ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Грищенко Г.П.
Національний педагогічний університет
імені М.П.Драгоманова

СТУПЕНЕВА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ

Ключові особливості розвитку вищої освіти протягом останньої четверті двадцятого століття полягали у кількісному зростанні контингенту, диверсифікації інституціональних структур, програм і форм навчання та загостренні фінансових труднощів.

Кількісне зростання можна спостерігати щодо чисельності студентів, які навчаються в системі вищої освіти, в усьому світі, хоча темпи росту суттєво відрізняються для різних регіонів і країн. Ця тенденція зумовлена декількома факторами: демографічним ростом, успіхами середньої освіти, економічним зростанням, а також розумінням того, що цей процес певним чином співвідноситься з інвестуваннями у вищу освіту.

Разом з тим, слід зауважити, що має місце нерівність доступу до вищої освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються.

Показово також, що зростання контингенту студентів спостерігається переважно в рамках програм навчання; пов’язаних з меншими видатками на персонал, обладнання і загальне функціонування; ніж в капіталоємких галузях освіти, таких як природничі та інженерні спеціальності.

Диверсифікація структур і форм полягає у появі помітної різноманітності ступенів вищої освіти, змісту навчання, контингенту студентів і джерел фінансування.

Ці зміни зумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми причинами. Серед зовнішніх факторів для процесів диверсифікації особливо актуальними були такі:

- підвищений соціальний попит на вищу освіту і необхідність задовольнити потреби значно більш різноманітних шарів населення;

- помітне скорочення витрат на державну вищу освіту, яке змушує навчальні заклади розробляти альтернативні програми і системи освіти на основі більш доцільних витрат коштів;

- зміни попиту на ринку робочої сили, які вимагають від вищих навчальних закладів заходів для підготовки фахівців в нових професійних, технологічних і управлінських галузях і в нових умовах, породжених глобалізацією і регіоналізацією економіки.

Реорганізацію педагогічної і науково-дослідної діяльності в галузі вищої освіти зумовили такі внутрішні фактори:

- видатні досягнення в галузі науки, які сприяли розвитку навчальних дисциплін і їх подальшій диверсифікації;

- зростаюче усвідомлення необхідності розвитку міждисциплінарних і багатодисциплінарних підходів у підготовці кадрів і проведенні наукових досліджень;

- прискорений розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій та все більш широке їх використання відповідно до різних функцій і потреб вищої школи.

Основні категорії кваліфікації в галузі вищої освіти визначаються програмами навчання, які звичайно класифікуються як неповна вища освіта, вища освіта і аспірантура і дозволяють одержати один з трьох ступенів – бакалавр, магістр і доктор наук (або їх національні і професійні еквіваленти).

Вищі навчальні заклади поділяються на три основні категорії: державні, приватні і змішані. Частка студентів в приватних навчальних закладах збільшується, досягаючи в деяких країнах (тих, що розвиваються) 50% від загальної чисельності. Існує поширена думка про те, що за рівнем освіти приватні навчальні заклади відрізняються між собою значно більше ніж державні.

Було б неправильним вважати якийсь з згаданих видів навчальних закладів або програм оптимальною структурою або моделлю.

Наприклад, розширення доступу до вищої освіти і зменшення витрат на неї могло б бути реалізовано за допомогою навчальних закладів різних типів найкраще заочних і переважно приватних. Однак слід пам’ятати, що

рішення відносно одного з елементів функцій, завдань або структур системи вищої освіти, відбиваються на інших елементах. Основу всіх рішень спрямованих на сприяння розвитку диверсифікації повинно складати забезпечення якості освіти, справедливості доступу до освіти і збереження місії та функції вищої освіти.

В наш час практично жодна країна не в змозі забезпечувати підтримку всієї системи вищої освіти лише за рахунок державних коштів. Більше того, враховуючи стан економіки в ряді регіонів і дефіцити бюджетів, малоймовірно, що ця тенденція буде переборена найближчим часом.

