості майбутнього педагога і так її розуміли і зараз розуміють.

Цілі освіти визначають її зміст, але при цьому вимагається складна робота з формування і структурування змісту, адекватного цілям. Інакше, виголосивши орієнтацію на розвиток особистості студента і навіть визначивши якісно нові цілі педагогічної освіти, ми не забезпечимо формування адекватного їм змісту навчальних планів і програм. Зміст освіти і її структура не відповідатимуть декларованим цілям освіти, які, в принципі, стануть недосяжними, а отже, і фактичні результати не відповідатимуть бажаним.

Загроза розбалансованості між проголошеними цілями і засобами їх досягнень можлива передусім тому, що задекларовані вимоги до вчителя в різних документах, зокрема і в вузівських концепціях, послуговуються деякою "ідеальною моделлю педагога", згідно з якою випускник педагогічного вузу повинен:

- розуміти цінність освіти у становленні і самореалізації людини в особистісному і професійному плані, наслідуванні, збереженні і розширеному відтворенні світової і вітчизняної культури, суспільства в цілому;
- володіти загальною культурою;
- мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній сфері;
- практично опанувати гуманістичні педагогічні технології;
- завжди перебувати в ситуації неперервної самоосвіти.

До важливіших професійних характеристик педагога поза залежністю від типу отримуваної підготовки і місця його роботи в ідеальній моделі відносились здібності до:

- педагогічного цілепокладання;
- аналізу педагогічних ситуацій;
- проектування і організації ефективних освітніх процесів;
- організації міжособистісної взаємодії і спілкування дітей, в яких формуються адекватні даному віку свідомість, мислення, діяльність;
- рефлексії процесу і результатів педагогічної діяльності.

Звичайно, такий підхід є кроком вперед в осмисленні нових цілей педагогічної освіти, хоч в ній чітко окреслюються і суттєві недоліки (зокрема, не виокремлені вимоги до підготовки педагога як суб'єкта інноваційної діяльності і суб'єкта колективного самоуправління). Основна її перевага в тому, що вона діяльнісно орієнтована. У цьому підході задаш не якісь часткові вміння, які необхідно сформувати у випускників педагогічних вузів, а здібності вирішувати основні задачі професійної діяльності.

Усі названі вимоги сконцентровані в чотирьох блоках дисциплін, що викладаються у ага: загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біологічному, предметному. Таке структурування змісту освіти за аферами знання (предметно центроване) відкюдає відомій ЗУНівській (знання, вміння, яшячки) орієнтації освіти. Особистісно оріє-

тованим цей підхід не зроблять ніякі зміни в загально-культурній, психолого-педагогічній, медико-біологічній чи предметній підготовці, тому що ці зміни не торкатимуться суті, вона залишиться тією ж: засвоєнням ЗУНів в процесі вивчення різних, слабко інтегрованих між собою дисциплін.

Розрізнене вивчення дисциплін призводить до роздільного існування у свідомості засвоєних ЗУНів. Внаслідок цього і раніше, і в більшості випадків сьогодні випускники педагогічних навчальних закладів реально оволодівають професією лише в процесі роботи в освітньому закладі. При цьому вони не вмють користуватися отриманими теоретичними знаннями як засобами вирішення практичних завдань.

Знання й вміння, отримувані в кожному блоці дисциплін, залишаються розрізненими і не об'єднуються в цілісні операційні комплекси, що забезпечують вирішення відповідних завдань практичної педагогічної дії. Причиною є те, що в навчальному процесі не вирішуються спеціальні задачі синтезу цих операційних комплексів, а самі собою вони не утворюються, бо це не механічне, а органічне поєднання. Знання і вміння - лише висхідні елементи, з допомогою яких можна вирішувати лише відносно прості задачі. Вирішення складних педагогічних завдань вимагає інтеграції часткових знань і вмінь в операційні комплекси - систему компетенцій і компетентностей. Щоб планувати і проводити урок, наприклад, необхідно знати не лише зміст предмета, але й володіти різними способами організації занять, вміти вибирати їхню форму, адекватно вирішуваним на уроці завданням, збуджувати і підтримувати пізнавальну активність в учнів, аналізувати хід занять і оцінювати їхні результати, вирішувати різні комунікативні задачі. Проведення кожного заняття вимагає особливої інтеграції (синтезу) предметних, педагогічних, психологічних, загально-культурних, фізіологічних та інших компетентностей педагога. Спосіб такої інтеграції повинен засвоюватися в ході учіння.

Цей спосіб дає неоднакові результати в різних педагогічних системах. Вміти проводити заняття в традиційній системі і в системі розвиваючого навчання далеко не одне й те ж. Ці вміння забезпечуються різними операційними способами. Але в умовах предметного структурування змісту освіти необхідна інтеграція не спостерігається, бо немає такої роботи, де б студенти засвоювали цілісні операційні комплекси компетентностей в організації практичної педагогічної дії.

