

За даними систематичних міжнародних досліджень, зокрема Організації економічного співробітництва і розвитку, в програмі з оцінки освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment); Міжнародної асоціації з оцінки навчальних досягнень і моніторингового дослідження "Вивчення якості читання і розуміння тексту" PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) до списку країн-лідерів шкільної освіти, в яких особлива увага приділяється відборі і підготовці вчителів, віднесені Канада, група країн Південно-Східної Азії та Тихоокеанського регіону (Сінгапур, Республіка Корея, Тайвань, Гонконг, Японія), з європейських - Фінляндія та Бельгія. До країн зі сталою стабільністю й історичними здобутками педагогічної науки в галузі підготовки вчителів віднесені США, Велика Британія, Франція і ФРН. На фоні цих країн спробуємо порівняти підготовку вчителів в Україні і через виявлені тренди окреслити ситуативні проблеми української педагогічної освіти та запропонувати рекомендації щодо їх вирішення.

По данным систематических международных исследований, в частности Организации экономического сотрудничества и развития, в программе, по оценке образовательных достижений учеников PISA (Programme for International Student Assessment), Международной ассоциации по оценке учебных достижений и мониторингового исследования "Изучение качества чтения и понимания текста" PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), к списку стран-лидеров школьного образования, в которых особое внимание отводится отбору и подготовке учителей, относятся Канада, группа стран Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона (Сингапур, Республика Корея, Тайвань, Гонконг, Япония), среди европейских - Финляндия и Бельгия. К странам с постоянной стабильностью и историческими достижениями педагогической науки в области подготовки учителей относятся США, Великобритания, Франция и ФРГ. На фоне этих стран попробуем сравнить подготовку учителей в Украине и через выявленные тренды опишем ситуативные проблемы украинского педагогического образования и предложим рекомендации относительно их решения.

According to the data of systematic international researches, in particular the Organization of economic collaboration and development, in the program for international student assessment PISA (Programme for International Student Assessment); International association in learning achievements assessment and monitoring research of "Investigation of quality of the text reading and understanding" PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) to the list of countries - the leaders of school education, in which special attention is paid to the teachers selection and preparation, Canada, group of countries of South-east Asia and the Pacific region (Singapore, Republic Korea, Taiwan, Hong Kong, Japan), Finland and Belgium from Europe are included. To the countries with permanent stability and historical achievements of pedagogical science in the branch of teachers preparation the USA, Great Britain, France and Federal Republic of Germany. On a background these countries we will make an attempt to compare teachers preparation in Ukraine and through it to find out trends and to outline the situational problems of Ukrainian pedagogical education and to offer recommendations concerning their decision.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ

І.А. Зязюн

Проблема

У сучасній українській школі досить високий відсоток вчителів, які не підготовлені до виконання з належною якістю свого професійного обов'язку. Це пояснюється, з одного боку, випадковим вибором професії, з іншого - низьким рівнем професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю. За даними опитування соціологічної служби УЦЕПД імені О.Разумкова, проведеного в усіх регіонах України 18-24 вересня 2002 р., 41,6 % респондентів вважають, що діти оцінюють авторитет учителя як "низький", 42,6 % як "середній" і лише 9,1 % респондентів вважають, що вчитель має середнієї високий рівень авторитету.

Водночас лише 11,4 % опитаних вважають, що серед батьків учитель має "високий" авторитет, 45,8 % респондентів вважає учи-

тельський авторитет у батьківському середовищі "середнім", а 34,8 % - "низьким" [6,153].

В останні роки з українських шкіл пішла значна кількість найталановитіших і найпідготовленіших вчителів в інші галузі з метою отримання вищої зарплати. Натомість, в школах окремих регіонів на 10-40% зростає кількість вчителів-пенсіонерів [6,165-166]. Зростає незадоволеність вчителів невиконанням Статті 57 Закону України "Про освіту". У Державній програмі "Вчитель", затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України № 379 від 28 березня 2002 р. зазначається: "Не подолано вплив негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер. З кожним роком стає відчутною нестача вчителів, вихователів, майстрів виробничого навчання та інших педагогічних працівників.

Професія вчителя втрачає престиж. Існує невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом учителя" [1,176].

Аксіологічні пріоритети підготовки вчителя

Економічні, соціально-політичні і суспільні процеси призвели у вітчизняній освіті до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного збідніння самої людини.

Очевиднішою стає необхідність невідкладних заходів щодо збереження системи освіти і нагромаджених вітчизняною школою та педагогічною наукою традицій і досвіду. Суспільству слід визначити пріоритетне ставлення до освіти, до соціальної місії вчителя. Учитель — це той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому. Завтрашній день України буде багатим у чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України.