В більшості випадків збільшення чисельності студентів не супроводжується збільшенням виділених коштів у реальному вираженні, що примушує багато навчальних закладів скорочувати свої бюджети, освітні програми, модернізацію інфраструктури, бібліотечні фонди, міжнародне співробітництво і навіть професорсько-викладацький склад. Фінансові труднощі відчувають вищі навчальні заклади всіх видів, навіть найбільш забезпечені з них. Як наслідок – велика потреба у зміні розподілу обов'язків по оплаті витрат шляхом введення і/або підвищення оплати за навчання, та інших, пов'язаних з навчанням платежів. Одним з шляхів вирішення цієї проблеми є заохочення різних видів діяльності, які дають прибутки, таких як дослідження за контрактами, широкий спектр академічних і культурних послуг, короткотермінові навчальні курси тощо.

Технологічний розвиток в сучасному світі викликає такі наслідки, особливо в галузі інформації і комунікації, що всім країнам, незалежно від рівня їх промислового розвитку, доводиться використовувати загальноприйняті (міжнародні) стандарти і обладнання. Це стосується також і організаційних структур і людського фактора – "людської оснащеності". Успіх залежить від освіти, особливо на рівні її високих ступенів.

Дослідження сучасного соціального і економічного розвитку в різних регіонах світу показують, що воно не може бути повною мірою реалізоване в рамках жорстких або нав'язаних структур. Провал стратегій розвитку, що ґрунтувались на простому копіюванні або нав'язуванні економічних моделей, є уроком, винесеним з практичного досвіду, зокрема в Центральній і Східній Європі, Латинській Америці, Африці. Цей висновок застосовний та-

кож до проблем, які стоять перед вищою освітою. В усіх регіонах прямі запозичення іноземних концепцій і цінностей, ігнорування регіональних та національних культур і філософій мають негативні наслідки для освіти. Цей висновок потрібно мати на увазі проводячи реформи вищої освіти.

Проаналізуємо зміни у вищій педагогічній освіті нашої держави. Вища педагогічна школа одержала можливість інтегруватися до загальної системи співтовариства вищих навчальних закладів. Формуються різні шляхи одержання вищої педагогічної освіти, які реалізуються педагогічними університетами, педагогічними інститутами, класичними університетами, галузевими вищими навчальними закладами, педагогічними коледжами і училищами, а також навчально-науковими комплексами "педагогічний коледж – педагогічний університет або інститут"·

Виникнення і розвиток мережі різноманітних освітніх закладів (гімназій, ліцеїв, коледжів, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, освітніх комплексів різних видів) вимагає підготовки якісно нового педагога, готового до роботи в сучасних умовах, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій. Основою для підготовки педагога нового покоління має стати зміна змісту вищої педагогічної освіти, яка передбачає фундаменталізацію, гуманітаризацію, гуманізацію і диференціацію підготовки, а також розробка і реалізація ефективних педагогічних технологій.

В ході реформування вищої педагогічної освіти здійснюється перехід на ступеневу систему, розпочато підготовку педагогічних кадрів з ряду нових спеціальностей.·Розширення спектру педагогічних спеціальностей обумовлене загальною тенденцією диференціації спеціальностей соціокультурної сфери, новими напрямками діяльності педагогів у сучасних умовах. Вперше з'являється можливість цілеспрямованої підготовки в магістратурі викладача для інноваційної школи, викладача для вищої школи, науковця-дослідника в галузі освіти.

Нові завдання, які розв'язують педагогічні навчальні заклади, привели до їх структурної перебудови. Формуються нові типи вищих навчальних закладів – педагогічні коледжі і педагогічні університети. Педагогічні університети мають реально забезпечити поєднання наукових досліджень і практики підготовки кадрів всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів для галузі освіти.·

Іде пошук нових педагогічних технологій, які відповідали б завданням оновлення змісту педагогічної освіти, ведеться робота з створення Державних стандартів вищої освіти, розробляються проекти науково-методичного супроводу освітнього процесу в нових умовах.·

Разом з тим змістовне і структурне оновлення вищої педагогічної освіти загострило ряд проблем, які потребують негайного вирішення.