Не вирішується задача інтеграції і в процесі педагогічної практики: у студентів мало досвіду використання теоретичних знань як засібів^вирішенвя^рнкретних задач і немає д©сШд?&|^ig|^iz^вання часткових знань і вмінь в!цШені операційні комплекси. На практику студейт-гіойнен перебувати! з уже синтезова- ІосБіГіі . .-: ..И

ними в ході занять у вузі операційним, комплексом компетентностей. Але таке не відбувається.

У результаті ми маємо випускника, підготовленого не до педагогічної дії, а лише до її опанування. Тому молодим вчителям і доводиться впродовж декількох років шляхом проб і помилок нагромаджувати досвід, тобто створювати і опановувати шляхом спостереження роботою колег способи педагогічної дії. Далеко не завжди вони базуються на отриманих теоретичних знаннях і є вдалими, але якщо склались, то відмовитися від них педагогу буває важко.

Отже, без зміни змісту педагогічної освіти і способів її структурування намагання вибудувати особистісно орієнтовану освітню систему не призведе до значущих результатів. Не вирішить цього і багаторівнева організація освіти, тому що зберігається предметна центрованість змісту, традиційна в педагогічній освіті.

Педагогічний навчальний заклад повинен сформулювати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній з них повинні вирішуватися певні типи задач, а отже виконуватися відповідні дії.

У предметній дії: знання предмету; володіння методикою викладання предмету; розуміння місця предмету у між предметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня..

У педагогічній дії: побудова навчального курсу в цілому; проведення занять; забезпечення предметом розвитку свідомості і підсвідомості учня; побудова позакласної роботи в цілому; проведення одиничних заходів; індивідуальна робота з учнями.

В інноваційній діяльності: перенесення інноваційного досвіду інших учителів у власний; власна розробка новацій; проведення педагогічного експерименту; передача власного інноваційного досвіду.

У діяльності колективного самоуправління: підтримка сприятливого клімату в колективі; забезпечення ефективної роботи класних команд (групи вчителів, які працюють в одному класі і спільно визначають його стан, проблеми та способи вирішення); забезпечення ефективної роботи методичних об'єднань чи предметних кафедр; забезпечення ефективної роботи проблемних (проектних) груп педагогів, перед якими поставлене завдання розроблення способів вирішення освітніх проблем закладу; участь у виробленні колективних рішень.

У діяльності саморозвитку: професійний саморозвиток; загальнокультурний саморозвиток; фізичний саморозвиток.

Вирішення цих завдань вимагає від педагога виконання різноманітних дій, які вибу-

довуються спочатку в свідомості, а потім реалізуються в дійсності через компетентності. Перш, ніж розпочати урок, учитель повинен сформулювати його цілі, визначити склад навчальних завдань, спланувати послідовність їх вирішення, обрати найбільш придатні форми організації занять на різних етапах уроку. В ході уроку приймаються осмислені й інтуїтивні рішення для досягнення цілі уроку. Після уроку аналізується його хід і оцінюються результати.

У своїй практичній діяльності педагог виступає одночасно і організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії, що подібно, безумовно, театру одного актора.

Як режисер, учитель виконує функції: аналізу, ціле покладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації і ін. Склад функцій, необхідних для здійснення різних практичних дій, варіативний. Основне завдання педагогічної освіти - дати майбутнім педагогам засоби реалізації відповідних функцій суб'єкта і розвинути (саме розвинути, а не сформувати, що передбачає відбір майбутніх педагогів) вміння використовувати ці засоби в практичній педагогічній дії. При цьому важливо навчати так, щоб не формувалися стереотипні способи дій: ситуація А - спосіб дій Х, ситуація В - спосіб дій У і т.п. Дипломований спеціаліст має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати широку орієнтацію (узагальнену орієнтацію основних дій).

Отримати необхідні засоби студенти можуть при вивченні навчальних дисциплін у кожному з блоків підготовки (предметному, загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біологічному). Але, по-перше, засвоєння засобів вирішення кожної практичної задачі повинно відбуватися водночас, по-друге, у процесі учіння має вирішуватись особлива навчальна задача "синтезу" часткових засобів і методів у цілісний спосіб вирішення практичних задач відповідного типу.

У такий спосіб, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати водночас за двома принципами - предметному і діяльнісному. Щоб такий синтез відбувся, процес учіння має бути проблемним, дослідницьким і зумовлюватися завданнями майбутньої моделі педагогічної дії. Першою фазою вирішення навчальних задач має стати введення студентів у реальну проблемну ситуацію. Її осмислення має викликати у студентів відчуття невдоволеності існуючими уявленнями і вміннями, мотивувати пошук засоби професійного саморозвитку. Необхідні для засвоєння знання мають пропонуватися студентам після того, як вони усвідомлять їхню необхідність для себе. Тим самим створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у формі, пристосованій для його практичного використання.

освіти зокрема, так і постійно зростаюче число учасників освітнього процесу.