Учитель - центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. "Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різномірних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси" [3, 500]. Ці ресурси й складають аксіологічну основу вчительської педагогічної дії.

Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки.

Ще А. Дістервег підкреслював, що уможливлення якісного виконання освітніх завдань, поставлених перед вчителем, залежить в основному від набору професійних цінностей. Всесвітньо знаний педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо уявити особистість вчителя. "Вся діяльність вчителя має служити прикладом організованості, точності, сумлінності виконання своїх обов'язків [2,317]. Дістервег підкреслював при цьому необхідність інтериоризації цієї системи цінностей, їх "привласнення", перетворення вчительською свідомістю в деякий внутрішній стандарт людської поведінки і відношень. Для виконання своїх обов'язків вчителю необхідно визнавати їх своїми, внутрішньо бути з ними згодним [2, 318].

На різних етапах людського життя на перший план виходять людські цінності. Як справедливо зазначив С.ЛРубінштейн, "цінності — це не те, за що ми платимо, а те, заради чого живемо" [5, 253]. А живемо ми заради найціннішого в житті — заради наших дітей,

які сприймають провідними особистими цінностями передусім ті, що складають ядро ціннісної системи їхніх учителів.

Система цінностей педагога — його внутрішній світ, що виникає переважно як результат процесу його професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.

У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя категорії цінність належить особливе місце, як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут — це духовні феномени, що мають особистісний смисл і виступають орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх вчителів-вихователів підростаючого покоління.

Духовний розвиток особистості вчителя здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність прилучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їхню природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей існує і проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються в досягненнях національної культури, мистецтва, науки і техніки.

Суттєве значення в прилученні майбутнього вчителя до національних цінностей учіння в процесі його професійно-педагогічної підготовки має класифікація національних освітніх цінностей. Національні цінності, на думку вчених, включають досягнення культури, зокрема й педагогічної, історично усталені традиції народу у сфері виховання й учіння, класичну спадщину видатних національних педагогів, їхні основоположні ідеї, теорії і концепції, дидактичні й методичні розробки, навчальні книги й методичні посібники, технологічні способи й прийоми навчання, інноваційний творчий педагогічний досвід, правові й законодавчі акти, програмові документи, що визначають прогресивні реформи, підтримують педагогічне покликання і талант, розвивають ціннісні підходи до потенціалу інноваційної діяльності вчителя, визначають професійно-ціннісні якості для їх виховання і розвитку в освітній системі тощо. [4,6-7].

Національні цінності є своєрідними похідними від загальнолюдських, національно-духовних та матеріальних цінностей будь-якого суспільства і його народу. Ці цінності зумовлюють вибір тих педагогічних цінностей, що здатні скласти систему аксіологічних пріоритетів. Вони активно стимулюють розвиток теорії і практики освіти, професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя. Національні цінності лише тоді стають цінностями

Флософії освіти

освіти, коли не допускають протиставлення однієї дитини іншій при належності до різних національностей, коли навчають кожну з них розуміти і підтримувати національні почуття, відчувати і бачити велич й історичне значення внеску кожного народу в культуру і духовний розвиток людства.

Звернення до національних цінностей сприяє більш глибокому підходу до виявлення якісної своєрідності, специфічно провідних аксіологічних орієнтирів освіти, характерних для різних націй, і разом з тим більш чіткого визначення їх співвідношення з педагогічними цінностями світового загальнолюдського значення.

Результати аналізу й експериментального виявлення аксіологічних пріоритетів національної освіти визначають вирішальний вплив на розвиток ціннісних орієнтацій особистості майбутнього вчителя за умови, коли:

- цілі професійної підготовки вчителя підвладні аксіологічному орієнтуру;
- зміст професійно-педагогічної підготовки відображає історичні і сучасні цінності педагогічної дії;
- процес професійної підготовки вчителя базується на аксіологічних складових і підпорядковується логіці ціннісної сфери особистості;
- технології професійно-педагогічної підготовки є стимулами опанування аксіологічного потенціалу змісту освіти;
- аксіологічні цінності характеризують життєву позицію вчителя і реалізуються в педагогічній дії.

Дослідження аксіологічних проблем історії освіти, звернення до загальнолюдських цінностей, національних цінностей - пріоритетів освіти, проблем духовності особистості були й залишаються потребою розвитку сучасної педагогічної освіти, тому що саме цінності є своєрідною ланкою, що поєднує в одному цілому минуле й майбутнє вітчизняної і світової педагогічної науки.