Невдало вибрана назва напряму, до якого віднесені педагогічні спеціальності – "педагогічна освіта". Всі інші напрями Переліку напрямів і спеціальностей названі за галузями майбутньої наукової або прикладної діяльності випускників вищих закладів освіти, а згаданий – за назвою галузі, в якій майбутній педагогічний працівник одержує освіту. Назва спеціальності для всіх вчителів-предметників одна: "педагогіка і методика середньої освіти". Вона швидше нагадує назву навчального курсу для підготовки вчителів і додаткове зазначення загальноосвітніх предметів, як це передбачено Переліком, не покращує ситуацію.· До того ж, така зміна назви може привести до зниження рейтингу спеціальностей вчителів-предметників·

Науково-методичне забезпечення педагогічної освіти вимагає подальшого розвитку і трансформації в систему інформаційно-технологічного, методичного і наукового супроводу, орієнтованого, зокрема, на вибір студентами індивідуального освітнього шляху.·

Потрібно активізувати розробку нових технологій підготовки педагогічних працівників, спрямованих на забезпечення готовності педагогів до роботи в умовах різноманітності навчальних програм, підручників і освітніх установ.·

Перехід на ступеневу систему вищої освіти в Україні ускладнюється тим, що тривалий час існувала невизначеність щодо призначення і моделей підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Так, Перелік напрямів та спеціальностей вищої освіти Кабінет Міністрів затверджував двічі (18 травня 1994 року і 24 травня 1997 року), а Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) було затверджено лише 20 січня 1998 року. Тривалий час вважалось, що в бакалавраті можна здійснити лише орієнтацію на професію. Цей рівень розглядався як освітній. Навіть із введенням у дію Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні, яке всі рівні ви-

щої освіти визначає як професійні, залишаються відкритими питання щодо професійного призначення бакалаврів і магістрів.

Нам здається логічним такий підхід до підготовки вчителів-предметників за ступеневою системою. В бакалавраті студенти вивчають гуманітарні і соціально-економічні та природничо-математичні дисципліни, дисципліни предметного напряму, професійно-педагогічні дисципліни, а також проходять практичну підготовку. Оскільки в бакалавраті вивчення основних науково-предметних дисциплін завершується, то випускник бакалавра-ту має знання, які дозволяють йому володіти шкільним предметним матеріалом. Психолого-педагогічна, методична і практична підготовка в бакалавраті орієнтована на підготовку бакалавра до викладання відповідного шкільного предмету в основній школі (5-9 класи).·

Думка про сам факт підготовки вчителів-предметників протягом чотирьох років в період загального зниження якості підготовки учнів шкіл здається суперечливою. Однак, наприклад, іще в 1988 році Відділення математики АН СРСР, розглянувши питання про необхідність докорінної перебудови математичної освіти майбутніх вчителів, рекомендувало "визначити рівень кваліфікації з відповідним дипломом, достатньої для викладання математики в школі до 8 класу (нинішнього 9-го), наприклад, в результаті держекзаменів після 3-го курсу". Подібне можна сказати і про підготовку вчителів інших шкільних предметів.

Виходячи з викладеного загальне визначення бакалавра, наведене у Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), можна стосовно педагогічних працівників конкретизувати так:

бакалавр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який здобув поглиблену загальнокультурну і природничо-математичну підготовку, психолого-педагогічні і науково-предметні, професійно-орієнтовані знання і вміння щодо навчально – виховного процесу в основній школі і здатний вирішувати типові професійні завдання, передбачені для посад учителів, вихователів, психологів і соціальних педагогів у галузі освіти.