Сучасну світову тенденцію до зменшення ролі держави в економіці не можна автоматично переносити на освіту і нею неможливо виправдати прямий чи опосередкований тиск на, з одного боку, зменшення державних витрат на вищу освіту, і, з другого, перенесення фінансової тягби на плечі сім'ї, оскільки це призведе лише до нерівності в доступі до освіти цього рівня. У 70-80-ті роки ряд економістів намагалися доказати, що всі рівні освіти високорентабельні для суспільства, оскільки вони є безпосереднім внеском у підготовку кваліфікованої робочої сили і висококваліфікованих спеціалістів і тим самим безпосередньо сприяють економічному росту. Тому вони виступили за розширення капіталовкладень у розвиток цих рівнів. З деякого часу інша група економістів намагається доказати низьку рентабельність вищої освіти порівняно з базовою освітою, намагаючись зробити висновок про бажаний перерозподіл державних коштів між різними рівнями систем освіти.

У зв'язку з цим варто нагадати думку одного з видатних економістів післявоєнного часу, лауреата Нобелівської премії в галузі економічних наук сера Уільяма Артура Льюїса: "З погляду економіста неважко визначити, що вимагається від шкільної системи - правильне поєднання загальної і спеціальної освіти різних вікових груп та знань і вмінь різного цілеспрямування", відзначав він ще 30 років назад. Продовжуючи цю думку, він писав: "Не важко і теоретично визначити правильне рішення, спів ставивши витрати з ринковою вартістю різних комбінацій... Найсерйозніше "але" полягає в тому, що навіть економіст не вірить в те, що при цьому можна використати в якості одиниці виміру ринкові ціни. Тому нам доведеться передати це питання на розгляд *філософів* (виділення наше - І.З.), які вивчають більш глибокі проблеми". [Lewis WA. Economic aspects of quality in education. // Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO - ПЕР. 1969. P. 87].

Над цим уроком мудрості і скромності нам слід задуматись, також і над тим, що є в освіті проблеми, які можуть вирішувати лише люди з філософським мисленням. Можливо тоді неважко зробити висновок, що чисто економічні критерії вузькі і недостатні, щоб мати повне уявлення про значення вищої освіти для суспільства і самої економіки. Економічними критеріями неможливо виміряти такі важливі проблеми, як: місія вищої освіти; демократизація доступу до неї, автономія і демократичні свободи; науково-дослідні, освітні і виховні задачі; етична, естетична, культурна і критична функції; зв'язки і взаємодії з суспільством і його основними рушійними силами; управління ним і його фінансування; шляхи співробітництва і т.п.

Важливою філософською проблемою є взаємодія вищої школи з суспільством. Приско-

рення прогресу знань зумовлює кожен людину їх постійно поновлювати. Прогрес знайршуче зумовлює технічні і технологічні відкриття, які суттєво змінюють структуру а йнятості, створюють потреби в кадрах у різних сферах і спеціальностях, змінюють потреби вже в існуючих сферах, змінюють вимоги до кваліфікації і спеціалізації, і в ті ж час скорочують і призводять до зникнення деяких традиційних професій. Цей подвійний процес повсякчас посилюється і зумовлює постійне оновлення навчальних програм та комплекс предметів викладання, також зміну навчального процесу у напрямі самоосвіти. З іншого боку, він ставить перед вищою школою завдання вводити водночас нові курси і програми класичного типу, і більш різноманітні програми нового типу для тих, хто має вищу освіту і бажає пройти підготовку, змінити спеціальність чи підвищити загальноосвітній рівень.

Деякі вищі навчальні заклади вже ступили на цей шлях, деякі виявляють ініціативу встановлюючи партнерство з підприємствами іншими закладами, організовуючи підготовку і підпідготовку, згідно з конкретними соціально-економічними і культурними потребами. Настав час розглядати таку діяльність і всіх рівнях як органічну функцію вузів, значення якої з часом зростатиме. Гнучкість здатність реагувати на зміни потреб надолучати внутрішню структуру, передбачаючи можливі зміни і спрямовувати їх стає для вищої школи тією сутністю, яка необхідна для виконання нею своєї місії в суспільстві сповна.

Ще одна соціально-економічна тенденція могутнім фактором розширення вищої освіти. З одного боку, все більше й більше дол робочих місць і видів діяльності вимагають знань і кваліфікації високого рівня, і ще успішно трудитися на цих місцях і в цих сферах діяльності, необхідна вища освіта; Тому запит у суспільстві на вищу освіту характеризується тенденцією до постійного зростання, подібно до того, як зростає роль наукових знань у діяльності людини. З іншого боку, участь у політичному, суспільному культурному житті суспільства, реалізація людиною своїх прав, згідно з міжнародними конвенціями і конституційною нормою, усілякого повсякденного життя заохочують молодь удосконалювати свій рівень освіти впродовж життя.

Ці процеси породжують наслідки, які вносять про себе знати і в кінцевому рахунку призводять до великих змін в освітній діяльності, в її кількісних і якісних вимірах. Віща освіта в деяких країнах світу набуває статусу всезагальної. Нові можливості інформаційних і комунікаційних технологій розширюють доступ до вищої освіти. Цей процес можна звести до поступового перетворення середньої освіти на всезагальну і прямого переходу всіх, і негайно, від середньої до вищої освіти. Але він означає, що практично в