

**Ціннісний дискурс в освіті
(у семи книгах)**

Книга перша

Віктор Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Володимир Савельєв

**Конституціалізація освітнього простору Європи:
аксіологічний вимір**

* * *

Книга друга

Віктор Андрущенко, Володимир Гончаров,
Валентин Молодиченко, Леся Панченко

Культура як аксіологічна матриця освіти

* * *

Книга третя

Віктор Андрущенко, Володимир Савельєв,
Денис Свириденко, Сергій Терепищій

Освіта у глобальному вимірі

Книга четверта

Віктор Андрущенко, Тетяна Андрущенко, Володимир Савельєв

Цивілізація культури

* * *

Книга п'ята

Віктор Андрущенко, Ольга Кивлюк, Ольга Скубашевська

Інформаційний вимір сучасності освіти

* * *

Книга шоста

Віктор Андрущенко, Олександр Джура, Наталія Богданова

**Культура життєтворчості
особистості і освіта**

* * *

Книга сьома

Віктор Андрущенко, Роман Вернидуб, Лілія Куліненко

**Наука. Педагогічна освіта.
Практика**

Редакційна рада

Віктор Андрущенко

доктор філософських наук, професор,
академік НАПН і член-кореспондент НАН України
(керівник редакційної ради)

Володимир Савельєв

доктор історичних наук, професор
(заступник керівника)

Марина Гриценко

доктор філософії
(відповідальний секретар)

Члени редколегії

Тетяна Андрущенко

доктор політичних наук, професор

Роман Вернидуб

доктор педагогічних наук, професор

Дмитро Дзвінчук

доктор філософських наук, професор

Ольга Кивлюк

доктор філософських наук, професор

Валентин Молодиченко

доктор філософських наук, професор

Леся Панченко

доктор філософії, доцент

Денис Свириденко

доктор філософських наук, професор

Освіта в структурі наукового дискурсу епохи



Проблема людини, її підготовки до життя та праці засобами освіти належить до найдавніших і найбільш актуальних проблем: філософських, педагогічних, культурологічних, гуманітарних, загалом роздумів. Мислителі різних часів і народів намагались проникнути в таїнство суспільного буття людей, пізнати людину, зрозуміти й налагодити механізми її формування як особистості. Центральним при цьому завжди було питання про те, яку освіту треба дати людині, щоб вона входила в життя з повноцінними знаннями, сформованими компетенціями і цінностями.

Актуальним – це питання є й сьогодні. І це зрозуміло. Нові часи формують нові вимоги. Відчути, осмислити їх і сформулювати щодо них нові відповіді не просто. Життя потребує більш детальних

і розгалужених філософсько-педагогічних досліджень, на основі яких можуть бути створені відповідні щодо новітніх перетворень та моделей освітнього процесу, сформовані програми і плани, підходи та технології. Власне, ці питання й стали предметом широкоформатних досліджень одного з центральних сегментів моєї наукової школи – проблем розвитку освіти в сучасному глобалізованому світі.

Не нав'язуючи авторам ті чи інші висновки, сформовані за результатами власних досліджень, я намагався спрямовувати їх пошукову активність в річище проблем найбільш суперечливих, актуальних і невідкладних. За їх результатом сформувалась своєрідна платформа дискурсного освоєння закономірностей розвитку освіти в системі «виклик – відповідь», платформа наукового пошуку, яку ми назвали – ціннісний дискурс в системі освіти.

Що являє собою нинішній світ і як він змінюється в результаті глобалізації та інформаційної революції? Які трансформації відбуваються в цьому контексті в українському суспільстві? Яке місце і роль в ньому належить людині і якою має бути сучасна освіта як основний інститут підготовки людини до життя? – ось низка першочергових запитань, на які ми намагались відшукати більш-менш обґрунтовані відповіді.

Наші пошуки, відповіді й пропозиції носять дискусійний характер. Ми розглядаємо їх як початок серйозної наукової розмови про освіту в широкому контексті економічних, політичних та соціокультурних змін сучасного світу і України. Маємо надію, вони зацікавлять всіх тих, хто переймається освітою, намагається її оптимізувати відповідно до викликів епохи та завдань українського державотворення.

Віктор Андрущенко, доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН і академік НАПН України,
ректор НПУ імені М.П. Драгоманова,
Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

Ціннісний дискурс в освіті

**Віктор Андрущенко
Роман Вернидуб
Лілія Куліненко**

*До 180-ліття з дня заснування
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова*

**НАУКА.
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА.
ПРАКТИКА.**

Книга сьома

Київ – 2017

УДК 82.09:930.85:7.036/.038
ББК 71.0я73
А 66

*Рекомендовано Вченою радою Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 3 від 27 жовтня 2016 р.)*

Рецензенти:

Володимир Бех, доктор філософських наук, професор;
Валентина Воронкова, доктор філософських наук, професор;
Володимир Муляр, доктор філософських наук, професор

Андрущенко В., Вернидуб Р., Куліненко Л.

А 66 Наука. Педагогічна освіта. Практика / В. Андрущенко,
Р. Вернидуб, Л. Куліненко. – К. : «МП Леся», 2017. – 724 с.

ISBN 978-966-7166-34-2

Формулюючи мету та цілі дослідження, автори виходили з положення, що категорії «науки» і «практики» є опорними категоріями осягнення ціннісного дискурсу в освіті.

У книзі розробляється і використовується філософсько-освітній та прикладний інструментарій дослідження системного взаємозв'язку науки і освіти в контексті технології інтеграції наукових знань у зміст професійної підготовки педагогів в умовах глобального розвитку. Одержані результати уможливають подальшу комплексну і галузеву розробку різноманітних аспектів методології інтеграції науково-дослідницького та навчального процесу, конвергенції здобутих наукових знань та змісту професійної освіти.

Книга адресована дослідникам сучасних проблем розвитку освіти, педагогічним працівникам вищих навчальних закладів, зокрема, педагогічного профілю.

УДК 82.09:930.85:7.036/.038
ББК 71.0я73

ISBN 978-966-7166-34-2

© В. Андрущенко, Р. Вернидуб,
Л. Куліненко, 2017
© ТОВ «МП Леся», 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	10
ЧАСТИНА ПЕРША	
НАУКА І ПЕДАГОГІКА	19
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади інтеграції науки і освіти у професійній підготовці педагогічних кадрів	19
Глава 1.1. Інтеграція науки і освіти у підготовці майбутніх педагогів	20
Глава 1.2. Науково-дослідницька діяльність в структурі забезпечення професійної підготовки педагога	30
Глава 1.3. Сучасне розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів	44
Глава 1.4. Інноваційні педагогічні технології в механізмі інтеграції науки і освіти	56
Розділ 2. Особливості інтеграції науки і освіти в національних системах професійної підготовки майбутніх педагогів	69
Глава 2.1. Проектні технології підготовки педагогічних кадрів в скандинавських вищих навчальних закладах	70
Глава 2.2. Англо-саксонська модель інтеграції науки і освіти: специфіка, проблеми і тенденції розвитку	98
Глава 2.3. Досягнення та проблеми педагогічної освіти Франції	128
Глава 2.4. Вища педагогічна освіта в Голландії	154
Глава 2.5. Досвід Польщі в реформуванні вищої педагогічної освіти	163
Глава 2.6. Організація науки і освіти в університетах України	181
Глава 2.7. Педагогічна освіта в Японії	191

Розділ 3. Науково-дослідницький потенціал бакалаврату у просторі педагогічного університету	202
Глава 3.1. Селекційна компонента формування інтелектуальної складової науково-освітнього поля педагогічного університету	203
Глава 3.2. Особливості розгортання дослідництва в бакалавраті педагогічного університету	221
Глава 3.3. Формування дослідницьких умінь у процесі бакалаврської підготовки	237
Глава 3.4. Проектування дослідницько-орієнтованих програм першого ступеня педагогічної підготовки.....	248
Розділ 4. Інтеграція науки і освіти у магістерських програмах професійно-педагогічної підготовки	259
Глава 4.1. Місце науково-дослідницької роботи в структурі підготовки майбутніх магістрів.....	260
Глава 4.2. Особливості змісту загальнопрофесійної підготовки магістрів	279
Глава 4.3. Інтеграція науки і освіти в процесі формування змісту варіативної складової професійної підготовки	290
Розділ 5. Інноваційні технології в управлінні науково-освітньою діяльністю педагогічного університету	301
Глава 5.1. Європейські стандарти якості вищої освіти	302
Глава 5.2. Становлення інформаційно-дослідницького середовища	314
Глава 5.3. Впровадження інформаційних технологій	342
ЧАСТИНА ДРУГА	
ПРАКТИКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА.....	361
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження ролі практики у вищій педагогічній освіті.....	361
Глава 1.1. Освіта і практика як предмет філософської рефлексії.....	362
Глава 1.2. Практика в системі становлення суспільства знань	380

Глава 1.3. Практична спрямованість модернізаційних процесів в освіті.....	400
Глава 1.4. Практика в структурі педагогічного процесу	426
Розділ 2. Праксеологія педагогічного процесу.....	452
Глава 2.1. Практично-педагогічна інноватика.....	453
Глава 2.2. Креативний потенціал педагогічної практики.....	488
Глава 2.3. Практика в конструкті педагогічної майстерності педагога	524
Глава 2.4. Моніторинг ефективності педагогічної практики	553
Розділ 3. Особистісний контекст практичної підготовки вчителя.....	589
Глава 3.1. Інтегративна природа компетентності	590
Глава 3.2. Освітні компетенції педагога	606
Глава 3.3. Практика в структурі формування громадянських якостей особистості	623
Глава 3.4. Самореалізація особистості: від студента до педагога	653
Глава 3.5. Модель практичної підготовки педагога.....	683
Заключення	717

ВСТУП

Педагогіка дослідницька та практична

XXI століття називають століттям інтелекту, науки і культури. І це закономірно. Інформаційна революція, що прийшла на зміну науково-технічному прогресу, відкрила нову сторінку в цивілізаційному поступі людства – сторінку знань, інформації, культури. Людство входить в епоху інтенсивного обміну інформацією, кроскультурних комунікацій, розширення свободи і відкритості спілкування та співпраці. Все це змінює параметри, філософію та зміст підготовки людини до життя та праці засобами освіти. Освіта все більш рельєфно постає як механізм і технологія людинотворчості, людина – як суб'єкт суспільства знань, здобуття та оновлення яких має здійснюватись протягом усього життя. Основне навантаження за зміну пріоритетів освітньої діяльності покладається на вчителя, практична підготовка якого стає альфою і омегою ефективного виконання ним історично сформованої місії.

Категорії «науки» і «практики» є опорними категоріями осягнення ціннісного дискурсу в освіті. І це зрозуміло. Формування аксіологічної платформи особистості засобами освіти здійснюється, насамперед, на міцному фундаменті наукового знання; з другого боку – з метою ефективною практичною участі особистості у всіх життєвих процесах. Наука та практика визначають параметри розвитку освіти, її мету, зміст, організаційні моделі та навчальні технології. Без науки в освіті робити нічого. Справедливою є й зворотна формула. «Немає науки без освіти, немає освіти без науки», – ці слова належать людині, яка віддала науково-освітній справі більш як 75 років. Мова йде про геніального вченого XX століття Борис Євгеновича Патона. Вчений наголошував на необхідності органічної єдності науки, освіти і практики як першої й головної умови їх суспільної ефективності.

Особливо актуальною така постановка проблеми є для сучасної педагогічної справи. Без науки і практики підготовка сучасного педагога, викладача вищої школи є справою просто неможливою. Наука – є своєрідним базисом педагогіки; практика – тим наріжним каменем, на якому відточується її мета та основні завдання, перевіряються її ре-

зультати. Наукова робота піднімає статус викладача, посилює довіру до нього з боку студентів, формує навколо нього поле наукового пошуку і співпраці, втягує в нього молодь. Без науки педагог не зможе осягнути суспільство, в якому живе, зрозуміти особистість, яку зобов'язаний навчати та виховувати. В свою чергу тільки через практику він зможе усвідомити суспільно сформовані вимоги, які делегуються особистості, й які вона має отримати завдяки освіті та вихованню.

В колишньому СРСР педагогічні виші виконували вузьку просвітницьку, а ще більшою мірою ідеологічну функцію – формували вчителя, здатного до виховання майбутніх учнів на засадах марксистсько-ленінського світогляду і комуністичної моралі. Наукові засади цього процесу формувались в ідеологічних установах, наскрізь пронизаних партійністю, зокрема, в академічних інститутах ідеологічного профілю та в класичних університетах. Наука тут жорстко контролювалась. В навчальний процес йшло тільки те, що відповідало курсу КПРС на побудову соціалістичного і комуністичного суспільства. Характерно, що «найвищою науковістю» в той період вважались матеріали чергового партійного з'їзду, виступи генерального секретаря партії, дослідження авторів-дописувачів – пропагандистів, своєрідних дипломованих лакеїв соціалістичного способу життя. І хоча на задвірках їх праць нерідко «проскакували» елементи дійсної науки, співрозмірні з високими світовими зразками, наука, особливо педагогічна, мало чим відрізнялась від ідеології. Тому питання про те, чи потрібна була наука у педагогічному виші того часу є не більш, ніж риторичним.

Сучасність змінює ситуацію докорінно. Деідеологізація навчально-виховного процесу, його демократизація та інформатизація у буквальному розумінні потребують науки, яка має передувати навчанню, формувати його зміст, спрямовувати в річище, обумовлене новими світовими й вітчизняними реаліями. Як інструмент ідеологічного штибу педагогічний університет залишився в минулому. Нині – це науково-навчальний заклад, який надає знання, виховує життєво потрібні компетенції, формує аксіологічну платформу особистості, центром якої є національні та загальнолюдські пріоритети та цінності. В основі цих процесів знаходиться наука. Саме тому, викладач педагогічного вишу має бути не тільки педагогом чи вихователем молоді, але й високим науковцем.

Педагогічна наука здійснюється за всіма правилами науки як такої. Вона спрямована на пізнання істини, базується на загальних принципах наукового пізнання, використовує практично всі методи, які є в

сучасній науці. Разом з тим, вона має свої особливості, обумовлені насамперед тим, що предметом її рефлексії є людина (дитина), яка формується.

Зрозуміло, людина є предметом не тільки педагогіки, але й психології, соціології, культурології, зрештою, філософії. Однак, тут є певні особливості. Психологія, скажімо, досліджує психічну сторону життєдіяльності особистості, соціологія – її (особистості) орієнтації в соціумі та культурі, філософія – в загальному контексті світового середовища, простору і часу. Педагогіка ж вивчає людину, яку потрібно підготувати до самотійного життя, сформуванню як цілісну особистість. Для виконання цього завдання педагогіка поєднує свої зусилля з усіма науками про людину, співпрацює з ними в пізнавальному полі. Оскільки педагогіка акцентує увагу на становленні людини як особистості, визначає роль у цьому процесі освіти та виховання, технологічну сторону навчально-виховного процесу, вона постає як практична філософія – є філософією практично-формуючої дії. Вивчення людини (дитини, учня, студента) є головним предметом педагогічного пізнання. Вчитель має розуміти своїх учнів, бачити спільне і відмінне в них, вміти розпізнати індивідуальність, виявити й розвивати задатки. «Шаблонна педагогіка» залишилась в минулому. Нинішня освіта має бути особистісно орієнтована. Пробудити в майбутньому вчителів якості дослідника, спрямувати його дослідницьку активність на людину є першим і головним завданням наукової складової підготовки вчителя в педагогічному університеті.