Такий же підхід і модель підготовки вчителя основної школи у бакалавраті можуть бути використані для підготовки вчителів-предметників у класичних університетах за спеціальностями, позначеними у Переліку напрямів

і спеціальностей зіркою (*). Номенклатура навчальних дисциплін гуманітарного і соціально-економічного, природничо-математичного і науково-предметного циклів при підготовці вчителів-предметників у педагогічних вищих навчальних закладах та в класичних університетах має бути однаковою. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у класичних університетах може здійснюватись шляхом заміни дисциплін спеціалізації і наукової підготовки психолого-педагогічними і методичними дисциплінами та педагогічною практикою.

Кваліфікацію вчителя середньої загальноосвітньої школи студенти одержують після завершення навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст". Вони продовжують вивчати психолого-педагогічні і методичні дисципліни, проходять педагогічну практику у старшій школі. Разом з тим, студенти завершують вивчення дисциплін додаткової спеціальності, вивчення яких розпочинається з третього курсу бакалаврату. В бакалавраті ці дисципліни мають характер загальноосвітніх (гуманітарних або природничо-наукових). Конкретизоване визначення спеціаліста-педагогічного працівника може бути таке:

спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який на основі кваліфікації бакалавра здобув поглиблену психолого-педагогічну, науково-предметну, методичну і практичну підготовку для викладання поряд з основним додаткових предметів або виконання додаткових функцій у навчально-виховних закладах; має певний досвід вирішення складних професійних завдань, передбачених для посад учителів, вихователів, психологів і соціальних педагогів у галузі освіти.

Частина випускників бакалаврату може вступати на програму підготовки магістрів. Зарахування на таку програму здійснюється за рейтингом, який враховує успішність навчання, наукові здобутки випускника бакалаврату та інші критерії, встановлені вищим навчальним закладом.

Підготовка магістрів орієнтується на науково-педагогічну і науково-дослідну діяльність. Освітньо-професійна програма підготовки магістра забезпечує здобуття повної вищої освіти за спеціальністю, так само як і у випадку підготовки спеціаліста, однак за рахунок інтенсифікації навчально-

виховного процесу магістри одержують поглиблену, гуманітарну, психолого-педагогічну предметну та науково-практичну підготовку.

Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень педагогічного працівника, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув психолого-педагогічні і предметні знання інноваційного характеру; пройшов поглиблену соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну і науково-практичну підготовку; набув досвіду застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань в галузі середньої освіти та професійних завдань, передбачених для викладачів вищої школи і дослідників у галузі освіти.

Основна галузь діяльності магістра, викладача – класи і школи з поглибленим вивченням певного шкільного предмета, інноваційні середні навчальні заклади (ліцеї, гімназії, коледжі тощо) і вищі навчальні заклади всіх рівнів акредитації.

Магістерська підготовка забезпечує швидку адаптацію та ефективне навчання в аспірантурі.

Одна з головних проблем вищої освіти полягає в тому, що кількість нової наукової, технічної, культурної інформації, в світлі якої розширюється, уточнюється, переглядається зміст навчання, постійно зростає, а час на її засвоєння залишається (у кращому випадку) незмінним.

Розглядаючи зміст навчання як елемент педагогічної системи, зазначимо, що відбір освітнього матеріалу потрібно здійснювати за критеріями повноти і системності видів діяльності, потрібних для розвитку інтелектуальних здатностей особистості і формування кваліфікаційних вмінь, необхідних для виконання основних видів професійної діяльності на різних рівнях її складності.

Зміст освіти у вищій школі, окрім професійно-орієнтованих вмінь, повинен забезпечувати (тренувати) здоровий глузд – житейську, практичну мудрість; здатність передбачати наслідки тих чи інших вчинків, відрізняти в поведінці суттєве від випадкового або мало важливого; обирати з можливих рішень те, яке дасть найбільшу реальну користь.