Для опанування і прийняття вчителем в якості провідних ідеалів, норм і установок майбутньої педагогічної діяльності гуманістичних педагогічних цінностей освіти, що включають загальнолюдські й національні ціннісні пріоритети, необхідно проживати й переживати, захищати і стверджувати вказані цінності в соціально корисній і продуктивній творчій діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки. Цінності, визнані й опановані майбутнім вчителем, що стали невід'ємними складовими його потребнісно-емоційно-почуттєвої сфери і суб'єктивно-особистісної педагогічної дії, прямо впливають на становлення і розвиток його професіоналізму та педагогічної майстерності.

Однак у сучасному освітньому процесі педагогічного навчального закладу питома вага такої діяльності є незначною, тому зміст і технології професійно-педагогічної освіти потребують вдосконалення і розробки.

Професійна підготовка вчителя

Посилення уваги до професійної підготовки вчителів зумовлене введенням у масову шкільну практику технологій і методик розвивального учіння. Логіка розвитку наукових напрямів, їх концептуальне осмислення і узагальнення закономірно висуває завдання докорінної перебудови школи, кардинальної зміни напрямів в учінні. Таким напрямом може стати особистісно-розвивальний.

За умов такого підходу зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх вчителів. У вищих навчальних закладах у підготовці студентів до педагогічної професії недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, притаманні розвитку освіти в цілому, в тому числі й педагогічної:

- зростання ролі діагностування в обґрунтуванні й оцінці результатів учіння;
- підвищення інтенсивності учіння на основі використання сучасних педагогічних технологій;
- розробка і реалізація освітніх стандартів та забезпечення їх досягнень відповідними навчально-методичними модулями;
- інтеграція і диференціація навчальних курсів, видів, ступенів та закладів освіти;
- посилення індивідуально-творчого начала учіння;
- постійне застосування евристичної дидактики.

У підготовці вчителя факультетам і кафедрам доцільно враховувати існуючі суперечності між:

- з одного боку, великою кількістю досліджень, так чи інакше пов'язаних з опануванням професії вчителя, а з іншого - невирішеністю найважливіших проблем практики педагогічної праці в загальноосвітній школі, професійної підготовки вчителів, розвитку їхньої педагогічної майстерності як системи компетенцій;
- запровадженням в реальній педагогічній практиці розвивального учіння учнів, необхідністю нового типу педагогічної дії вчителя й усталеною моделлю вищої педагогічної освіти, орієнтованої переважно на "знанневу парадигму", що обмежує можливості вибору змісту, освітніх траєкторій, форм підвищення освітнього рівня учнів;
- індивідуальними стратегіями особистісно-професійного розвитку вчителів і відсутністю в системі вищої педагогічної освіти адекватних моделей і технологій учіння;
- однобічною орієнтацією вищої педагогічної освіти на підвищення "науковості", збагачення її новими дисциплінами і все більш очевидним розумінням того, що підготовку вчителя як суб'єкта педагогічної дії в умовах варіативності змісту шкільної освіти неможливо забезпечити шляхом простого інформаційного насичення;
- багатопредметністю, різноманітністю загальнопедагогічних підходів, теорій, систем учіння в школі і нерозробленістю єдиної організаційнодіяльничої стратегії і програми

Філософія осмж

розвитку особистості майбутнього вчителя в освітньому процесі;

- об'єктивними і зростаючими вимогами практики до особистості вчителя і відсутністю цілісної теорії, що розкриває сутнісні ознаки феномену його особистісно-професійного розвитку у вимірах основоположних компетенцій педагогічної майстерності.

Які "слабкі" місця сучасної професійної підготовки виявлені різними дослідниками із підвищення якості професійної підготовки вчителів? Передусім, форми роботи зі студентами переважно є фронтальними і груповими. В результаті типовим явищем стає несформованість у майбутніх педагогів творчих здібностей, невміння пов'язувати в єдине логічне ціле інформацію із суміжних сфер знання. У дослідженнях також зазначається, що студенти потребують не лише інтелектуальної допомоги, але й психолого-педагогічної підтримки.

Побудова єдиної системи психолого-педагогічного супроводу вчителів в процесі професійної підготовки у ВНЗ дозволить підвищити рівень їх особистісно-професійного розвитку. Система супроводу передбачає якісне поліпшення допомоги і підтримки майбутнім вчителям. У ряді ВНЗ України розробляється концепція поліфункціонального супроводу студентів. Напрямами такого супроводу є:

- навчально-педагогічна і психологічна взаємодія;
- взаємодія на основі науково-дослідної діяльності;
- міжособистісна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу;
- взаємодія на основі адресної психологічної допомоги і педагогічної підтримки студента;
- взаємодія в індивідуальному опануванні курсу педагогічної майстерності з розробленими теоретичними і практико-лабораторними завданнями.

Формами супроводу майбутніх вчителів можуть бути: педагогічні майстерні; проблемні групи; комунікативні групи, центри педагогічної майстерності.