В той же час майбутній вчитель не може не досліджувати предмет, який він викладає. Це – друга важлива складова дослідницької діяльності педагога. Викладач фізики, математики, філософії чи будь-якої іншої дисципліни має глибоко оволодіти своїм предметом, вийти на вершинні поверхи його пізнання, вести самотійні пошуки вирішення проблем, які дають прирощення наукового досвіду. У цьому контексті викладач за правило поєднує свої пошукові зусилля з представниками високої академічної науки, входить у міжнародні наукові проекти. Для прикладу відзначу успіхи наших педагогів-математиків (М. Працьовитий, Г.Торбін) у співпраці з Інститутом математики НАН України та німецькими колегами з м. Беліфельда та Мюнхена; перспективні дослідження педагогів-дослідників (В.Синьов, М.Шеремет та ін.) – представників такого напрямку, як корекційна психологія та педагогіка з науковцями Голландії, Канади та Швеції. Визнаними й авторитетними є наукові школи вчених-драгоманівців з етносоціології (член-кор. НАН

України. Професор В.Євтух), мовознавства (академік НАПН України, професор Л.Мацько), інформатики (член-кор. НАПН України, професор М.Жалдак) та ін. Характерно, що ці школи об'єднують маститих вчених і початківців, зокрема, талановитих і перспективних студентів, які вже з другого-третього курсів заявляють про свої наукові здібності.

Важливим, далі, є питання про те, як донести відповідні знання до студента. Останнє також входить у предметне поле дослідницької палітри педагога. Пошук найбільш ефективних шляхів та технологій реалізації навчального процесу – науково-методичні розвідки – я розглядаю у якості третьої основної складової пошукової діяльності педагога. Кожен, хто працює у вузі, знає: методична майстерність є не менш важливою справою ефективності навчально-виховної діяльності. Останнє дає підстави для висновку про те, що за своїм академічним і соціальним значенням дослідження в царині методики викладання того чи іншого предмету в педагогічному університеті є співрозмірною як з вивченням особистості, так і з дослідженнями змісту будь-якого навчального предмету.

Педагогічний університет, який готує такого вчителя, має бути дослідницьким. Досягнення такого статусу педагогічним університетом є його першою й головною відповіддю на виклик глобалізованого світу. Як писав у свій час знаменитий Бальзак, «генії народжуються в селі, а помирають у столиці». Продовжуючи цю думку, слід додати, що першим, до кого йде майбутній геній у своїх коротких штанцях, але з велетенськими дитячо-юнацькими амбіціями, є вчитель, який розпізнає й відкриває в ньому майбутнього інженера-конструктора, дипломата, успішного бізнесмена, а головне – формує людину як особистість і громадянина, на плечі якого лягає відповідальність за майбутнє. Підняти статус і суспільне значення вчителя, створити для нього умови реалізації свого високого покликання, в навчальній, виховній і, особливо, в частині активізації дослідницької, пошукової діяльності, є головним і невідкладним завданням зростаючого українського соціуму.

Принципово новою має стати взаємозв'язок освіти і практики. Як зазначають аналітики, нинішня освіта відірвана не тільки від науки, але й від практики. Причому цей розрив з часом не тільки не зменшується, але й поглиблюється. Школа замулюється повсякденністю. Практика в її високому соціальному смислі як спільна життєдіяльність людей, які обмінюються послугами, підтримуючи один одного як матеріально, так і духовно, стала поняттям майже віртуальним. Між тим, реальне прискорення історичного розвитку формує вимогу якнайшви-

дшого входження людини у життєвий процес. Останнє диктує потребу поглибленої практичної підготовки особистості в процесі її навчальної діяльності.

Освоєння необхідної суми знань та їх самостійного набуття, оволодіння соціально-практичним досвідом, формування відповідних професійних компетенцій, готовності до безпосереднього (без додаткового навчання) виконання професійних обов'язків, а головне – формування в особистості якостей людини і громадянина є основними вимогами-викликами, відповіді на які має дати освіта, якщо ми хочемо бачити її сучасною, перспективною й соціально затребуваною. Першим цю філософію має освоїти і реалізувати, знову ж таки, вчитель. Головним вектором при цьому має стати практична підготовка особистості, спрямована на освоєння та використання інформаційних ресурсів, користування інформаційними системами, освоєння телекомунікаційних мереж (автоматизованих інформаційних систем, банків і баз даних, баз знань тощо). Майбутній фахівець має не стільки теоретично, скільки практично оволодіти інформаційними технологіями збору, нагромадження, розповсюдження, зберігання інформації, доступу до неї на основі сучасної електронної обчислювальної та комунікаційної техніки, засобів зв'язку. Останнє також покладається на вчителя, який має сформувати інформаційну культуру учня ще із шкільної лави. Час, який може бути втраченим, наздогнати важко, а може й неможливо. Інформаційна практика має утвердитись у якості першосновної домінанти зміни параметрів підготовки нового вчителя.

Другим не менш важливим чинником підвищення ролі та значення практичної підготовки майбутнього учителя є процес соціальних, політичних та культурних змін, який отримав загальну назву «демократизація» суспільства.

Розгортаючи комунікаційні процеси та простір кроскультурного спілкування, демократизація зміщує основне навантаження щодо регуляції цього процесу з колективних (державних чи громадських) структур на особистість, яка бере на себе відповідальність за власний вибір і діяльність з його реалізації. Основне навантаження у підготовці людини до самостійного виконання суспільно відведеної ролі у демократичному полі свободи і відповідальності, знову ж таки, покладається на вчителя. Вчитель має сформувати основні суспільні цінності, духовно-моральні пріоритети, виховати відповідальне ставлення до виконання своїх професійних і громадянських обов'язків тощо. Не принижуючи роль просвітницької діяльності учителя, зауважимо, що більш ефекти-

вними є технології, що вводять учнів у поле практичного демократичного спілкування та розвитку.

Є й ще одна детермінанта, яка формує потребу у підвищенні ефективності практичної підготовки учительських кадрів, – тотальне утвердження ринкових відносин. Ринок є не тільки технологією ведення господарства, але й сферою самостійності, творчості, відповідальності. Навряд чи треба доводити, що ці якості у людини формуються вчителем і, насамперед, практично. Як мудрий і доброзичливий наставник, учитель має практично ввести дитину у світ ринкових комунікацій, пріоритетів і цінностей. Зрозуміло, для цього він має сам сформувані у собі відповідні ринкові якості. На жаль, сучасна практика підготовки нового вчителя ринкову домінанту майже не враховує. Між тим, ринок все більш активно полонить життєвий простір суспільства. Ринкові відносини проникають у всі сфери життя. Не є винятком і система освіти. Ринок диктує їй свої вимоги, формує потребу фахової підготовки кадрів як виклик, на який педагогічна освіта має дати адекватну відповідь. Ринок не терпить зволікання. Він вимагає швидкого й точного рішення, здатності людини до оперативного мислення, включення у безпосередній виробничий процес без додаткової підготовки. Чи варто наголошувати на тім, що ці якості формуються, насамперед, в процесі практичної підготовки? Практика і тільки практика виховує в особистості здатність до конкретної, предметної діяльності, активності, творчості. Поглиблення розуміння чинності практики у визначенні параметрів, змісту та напрямів модернізації освіти постає як завдання, яке має невідкладний характер. Отже, актуальність дослідження полягає у необхідності розробки інноваційних моделей підготовки професійних педагогічних кадрів, здатних здійснювати свою діяльність у нових соціокультурних умовах України.

Філософсько-педагогічним дослідженням системи «наука – освіта – практики» як вивченню ролі науки та практичної підготовки в системі підготовки фахівців вищої кваліфікації засобами освіти, формуванню майбутнього вчителя в контексті його практичної підготовки присвячено значну кількість наукових публікацій. Умовно їх можна поділити на три відносно самостійні групи.

Першу з них складають роботи класиків філософсько-педагогічного спрямування, зокрема, таких відомих і видатних педагогів і філософів, як Платон і Аристотель, Вольтер і Ж.-Ж. Руссо, Ж. Ламетрі і К. Гельвецій, Б. Спіноза і Дж. Локк, І. Кант і Г. Гегель, К. Маркс і Ф. Енгельс,

Я. Каменський і Й. Песталоцці, К. Ушинський і М. Пирогов, М. Драгоманов і С. Русова, А. Макаренко і В. Сухомлинський та низка інших мислителів.

Другу групу формують представники модерної філософії ХІХ-ХХ ст., зокрема, ново-європейського модерну (Ф. Ланге, П. Наторп, Г. Ріккерт, Ф. Бредлі та ін.), філософії марксизму (К. Маркс, Ф. Енгельс, В. Ленін), представники філософського позитивізму (О. Конт, Дж.С. Міль, Г. Спенсер, Б. Рассел), філософського ірраціоналізму (С. К'єркегор, Е. Гуссерль, Ф. Ніцше, А. Бергсон) та екзистенціальної філософії (Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Гайдеггер та ін.). Кожен з них обґрунтовував власне виношені підходи, які не завжди і не у всьому збігаються. Разом з тим, у філософському розумінні дослідники розгорнули поняття освіти у взаємозв'язку з практикою як чинника, що визначає контури майбутнього суспільства, місця і ролі людини в ньому як людини ділової, практичної.

До цієї ж групи ми відносимо представників сучасної західної філософії. І хоча проблема «освіта-практика-учитель» не виокремлюється ними як самостійний предмет дослідження й аналізується переважно дотичним чином, їх не можна не помітити в загальному аналізі освітньої проблематики як такої й практичної підготовки майбутнього вчителя, зокрема. Філософські розвідки типу «суміші реальностей» у філософському доробку Е. Дюркгейма; «самотній голос людини» у творчості Г. Марселя; культурно-антропологічна методологія К. Леві-Стросса; еволюційна епістемологія та постструктуралізм М. Фуко; трансцендентальний емпіризм Ж. Дельоза; реконструкція та деконструктивізм Ж. Дерріда; концептуальні побудови Ж.-Ф. Ліотара, П. Ріквора, Ф. Джеймосіна, Х. Арндт, В. фон Гумбольта, Г.-Г. Гадамера, Ю. Габермаса, В. Лепеніса, Ж. Дерріда, Д.Г. Ньюмена, Х. Ортега-і-Гассета, Г. Розовскі, К. Ясперса та ін. засвідчують глибоке проникнення цих авторів у зазначену проблематику, сутнісне уявлення нерозривного взаємозв'язку освіти, науки і практики, значення соціокультурних змін, які формують нові виклики до фахівця загалом й до вчителя зокрема, його підготовки й практичної діяльності.

Нинішня російська філософсько-педагогічна думка представлена такими іменами, як Ш. Амонашвілі, В. Аршинов, В. Афанасьєв, О. Афанасьєва, Е. Баллер, Г. Батіщев, В. Буданов, Ф. Бурлацький, М. Бахтін, М. Бердяєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Волков, П. Гайденко, П. Гуревич, В. Давидов, О. Дробницький, Е. Ільєнков, В. Келле, Л. Киященко, О. Князева, М. Ковальзон, В. Конєв, А. Лосєв, К. Любутін, Ю. Лотман,

В. Моїсеєв, О. Огурцов, Т. Ойзерман, Б. Поршнев, Б. Пружинін, М. Розов, Я. Свірський, Л. Столович, В. Шаталов, В. Ядов та ін.

В Україні до цієї тематики звертались В. Андрущенко, В. Бакіров, В. Бех, І. Бех, В. Биков, Н. Бібік, Л. Бевзенко, А. Бойко, В. Бондар, В. Вікторов, Л. Вовк, Г. Волинка, В. Воронкова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Дзоз, Н. Дем'яненко, Д. Дзвінчук, Т. Жижко, В. Журавський, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кизима, К. Корсак, В. Кремень, С. Кримський, В. Луговий, М. Лукашевич, С. Максименко, М. Михальченко, Н. Мозгова, В. Огнев'юк, В. Олійник, В. Пазенок, І. Предборська, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Рибалка, В. Рижко, В. Савельєв, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська, П. Таланчук, В. Ткаченко, В. Шинкарук, І. Цехмістро, О. Яценко, В. Ярошовець та ін.

Не зважаючи на досить об'ємний пласт літератури, означена проблематика все ще не має остаточно визначених контурів, однозначних параметрів модернізації, пропозицій щодо конкретних практичних змін. Зокрема, актуальними, є теоретико-методологічні засади дослідження науки і практики в структурі освітньої діяльності, основні функції та завдання практичної підготовки педагога; формування педагога –дослідника; структура практичної підготовки майбутнього вчителя; самостійна робота студентів у структурі практичної підготовки майбутніх педагогів; суб'єкт-суб'єктні відносини в системі наукової діяльності та практичної підготовки вчительських кадрів. Додаткового вивчення потребують психологічні аспекти підготовки майбутніх педагогів в період їхньої практики, зокрема, роль практичного психолога в діагностиці та корекції педагогічної практики. Досить помітний пласт дослідницьких завдань локалізується в царині визначення місця та ролі науки та практики в підготовці майбутнього вчителя у встановленні співвідношення раціонального та ірраціонального, теоретичного та соціокультурного (побутового) знання та його дискурсного освоєння. Проблемою залишається побудова оптимальної моделі наукової та практичної підготовки майбутніх педагогів, моніторинг якості організації і проведення педагогічної практики, аналіз практики як умови, засобу і механізму (технології) формування креативності та творчих здібностей майбутніх педагогів. Враховуючи актуальність і не достатню опрацьованість проблеми, її було обрано предметом самостійного теоретичного аналізу.

У книзі розробляється і використовується філософсько-освітній і прикладний інструментарій дослідження системного взаємозв'язку науки і освіти в контексті технології інтеграції наукових знань у зміст

професійної практичної підготовки педагогів в умовах глобального розвитку, процесу науково-освітньої інституалізації світового громадянського суспільства через дослідження систем освіти, суспільного виховання і менеджменту як сфери взаємодії держави, людини та соціальних інститутів. Одержані результати уможливають подальшу комплексну і галузеву розробку різноманітних аспектів методології інтеграції науково-дослідницького та навчального процесу, конвергенції здобутих наукових знань та змісту професійної освіти. Це забезпечує реалізацію інноваційної моделі професійно-педагогічної освіти і філософії освіти не тільки в межах філософії і педагогіки, а й на рівні загальнонаукового, суспільного аналізу. Така модель може застосовуватися у розробках в сферах державного управління, педагогічної діяльності, соціальних наук. У дослідженні здійснено аналіз інтегрованого концептологічного філософського і педагогічного досвіду реформування інститутів соціуму, систем освіти і науки провідних країн. Розглянуто аналогічні завдання, які стоять перед суспільством, наукою і освітою в Україні в контексті світових глобалізаційних процесів.

Монографія орієнтована на поглиблення існуючих уявлень про здобутки і проблеми процесів інституалізації технологій інтеграції наукових знань у зміст професійно-практичної підготовки педагогів, їхньої ролі для суспільного буття та соціального пізнання. Книга стане у нагоді студентам, аспірантам, науковцям, фахівцям у сфері соціальної філософії, педагогіки і філософії освіти, аналітики суспільно-державного управління, усім, хто цікавиться проблемою становлення і розвитку системного взаємозв'язку науки і освіти як інтегрального чинника ефективності розвитку освітніх технологій ХХІ століття, філософії освіти, педагогіки, філософії науки та менеджменту освіти у сучасному глобалізованому світі в контексті розвитку громадянського суспільства в Україні.

ЧАСТИНА ПЕРША

НАУКА І ПЕДАГОГІКА

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади інтеграції науки і освіти у професійній підготовці педагогічних кадрів

Глава 1.1. Інтеграція науки і освіти у підготовці майбутніх педагогів

Глава 1.2. Науково-дослідницька діяльність в структурі забезпечення професійної підготовки педагога

Глава 1.3. Сучасне розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів

Глава 1.4. Інноваційні педагогічні технології в механізмі інтеграції науки і освіти

Глава 1.1.

Інтеграція науки і освіти у підготовці майбутніх педагогів

Освіті належить одна з провідних ролей у розвитку суспільства, в його гармонізації в епоху загострення протиріч між глобальними інтеграційними процесами і тенденціями національної самоідентифікації, між прагненням до забезпечення рівних можливостей для кожного члена суспільства і необхідністю конкуренції як стимулу для вдосконалення, між загальним та індивідуальним, колективним і особистісним.

Парадигма розвитку освіти у ХХІ ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. За прогнозами вчених-футурологів, ХХІ ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком, використанням нових полімерних матеріалів, появою нових джерел енергії. Усе це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей. Вони стануть інтенсивнішими, індивідуально відповідальними, творчими. Життя вимагатиме інтелектуально розвиненої особистості, базовим компонентом духовного світу якої будуть саме фундаментальні знання й здатність до самоосвіти в контексті інформації, обсяги якої постійно зростають.