Цілеспрямований процес підготовки фахівця вищої кваліфікації, здатного до самостійної творчої діяльності в певній сфері освіти, науки, культури

або виробництва є об'єктом дидактики вищої школи. Її предметом є зміст навчання, методи і форми ефективної взаємодії викладачів і студентів у педагогічній системі, створеній для вищої професійної освіти.

Дидактика намагається знайти найбільш суттєві закономірності навчального процесу і виявити їх зв'язки з цілями навчання. Положення, які виражають ці зв'язки у випадку вищої професійної освіти називають принципами дидактики вищої школи. Їх можна вважати рекомендаціями, що спрямовують педагогічну діяльність і освітній процес в цілому; загальними і принципово важливими орієнтирами, які визначають зміст, методи, організацію навчання і способи аналізу його результатів.

Принципи дидактики визначають практику навчання у двох аспектах:

- безпосередньо, коли викладач свою діяльність обґрунтовує в кожному випадку певним принципом;
- через дидактичну систему, в якій всі принципи постають у певному аспекті, створюючи концепцію педагогічного процесу.

Завдання вищої професійної освіти полягає в успішному розв'язку двох взаємопов'язаних завдань. Перше — кожний студент повинен оволодіти сумою необхідних професійних знань. Друге, не менш важливе, полягає у залученні студента до особистого практичного досвіду викладача з розв'язку практичних завдань (формування вмінь та навичок).

Головна складність першого завдання полягає у відборі того мінімуму необхідних знань, без яких просто неможлива компетентність спеціаліста. Досвід же взагалі неможливо передати, в кращому випадку його можна продемонструвати як невідчуджений атрибут особистості викладача. Власний досвід студента формується як реакція на спільну діяльність із викладачем по розв'язку завдань, якщо успішно сформовані психологічні умови переживання ситуації як досвіду з досягнення власної мети.

Успішний розв'язок двоєдиного завдання дозволить досягнути мети професійного навчання – підготувати студента до самостійного розв'язування професійних завдань, тобто, оволодіння навчальним матеріалом на рівні уміння самостійно застосовувати отримані узагальнення до розмаїття проблем професійної діяльності.

Забезпечення принципово нової ситуації неперервного формування системи професійної діяльності спеціаліста можливе за побудови навчального процесу на основі пропонованого нами системоутворюючого принципу дидактики вищої школи – принципу системного відображення професійної діяльності фахівця у змісті освіти.

Цей принцип дозволяє розв'язати проблеми змісту навчання та змісту конкретних дисциплін шляхом відтворення (моделювання) професійної діяльності фахівця у квазіпрофесійних завданнях.

Сутність відтворення професійної діяльності в навчальному процесі полягає в тому, що студенти відтворюють майбутню професійну діяльність у спеціально створених умовах, коли їх діяльність має умовно – професійний характер. Студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її ("квазіпрофесійна" діяльність).

Питання відображення професійної діяльності в навчальному процесі потребує системного підходу: з одного боку, побудови моделі майбутньої професійної діяльності фахівця (модель фахівця), з іншого – побудови моделі підготовки, якою постають зміст навчання і організація навчально-виховного процесу. Надзвичайна складність досліджуваних об'єктів дозволяє адекватно описати лише найбільш суттєві особливості діяльності та підготовки.

Для створення моделі діяльності Н.Ф.Тализіна пропонує три методи: а)аналіз реальної практики використання фахівців даного профілю, б)експертний метод, в)використання прогнозів розвитку тієї сфери діяльності, для якої готується фахівець. Перші два методи спрямовані на вивчення сучасної практики фахівців даного профілю. Конкретні методики дослідження діяльності різні для різних спеціальностей. Останнє означає, що вірогідність результатів досліджень значною мірою залежатиме від досвідченості конкретних дослідників і експертів.