Реалізація цих підходів передбачає: побудову розгорнутої теоретико-методологічної бази для моделювання процесів розвитку людини як інтегральної індивідуальності; розвиток цільової, змістовної і технологічної бази, науково-дослідних проектів і корекційно-розвивальних практичних розробок. Основним результатом супроводу студентів в педагогічному ВНЗ, на який орієнтуються спеціалісти, стає повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає:

- опору на досягнення і успіх дитини;
- допомогу і підтримку учня в оптимістичному сприйманні світу в усій його складності й відповідно до стратегій модернізації освіти;
- свободу дитині шляхом розвитку її творчого потенціалу, відповідно до природних задатків.

Одним з аспектів організації супроводу студентів у ВНЗ педагогічного профілю є

проблема вивчення індивідуальних особливостей майбутніх вчителів і можливостей їх врахування в навчально-виховному процесі. Проводяться дослідження, присвячені виявленню тенденцій розвитку індивідуальних властивостей і якостей особистості в процесі учіння у ВНЗ, пошукові нових, більш ефективних систем психолого-педагогічного взаємовпливу в системі "педагог — студент". Ці дослідження спрямовані на виявлення й оцінку рівня виявлення у студентів тих параметрів, що є найбільш значущими детермінантами індивідуальних особливостей діяльності:

- спрямованість особистості;
- особливості основних пізнавальних процесів;
- наявність компетентностей особистішої педагогічної майстерності;
- задоволення процесом учіння;
- задоволення своїм рейтингом в колективі тощо.

Варто наголосити, що необхідність усебічного дослідження індивідуальності студента не має звужуватися до індивідуального підходу. Майбутній вчитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку.

Українська вища школа переживає період інтеграції в європейський освітній простір. Приєднання України до Болонської декларації передбачає: введення системи, що забезпечує рівнозначність дипломів; дворівневої системи підготовки в усіх країнах (бакалавр, магістр, докторський ступінь); єдиного об'єму трудової ємності навчальних курсів; підвищення мобільності студентів, педагогів і дослідників; розвитку співробітництва у сфері забезпечення якості освіти з метою створення рівнозначних критеріїв і методологій.

Для активної участі професорсько-викладацького складу педагогічних ВНЗ України в модернізації вищої педагогічної освіти в умовах Болонської угоди необхідно достатньо повно уявляти підготовку педагогічних кадрів, структуру, організаційні особливості вищої педагогічної освіти у країнах світу взагалі та європейських країнах, зокрема.

Особливості підготовки вчителів у деяких країнах світу

Сполучені Літати Америки

Американські вчені визнають, що для ефективної підготовки вчителів необхідно створити умови для творчої організації педагогічного досвіду студентів. Для здійснення цього процесу пропонується:

- індивідуалізовані програми учіння;
- індивідуальне наставництво;
- учіння, побудоване на основі семінарів, що сприяють розвитку рефлексивного мислення;
- ведення студентами "щоденника рефлексії";

ФмосоФш оошш

- створення студентами, разом з педагогами, проблемної моделі педагогічного процесу;
- створення в університетах Центрив педагогічної майстерності.

Франція

Перша педагогічна умова професійно-педагогічної підготовки вчителя спрямовується на забезпечення:

- мотивованості вибору педагогічної професії (майбутні студенти університетських інститутів відбираються на основі особової справи, рекомендації педагогічних колективів і спеціальних співбесід у ВНЗ з абітурієнтами);
- формування особистіших якостей вчителя з допомогою курсів за вибором: інтегрованість свідомості; глобальність мислення; широка інформованість; педагогічна майстерність;
- підготовки вчителя до вирішення сучасних проблем: шкільна адаптація дітей різних етнічних груп;
- практичної спрямованості у викладанні психології та педагогіки: майбутні вчителі оволодівають тестовими завданнями і технікою їхньої розшифровки.

Другою педагогічною умовою, що забезпечує професійну підготовку вчителя, є модернізація педагогічної практики в процесі його підготовки. Існує три моделі педагогічної практики: 1) педагогічна практика відіграє підпорядковану роль; 2) в ході педагогічної практики студенти оволодівають лише методичними прийомами; 3) під час педагогічної практики студенти оволодівають аналітичною педагогікою. Думається, що за третьою моделлю ї повинна модернізуватися педагогічна практика.

У французькій педагогічній освіті намічається тенденція реформування педагогічної практики за такими напрямками: збільшення обсягу годин практики, різноманітність місць її проведення; системність завдань проходження педагогічної практики з поступовим ускладненням її змісту; проведення практики в спеціальних навчально-виховних центрах, в яких систематизовано все передове й найкраще.