Тому місія освіти сьогодні полягає у створенні умов для формування й становлення активної, творчої, толерантної особистості, готової до життя й діяльності у суспільстві сталого розвитку відповідно до його цінностей. Таку роль і завдання освіти проголошено й конкретизовано у декількох визначних документах, вироблених світовим співтовариством як результат аналізу тих змін, що відбулися в людському суспільстві, й усвідомлення тих викликів, що постають перед ним¹.

¹ Білоусова Л. І. Інформаційно-комунікаційна компетентність як базовий компонент підготовки людини до життя й діяльності у суспільстві сталого розвитку / Л. І. Білоусова, Т. С. Хачіров // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя : [зб. наук. пр.] / редкол. : Л. І. Білоусова та ін. – Х. : Факт, 2010. – С. 88.

Усі ці тенденції відображено в інтернаціональних міжнародних документах, які визначають розвиток освіти в новому тисячолітті. Першим (хронологічно) із зазначених документів є доповідь, підготовлена для ЮНЕСКО незалежною міжнародною комісією з освіти для ХХІ століття і відома як звіт Жака Делора (голови комісії) «Освіта: прихований скарб»¹. У звіті Жака Делора проголошуються чотири провідні принципи – чотири стовпи сучасної освіти: освіта потрібна для того, щоб людина навчилася пізнавати, діяти, спільно й разом бути, жити.

Другим є документ «Ключові компетентності для навчання впродовж життя»², який є результатом роботи спеціальної комісії Організації з економічного співробітництва і розвитку (ОЕСД) над визначенням ключових якостей особистості в суспільстві сталого розвитку. Йдеться про якості, потрібні особистості для її успішної самореалізації у такому суспільстві і для того, щоб і сама вона була здатна сприяти вдосконаленню суспільства відповідно до його цінностей.

Також важливими з погляду детермінування зрощення освіти та науки, педагогічної зокрема, виступають Болонська та Лісабонська конвенції, Комюніке міністрів освіти у Льеуве та Лондоні, в яких усе більше наголошується на необхідності інтеграції науки, освіти та економіки, що побудована на знаннях. Особливе місце в системі освіти займають вищі навчальні заклади, адже саме вони працюють на перспективу розвитку суспільства.

Вища школа покликана формувати інтелект нації. Від цього залежить майбутнє³. Так, у 2007 році для реалізації Лісабонської декларації «Університети Європи після 2010 року: різноманіття при єдності цілей» Європейська асоціація університетів (ЄАУ) ухвалила спеціальну програму, в якій розроблено стратегії в організації та проведенні наукових досліджень в університетах у контексті зв'язку вищої освіти й науково-дослідницької діяльності. Зокрема наголошується, що «...освіта, що ґрунтується на наукових дослідженнях, є однією з найбільш сильних сторін європейських університетів». Тому навчальні заклади повинні забезпечити інтеграцію й розвиток науково-

¹ Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO the International Commission education for the Twenty-first Century. – P. : UNESCO Publishing, 1998. – 266 p.

² Key Competences for Lifelong Learning, A European Reference Framework, Implementation of «Education and Training 2010». Workprogramme, Working Group B «Key Competences», November 2004. – 22 p.

³ Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11.

дослідницької діяльності на всіх етапах процесу навчання, надаючи можливість студентам набувати досвіду науково-дослідницької роботи й викликаючи інтерес до неї як до можливої майбутньої професії¹.

Питання інтеграції науки та освіти, педагогіки та практики знаходять відображення і на теоретичному рівні. Загальним питанням інтеграції наукового знання, визначенню типів, форм і рівнів інтеграційних процесів, значенню інтегруючих факторів у розвитку суспільства, навчальному процесі присвячено роботи низки вітчизняних і зарубіжних учених (Б. Ахлібінський, В. Вернадський, Г. Гегель, А. Ейнштейн, І. Кант, Б. Кедров, В. Левін, Є. Маркарян, Д. Менделєєв, С. Мелюхін, Г. Спенсер, А. Урсул, М. Чепіков та ін.).

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури, проблемі модернізації вищої педагогічної освіти, побудованої на принципах інтеграції та фундаменталізації, також приділяється належна увага (В. Андрущенко, С. Білевич, Г. Бордовський, О. Глузман, С. Гончаренко, В. Кінельов, В. Кремень, В. Огнев'юк, В. Сидоренко, С. Сисоєва, О. Чалий та ін.).

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Так, Р. Пріма досліджує окремі інноваційні підходи щодо формування професійно мобільного вчителя засобами інтерактивного навчання у ВНЗ. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, серед яких мобільність викладачів вишів у контексті загальноєвропейського освітнього простору розглядаються в дослідженнях В. Осадчого. А. Алексюк вбачає вищу педагогічну освіту як фундаментальну наукову, загальнокультурну і практичну підготовку фахівців, які визначатимуть темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу. На думку науковця, вища педагогічна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуального потенціалу нації, всебічному розвитку особистості як найвищої цінності суспільства, стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України².

¹ Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eua.be>.

² Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – С. 248.

Зязюн І. А. зазначає, що в розвитку сучасної вищої педагогічної освіти можна виокремити декілька тенденцій, серед яких: перетворення педагогічних інститутів у педагогічні університети, трансформація педагогічних університетів у класичні. На думку науковця, останнє не досить переконливе у зв'язку з тим, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України, вони не можуть забезпечити повноцінної заміни одна одною¹.

Слід зазначити, що інтеграція в освіті розглядається й виявляється на різних рівнях змістовно-сислової й системної складності. Проведений нами аналіз досліджень, наукової літератури показує, що основні ідеї й підходи до поняття інтеграції у педагогіці були взяті з філософії й наукознавства. Узагальнивши наукові роботи О. Глуценка, Р. Гуревича, О. Загори, Є. Іванченка, А. Козлова, К. Коліна, В. Левченка, З. Сазонової, В. Чернолес, В. Шабаєва та ін., зазначимо, що інтеграцію в процесі навчання в узагальненому вигляді ми розглядаємо як різновид наукової інтеграції, що передбачає взаємозв'язок і взаємодоповнення, забезпечує єдність раніше диференційованих компонентів педагогічного процесу, надає йому цілісність і виводить на якісно новий рівень розвитку.

На нашу думку, процес інтеграції повинен сприяти підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, активізації наукової діяльності, створенню науково-навчальних структур нового типу, здатних забезпечити взаємозв'язок між наукою й освітою. Водночас погоджуємося, що проблемі інтеграції наукової, освітньої та дослідницько-інноваційної діяльності слід приділити більш вагомого значення. А керівництву міністерства, Академії педагогічних наук, університетів розробляти конкретні механізми зближення науки й освіти.

На думку багатьох дослідників, для створення успішних інтеграційних структур, окрім загальноцивілізаційного контексту (глобалізація, інформатизація, культурне розмаїття на тлі уніфікації), важливими виступають такі чинники:

- державна підтримка на етапі становлення інтеграції;
- поєднання бюджетного й позабюджетного фінансування;
- цільова підтримка молодих наукових і викладацьких кадрів;

¹ Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн ; за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал. – Ченстохова – Київ : АІД, 2006. – VIII. – С. 106.

- обов'язкове заохочення розвитку «зовнішніх зв'язків» організацій з іншими інститутами й науковими секторами;
- постійний моніторинг і гнучке регулювання програми та інше¹.

Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається, що стратегічним спрямуванням реформування освіти в Україні є підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці тощо. Однією з умов розвитку творчого висококваліфікованого фахівця в системі вищої освіти є формування і розвиток навчальних навичок та умінь, зокрема науково-дослідницьких умінь, завдяки яким освічена особистість здатна ефективно і своєчасно аналізувати та розв'язувати ту чи іншу проблему на сучасному етапі розвитку науки. Це об'єктивно підвищує вимоги до якості професійної підготовки на етапі навчання у вищій школі, де, власне, і розкривається інноваційний потенціал особистості майбутнього вчителя як «суб'єктивного джерела зародження інновацій» у професійній діяльності, як «особливості стану індивідуальної свідомості педагога, його відкритості до сприйняття нового, незалежності від стереотипів та шаблонів»².

Слід підкреслити, що структура вищої педагогічної освіти України розбудована відповідно до структури вищої освіти розвинених країн світу, визначеної ООН, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями. У Меморандумі Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО наголошується, що у сучасному світі актуальною стає проблема пошуків нової парадигми вищої освіти, сутність якої переважно становить фундаментальність, цілісність і направленість на задоволення інтересів людини як біологічного виду, так і соціального суб'єкта; наголошується, зокрема що фундаментальна вища освіта повинна формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на вирішення проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як про-

¹ Прошкін В. В. Теорія та історія інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університеті [Електронний ресурс] / В. В. Прошкін // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 2. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1.

² Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 61.

яву світових тенденцій модернізації, фундаменталізації й демократизації освітніх процесів у сучасних умовах¹.

Саме так можна пояснити той факт, що на цьому етапі розвитку системи вищої педагогічної освіти проявився значний інтерес до фундаментального, науково обґрунтованого педагогічного навчання – як відповіді педагогіки на глобалізацію освіти. На сьогодні великого значення набуває едукологія – наука про формування освіченої людини і визначення основ фундаменталізації освіти. Тому головними принципами подальшого розвитку системи вищої педагогічної освіти, на думку вчених, є принципи фундаменталізації, універсалізації, глобалізації, відповідність запитам суспільства і часу, взаємодія з освітою, наукою і культурою, демократизація і відкритість для всіх².

Те, що головним завданням педагогічної науки є методологічне, теоретичне та методичне забезпечення докорінного оновлення системи освіти на основі врахування реалій сучасного життя, перспектив соціально-економічного розвитку України як суверенної держави Академія педагогічних наук України визначила ще в 1993 році. Наголошувалося на необхідності експериментального обґрунтування основоположних принципів системи безперервної освіти, державних стандартів на всіх її етапах, структури й основних параметрів змісту освіти, психологічного обґрунтування формування у дітей і молоді національної самосвідомості, громадянськості, виховання почуття патріотизму і національної гідності, високої моральності, гуманізму і працелюбства.

Протягом 1995–2000 років відбулося законодавчо-нормативне забезпечення функціонування освітньої галузі, а в науковому плані мала місце «вибухова» кількість концепцій предметного рівня, національного виховання, стандартів, зокрема шкільної освіти. На початку 2000-х років створилися об'єктивні соціальні й наукові передумови для розробки й ухвалення тривалої стратегії розвитку української освіти з урахуванням напрацювань за десятиріччя незалежності й поступу держави в першій чверті ХХІ століття, а також тих процесів, що відбуваються в світі.

¹ Меморандум Международного Симпозиума ЮНЕСКО // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 5.

² Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 106.

Перелік чинників та детермінант інтеграції педагогічної науки, освіти та практики, викладений у вітчизняних законодавчих документах та наукових роботах, не можна вважати вичерпним без урахування відповідних тенденцій реформування професійної підготовки майбутнього вчителя в розвинених англomовних країнах і країнах західноєвропейського освітнього простору. До ключових проблем реформування шкільної і професійної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. в зарубіжних країнах дослідники відносять такі:

- підвищення якості професійної підготовки вчителя та поліпшення його статусу й умов праці;
- поширення руху за професіоналізацію викладацької діяльності, що тлумачиться західними науковцями як процес набуття всіх ознак професії і поступ до вищого рівня її розвитку;
- організація національних наукових фондів і центрів, які мобілізують педагогічну спільноту на наукові досягнення в галузі освіти, розробку нових концепцій, навчальних програм тощо;
- співіснування в одному освітньому просторі різних парадигм навчання з метою підвищення якості, ефективності, привабливості та конкурентоспроможності національних систем професійної освіти¹.

Розв'язання завдань інтеграції та модернізації вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграції нашої держави детермінує необхідність розгортання нових досліджень з філософії освіти, педагогіки і психології вищої школи, обґрунтування наукових основ педагогіки в умовах глобалізації.

Тому, на думку В. Євця, стратегічні напрями фундаменталізації вищої педагогічної освіти пов'язані з необхідністю розробки і теоретичного обґрунтування єдиних вимог щодо забезпечення належного рівня фундаментальної фахової підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету, психолого-педагогічного забезпечення системи ступеневої підготовки педагогів, освітньо-професійних програм вищої педагогічної освіти за відповідним професійним спрямуванням тощо. За цих умов, метою фундаменталізації вищої педагогічної освіти на нових законодавчих і теоретико-методологічних засадах є досягнення принципово нового рівня яко-

¹ Гушлевська І. В. Поняття компетентності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці / І. В. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22.

сті фахової підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету¹.

У Національній Доктрині розвитку освіти наголошується, що саме фундаменталізація освіти, інтенсифікація наукових досліджень у вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах Академії педагогічних наук України, які є умовою модернізації системи освіти, забезпечується поєднання освіти і науки². В. Кремень зазначає, що тенденції загальноцивілізаційного розвитку об'єктивно висувають науку як сферу, що продукує нові знання, і освіту, що олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, ставить їх в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, яке претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі³.

Постіндустріальний розвиток світового суспільства, його головні детермінанти: гуманізація техніки; підвищення наукоємності та екологізації виробництва; пріоритет високотехнологічних технічних систем, які використовують досягнення фундаментальної науки; мініатюризація техніки та деконцентрація виробництва, висувають нові вимоги до системи освіти, її гуманітарного і фундаментального компонентів. Необхідність інтеграції фундаментальних, гуманітарних і спеціальних знань, у тому числі й технічних, забезпечується ідеєю фундаменталізації освіти.

Як стверджує В. Кінельов, ідею фундаментальності освіти вперше сформулював В. Гумбольдт на початку ХІХ сторіччя, згідно з якою предметом такої освіти повинні бути ті фундаментальні знання, котрі саме сьогодні відкриває фундаментальна наука. До того ж передбачалося, що освіта повинна бути безпосередньо вбудована в наукові дослідження⁴.

Педагогіка вищої школи, як і загальна педагогіка, тісно пов'язана з іншими науками, об'єктом вивчення яких є людина. Слід зазначити,

¹ Євць О. В. Фундаменталізація вищої педагогічної освіти як об'єкт наукового дослідження [Електронний ресурс] / О. В. Євць // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії. – К., 2007. – Режим доступу : www.culturalstudies.in.ua/kns2_7.php.

² Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 6. – С. 6.

³ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : [монографія] / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 5.

⁴ Кинелев В. Г. Фундаментализация университетского образования / В. Г. Кинелев // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 7.

що феномен людини осягають понад 130 наукових дисциплін. Проте найближчими до педагогіки вищої школи є такі науки, як філософія, психологія, фізіологія та анатомія людини, семіотика, теорія комунікації, культурологія, соціологія, історія, логіка, етика, естетика, лінгвістика, літературознавство, мистецтвознавство, генетика, кібернетика, медицина тощо.

Останнім часом педагогіка вищої школи як наука розвивалася відносно повільно. Організація навчально-виховного, навчально-методичного, дослідницького процесу у ВНЗ здійснювалася не на наукових засадах, а за принципом наслідування, копіювання, шляхом «спроб і помилок». Переважна більшість викладачів вищої школи різних рівнів залучалася до науково-педагогічної та педагогічної роботи, не маючи достатньої (або й ніякої) теоретичної підготовки з педагогіки вищої школи. У частини науково-педагогічних працівників склалося скептичне ставлення до цієї науки. Навіть у системі підготовки науково-педагогічних кадрів через магістратуру та аспірантуру читання курсу «Педагогіка вищої школи» не завжди передбачено навчальними планами.

У процесі формування нової дидактичної моделі освіти в умовах інформаційного суспільства важливою є підготовка професіонала, здатного швидко орієнтуватися в освітньому просторі, отримувати, використовувати, створювати різноманітну інформацію і на основі отриманих знань, умінь і навичок розв'язувати психолого-педагогічні проблеми, виробляти оптимальні рішення. Це вимагає від педагога безперервного професійного самовдосконалення. Тому важливим завданням, на нашу думку, є формування професійної культури педагога, здатного орієнтуватися у сучасному постійно змінному освітньому просторі, інноваційних освітніх технологіях, педагога, який умів би відповідально робити свій вибір, ефективно розв'язувати актуальні проблеми, здійснювати контроль співвідношення рівня готовності до професійної діяльності із запитами суспільства, самостійно планувати подальший процес самоосвіти.