Виконані нами теоретичні дослідження діяльності людини дозволяють запропонувати два схожих методи формування типових професійних завдань. Перший метод ґрунтується на аналізі системи структурних моментів діяльності, якими, на думку Т.В.Габай, є суб'єкт, предмет, засоби, процедура, зовнішні умови і продукт діяльності. Типове завдання може формулюва-

тись як проблема пошуку невідомого структурного моменту діяльності (якоїсь його властивості або якості) за умови, що інші відомі. У типовому завданні можуть бути невідомими не один, а декілька структурних моментів, але тоді обумовлюється можливість вибору частини з них. Класифікація типових завдань діяльності може бути виконана за критерієм спільності одного з структурних моментів діяльності: продукту, процедури, засобів чи предмета діяльності.

Другий метод ґрунтується на представленні діяльності людини як системи перетворень (в термінах теорії технічних систем). Елементами системи перетворень є оператори (люди, технічні системи і реальне оточення) і процес перетворень (операнд, технологія і дії та операції). Типові завдання діяльності можна представити як створення системи перетворень за умови, що один або декілька елементів цієї системи невідомі.

Ці методи формулювання типових професійних завдань були використані для аналізу діяльності вчителів і викладачів. Результати цього дослідження доповідались на Всеукраїнській конференції “Актуальні проблеми вивчення природничо-математичних дисциплін...” і опубліковані в матеріалах цієї конференції. В моделі діяльності представлені типи професійно-педагогічної діяльності і типові завдання професійної діяльності педагогічних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів. Всього виділено сім типів діяльності:

- планування (проектування) навчально-виховної роботи,
- проведення навчальних занять,
- проведення виховних заходів,
- розробка і використання дидактичних і технічних засобів навчання,
- проведення психолого-педагогічних і методичних досліджень,
- робота з персональним комп’ютером,
- підвищення кваліфікації, науково-дослідницька робота.

Взявши за основу модель діяльності вчителя (викладача) – предметника можна розробити модель підготовки за такою схемою: розробка системи знань, необхідних для успішного оволодіння професійними вміннями, тобто для інформаційного забезпечення вмінь; об’єднання сукупності знань і вмінь у навчальні дисципліни і курси, встановлення міжпредмет-

них зв'язків; визначення співвідношення теоретичних і практичних занять, яке забезпечує успішне оволодіння знаннями і вміннями; розробка навчальних планів і програм; розробка системи завдань для формування професійних вмінь.

Концептуальними засадами моделі підготовки вчителя (викладача)-предметника, на наш погляд, є фундаментальність, ступеневість, двокомпонентність, підготовка до викладання декількох шкільних предметів, особистісно-орієнтовані технології і моделювання професійної діяльності в навчально-виховному процесі. Зупинимось докладніше на деяких з них.

Фундаментальна освіта реалізує єдність онтологічного і гносеологічного аспектів навчальної діяльності. Онтологічний аспект пов'язаний з пізнанням оточуючого світу, гносеологічний – з оволодінням методологією і навичками пізнання. Фундаментальна освіта, будучи інструментом досягнення наукової компетентності, орієнтована на з'ясування глибинних сутнісних підвалин і зв'язків між різноманітними явищами і процесами оточуючого світу.

Суттєвою ознакою фундаментальної освіти є цілісність. Для досягнення фундаментальності підготовка вчителя (викладача) має реалізуватись не через традиційні автономні навчальні дисципліни, а посередництвом цілісних циклів навчальних дисциплін. Дисципліни такого циклу утворюють єдину систему, об'єднану загальною цільовою функцією, об'єктом дослідження, методологією побудови і сутнісними міждисциплінарними зв'язками.

Важливою передумовою успішної професійно-педагогічної діяльності вчителя (викладача)–предметника є його науково-предметна компетентність, яка має дві сторони: I – знання в галузі науки , яка є предметом викладання (її історії і теорій, методології і методів дослідження, володіння системою понять цієї науки); II – вміння і навички застосовувати наукові знання саме в тій галузі, яку наука досліджує. Підготовка вчителя-предметника в зв'язку з цим може бути охарактеризована як двокомпонентна: професійно – педагогічна і науково – предметна (дослідницька).