Великобританія

У професійній підготовці вчителя особливо увага приділяється глибокому оволодінню ним одного з основних предметів, що пропонуються в школі, а також вивченню особливостей дітей з різними відхиленнями від норми. На відміну від ВНЗ України в англійських університетах існує тьюторська форма учіння. Тьютор, на відміну від педагога, не навчає якомусь предмету, а допомагає студенту скласти особистий план учіння і консультує його з даного питання впродовж всього терміну навчання. Педагогічна освіта Великобританії має цікаві практичні особливості, зокрема:

- ВНЗ зобов'язаний спостерігати й аналізувати роботу своїх випускників в школі не менше року після випуску;

- ВНЗ зобов'язаний запрошувати до навчального процесу кращих учителів;
- В країні створені 74 Центри педагогічної майстерності з фінансуванням у 2005-2006 — 2009-2010 н. рр. у розмірі 315 млн. євро. [7, 1].

Федеративна Республіка Німеччина

У ФРН значну долю професійної підготовки, згідно з навчальним планом, складає самостійна робота студентів. У ВНЗ прийнято практикувати: написання студентами великої кількості рефератів, виконання творчих завдань, проектів тощо; звіти, доповіді, які у формі виступу на семінарах є умовою допуску до складання іспитів і заліків.

У німецьких ВНЗ спостерігається:

- стійка тенденція до скорочення лекційної форми занять і до збільшення кількості занять у формі семінарів;
- підготовка проведення семінарів самими студентами;
- надання великої консультативної допомоги студентам провідними викладачами курсів;
- індивідуальна форма роботи зі студентами, що набуває статусу основної в навчальному процесі.

На основі аналізу досвіду педагогічних ВНЗ та університетів різних країн з професійної підготовки вчителів виявлено такі тенденції удосконалення навчання студентів:

- психолого-педагогічна, соціально-психологічна і соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти у цілепокладанні ціннісних орієнтирів;
- реформування педагогічної практики;
- розвиток педагогічної майстерності вчителів засобами практико-орієнтованих форм учіння: тренінгових занять, мікровикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналізу відеофрагментів уроків, шкільні і лабораторні практикуми тощо;
- використання інформаційних технологій;
- підвищення питомої ваги самостійної підготовки студентів.

Проаналізований досвід підготовки вчителів в Україні і за кордоном дозволяє визначити відповідні умови модернізації їхньої професійної підготовки в системі ВНЗ:

- вивчення і врахування позитивного досвіду реформування професійної підготовки вчителя у ВНЗ України і за кордоном як перспектива його творчого використання;
- розробка теоретичних моделей діяльності і особистості вчителя нового типу;
- обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в процесі навчання у ВНЗ;
- розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в ході професійної підготовки;

ФмосоФт осит

- виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективному реформуванню навчально-виховного процесу в підготовці вчителів;
- мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім вчителем індивідуальної освітньої стратегії.

Загальні підходи до стратегії реформування освіти в Україні та поліпшення її якості

Негативна селекція

Помітною є професійна занедбаність педагогічних навчальних закладів України. Призначені для підготовки вчителів і інших педагогічних працівників (психологів, логопедів, методистів дошкільної освіти, соціальних працівників та ін.), наші "педи" кого тільки зараз не готують. У списку спеціальностей — юристи, соціологи, менеджери, журналісти, працівники мистецтва та реклами, регенти церковних хорів. У школах, за експертними оцінками, залишаються працювати 15-20% випускників. Причини цієї трагікомедії зрозумілі: дефіцит гуманітарних ВНЗ і необхідність виживання в 1990-х рр. на фоні "масовизації" вищої освіти зумовили перепрофілізацію педінститутів: із структур підготовки кадрів для шкіл вони перетворилися в загальногуманітарні навчальні заклади.

Утрата ВНЗ професійного призначення з низьким престижем педагогічної професії привели до іншої проблеми — зниження рівня абітурієнтів. Формула "нікуди не придатний, прямуй до педу" спрацьовує й сьогодні. В результаті і відбувається негативна селекція: спочатку до ВНЗ педагогічного профілю потрапляють мало мотивовані студенти з негативною академічною і практичною підготовкою, потім якість студентського середовища, цілеспрямованого явно не на педагогіку, впродовж декількох років переорієнтовує тих небагатьох, хто дійсно мав бажання стати вчителем, і потім у школи потрапляють найслабші і не амбіційні випускники з числа тих, хто не зміг швидко зайняти більш "достойні" вакансії після закінчення ВНЗ. У будь-якому правилі, зрозуміло, є виняток, і частина студентів цілеспрямовано готується до роботи в школі, але їх число до надзвичайності мале у надто розгалужених підсистемах освітньої системи.