Однак формування таких якостей, виховання педагога-дослідника та педагога-новатора можливе лише в рамках інтеграції педагогіки як науки і як практики, що є відповіддю на потреби часу глобалізації та інформаційної революції. На наш погляд, підґрунтям розв'язання проблеми фундаменталізації вищої педагогічної освіти є створення нової моделі фахової підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету у вигляді цілісної науково-методичної системи, спромо-

жної реформувати концептуальні, змістовно-структурні та організаційно-дидактичні основи, що підвищує відповідальність університетів в реалізації нового, більш широкого підходу до навчання, виховання, розвитку студентів і потребує розробки системної концепції в галузі фундаменталізації освіти. Ясна річ, така концепція має спиратися на досягнення сучасної вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки і практики.

Думка про актуальність інтеграції науки, освіти та педагогічної практики у ХХІ сторіччі є незаперечною, але був час, коли школу, а отже практику навчання й виховання, протиставляли науці, власне науковому дослідженню. Вважалося, що наука веде безперервний пошук, бореться проти будь-якої рутини, що тільки їй притаманні творчі засади, а школа, натомість, бере лише усталене та перевірене, тобто те, що не підлягає сумніву, отже, є інституцією консервативною. Але практика доводить, що ця суперечність певною мірою штучна і що саме дослідницький компонент зближує науковий пошук і навчально-виховний процес, саме він стимулює творчий підхід у практичній діяльності, а це сприяє творчості науковій.

Тому в освітній практиці особливої уваги набувають дослідницькі компоненти, які поступово стають дуже важливою складовою педагогічної діяльності кожного вчителя. Отже, вчитель проводить педагогічне дослідження, яке є свідомим цілеспрямованим пошуком шляхів удосконалення педагогічного процесу з використанням певного наукового апарату, теоретичних та емпіричних методів. Безперечно, таке дослідження спрямоване на здобуття нових знань, насамперед для вчителя з метою його успішної педагогічної діяльності, на відміну від науково-педагогічного дослідження, яке спрямоване на здобуття нових знань у науці¹.

Як бачимо, на початку третього тисячоліття суспільні та індивідуальні характеристики життєдіяльності людської спільноти набувають кардинальних змін під впливом бурхливого розвитку інформаційних технологій, використання наноматеріалів та нових джерел енергії. Суспільний прогрес вимагає інтелектуально розвиненої особистості, базовими компонентами духовного світу якої будуть фундаментальні

¹ Кловак Г. Т. Дослідницька діяльність як важлива складова роботи вчителя сучасної школи / Г. Т. Кловак // Вісник Житомирського педагогічного університету. – Випуск 12. – [гол. ред. П. Ю. Саюх]. – Житомир : ЖДПУ імені Івана Франка, 2003. – С. 253.

знання та здатність до їх постійного оновлення та творчого застосування. Формування й становлення такої особистості актуалізує концептуальні завдання оновлення вищої педагогічної освіти в контексті підготовки учителя-дослідника, здатного аналізувати тенденції сучасного постійно змінного освітнього середовища, застосовувати інформаційні технології, ефективно розв'язувати психолого-педагогічні ситуації, забезпечувати кореляцію професійної діяльності суспільним вимогам та запитам. Посталі виклики інформаційної епохи вимагають створення нової дидактичної моделі фахової підготовки вчителів в умовах педагогічного університету у вигляді цілісної науково-методичної системи, спроможної реалізувати концептуальні, змістово-структурні та організаційно-дидактичні основи інтеграційного науково-освітнього процесу.

Глава 1.2.

Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки педагога

Традиційно структура змісту педагогічної освіти складалася з трьох блоків: загальнотеоретичного, спеціально-професійного й спеціально-предметного. Проте практика довела їх недостатню збалансованість, невідповідність основним завданням, які ставляться перед вчителем. У 90-х роках минулого століття в Україні відбулися певні зрушення: створені науково-дослідні інститути педагогіки і психології професійної освіти, вищої школи; започатковані періодичні видання, присвячені проблемам організації навчально-виховного процесу у вищій школі; з'явилися ґрунтовні дослідження А. Алексюка, В. Бондаря, В. Галузинського, М. Євтуха, О. Мороза та ін. з педагогіки вищої школи. Майже до середини минулого століття вважалося, що людина після досягнення зрілості (20 років) перебуває в стані «психічної зам'янілості» й нездатності до навчання, а тому психологія і педагогіка розвивалися переважно як науки, що стосуються дітей. Вік навчання у вищій школі охоплює період пізньої юності і ранньої зрілості (17-23 роки). Якщо у навчанні та вихованні студентів молодших курсів можна певною мірою керуватися положеннями шкільної психології і педагогіки, то на старших курсах потрібні інші підходи, необхідні знання психології дорослої людини, андрагогіки.

Наведені приклади підтверджують тезу, що педагогічне навчання доречне та ефективне, коли освітній процес на всіх рівнях будується

відповідно до певних закономірностей і принципів. Сучасна теорія і практика освіти педагогічних працівників базується на системі методологічних, загальнопедагогічних, андрагогічних, дидактичних і психологічних принципів залежно від напрямів, мети і завдань.

Враховуючи наукові дослідження, можна виділити групу принципів психолого-педагогічної підготовки вчителів як певну систему основних вимог, установок до процесу навчання, що забезпечують його ефективність. Такими можна вважати принципи гуманізації, демократизації, варіативності, раціонального поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, гнучкості і динамічності, пріоритету самостійності й активності в навчанні, діалогізації та суб'єкт-суб'єктної організації навчання, використання досвіду, проблемно-ситуативної організації навчання, розвитку творчого потенціалу, взаємозв'язку і взаємодії, модульності, випереджувального професійного навчання, подолання стереотипів діяльності і мислення, взаємного збагачення¹.

Сучасні підходи до визначення змісту освіти, що сформульовані у працях І. Лернера, М. Скаткіна, В. Краєвського, В. Ледньова, визначають нове структурування змісту педагогічної освіти, яке усуває існуючі недоліки. Зміст педагогічної освіти сьогодні розглядається як:

- система узагальнених фундаментальних загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань;
- система узагальнених, спеціальних, психолого-педагогічних, методичних, дослідницьких умінь, прийомів та способів діяльності;
- досвід творчої практичної професійної діяльності;
- досвід емоційно-вольового ставлення, інтелектуального й педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами.

Зміст освіти базується на таких принципах:

- функціональної повноти змісту освіти, який за своєю суттю означає, що педагогічна система не може ефективно функціонувати та готувати висококваліфікованих спеціалістів, якщо до її складу не входять всі суттєво значущі компоненти;
- диференціації, пов'язаний із збільшенням значення окремих дисциплін. Він може реалізовуватись у перетворенні дисциплін у самостійні навчальні курси, в рамках яких вони виділені;

¹ Швидун В. М. *Форми та зміст підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України в контексті політичних, економічних та соціальних трансформацій* / В. М. Швидун // *Нива знань*. – 2006. – № 1. – С. 13.

- інтеграції змісту освіти, пов'язаний з педагогічно доцільним зменшенням кількості дисциплін у конкретному курсі. Інтеграція здійснюється на основі обґрунтування і доведення змістової, структурної, функціональної, предметної та освітньої спільності навчальних курсів;
- прийнятності, який полягає у систематичності, послідовності, узгодженні, взаємозв'язку та взаємодії викладання циклів дисциплін, окремих навчальних предметів і курсів.

Відповідно до принципів сучасна структура змісту педагогічної освіти повинна складатись з більшої кількості основних блоків підготовки педагогів: освітнього, спеціального, психолого-педагогічного, культурологічного, науково-педагогічного (науково-дослідницького), практично-педагогічного. В цьому контексті і саму проблему інтеграції освіти і науки в педагогічному університеті В. Прошкін пропонує розглядати як проблему інтеграції двох видів діяльності науково-дослідної й навчальної¹.

Така інтеграція – складний системний процес, що спрямований на організацію навчального процесу через дослідницьку діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у вирішенні конкретного науково-дослідного завдання, коли навчальний процес ґрунтується на проведенні спільних наукових досліджень викладачів, студентів й аспірантів. Це вимагає формування у студентів здатності самостійно проводити творчі дослідження, а також сприяє розвитку в них бажання активно виражати себе в науковій творчості. Під інтеграцією науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів В. Прошкін розуміє систему дій, що ґрунтується на єдності мети й завдань професійної підготовки через включення студентів до дослідницької діяльності, яка має методологічне, методичне й програмне забезпечення та передбачає взаємодію всіх структурних складових науки й освіти, що входять у загальну функціональну систему професійної підготовки педагогів².

Ми також поділяємо думку авторів (О. Беляєва, О. Глущенко, А. Козлов, З. Сазонова та ін.) і під інтеграцією науково-дослідної й навчальної роботи розуміємо на рівні дії – визначення умов переходу

¹ Прошкін В. В. Теорія та історія інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університеті [Електронний ресурс] / В. В. Прошкін // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 2. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1/.

² Там само.

дії в статус взаємодії, що затверджує педагогічну складову такого об'єднання; на рівні «вивчення» – виявлення теоретико-методичних підстав здійснення ідеї інтеграції при підготовці майбутніх учителів; на рівні «ведення справ» – розробку продуктивних механізмів забезпечення практичної реалізації інтеграції.

Таким чином, нові вимоги, що висуває час – зростання темпів наукового прогресу, обсягів інформації, швидка зміна економічного, політичного, культурного середовища будь-якої освітньої системи – диктують насамперед не лише надання студентам знань та правил, а й ставлять за мету формування у майбутніх педагогів необхідних компетентностей, логіки наукового мислення та дослідницьких умінь і навичок.

Незважаючи на те, що у філософській, соціологічній та психолого-педагогічній літературі термін «дослідницькі вміння й навички» зустрічається досить часто й багато авторів підкреслюють величезне значення формування їх у студентів, у працях немає чіткого наукового визначення цього поняття. Наприклад, В. Андреев зазначає: «Дослідницькі вміння – це уміння застосувати прийом відповідного методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання»¹. На думку Н. Недодатко, «дослідницьке уміння – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке знаходиться в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів»². Але існують й інші думки: «Дослідницькі вміння – це, з одного боку, властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з другого – її здатність здобувати нові знання, уміння і навички, які сприяють її професійному розвитку і саморозвитку»³.

¹ Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: [монографія] / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – С. 107.

² Недодатко Н. Г. Формування науково-дослідницьких умінь у старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. «Теорія навчання» / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – С. 6–7.

³ Балашова С. П. Формування науково-дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / С. П. Балашова. – Київ, 2000. – С. 8–9.

Уточнення компонентів дослідницьких умінь потребувало ретельного аналізу праць вищезгаданих авторів. Н. Яковлева, наприклад, у своєму дослідженні пропонує таку систему дослідницьких умінь: уміння проводити спостереження й аналізувати явища (факти) і на цій основі створювати й вирішувати професійні завдання; уміння висувати гіпотезу; уміння розробляти й проводити експеримент; уміння обробляти й узагальнювати результати експерименту; уміння узагальнювати матеріали у вигляді звіту-реферату, доповіді; уміння працювати з першоджерелами; уміння використовувати досягнення суміжних наук.

У роботах Н. Недодатко можна побачити іншу структуру дослідницьких умінь, яка містить інтелектуальний компонент (знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення і систематизації, абстрагування, моделювання, опису об'єктів, що вивчаються, індуктивного висновку й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези, її вирішення, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу); практичний компонент (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добору прикладів і матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм та ін.); самоорганізацію і самоконтроль (планування проведення роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання і перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка)¹.

Балашова С. у своєму дослідженні також наводить структуру дослідницьких умінь: інформаційні вміння (уміння здійснювати інформаційний пошук; уміння працювати з першоджерелами; уміння працювати з технічними джерелами інформації); аналітико-синтетичні уміння (уміння аналізувати, синтезувати інформацію; уміння виділяти головне, суттєве; уміння описувати явища (процеси); уміння систематизувати і класифікувати інформацію); креативні вміння (уміння генерувати ідеї; висувати гіпотезу дослідження; здатність до фантазії, уяви; уміння переносити знання, уміння у нові проблемні ситуації, уміння виділяти протиріччя; здатність до подолання інерції мислення); прогностичні вміння (уміння передбачати наслідки; здатність до екстраполяції)².

¹ Недодатко Н. Г. Формування науково-дослідницьких умінь у старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. «Теорія навчання» / Н. Г. Недодатко. – Харків, 2000. – С. 7.

² Балашова С. П. Формування науково-дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : автореф. дис. ... канд.

Безумовно, в основу підготовки педагогів у вищій школі мають бути покладені індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигми. Результатами професійного саморозвитку має стати готовність студента до педагогічної діяльності, що містить такі компоненти: цілемотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни і, насамперед, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особистісно набутих знань щодо механізмів професійно-педагогічної діяльності та саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, що розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно-професійної рефлексії, отже продуктом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (охоплює систему шляхів, способів, прийомів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення своєї особистості та студента); аксіологічний (включає в себе вміння формувати людські та загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію). Методологічною основою такої концепції з деякими варіаціями зазвичай становлять: теорія пізнання, діалектичний принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідність об'єктивного вивчення їх розвитку і зв'язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного та історичного, загального та особливого; загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності і самоцілі суспільного прогресу.

Одним із вагомих і важливих підходів у формуванні майбутніх учителів, на думку багатьох науковців, постає організація вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду (Ю. Бабанський, Б. Бондар, С. Бондаренко, О. Гельмонт, В. Журавльов, І. Жерносек, П. Карташов, М. Коломінський, М. Красовицький, І. Кривонос, А. Макаренко, М. Махмутов, Е. Моносзон, О. Патрушева, М. Скаткін, Е. Сердюк, В. Сухомлинський, В. Чепелєв, М. Ярмаченко, О. Ярошенко). Цей підхід розглядається крізь призму засвоєння надбань цього досвіду і доводиться вченими-педагогами з різних боків протягом усього періоду існування педагогіки як науки.

Сутність цієї думки засвідчував ще видатний вітчизняний педагог К. Ушинський. Він підкреслював: «Який вихователь, навіть якщо він найзакореніліший рутинер, відкине пораду педагога більш досвідченого або відмовиться дати розумну пораду колезі–початківцю. Передається ідея, вилучена із досвіду, а не сам досвід». Тому принципово важливе значення має чітке розуміння самими педагогами суті передового педагогічного досвіду, його особливостей, відмінностей порівняно з новаторством, формами і методами вивчення, поширення і впровадження у масову педагогічну практику, оскільки питання засвоєння передового педагогічного досвіду перебуває в центрі уваги всієї науково-методичної роботи з викладачами будь-яких закладів освіти.

На важливості використання наукового педагогічного досвіду наголошує й І. Зязюн, стверджуючи: «Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації може бути варіативною. Передусім, це передача досвіду педагогічної культури, нагромадженого у професійному співтоваристві, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічної якості. Набуває важливості проблема: що ж доцільно проектувати для опанування конкретним суб'єктом із того, що нагромаджено колегами, особливо еталонними носіями»¹. Більшість дослідників сходяться на тому, що зміст професійно-педагогічної підготовки в педагогічному університеті має мати інтегрований характер, враховувати послідовність формування знань, умінь та навичок у межах ступеневої освіти, не дублювати навчальний матеріал.

Варто пам'ятати, що основні напрями освітнього та науково-дослідницького пошуку в умовах вищого педагогічного закладу обумовлені необхідністю постійної корекції навчальних планів та освітньо-професійних програм, забезпечення їх відповідності державним вимогам та стандартам, розробкою наскрізних планів та нетрадиційних навчальних програм, їх навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій, які послідовно вивчаються та апробуються на практиці в умовах комплексу.

Зміна ідей та пріоритетів сучасної освіти з традиційних на інноваційні, з когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особис-

¹ Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 14.

тості зумовила зміну характеру сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту, підвищила значення науки в навчальних планах майбутніх педагогів. Розробка навчальних планів та програм, використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, підручників, навчальних посібників, різних методичних матеріалів є необхідним напрямом у системі інноваційної підготовки майбутнього вчителя. В цьому контексті Т. Гришина підкреслює, що інтеграція дослідницько-наукових та освітніх процесів має здійснюватися за підтримки своєчасного методичного супроводу, який би розкривав особливості традиційних параметрів діяльності працівників і досліджував повноту сприйняття нового як особливо цінних здобутків вчительства, що можуть бути зіставлені з професійним досвідом та схвалені, прийняті ним¹. Продовжуючи думку Т. Гришиної, В. Бордовський розглядає науковий супровід освітньо-інноваційного процесу як використання методів та організаційно-методичних прийомів з метою переходу від традиційної до інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів².

У науково-педагогічній літературі виділяються такі складові елементи наукового дослідження, які займають відповідне місце у більшості навчальних курсів для майбутніх педагогів: обґрунтування предмета дослідження, визначення мети й завдань дослідження, висування гіпотези, розробка й проведення експерименту, обробка матеріалів дослідження. З огляду на той факт, що в навчальних уміннях синтезуються не тільки професійні знання, але й теоретичні зі спеціальних і загальноосвітніх дисциплін, доцільним буде включення до переліку дослідницьких умінь вміння використовувати досягнення суміжних наук.

Процес підготовки вчителя як кожна органічна система підпорядкований дії принципів системності і цілісності, які пояснюють функціонування цього процесу і, водночас, є методологічною передумовою для його проектування з метою подальшого вдосконалення. Як цілісна система професійно-педагогічна підготовка поєднує в собі базову та спеціальну підготовку. Базова підготовка – це стандартний мінімум у змісті підготовки вчителя: це знання найбільш тривалої чинності, які

¹ Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – С. 43–44.

² Бордовский В. А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Теория обучения» / В. А. Бордовский. – Санкт-Петербург, 1999. – С. 249.

сприяють розвитку професійного мислення майбутнього викладача та його самоосвіти, бо кожен вчитель повинен відповідати загальнопрофесійним вимогам, володіти сукупністю загальнолюдських цінностей особистості, педагогічними знаннями та вміннями, знаннями в галузі психології, методик викладання шкільних дисциплін тощо.

Не менш важливою є спеціальна підготовка, яка орієнтується на профіль учителя-предметника. Ця підготовка є змінною залежно від профілю, в ній найбільш чітко проявляється принцип професійно-педагогічної спрямованості. Цей принцип пронизує зміст підготовки вчителя будь-якого профілю у педагогічному вищому навчальному закладі. Кожен компонент цієї системи містить специфічні завдання, сукупне рішення яких забезпечує досягнення загальної мети – формування всебічно розвиненої в професійному плані особистості вчителя.

Особливе місце серед навчальних дисциплін у підготовці вчителя будь-якої спеціалізації займають дисципліни соціально-гуманітарного циклу, які містять у собі невикористані можливості в забезпеченні професійно-педагогічної спрямованості процесу навчання. Посиленню професійно-педагогічної спрямованості викладання вищезазначених дисциплін сприятиме приведення у відповідність цілей, методів і форм організації процесу навчання; орієнтація студентів у процесі викладання гуманітарних дисциплін на змістовне оволодіння загальнопедагогічними знаннями; узгодження понять, які паралельно вивчаються у курсах педагогічного циклу, спеціальних, загальнокультурологічних дисциплін.

Саме змістом навчання визначається якість підготовки фахівця, оскільки він відображає науково-технічні досягнення, тенденції розвитку сучасного виробництва, вимоги, які вже сформувалися і будуть формуватись, до рівня підготовки дипломованого випускника з боку суспільства і самої системи освіти. Оптимізація системи підготовки вчителя полягає у максимальному наближенні змісту навчання в педагогічному виші до змісту майбутньої професійної діяльності випускника педвишу у школі. Конкретизація знань, вмінь і навичок, які необхідні студентам у різноманітних сферах їхньої майбутньої професійної діяльності, здійснюється формуванням змісту навчального матеріалу. Врахування професійно-педагогічної спрямованості на рівні навчального матеріалу надає можливість брати до уваги як змістовну, так і процесуальну сторони у навчанні гуманітарних дисциплін студентів педагогічного вишу, яке відображає спектр підготовленості фахівця:

інтелектуальний, професійний, загальнокультурний, спеціальний, креативний.

Починати підготовку вчителя доцільно з оволодіння загальнопедагогічними знаннями, методами розв'язання творчих завдань, зокрема на основі інтелектуальних ігор з використанням логіки, історії, літератури, ліричних та художніх творів. Майбутні вчителі повинні знати загальні методи розв'язання творчих завдань з елементами аналізу, синтезу, узагальнень та систематизації, пов'язаних з тісним поєднанням різних предметів, розгляду матеріалу з урахуванням міжпредметних зв'язків. Майбутні вчителі повинні володіти загальнопедагогічними вміннями, до яких належать інтелектуальні, професійні, загальнокультурні.

Інтелектуальна підготовленість учителя визначається перш за все обсягом понять, якими вчитель вільно оперує щодо повтору відомих зразків дій. Учителю необхідно вміти робити аналіз, синтез, порівняння, виділяти загальне, особливе та одиничне. Професійний компонент передбачає готовність до педагогічного проектування організації навчально-виховного процесу, володіння студентами загальнопедагогічними вміннями: гностичними, конструктивними, організаційними, інноваційними. В. Євтушевський і Л. Шаповалова на основі аналізу проблеми становлення і розвитку досліджень та інновацій у вищій педагогічній школі відзначають, що інноваційний процес у ВНЗ – це насамперед послідовне здійснення наукових досліджень, поширення розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів. Внаслідок наукових досліджень у ВНЗ відбувається становлення ринку новинок. Його об'єктом стають продукти інтелектуальної власності професорсько-викладацького складу¹.

Наукова робота в педагогічних комплексах має на меті вирішувати найбільш актуальні проблеми сучасної психолого-педагогічної науки та підвищувати їх науковий потенціал. Означене вимагає, на думку В. Кременя, «...більше інтегрованих навчальних закладів, до складу яких входять педагогічний університет та педагогічні навчальні заклади інших рівнів акредитації, які утворюватимуть навчально-наукові комплекси. Взагалі в системі вищої освіти треба рухатись у напрямі створення «освітніх пірамід», на чолі яких були б провідні університети в тій чи іншій сфері, а також інші навчальні заклади I-II рівнів акре-

¹ Євтушевський В. А. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. А. Євтушевський, Л. А. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 64.

дитації, що працюють в аналогічному напрямі й зосереджені в тому самому регіоні. Інтеграція різних освітніх закладів в університетський комплекс сприяє реалізації в науковій роботі наступних можливостей: апробації результатів досліджень; поєднання науки і практики в єдине ціле; підготовки висококваліфікованих фахівців для шкіл, ПТУ, вищих навчальних закладів; навчання в аспірантурі та захист кандидатських дисертацій; виконання досліджень за комплексною науковою проблематикою тощо»¹.

Тому науково-дослідна робота є одним із провідних видів діяльності в педагогічному університетському комплексі. Наукові доробки студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації свідчать про рівень їх теоретичної підготовки і дають можливість університетам, як центрам комплексів, поповнювати студентський склад обдарованою молоддю із складових університетського комплексу. Отже, науково-дослідна робота спрямована на розвиток у майбутніх педагогів нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також застосовування інноваційних підходів при вирішенні практичних питань навчання і виховання.

Як зазначає О. Микитюк, західноєвропейський досвід показує, що посилення значення науково-дослідної роботи у вищій школі має позитивний зворотний вплив на внутрішнє життя вищих навчальних закладів. Дослідницька робота набуває привілейованого статусу, впливаючи на статусну позицію науковця. Успішний науковець західного зразка має право самостійно організовувати дослідницькі групи, де платними співробітниками стають найкращі студенти, тим самим на професійній основі залучаючись до наукової роботи².

Науково-дослідницька діяльність у процесі професійної підготовки сприяє формуванню в майбутніх педагогічних працівників дослідницьких компетентностей, розвиток яких спирається на різні компоненти програм підготовки, зокрема таких, що зміцнюють навички критичної оцінки результатів досліджень, наукових експериментів, висновків та узагальнень. Одним з таких підходів є формування під час навчання

¹ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : [монографія] / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 142.

² Микитюк О. М. Наукова робота в педуніверситетах як чинник педагогічного поступу [Електронний ресурс]. / О. М. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2009. – № 29 – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/3.html.

навичок критичного мислення, яке разом із фаховою і соціальною компетентністю забезпечує конкурентноздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін¹.

Останнім часом у західній системі освіти розгорнувся своєрідний підхід до поширення критичного мислення. Академічні дисципліни, які викладаються в коледжі та університетах, перебудовані в саморефлексивному дусі, а студенти оволодівають навичками критичного ставлення до прийнятих основ і способів праці. Критичне мислення виявилось цілком технологічною методологією, пристосованою до різних сфер інтелектуальної діяльності людини. Як наслідок, в освітніх програмах найбільших міжнародних освітніх центрів, у програмах найстаріших європейських університетів останнім часом з'явилася нова дисципліна – «Критичне мислення». Нині в деяких західних університетах, школах економіки, права, соціології, інших навчальних закладах курс «Критичне мислення» є обов'язковим. У реальному навчально-педагогічному процесі у фундамент нової навчальної дисципліни покладено сучасну інтерпретацію класичної формальної логіки.

Критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення.²

Проте критичне мислення у своїй цілісності є міждисциплінарним предметом, що враховує результати логіки та методології науки, риторики, теорії переговорного процесу, дискурсного аналізу, теорії масових комунікацій, теорії прийняття рішення. Разом з тим, як і будь-які інші сучасні міждисциплінарні науки, наприклад екологія, біохімія тощо, критичне мислення стало цілком самостійною сферою знання і настільки ж самостійною навчальною дисципліною. В західній системі освіти критичне мислення вивчається як студентами-

¹ Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект // Вісник Львів. ун-ту. Серія філос. – 2009. – Вип. 12. – С. 26-35.

² Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление: проблема мирового образования ХХІ века // Постметодика, №3 (35). – 2001. – С. 19–26.

першокурсниками, так і професіоналами, що підвищують свою кваліфікацію в різних напрямках, у тому числі в галузі права та економіки, менеджменту і ділового адміністрування, державного і муніципального управління, соціології та політології, зв'язків з громадськістю тощо.

У навчальних планах вищих навчальних закладів протягом десятків років читався класичний курс з традиційною назвою «Логіка» або «Формальна логіка». Кардинальна зміна назв навчальних курсів у всіх навчальних закладах завжди є досить складною проблемою, тому змінити традиційну назву курсу «Формальна логіка» на іншу – «Неформальна логіка» простіше, ніж запроваджувати принципово новий курс – «Критичне мислення».

Логіка за більш ніж дві з половиною тисячі років свого існування неодноразово змінювала назви, зберігаючи основні елементи свого змісту. На практиці виявилось, що для критичного мислення та неформальної логіки характерні загальні риси: увага до міркувань, що виражаються в природній мові і використовуються в публічному дискурсі, з притаманними їм багатозначністю, невизначеністю, незавершеністю.

Відмінною особливістю навчальних курсів, розбудованих на принципах критичного мислення і одним з головних підходів є використання реальних прикладів «природних» міркувань, взятих з різних галузей знання та повсякденного життя. Тобто на перший план виходить проблема застосовності набутих знань у галузі критичного мислення. До основних елементів критичного мислення відносять: самостійність; етапність (починається з постановки питання і подальшого визначення проблеми); переконливість аргументації; застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв – положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу) тощо. Формування критичного мислення має такі чотири етапи: 1) актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу, 2) осмислення нової інформації, критичне читання та письмо, 3) роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу, 4) узагальнення й оцінка інформації (проблеми), визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей.¹

¹Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник. – Х: Основа, 2008. – 189 с.

Критичне мислення так само як і неформальна логіка розглядає знання як властивість спільноти, а не лише індивіда. Критика визначає стратегію аналізу міркування, з допомогою якого відбувається накопичення і розширення вихідного знання, а не створення самоочевидного знання на однозначному, надійному фундаменті. Критичне мислення аналізує «природні» міркування, і не прагне підігнати їх під стандартні структури формальної логіки. Міркування здійснюється в «антропологічному» контексті з урахуванням особливостей суб'єкта, який характеризується певною волею, цільовими установками, освітнім і професійним рівнем тощо. Водночас, здійснюючи первинний аналіз досліджуваного матеріалу, критичне мислення не тільки не виключає, але й залучає ті методи формальної логіки, які є адекватними для конкретного випадку і, зокрема, можуть володіти евристичною значимістю.

Особливості критичного мислення в навчальній дисципліні визначаються орієнтацією логічних засобів аналізу на практичне використання в конкретних гуманітарних, соціально-політичних і природничо-наукових сферах; врахуванням суб'єктивного, особистісного фактору під час проведення різних рівнів аналізу; увагою до аналізу різних видів помилок у процесі міркування. Важливим завданням методик критичного мислення є формування ідеї відповідальності людини за результати своєї дослідницької, інтелектуальної діяльності, в тому числі і за прийняття відповідних рішень. Тому, в освітній практиці дуже важливим є вивчення і впровадження науково-освітніх методик критичного мислення.

Таким чином, сучасна структура змісту професійно-педагогічної освіти повинна включати поряд з традиційними блоками змістових модулів загальноосвітньої, спеціальної, психолого-педагогічної, практично-педагогічної підготовки ще й розділ науково-педагогічної (науково-дослідницької) підготовки. Така структура освітніх програм передбачає організацію навчального процесу в педагогічному університеті як спільної дослідницької діяльності викладачів, студентів і аспірантів, коли процес навчання вбудовується в наукові дослідження кафедри. Залучення студентів до дослідницької діяльності формує у них здатність самостійно проводити науково-пошукову роботу, чітко структурувати компоненти дослідницьких умінь як базових складових професійної компетентності майбутніх педагогів.

Глава 1.3.

Сучасне розуміння професійної підготовки педагогічних кадрів

Практична реалізація соціального замовлення суспільства на підготовку фахівців передбачає наявність інформації про умови формування у студентів вищих навчальних закладів основ професійної майстерності, загальних і спеціальних знань, вмінь, професійно значущих якостей та оптимального стану здоров'я. В цьому аспекті процес підготовки педагога-предметника до роботи зі студентами потрібно розглядати не лише як педагогічний інструмент для визначення шляхів вдосконалення професійного становлення майбутніх фахівців, але й як покращення загального стану комплексної фізично-духовної культури молодого покоління¹. Однак для серйозних змін замало проголосити нове гасло, слід виважено підійти до цієї проблеми, проаналізувати помилки та ілюзії. Реформа системи освіти матиме позитивні наслідки, якщо виходитиме з реального стану справ і потреб суспільства загалом і в освітній сфері зокрема, враховуватиме національні та світові процеси, а також братиме до уваги духовно-ментальні підвалини буття власного народу.

Згадуючи пораду Великого Кобзаря «Чужому научайтесь і свого не цурайтесь», слід розуміти, що Болонський процес не є панацеєю від недуг української освіти, так само як і те, що механічне наслідування чужих зразків ніколи не давало плідних результатів. У цьому контексті привертає увагу такий факт: з одного боку, приєднання України до Болонського процесу уніфікує міжнародні норми, що загалом відповідає потребам людства. Сучасна молода людина є зацікавленою в тому, щоб здобути високопрофесійну освіту, яка давала б їй можливість конкурувати на світовому ринку праці. Але з другого боку, така уніфікація нівелює духовні основи, що підтримують соціокультурну цілісність, власну ідентичність, приналежність до певних культурних коренів.