Початкова школа — основний базис освіти

В усьому світі вища освіта є обов'язковою умовою отримання вчителем посади в навчальному закладі. На Заході це питання розв'язане, у східних країнах наближається до вирішення. Особливі успіхи у цьому відношенні має Фінляндія, де ще в 1977 р. була прийнята постанова щодо необхідності кожному вчителю мати ступінь магістра. Із 1981 р. на посаду вчителя зараховуються лише магістри. Фінський досвід наслідують

інші країни світу, зокрема, Республіка Корея (Південна Корея) має вже третину вчителів зі ступенем магістра чи доктора (Рі.Б).

В Україні ще не всі вчителі мають вищу освіту. Значна частина з них працює в школі з дипломом педагогічного училища чи коледжу, особливо в початковій школі. Термін навчання в цих закладах складає три роки. У світі до початкової школи — стартового майданчика, що задає базу і мотивацію подальшого учіння — прикута особлива увага менеджерів освіти. Часу для здобуття диплому вчителя початкової школи витрачається близько шести років. І заробітна плата педагогів початкової школи є вищою, ніж в інших вчителів. Відповідно і професійній підготовці приділяється значна увага. У Південній Кореї лише дванадцяти університетам дозволено підготовка вчителів початкової школи, в той час як учителів інших спеціальностей готують близько 350 університетів. Як правило, психолого-педагогічну підготовку спеціально відібрані кандидати на одержання вчительського диплому одержують в магістратурі.

Заробітна плата вчителів і професійні фільтри

В економічно розвинених країнах більшість вчителів мають середній достаток, тобто на середньому для економіки рівні, чи з деяким його перебільшенням. На шляху до реалізації формули "платити багато, але найдостойнішим" вибудовується система фільтрів. У Канаді, наприклад, конкурс абітурієнтів становить 6-8 осіб на місце, у Фінляндії - 7-10, це вище, ніж на юридичні чи медичні спеціальності, а на окремі факультети конкурс сягає й 15 чоловік. Потім потрібно ще потрапити до школи. В Японії після закінчення університету необхідно скласти спеціальний іспит на придатність до педагогічної професії і одержати на неї ліцензію. Резюме надсилається до обраної префектури, якщо вона подала відомості про вакансії. На одне місце може бути 20-30 заявок. Префектура влаштовує свої іспити і, якщо вони успішно складені, департамент освіти укладає з учителем угоду з фіксацією, що той тепер знаходиться в штаті префектурних службовців, і направляє на роботу в школу.

Ще один фільтр — інтернатура. Після закінчення ВНЗ випускник не відразу одержує диплом. Претендент на вчительську посаду рік працює в якості "помічника вчителя" й одержує диплом лише після складання кваліфікаційного іспиту. Педагогічну інтернатуру винайшли у Великобританії, тому закономірною є її наявність у країнах, де спостерігається історично сильний англійській вплив (Канада, Гонконг). Але незалежні кваліфікаційні іспити вчителів набули поширення в багатьох країнах.

У Фінляндії введений ще більш радикальний механізм - річні контракти. Кожен новий навчальний рік вчителі приймаються на роботу за контрактом. Для школи цей механізм є зручним, оскільки уможливорює законні

Флософ Осим

підстави відбирати кращих вчителів. Прийнятний він і для обдарованих педагогів: школи намагатимуться утримати їх у своїх колективах, а з іншого боку, підвищується мобільність вчителів, що дозволяє їм обрати школу на свій розсуд, на задоволення особистісного інтересу.

Є й свій фільтр "на вихід". Ті ж фіні через двадцять років педагогічної роботи (японці через п'ятнадцять) безкоштовно перенавчають вчителів, допомагаючи їм одержати нову спеціальність, тому що КПД вчителів у певному віці, не зважаючи на великий досвід, помітно знижується. Частина з них залишається в системі освіти, отримуючи іншу роботу (наставника, педагога додаткової освіти, репетитора, куратора), частина переходить в інші гуманітарні сфери.

Паралельно з системою фільтрів існує й система підтримки, наставництво чи тьюторство для вчителів-початківців, стимулювання результативності роботи, зокрема й матеріальної (японський вчитель за умови підвищення своєї кваліфікації за власною ініціативою одержує надбавку зарплати до 10%); різні соціальні пільги (наприклад, зниження відсотка іпотечного кредитування).

Що робити?