Не секрет, що на сучасному етапі Захід є зразком забезпечення умов та зручностей життя, але в пошуках сенсу життя він нерідко звертається до Сходу. З огляду на це, реформування і розбудова вітчизняної освіти, входження її у простір європейської вищої освіти має здійснюватися з урахуванням, збереженням і поширенням ціннісних вимірів

¹ Браже Т. Г. З досвіду розвитку загальної культури вчителя / Т. Г. Браже // Педагогіка. – 1993. – № 2. – С. 70–75.

української культури, що в свою чергу ставить на часі формування нової генерації спеціалістів соціально-гуманітарної сфери.

Найважливіші функції освіти – це навчання і виховання у їх безперервній взаємодії. Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який поєднував би її професійну діяльність з тими загальними світоглядними цінностями, які закладені в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала функцію теоретично-рефлексійного аналізу світогляду і його подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем. Так, відомий педагог і філософ С. Гессен вважає, що педагогічну діяльність в цілому треба розглядати як «прикладну філософію»¹. Але й освіта у свою чергу здійснює вагомий вплив на філософію. У зв'язку з цим видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї писав: «Якщо філософська теорія байдуже ставиться до виховання, то вона не буде жити»². Виходячи з цього, він розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських засад, а систему освіти як найважливіший засіб «покращення суспільства», вирішення його найгостріших проблем.

Таким чином, йдеться про те, що взаємодія між філософією та освітою завжди відігравала суттєву роль у розвитку людства, що стало причиною появи такої проміжної між ними ланки, як філософія освіти. Остання вивчає основні закономірності цієї взаємодії, її різні форми. Важливо відзначити, що філософія освіти не обмежується аналізом лише проблем офіційно визнаних педагогічних установ, бо освітня діяльність поєднує в собі й інші засоби формування людини: сім'ю, інші малі групи, ЗМІ (особливо телебачення), літературу тощо. Тому, наприклад, в деяких країнах академії педагогічних наук вже давно перетворені в академії освіти. Ця проблема обговорюється і в нашій Національній академії педагогічних наук.

Сучасна епоха поставила перед освітою, її філософськими засадами принципово нові важливі проблеми. Загострення глобальних проблем, які все більше загрожують знищенню людства, потребує саме суттєвих

¹ Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 340 с.

² Браже Т. Г. З досвіду розвитку загальної культури вчителя / Т. Г. Браже // Педагогіка. – 1993. – № 2. – С. 55.

змін усієї стратегії діяльності останнього, а відтак і формування того нового типу практичного світогляду, що визначає цю стратегію. У вирішенні цього завдання, яке стало найважливішим не лише для сучасних мислителів, політиків, а й для всього людства, головну роль, безумовно, повинна відігравати сучасна освіта. Але вона потребує суттєвого реформування на основі нової філософії освіти. Тому розробці філософії освіти та впровадженню її здобутків в освітянську практику вже присвячено тисячі досліджень (як монографічних, так і колективних) та десятки тисяч статей, матеріалів різних конференцій тощо. Предмет «Філософія освіти» викладається зараз майже у всіх вищих педагогічних (і не лише педагогічних) навчальних закладах розвинених країн. Усі ці зусилля спрямовані на пошук тієї сучасної парадигми нашої діяльності та механізмів її впровадження в сучасну освіту, яка змогла б позитивно вирішити глобальні та інші найгостріші проблеми сучасного людства.

Як відомо, проблеми філософії освіти в колишньому Радянському Союзі, зокрема і в Україні, систематично не розроблялися. Лише в останні роки горбачовської перебудови відбулась перша велика Всесоюзна конференція «Творчість та педагогіка», на якій здійснилась широка дискусія між педагогами і філософами, які займались проблемами філософії освіти¹. Хоч і з певним запізненням, проблеми філософії освіти почали більш систематично розроблятися і в Україні. Значну роль в цьому відіграла Всеукраїнська науково-практична конференція «Філософія освіти в сучасній Україні», яку було проведено на початку 1996 року. В ній взяли участь понад 400 педагогів та філософів. З 2000 року в Інституті вищої освіти АПН України почав працювати відділ змісту, філософії та прогнозування вищої освіти, який вперше в Україні набував ролі координаційного і певною мірою організаційного центру розробки проблем філософії освіти та впровадження її в педагогічну практику. На сьогодні в Україні опубліковано вже десятки монографічних (переважно колективних) досліджень з цієї проблематики, тисячі статей, багато збірників тез, проведено конференції, семінари, зокрема всеукраїнські та міжнародні. В деяких ВНЗ почали читатись курси з філософії освіти для студентів, педагогів тощо. Проблеми філософії освіти система-

¹ Булич Е. Г. Соціальна педагогіка. Теоретичні основи / Е.Г. Булич, І.В.Муравов. – К.: ІЗМН, 1997. – 224 с.

тично розглядаються у таких часописах, як «Вища освіта України», «Практична філософія», «Постметодика» та інших.

Більшість дослідників проблем сучасної філософії освіти, у тому числі й українських, виходять з того загального принципу, що головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка гармонійно поєднувала б свої інтереси і свій високий професіоналізм із загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо). Цей ідеал і ми будемо розглядати як найважливіший у філософії освіти сучасної України. Але, як і кожний ідеал, він не у всьому збігається з реальними процесами освітянської діяльності, тобто їх співвідношення є однією з найважливіших проблем сучасної філософії освіти.

У всі часи викладач, педагог, освітянин посідав особливе місце в суспільстві, позаяк йому довірено формування і розвиток молодого покоління. Крім того, що він є важливим джерелом забезпечення учнів належним рівнем знань з певної дисципліни, вчитель виступає також своєрідною ланкою між минулим і майбутнім, йому відводиться роль захисту й попередження зникнення того, що піддається змінам, перевизначенню традицій, збереження історичного досвіду, на нього покладається відповідальність за впровадження нового. Незалежно від предмета, що викладає педагог, він повинен сприяти виробленню в учнів цілісного бачення людини і світу, розвивати їхню здатність до самовизначення. Це вимагає високого рівня як загальної культури педагога, так і його інтелектуального розвитку, творчого і гнучкого мислення.

Суспільно-педагогічна культура – складова частина загальної культури суспільства, що спрямована на розвиток духовного і соціального здоров'я як особистості, так і суспільства, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Суспільними проявами педагогічної культури є освіта, суспільне виховання, масова свідомість та масова поведінка в певному типі суспільства. Суспільне виховання – головний напрям впровадження суспільної культури, який становить органічну частину загального виховання людини¹. Викладач є ключовою постаттю організації

¹ Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – С. 2.

процесу навчання і виховання в соціумі та носієм норм культури (як духовної, фахової, так і суспільної). Тому до рівня його культури висуваються високі вимоги¹.

Підтверджуючи значущість загальної культури людини для ефективності її педагогічної діяльності, викладачі вважають основними компонентами загальної культури літературну начитаність, знання вітчизняного і світового мистецтва, розуміння різноманіття світу, побуту людей, їх традицій, знання шляхів розвитку людства. При цьому основну роль відводять таким показникам загальної культури, як уміння встановлювати контакти з різними людьми, знання етичних норм поведінки і практичне володіння ними, а також мова викладача². Очевидно, що педагог не в змозі володіти усім надбанням культури суспільства, він інтегрує лише певну її частину, загальнокультурний зміст якої залежить від його професійної підготовки. Викладачу має бути притаманна суспільно-педагогічна культура.

Суспільно-педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури. В ній втілені духовні цінності освіти і виховання (педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений соціальний і педагогічний досвід, професійні етичні норми) та матеріальні (засоби навчання і виховання), а також способи творчої педагогічної діяльності, які слугують соціалізації особистості в конкретних історичних умовах. Суспільно-педагогічна культура викладача є системним утворенням. Її головними структурними компонентами є: суспільні і педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення викладачем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму. Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури слід вважати:

- гуманістичну спрямованість особистості педагога;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення;
- освіченість у галузі предмета, який викладається, і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну);

¹ Булич Е. Г. Соціальна педагогіка. Теоретичні основи / Е. Г. Булич, І. В. Муравов. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 73.

² Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія) / В. В. Зінченко. – К. : Люксар, 2011. – С. 112.

– культуру професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Варто зауважити, що існує лише загальне визначення суспільної педагогічної культури як складної якості особистості, що увібрала в себе частину загальнолюдської культури. Головна роль у ній належить таким показникам загальної культури, як комунікативні уміння та культура мовлення, знання етичних норм. У структурі культури майбутнього фахівця особливе місце повинна займати культура спілкування. Низький рівень культури педагогічного спілкування нерідко стає причиною конфліктних ситуацій, зниження дисципліни та успішності. Спілкування – процес взаємодії суспільних суб'єктів, соціальних груп або осіб, в якому відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями і результатами діяльності. Специфіка ділового спілкування обумовлена тим, що воно виникає на основі і з приводу певного виду діяльності та не є самоціллю, а слугує засобом для досягнення певних цілей.

Культура спілкування охоплює не тільки словесні форми вираження ввічливості, співчуття. Слова і дії не повинні вступати в суперечність із зовнішнім виглядом людини, стилем її одягу. Потрібно враховувати, що зовнішні атрибути – одяг, хода, манера стояти, сидіти, навіть посміхатися утворюють своєрідну знакову систему, за допомогою якої людина передає оточенню повідомлення про себе.

Мовна культура є головним елементом культури спілкування вчителя. Мова – найважливіший засіб спілкування викладача з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Вона є засобом безпосереднього впливу на свідомість і поведінку учнів. Важливі показники мовної культури педагога – змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою. Важливими у мовленні педагога є постановка голосу, його тон. З учнями треба розмовляти так, щоб вони відчували в мові педагога його культуру.

Культура зовнішнього вигляду освітянина-педагога – невід'ємна частка культури спілкування, яка сприяє встановленню ділових контактів, забезпечує ефективність педагогічного процесу. Культура зовнішнього вигляду виконує професійну функцію: сприяє вихованню ху-

дожньо-естетичних смаків учнів, формує інтерес до систематичних занять і розвитку у сфері загальної, фахової і фізичної культури через особистий приклад та гармонійно уособлює професійну діяльність вчителя. У манері викладача одягатися особливого значення набуває вміння враховувати місце, нагоду, конкретну ситуацію. Педагог не може нехтувати естетикою свого зовнішнього вигляду і повинен демонструвати охайність, почуття міри та смаку в одязі, взутті, зачісці тощо. Далеко не останню роль у зовнішньому вигляді освітянина-педагога відіграє його постава. Постава людини має естетичне значення. Естетична функція постави полягає у створенні краси та гармонійності рухів. Люди з правильною поставою рухаються гарно, вільно, невимушено. І, навпаки, ті, хто мають порушення постави, рухаються важко, незграбно, з дискоординацією рук і ніг так, «ніби пишуть зламаним олівцем» (М. Бернштейн). Правильна постава викладача – сигнал для студентів про можливості поєднання розумово-фахового розвитку і фізичного вправлення у формуванні тілобудови та культури рухів. Культура поведінки, своєрідна «зовнішня» сторона етичної культури особи, – це необхідна складова професійної культури будь-якого фахівця. Особливо важлива вона як складова частина культури педагога, який своїм особистим прикладом передає молодому поколінню соціально цінну інформацію, прищеплює йому сукупність форм повсякденного спілкування з оточенням, обумовлену етично-естетичними цінностями суспільства.

Культура суспільної поведінки виражає моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах, ідеалах закону. І хоча наш час невпинно прямує в бік спрощення манер та правил поведінки, проте і досі велике значення має оволодіння «кодексом гречності». Адже через свою чемність ми нічого не втрачаємо, навпаки, люди до нас ставляться з повагою та шаною. Манери педагога – це зовнішня форма його поведінки в соціумі: учнівському, студентському, науковому та викладацькому колективах. Чим досконаліші ці манери, тим більша сила їх виховного впливу.

Викладач повинен впевнено володіти манерами, що відповідають нормам етикету на цьому етапі розвитку людства. Манери педагога мають бути гуманістично спрямованими, щоб не зашкодити психіці вихованця ні поглядом, ні жестом, ні мімікою, ні словом, тим більше рукоприкладством, але без панібратства. Культура рухів – важлива складова професійної культури викладача, приклад для наслідування. Виховання культури є особливою функцією культури при вирішенні

завдань навчання і виховання. Культура рухів проявляється у доцільності використання різновидів рухової активності залежно від життєвої ситуації. Ознакою культури рухів є їх краса, в основі якої лежить гармонійна цілісність, єдність рухів через визначення міри та пропорційності їх характеристик. М'язовий тонус, координованість, пластичність, ритмічність забезпечують досконале володіння власним тілом. Фізична культура – це культура людини, тіла людини, культура рухів, культура психомоторних дій. І як результат психомоторних дій – культура мислення, культура почуттів та уяви¹. Однак професійна праця викладача не може і не повинна зводитися до володіння «ремеслом» (хоча це дуже важливо), визначатися тільки базовими науковими знаннями і методичною підготовкою. Той, хто працює в системі «людина – людина», повинен отримувати загальну і спеціальну освіту, спрямовану на формування його професійної культури.

В усі часи існування людства питання про те, що таке здоров'я, було одним із наріжних. Про це свідчить хоча б такий факт: приказок і прислів'їв про цінність здоров'я у мовах усіх народів світу безліч і практично всі вони за своєю суттю однакові, хоча й розкривають різні його ознаки. Наукових визначень здоров'я теж вже існує досить багато, і, напевно, їх кількість буде збільшуватися. Все це можна пояснити тим, що дуже вже складне це поняття – «здоров'я»; та й сама людина як феномен надзвичайно складна, багатомірна і до кінця не пізнана. Тому й здоров'я – одна з основних характеристик людини – теж багатогранне. Кожна людина розуміє його по-своєму. Як зрозуміти себе, знайти своє місце в навколишньому світі, не утискуючи, не пригнічуючи в ньому ближніх своїх, зберегти і зміцнити своє здоров'я, щоб жити довго, радісно і щасливо, та ще й зробити так, щоб і нащадки згадували добрим словом? На багато цих та інших питань і дає відповідь валеологія. Слово «валеологія» походить від латинського слова «vale» – «бути здоровим» і грецького «logos» – «наука, вчення»².

Чи вивчали соціальне здоров'я людини раніше? Звичайно. З давніх-давен воно цінувалося як найдорожчий скарб, тому й шанувало-

¹ Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія) / В. В. Зінченко. – К. : Люксар, 2011. – С. 37.

² Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія) / В. В. Зінченко. – К. : Люксар, 2011. – С. 5.

ся. Тисячолітній народний досвід – найперше зібрання суспільно-педагогічної мудрості. Спеціальне вивчення соціального здоров'я людини розпочали ще філософи давнини, а потім педагоги, управлінці, психологи, соціологи, які в той час на перше місце в своїй діяльності ставили саме збереження соціального здоров'я як сукупності суспільних норм, цінностей, забезпечення їхньої вертикальної (від покоління до покоління) і горизонтальної (інституціональної, стратифікаційної, групової, індивідуальної) соціотрансляції (суспільного поширення, закріплення і реалізації), а вже на друге – «соціальне лікування» (пенітенціарно-виправними засобами) людини. Великі мислителі античності вчили, що, коли люди живуть і розвиваються у гармонії з природою і суспільством, а соціум у свою чергу забезпечує сприятливі умови для саморозвитку особистості, вони будуть здоровими і успішними, а порушення цього принципу призводить до хвороб суспільства і антисоціальності людини.

З розвитком різних галузей знань, особливо наукових, стало багато відомо про соціопсихічну і біосоціальну природу людини, будову та функцію соціального організму суспільства, межі його можливостей, вплив на розвиток людини різноманітних чинників навколишнього середовища. Багато галузей знань, таких як філософія, соціологія, біологія, генетика, психологія, антропологія й особливо педагогіка, отримали і систематизували окремі знання про соціальне здоров'я людини. Цікаві погляди на шляхи і способи формування, збереження і зміцнення здоров'я людини висловлювали відомі вчені Європи у ХІХ та ХХ століттях. Усі вони дійшли спільних висновків:

по-перше, соціальне здоров'я людини звичайною мірою залежить від неї самої, від її зусиль і роботи над собою;

по-друге, людям необхідно мати спеціальні знання про людину та її соціальне здоров'я.