Не займатися профанацією, а, передусім, називати речі своїми іменами. Наші педагогічні ВНЗ, в тому числі й класичні університети, які вибухнули на примітивній базі педагогічних інститутів "урочистою" зміною вівіски, займаються не підготовкою вчителів, а вирішенням зовсім інших завдань. Можливо й не менш важливих, але зовсім інших. А оскільки в країні треба обов'язково створювати ефективну систему підготовки вчителів, то, врахувавши, яка чисельність вчителів нам потрібна (чітко знаючи щорічну народжуваність і приблизно — міграційні перетоки), необхідно провести реструктуризацію системи педагогічної підготовки, вирізнивши з існуючих більш-менш ефективні за якістю освітні заклади і розвивати педагогічну підготовку саме в них, а інших позбавити можливості працювати в своє задоволення. Тоді значна частина педагогічних ВНЗ і коледжів (педагогічних училищ) зникне за рахунок укрупнення, перепрофілювання чи просто зміни назви. Чи навіть ліквідації, що логічно допустимо, щоб число студентських вакансій не наближалось, а що найжахливіше, не перевищувало кількість випускників шкіл.

Різке скорочення числа педагогічних ВНЗ з одночасним позбавленням тих, що залишилися, непрофільної діяльності і перевід їх в систему бакалаврату — це крок непопулярний. Він викличе великий супротив місцевої влади і влади вищів, зате дозволить зняти ряд негативних явищ, таких як нецільові бюджетні витрати і дискредитація педагогічних дипломів, а найосновніше - дозволить розпочати оздоровлення самої педагогічної освіти.

Педагогічні коледжі (училища), за рахунок яких педагогічні ВНЗ ще не втратили

повністю свій профіль (вони здійснюють підготовку до 20-30% студентів, більш мотивованих, ніж інші), доцільно перевести в систему бакалаврату. Ці навчальні заклади можуть працювати в складі університетів (педінститутів), або самостійно. Сильна сторона коледжів - професійна підготовка, її й треба зберегти та різко підвищити рівень педагогічної майстерності, нарощуючи теоретико-технологічну базу.

Педагогічну підготовку в університетській системі реально реалізувати засобами створення педагогічних магістратур (сильних магістратур з дослідницькими центрами числом 10-15 університетів, в яких навчатимуться випускники педколеджів і педагогічних університетів). І тоді в Україні з'явиться перехресна модель підготовки вчителя: на рівні бакалаврату можна здобувати чи університетську, чи спеціалізовану освіту, а на рівні магістратури — в класичних чи педагогічних університетах - відшліфовувати педагогічний профіль. А років через п'ять-сім ми зможемо порушити питання щодо магістерської освіти педагогів.

Очікування крахові подібне

Реформу кадрової освітньої інфраструктури необхідно синхронізувати зі змінами у шкільній сфері і ширше зі змінами ставлення до вчительської професії у державі на різних рівнях влади та громадськості. Формула привабливості вчительської професії достатньо проста: середня загальнопромислова винагорода за працю, відкриті кар'єрні можливості і суспільне визнання.

Зарплата вчителя повинна значно зростати. Тут є дві проблеми. Перша: десятиліття погодинного способу оплати змінили вчительську свідомість, і пряме збільшення зарплати саме по собі професіоналізму в школі не додасть. Більш того, у довгостроковій перспективі наслідки будуть негативними, бо закріплюватимуться всі недоліки існуючої кадрової ситуації. Ця проблема буде вирішена в єдиному випадку — переходові на нову систему оплати праці, коли зарплата збільшуватиметься не в абсолютних показниках, а залежно від досягнутих результатів. Цю систему треба доводити до розуму, щоб "результатна" добавка була вагомою, а показники результативності — професійно виразними і зрозумілими людям. Зрозуміло, що така зарплата повинна існувати на державному і регіональному рівнях. Для будівництва кар'єрного зростання вчителю має надаватись широкий вибір. І предметом особливої турботи повинне стати завдання підготовки і професійного зростання директорів шкіл, тому що персона директора є ключовим компетенційним параметром успіху школи.

І звичайно ж, важливо поступово вибудувати систему фільтрів і підтримки: шкільна інтернатура, незалежні кваліфікаційні іспити, підтримка молодих вчителів, матеріальні стимули заохочення професійного зростання тощо. Сюди ж відноситься й систе-

ма профорієнтаційних програм, і створення спеціальних класів із старшокласників, які вважають педагогіку своїм покликанням, і районні міжшкільні "школи юного вчителя", і академії педагогічної майстерності старшокласників при педагогічних ВНЗ.

У контексті сказаного про українську педагогічну освіту в цілому, необхідно обмірковувати і реформу системи післядипломної педагогічної освіти, яка в усіх цивілізованих країнах світу за визначенням ЮНЕСКО є "короною освіти", надаючи кожному фахівцю можливість постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові знання та вміння [8].

Незважаючи на те, що ця система в нашій країні характеризується чіткою організаційною структурою, має впорядковану сукупність навчальних закладів та методичних установ і певним чином поліпшує науково-теоретичну і методичну підготовку педагогів, на шляху її вдосконалення немало перешкод:

- недосконала нормативно-правова база (відсутній Закон про освіту дорослих, Закон про післядипломну освіту, Положення про ліцензування та акредитацію закладів післядипломної освіти);

- невпорядкована система соціальних гарантій і захисту працівників закладів післядипломної освіти (заробітна плата, пенсійне забезпечення, тривалість відпусток тощо);

- не визначено статус закладу післядипломної освіти як вищого навчального закладу та ін.

До того ж помічається намагання в різних формах деформувати післядипломні курси навчання, зменшуючи час на їх проходження, ігноруючи право вчителя на вільний вибір форм навчання (Закон України про освіту, ст.55), віддаючи перевагу дистанційному навчанню та збільшенню обсягу залікових робіт.

Світовий досвід засвідчує, кращі зразки післядипломної педагогічної освіти, наприклад, у Великій Британії, США, Австралії відповідають рівню аспірантури та магістратури. В Японії післядипломне навчання спрямоване на поглиблення спеціалізації в конкретній галузі знань та набуття навичок проведення науково-дослідної роботи, результати якої узагальнюються в дисертаціях [9, 27].

У цьому контексті системі післядипломної педагогічної освіти України сьогодні потрібно нарощувати свій потенціал, щоб бути здатною забезпечити підвищення освітнього рівня практикуючих педагогів до магістерського рівня. Так, стратегія розвитку Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського на 2008 - 2012 роки, прагнучи забезпечення системних якісних змін в освітньому полі регіону, передбачає проведення регіонального експерименту з організації післядипломної педагогічної освіти за акумулятивною схемою: всі заходи в ПОШ ПО (курси, семінари, тренінги, майстер-класи тощо) набуватимуть такого змісту і якості, щоб їхнє проходження могло зараховуватися педагогу як внески до здобуття ним вищих освітніх рівнів та ступенів. Такий експеримент передбачає як роз-

роблення відповідних програм, так і бюджетну підтримку стратегії розвитку інститутів післядипломної освіти.

Це можливо, враховуючи те, що система післядипломної освіти має ряд переваг щодо стаціонарного навчання у ВНЗ: вона менш інерційна у порівнянні з базовою професійною освітою, здатна швидко реагувати на інновації, безпосередньо пов'язана із практикою, що дозволяє рельєфно побачити результат. Таким чином ми все далі будемо віддалятися від абсурдної практики радянських часів, коли в інститутах удосконалення вчителів не працювали вчені-педагоги, науковці інших профілів, не проводилася дослідницька робота, вчителів, яких перед цим готували у ВНЗ професори, переводили на периферію педагогічної освіти і науки.

* * *

Всі процеси у світі прискорюються. Японія розпочала кардинально перебудовувати педагогічну освіту більше 50-ти років тому, фінам знадобилося 30 років, щоб змінити інфраструктуру і створити кращу у світі школу; азійські країни витратили два десятки років, щоб зробити свої школи видатними. Україна може реалізувати це завдання за 15 років, якщо використовуватиме світові розробки і спиратиметься на прогресивні вітчизняні традиції. Дуже хочеться, щоб наша держава не залишилася в питаннях якості підготовки педагогічних кадрів, а отже, і в якісних досягненнях національної освітньої системи в темних закутках світового провінціалізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна програма "Вчитель" // її Всеукраїнський зїзд працівників освіти, 7-9 жовт. 2001. - К., 2001. - С.176.
2. Дистервег А. [избр. пед. соч.] / А. Дистервег. - Ш Изд-во АГН РСФСР, 198/.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії / І.А. Зязюн. - Київ-Черкаси: В-во ЧПУ, 2008. - 605с.
4. Равкин З.И., Пряникова ВТ. Национальные ценности образования как ориентиры, развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования) / З.И. Равкин, ВТ. Пряникова // Национальные ценности образования: история и современность. Материалы XV 11-й сессии Науч. Совета по проблемам истории образования и пед. науки. - М. ИТОП РАО, 1996.
5. Рубинштейн. СЛ. Человек и мир / СЛ. Рубинштейн. - Проблемы общей психологии. - 2-е изд. М., 1976.
6. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. - К., 2003. - 294 с.
7. Learning & teaching: Teaching initiatives: Centres for Excellence in Teach... - Access: <http://r070w.hej.ce.ac.uk/Leaming/Tlnis/cel/>
8. Опис системи післядипломної педагогічної освіти України. - Режим доступу: <http://www.education.gov.ua/p/ls/edu/do/cs/c,отmon/postgraduatejLkr.ntniL>
9. Якісна освіта - запорука самореалізації особистості. Тези доповіді Міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка на Тітсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. - 2007 - № 59. - С. 1 - 35.

Стаття надійшла в редакцію 15.05.09 •