Але всі сучасні науки мають свій певний специфічний напрям пошуків, вчені кажуть – свій предмет дослідження. Тому соціальне здоров'я людини для всіх галузей знань побічний, так би мовити, «продукт виробництва». Навіть соціальні науки сучасності через навалу чисельних і різноманітних деструктивних проявів змушені змістити акцент своєї діяльності на моделі покарання, форми виправлень, а не на попередження соціопатологічних станів людини. Тому в другій половині ХХ століття створилися передумови і нагальна потреба відокремлення самостійної галузі знань – соціальної

педагогіки¹, а в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. – соціальної філософії освіти і виховання, бо лише вони мають єдиний і неповторний предмет дослідження – соціальне здоров'я людини.

Головні проблеми сучасної філософії освіти в тому, що індивідуальні і близькі до них часткові інтереси кожної особистості хоч і можуть в чомусь збігатися з більш загальними інтересами, але між ними завжди виникають і певні суперечності. Дійсно, з одного боку, в філософії, політиці, економіці тощо існує тенденція до надання особистості чи групі людей максимально важливого творчого вибору своєї діяльності. Але, з другого боку, такий вільний вибір завжди обмежується певними як моральними, так і правовими обов'язковими для всіх вимогами. Причому в історії суспільства здійснюється становлення соціумів усе більш загального і складного рівня (рід, плем'я, народність, держава, нація, певні типи цивілізації, людство в цілому), що спричиняє і появу тих вимог, які вносять нові обмеження у вільний вибір діяльності особистості та будь-яких їх груп. Тому виникає найважливіша суперечність між двома протилежними тенденціями: 1) до збільшення вільного вибору своєї діяльності будь-якими її суб'єктами і 2) до нових обмежень такого вибору, які повинні забезпечити збереження суспільної організації вищих рівнів.

Ця суперечність стає головною і в сучасній філософії освіти. «Основна трагедія виховання» полягає у вирішенні суперечності між тим змістом виховання і навчання, який визначається вимогами суспільства («суспільне треба») і відчуттям вільного вибору дитини («дитяче хочу»). Саме пошук оптимізації розв'язання цієї суперечності (причому в процесах виховання не лише дітей, а й усіх інших особистостей будь-якого суспільства) і має розглядатися як найважливіша проблема сучасної філософії освіти.

Взагалі такий пошук кращого розв'язання головної суспільної й освітянської суперечності не раз здійснювався в історії людства. Але при цьому дуже часто таке розв'язання ґрунтувалося на визнанні пріоритетності (нерідко й абсолютної) однієї з протилежних тенденцій. Якщо пріоритет загальних інтересів веде до тоталітаризму, то пріоритет індивідуальних – до визнання вирішального значення егоїстичних інтересів окремих особистостей чи певних груп людей, видів цивіліза-

¹ Зінченко В. В. Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія) / В. В. Зінченко. – К. : Люксар, 2011. – С. 13.

ції, культури тощо. Ці протилежні тенденції чітко проявляються і в сучасних освітніх системах, їх філософських засадах. Причому в основах багатьох концепцій сучасної освіти здійснюється дуже спрощене поєднання обох цих тенденцій, тобто йдеться про визнання пріоритету як інтересів особистостей і їх груп, так і більш загальних, у тому числі загальнолюдських інтересів, без розкриття вирішення складної проблеми розв'язання суперечностей між ними.

Але сучасний етап розвитку суспільства потребує принципово нової парадигми розв'язання головної суспільної та освітньої суперечності. Дійсно, коли раніше таке розв'язання в минулі епохи часто-густо здійснювалось шляхом антагоністичних форм, а тому й повної перемоги однієї з протилежних тенденцій, то в наш час такі антагоністичні форми стали головною причиною загострення тих глобальних проблем, які усе більш загрожують існуванню людства. Це стосується і поглиблення суперечностей між розвитком суспільства і природою, між основними типами цивілізації і культури, між свободою людини і вимогами суспільства тощо. Тобто нова парадигма діяльності людства потребує неантагоністичних форм розв'язання усієї цієї найскладнішої системи суперечності.

Організація навчання студентів потребує подальшої оптимізації. Не зупиняючись на значенні різних аспектів модернізації вищої освіти в навчальних закладах III-IV рівня акредитації після визнання принципів Болонської декларації і впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (підвищення мобільності студентів в різні вищі навчальні заклади Європи і забезпечення конкурентоспроможності випускників, врахування досягнення студента в науковій діяльності, предметних олімпіадах та ін.), зупинимось на можливості підвищення професійної підготовки студентів в цих умовах¹. Перехід з інформативної на індивідуально орієнтовану форму навчання, звичайно, є велінням часу. Опанування сучасної інформації з будь-якого предмета неможливе без реорганізації навчального процесу і, крім людського фактора, компетентності об'єкту і суб'єктів. Успішність цього процесу залежить від складових технічного забезпечення, якості інтерактивного методичного комплексу дисципліни, комплексної компетенції та комбінації традиційної інформаційної з пошуковою науководослідною нестандартною формами навчання і контролю. І це в умовах

¹ Неперервна професійна освіта: теорія і практика : збірник наукових праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – У двох частинах. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 10.

значного збільшення часу самостійної роботи студентів. Між тим в сучасній школі цим процесам не приділяється необхідної уваги і, отримуючи статус студента, останні просто не розуміють переходу від школярства до студентства.

За цих умов особливе значення має науково-експериментальний напрям навчання. Ще одним важливим видом самовдосконалення, поглиблення знань і набуття практичних умінь є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ). Кафедра не повинна захоплюватися таким видом ІНДЗ, як реферування. Причини цього, по-перше, велика затрата часу на реферат, а, по-друге, підхід студентів до нього як до механічного переписування без глибокого аналізу і творчого підходу. Винятком є написання реферату або широкого плану з теми пропущеного заняття.

Тому у підготовці майбутнього викладача, педагога, формуванні його професійної компетентності, поряд із профільними дисциплінами, не менш важливу роль відіграють і дисципліни філософського спрямування. Вивчення соціальної філософії освіти надає можливість майбутньому спеціалісту пов'язати свої знання із загальними уявленнями про світ і місце людини в ньому, усвідомити людський зміст його професійної діяльності¹. Філософія відкриває людині незкінчений шлях до самопізнання, розвиває творче мислення, вміння полемізувати і давати глибокий аналіз культурно-історичним явищам, здатність до взаєморозуміння і спілкування з іншими людьми. Чи варто нагадувати, що надбання у суспільстві визначаються духовними якостями людини? У зв'язку з цим будь-яка професійна підготовка, а особливо підготовка вчителя, вимагає високого рівня духовності, активного засвоєння норм і цінностей культури, а це можливо здебільшого в процесі спілкування, духовного контакту, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розв'язанню такого завдання якраз і сприяє специфіка викладання філософії освіти, соціальної філософії управління, адже філософія є не просто системою знань, а особливим родом знання, що передбачає насамперед спілкування, духовне співпереживання, сприйняття й осмислення чужого досвіду. Вона вимагає не так роботи з підручником, як опрацювання першоджерел, їх осмислення і обговорення, що веде до розвитку рефлексії, критичного мислення, здатності до відбору ідеалів та цінностей, які допомагають особистості будувати і реалізовувати своє життя.

¹ Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації [Факти, роздуми, перспективи] / В. Г. Кремень – К. : Грамота, 2003. – С. 24.

Незважаючи на усі ці недоліки, освіта і наука, взагалі педагогічна система та освітня культура України все ж таки перебувають на досить високому рівні розвитку, що дає надію на подолання кризових явищ та прискорення темпів нашого розвитку, на розробку такого варіанту філософських основ освіти, який може відіграти найважливішу роль у вирішенні цих проблем.

Таким чином, взаємодія між філософією і освітою завжди відігравали суттєву роль у розвитку людства. Загострення глобальних проблем, посилення суперечностей між суспільними (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо) вимогами та інтересами окремої особистості чи групи людей актуалізує основне завдання філософії освіти – реформування сучасної системи освіти. Особливе місце в суспільстві, в системі освіти має педагог, учитель як носій і транслятор знань, культури, національних традицій, історичного досвіду, цілісного світогляду. Суспільно-педагогічну культуру викладача можна характеризувати такими показниками: гуманістична спрямованість особистості педагога, психолого-педагогічна компетентність і розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмету викладання й володіння педагогічними технологіями, досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну систему педагогічної діяльності, культура професійної поведінки (педагогічного спілкування, мови, зовнішнього вигляду).

Тому професійна підготовка вчителя вимагає високого рівня духовності, активного засвоєння норм і цінностей культури, розвитку рефлексії, критичного мислення, здатності до вибору професійних та життєвих цінностей.

Глава 1.4.

Інноваційні педагогічні технології в механізмі інтеграції науки і освіти

Ступінь інтеграції науково-дослідної складової в структуру освітньо-професійних програм та навчальних планів залежить від загальних принципів, напрямів та технологій підготовки педагога у виші. Адже, як ми бачимо, сучасне суспільство висуває до особистості вчителя особливі вимоги, пов'язані з тими змінами, що відбуваються в соціальній сфері та сфері освіти. Професійна діяльність учителя характеризується досить високим рівнем складності та напруженості. Вчителеві доводиться здійснювати як заздалегідь заплановані та цілеспрямовано ор-

ганізовані навчальні й виховні заходи, так і часто приймати педагогічні рішення у стихійно виникаючих, непередбачених ситуаціях взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами, адміністрацією¹.

Саме від учителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі «Вчитель» окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі, і, зокрема, у середній та вищій школі².

Аналіз наукових праць дослідників показав, що ними чітко сформульовані напрями та принципи підготовки майбутніх педагогів, а саме: поглиблення філософсько-педагогічних знань; вивчення принципів розвитку української національної школи; освоєння методики викладання додаткових предметів; систематичне інформування про нові методичні розробки; оволодіння науково-дослідними навичками; здійснення методологічної, теоретичної (психолого-педагогічної) і методичної підготовки, а також загальнокультурної і загальнотехнічної її складових³. В. Андрущенко, І. Табачек, окрім поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя, додають:

- а) підвищення його загальної культури – політичної, моральної, естетичної;
- б) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості;
- в) кристалізацію вольових якостей;
- г) підвищення педагогічної майстерності;
- д) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою;

¹ Современный словарь иностранных слов [сост. Л. Черкасова и др.]. – М. : Премииум, 2001. – С. 79.

² Грицькова Н. В. Особливості соціально-професійної мобільності вчителя в умовах сучасної середньої школи [Електронний ресурс] / Н. В. Грицькова // Науковий вісник Донбасу : [Електронне наукове видання]. – 2011. – № 1. – Режим доступу : http://almamater.lnpu.edu.ua/magazines/elect_v/NN13/11_gnvsss.pdf

³ Сидоренко О. Л. Педагогічні умови ефективності науково-методичної роботи з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Л. Сидоренко. – Харків, 1996. – С. 18–19.

е) утвердження активної життєвої позиції¹.

У прагненні до ідеалу вчитель має синтезувати низку властивостей. Він повинен бути: науковцем (володіти підходами і методами дослідницької роботи); педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); психологом (знати основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів); технологом (володіти методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); організатором (володіти навичками управління менеджера для управління учнівським колективом); дещо медиком (знати фізичні і розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження); артистом (уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом) тощо².

Система навчально-виховної роботи має бути спрямована на формування високого професіоналізму майбутніх педагогів, готовність творчо працювати та самовдосконалюватись, уміння виробляти індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Виходячи з цих завдань, можна визначити основні напрями підготовки студентів у вищому педагогічному університеті, серед яких чільне місце посідають такі:

- впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики;
- оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно-педагогічних якостей.

Однак технології навчання, так само, як і рівень інтеграції інноваційно-дослідницької науки та традиційних освітніх принципів, залежать від спрямованості майбутньої діяльності студента педагогічного університету. У системі педагогічної освіти розвинутих країн (у тому числі України) найчастіше спостерігаються три головні форми:

- підготовка вчителів початкової школи;
- підготовка вчителів неповної середньої (молодшої середньої, проміжної базової) школи;
- підготовка вчителів повної середньої (старшої) школи.

¹ Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 66.

² Химинець В. В. Науково-методичні аспекти підвищення фахової майстерності вчителів / В. В. Химинець // Освіта Закарпаття. – 2006. – № 4. – С. 79.

Диверсифікованість освітніх структур можна визначити через диференціацію навчальних закладів, реалізованих програм і здійснених послуг. З огляду на це можна вказати на диференціацію освітніх структур і навчальних закладів щодо найменування й профілю, варіативності форм і рівня навчання, організаційних і правових основ їхньої діяльності, суспільного престижу й відповідного статусу. Таким чином, складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає. В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія є проектом «певної педагогічної системи, що реалізується на практиці»¹.

Технологізація відбувається шляхом упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність студента-педагога. Педагогічні технології пов'язані, насамперед, із забезпеченням ефективного навчального процесу, впровадженням освітніх інновацій тощо. Привертає увагу амбівалентність використання поняття «педагогічна технологія» та його варіацій в сучасній психолого-педагогічній літературі: «технологія навчання», «освітні технології», «технологія освіти». О. Дубасенюк наголошує, що одні дослідники (Дж. Брунер, П. Кенес-Комоський та ін.) ототожнюють технологію навчання з процесом комунікації. Інші (О. Малібог, Т. Сакamoto, Ф. Янушкевич) в освітній технології об'єднують засоби і процес навчання. Третя група (Д. Гасс, О. Богомолів та ін.) пропонують розглядати її з позиції наукової організації навчального процесу. Н. Тализіна вважає, що суть сучасної технології навчання полягає у визначенні раціональних способів досягнення поставленої мети. Навчальний процес тут розглядається як система дій з планування, забезпечення й оцінювання процесу навчання². У сучасній вітчизняній педагогічній науці стверджується думка щодо педагогічних технологій як певної системи організації та управління педагогічним процесом³.

¹ Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – С. 5.

² Тализіна Н. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / Н. Тализіна // Освітні інноваційні технології [ред. О. А. Дубасенюк : зб. наук.-метод. праць]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 10.

³ Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – С. 15.

В «Енциклопедії освіти» аналізуються різні підходи до визначення вказаного феномену і зазначається, що він розглядається багатоаспектно, а саме: як раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети (М. Вулман, І. Лернер, Б. Ліхачов, П. Сікорський, Рада з педагогічних технологій Великої Британії); як наука (Г. Селевко); як педагогічна система (В. Безпалько, Сисоєва, Д. Чернилевський); як педагогічна діяльність (А. Нісімчук); як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу (Г. Еллінгтон, Н. Кузьміна, П. Мітчелл, Ф. Персиваль, О. Пехота, П. Самойленко); як система знань (В. Генецинський, Т. Назарова, В. Онищук, Ю. Турчанінова); як мистецтво педагога (І. Прокопенко, Н. Тализіна, В. Шепель); як модель (В. Ченців); як засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич); як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу (М. Кларін); як інтегративний підхід до освіти (П. Мітчелл, Д. Фін)¹.

Деякі автори (Г. Селевко, О. Дубасенюк та ін.) вважають, що різні підходи до тлумачення терміна «педагогічна технологія» обумовлюються використанням цієї дефініції у трьох аспектах:

1) загальнопедагогічному, або науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному, або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);

3) модульному, чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Дискусійним також є питання структури педагогічних технологій. Науковці (М. Гадецький, Т. Хлебнікова, П. Матвієнко, Г. Селевко та ін.) вважають, що в структуру педагогічних технологій формування педагога-дослідника входять: концептуальна, змістова і процесуальна частини. Концептуальна основа розглядається як короткий опис ідей, гіпотез, принципів, які сприяють її розумінню, трактуванню її побудови, вияву керівних ідей. Змістова частина технології визначає загальні та конкретні цілі її впровадження, зміст, а також розвиток особистісних структур, на які вона спрямована. У процесуальній частині описується технологічний процес, його організація, методи і форми діяльно-

¹ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 661.

сті різних суб'єктів навчально-виховного процесу, його етапи, корекція дій, регламент, витрати часу.

Педагоги-практики розробляють авторські технології, які поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій. Як правило, всі вони зорієнтовані на реалізацію змісту і досягнення мети різнорівневого і різнопрофільного навчання. Вихідним матеріалом для розроблення технології є теорії та концепції. Багато педагогічних технологій мають у своїй основі такі концепції засвоєння соціального досвіду:

1) асоціативно-рефлекторне навчання, у межах якого розроблена теорія формування понять;

2) теорія поетапного формування розумових дій, згідно з якою розумовий розвиток (як і засвоєння знань, умінь, навичок) відбувається поетапно, спрямовуючись від «матеріальної» (зовнішньої) діяльності у внутрішній розумовий план;

3) сугестопедична концепція навчання, яка обґрунтовує комплексне використання у навчальних цілях вербальних і невербальних, зовнішніх і внутрішніх засобів сугестії (навіювання), що сприяє надзапам'ятовуванню;

4) теорія нейролінгвістичного програмування (НЛП), що розглядає процес навчання як рух інформації через нервову систему людини;

5) теорії змістового узагальнення, в основу яких покладено гіпотезу про провідну роль теоретичного знання у формуванні інтелекту.

Однак це породжує складність класифікації педагогічних технологій, до яких дослідники відносять різні типи діяльності та способи навчання. Наприклад, Л. Машкіна виділяє методологічні, цільові та методичні педагогічні технології; О. Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо¹; О. Кіяшко – авторська підготовка, відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання, діалогове навчання, етапно-блокова організація навчання, ігрові технології, інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне навчання, контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання, особистісно орієнтоване навчання, проблемно-діяльнісне навчання, проєктивне навчання, рефлексивно-творче навчання, техно-

¹ Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія навчання» / Л. А. Машкіна. – Київ, 2000. – С. 73.

логія сумісної продуктивної діяльності¹. Д. Чернилевський і Н. Борисова класифікували інноваційні технології на основі двох ознак: наявності моделі (предмета чи процесу діяльності) і наявності ролей (характер спілкування студентів). Автори виокремлюють такі типи інноваційних технологій – неімітаційні та імітаційні. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. Відповідно до другої ознаки класифікації – наявності ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові².

Серед дослідницько-наукових та інноваційних технологій, які набули поширення в практиці педагогічної вищої освіти, на думку О. Шапран, можна виділити дев'ять видів, а саме:

1) особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);

2) нові інформаційні технології (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж);

3) модульно-рейтингові технології (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях із метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);

4) технології розвитку творчості (стимулювання у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);

5) ігрові технології (імітація майбутньої педагогічної діяльності в ігровій формі, використання різних навчально-педагогічних ігор);

¹ Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – С. 63–64.

² Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов] / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 177–178.

6) діалогові технології (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці);

7) проектні технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок);

8) технології цілепокладання та життєтворення (усвідомлення цілей учительської професії, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому);

9) тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією)¹.

Погоджуємось з думкою Т. Гришиної, що технологізація вивчення навчального предмета має бути наслідком технологізації його викладання². Отже, носієм освітньої технології завжди є викладач, який у своїй фаховій діяльності перетворюється на пропагандиста і реалізатора цієї технології. Головне місце в технологізації навчальних закладів посідають дослідницькі та інноваційні педагогічні технології, які дають нові можливості для творчого розвитку студентів, звільнення їх від заучування теоретичного матеріалу; відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи; надають можливість реалізувати принципово нові форми і методи навчання. У багатьох класифікаціях технології навчання поділяють на традиційні та інноваційні. Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін «інноваційні педагогічні технології». Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Термін «інноваційні технології» має на меті виділити мотиваційний бік навчання, відмежуватися від чергових «переможних методик», які за короткий час повинні дати максимальний ефект незалежно від особливостей акаде-

¹ Шапран О. І. Основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у практиці сучасної вищої школи / О. І. Шапран // Наукові записки. – Вип. LVIII (58). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 189-190.

² Гришина Т. В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – С. 10.

мічної групи та окремих студентів, їхніх бажань, потреб, інтересів, здібностей тощо.

У літературі наголошується, що інноваційна педагогічна технологія – це «цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів»¹. На думку Л.Даниленко, інноваційна педагогічна технологія – це «якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокomпонентна модель – така, що поєднує в собі: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології»².

До інноваційних освітніх технологій вчений відносить такий набір операційних дій педагога з суб'єктом навчання, в результаті яких суттєво покращується мотивація до навчального процесу. Серед них: технології особистісно орієнтованого навчання, інтегрованого, інформаційного, дистанційного, модульного тощо.

Інноваційні педагогічні технології відрізняються за метою, сутністю та механізмами реалізації, проте характеризуються спільними рисами, такими як: психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання і виховання, розвивально-творчий характер діяльності суб'єктів навчання, діяльність педагогів на діагностичній основі, атмосфера співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, педагогічне проектування, підвищена увага до потреб та запитів студентів.

Інноваційні педагогічні технології передбачають творче ставлення суб'єктів навчання до знань, яке формує культуру, перетворюючи знання в частину особистого буття та свідомості людини. Викладач у цьому випадку виступає керівником, організатором, винахідником і помічником, а не лише носієм абсолютного знання; студент – суб'єктом педагогічної взаємодії та активним учасником діалогу з викладачем.

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 338.

² Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник / за редакцією Л. Даниленка. – К. : Логос, 2001. – С. 20.

Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення: актуальність, оригінальність, висока ефективність, стабільність результатів, оптимальність, можливість творчого застосування передового педагогічного досвіду в масовій практиці. Інноваційно-дослідницькі педагогічні технології можна поділити за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно орієнтовані, нові інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові). У практиці роботи педагогічних університетських комплексів використовуються системні інноваційні технології, що оновлюють традиційний навчальний процес; модульні, які вносять часткові зміни; локальні, що модифікують окремі його складові. О. Кіяшко інноваційними називає такі технології, які спроможні вивести систему освіти на новий рівень і задовольнити потреби суспільства в новій генерації педагогів-фахівців¹. На нашу думку, таке визначення не відображає сутності зазначеного поняття.

Інноваційна педагогічна технологія поєднує в собі науково обґрунтовану систему дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямоване й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що позитивно змінюють традиційний педагогічний процес, модернізують і трансформують його. Отже, інноваційна технологія передбачає поєднання технологічного підходу та впровадження нових ідей – інновацій.

Методологічна парадигма застосування інноваційних технологій у сфері вищої освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. Форми, методи і технології інноваційного навчання досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, особистісно орієнтований підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути, «мозкові штурми». В інноваційних технологіях навчання закладаються принципово нові форми контролю й оцінювання знань студентів: ін-

¹ Кіяшко О. О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіяшко Олександр Олександрович. – Луганськ, 2001. – С. 50.

дивідуальні співбесіди, публічні огляди, оцінювання групами експертів. На думку Н. Клокар, «...нові вимоги, що ставить перед освітою суспільство, спонукають до пошуку таких форм роботи з педагогом, які забезпечували б безперервність процесу професійного зростання та освіти вчителя, а саме: розробку й запровадження багатовимірних моделей організації педагогічної освіти та підвищення кваліфікації, що супроводжуються системою семінарів, тренінгів, інструктивно-методичних нарад і є логічним продовженням змісту навчання педагогів»¹.

Серед системних технологій у практиці професійної підготовки вчителів-дослідників ми приєднуємося до вчених, які серед базових технологій та парадигм підготовки педагога-дослідника виділяють кредитно-модульну систему, нові інформаційні технології та особистісно орієнтоване навчання. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології використовуються як самостійні або як такі, що становлять елементи системних технологій. Аналіз наукової літератури свідчить про підвищення інтересу до кредитно-модульної системи освіти. Науковці переконані у тому, що кредитно-модульна система має декілька переваг, а саме: інтенсифікує навчально-виховний процес, вдосконалює його методи та засоби; покращує програму навчальної дисципліни з урахуванням процесу підвищення рівня професійної культури фахівців; раціонально ділить зміст навчального матеріалу на модулі; забезпечує об'єктивну перевірку якості засвоєння теоретичного й практичного матеріалу кожного модуля; стимулює активну пошукову самостійну роботу студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ. На думку М. Власка та О. Устименка², найсуттєвішою перевагою модульної технології навчання є її суб'єкт-суб'єктна парадигма, згідно з якою викладач сприймає студента як суб'єкта навчання, активного його учасника, котрий працює самостійно над навчальним матеріалом і в межах визначеного часу має право на вибір тактики навчання (темпу, послідовності проходження, рівня засвоєння, самоконтролю засвоєння, самооцінки, підготовки). В умовах педагогічних університетських комплексів означені технології сприяють підготовці фахівців до впро-

¹ Клокар Н. І. Вплив глобалізаційних процесів на зміст і завдання післядипломної освіти регіону / Н. І. Клокар // Вісник післядипломної освіти : [збірник наукових праць]. – Випуск 3. – К. : Міленіум, 2006. – С. 22.

² Власко М. П. Про переваги модульно-рейтингової технології навчання / М. П. Власко, О. В. Устименко // Професійна освіта. – 2000. – С. 101.

вадження нововведень в практику роботи, формуванню інноваційно-дослідницького потенціалу майбутнього вчителя.

Однак модульна технологія навчання, володіючи суттєвим позитивним потенціалом, залишає відкритими питання, пов'язані з її ефективним використанням. Зокрема, після введення в систему освіти кредитно-модульної навчальної технології залишилась існувати традиційна система навчання. При цьому традиційна система навчання в ідейному плані не змінилась, але кількість годин на лекційні, лабораторні, практичні заняття зменшилась через збільшення кількості годин на самостійну роботу.

Погоджуємось із думкою П. Сікорського, що кредитно-модульна навчальна технологія із урахуванням того, що час на самостійне навчання студентів щороку зростатиме, в навчальному алгоритмі не передбачає, з одного боку, відповідні заходи, які спонукали б студентів до самостійного вибору навчальних дисциплін із узятими зобов'язаннями щодо вчасного їх засвоєння (кредити), а з другого – допомогу студентам якісно засвоїти навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи лаконічний виклад найбільш складних елементів знань логічно завершеними частинами (модулями)¹.

Відкритим також залишається питання, пов'язане із забезпеченням студентів певною свободою вибору індивідуальної траєкторії навчання. Наявність затверджених навчальних планів суперечить самій ідеї модульного навчання – навчання за власною освітньою траєкторією. Крім того, модулі не повною мірою відповідають закінченим самостійним комплексам, які водночас були б банками інформації та методичними рекомендаціями щодо її засвоєння. Питання, пов'язане із зменшенням кількості навчальних предметів шляхом дидактичної інтеграції предметів, які мають спільні змістові лінії, також потребує вирішення.

Підсумовуючи, можемо сказати, що системне осмислення логіки поступу майбутнього вчителя у професії вможлиблює інтеграцію педагогічної науки та практики, дослідження та освіти, побудову процесу учіння від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їх форм; від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання й учіння до реальної педагогічної дії, зумовленої цими принципами.

¹ Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : [навчальний посібник] / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 69.

При переході від етапу до етапу необхідне дотримання логіки: розвитку вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; формування особистісної диспозиції згідно зі здібностями професійної поведінки вчителя в межах гуманітарної парадигми і гуманістичної концепції освіти; розвитку професійно-педагогічних якостей.

Педагогіка в ХХІ сторіччі отримує усе більше наукове обґрунтування, стає синергетичним поєднанням наук про людину, свідомість, соціум, що зумовлює зростання ролі наукових досліджень у навчальних планах педагогічних університетів, використання нових принципів та технологій підготовки вчителів-дослідників, педагогів-новаторів. Сьогодні у вищих навчальних закладах найчастіше поєднуються традиційні форми організації навчального процесу (лекція, семінар, практичні та лабораторні заняття, самостійна робота, консультації, курсові та дипломні роботи, практика, контрольні роботи, колоквиуми, заліки та іспити) та інноваційні форми (проблемна лекція, семінар-дискусія, програмоване навчання, розв'язання проблемних ситуацій, дидактичні ділові ігри, модульне, рейтингове та дистанційне навчання).

Оскільки в основі впровадження у практику навчання будь-якої інноваційної педагогічної технології присутній особистісно орієнтований підхід, поєднання традиційних та інноваційних форм організації навчального процесу неминуче призводить до суперечності між вимогами особистісно орієнтованого навчання та лекційно-практичною системою навчання, яка при цьому виступає стимулом для подальшого розвитку педагогічної науки та освіти в рамках відповідних університетських комплексів.

Таким чином, реалізація нової моделі професійно-педагогічної підготовки передбачає запровадження механізмів науково-освітньої інтеграції з використанням інноваційних педагогічних та дослідницько-наукових технологій. Технологізація науково-освітньої діяльності педагогічного університету забезпечується розробкою та впровадженням системи інноваційно-дослідницьких педагогічних технологій, що поєднують поопераційне впровадження різних видів педагогічних новацій з використанням інтерактивних форм і методів залучення студентів в освітній процес (розробка проектів, програм, індивідуальні завдання, ділові ігри тощо). При цьому потенціал використання кредитно-модульної технології набуває якісно нового значення, забезпечуючи ефективно впровадження нових форм навчання, контролю й оцінювання знань та рівня сформованості професійних компетентностей.

Розділ 2. Особливості інтеграції науки і освіти в національних системах професійної підготовки майбутніх педагогів

Глава 2.1. Проектні технології підготовки педагогічних кадрів в скандинавських вищих навчальних закладах

Глава 2.2. Англо-саксонська модель інтеграції науки і освіти :специфіка, проблеми і тенденції розвитку

Глава 2.3. Досягнення та проблеми педагогічної освіти Франції

Глава 2.4. Вища педагогічна освіта в Голландії

Глава 2.5. Досвід Польщі в реформуванні вищої педагогічної освіти

Глава 2.6. Організація науки і освіти в університетах України

Глава 2.7. Педагогічна освіта в Японії

Глава 2.1

Проектні технології підготовки педагогічних кадрів в скандинавських вищих навчальних закладах

Протягом останніх років в країнах Північної Європи – Фінляндії, Данії, Норвегії та Швеції відбулися суттєві зміни в освітній політиці. Fra at lægge størst vægt på uddannelsespolitik lægger man nu vægten på en kompetencepolitik, der sikrer konkurrenceevne. Тепер найбільший наголос в освіті робиться на розвитку навичок і компетентностей, що забезпечують конкурентоспроможність особистості і суспільства в цілому.

Det er en af de konklusioner, man kan drage af den nye rapport 'Effektive strategier for livslang læring i de nordiske lande' fra Nordisk Ministerråd. Такий висновок можна зробити з аналізу доповіді, підготовленої Радою Міністрів Північних країн «Ефективні стратегії навчання впродовж життя в Північних країнах». En af forfatterne til denne rapport, uddannelseshistoriker og lektor Søren Ehlers fra Aarhus Universitet, beskriver ændringen i disse strategier: Один з авторів цієї доповіді, історик освіти Серен Елерс з Орхуського університету в Данії відзначає зміни освітніх стратегій в Скандинавських країнах¹. Якщо раніше основні витрати на освіту були пов'язані з навчанням і вихованням молодого покоління з метою формування хороших громадян, то сьогодні Північні держави зацікавлені в освіті як стратегічній інвестиції, що збільшує конкурентоздатність суспільства. Alligevel fastholder han, at Norden på verdensplan er et exceptionelt område. Серен Елерс стверджує, що Скандинавські країни є виключним регіоном в світі, де De nordiske lande har nemlig den største erfaring i verden med at skabe lærende samfund, der involverer hele befolkningen. набуто найбільшого досвіду в створенні освітніх співтовариств за найширшою участю всього населення. Det holder de ikke op med.

Запропоновані освітні стратегії розглядають фінансування навчання як інвестиції в забезпечення конкурентоздатності та досягнення соціальної єдності громадянського суспільства Північних країн.

З огляду на такі зміни в освітніх стратегіях, важливого значення набуває рівень професійної підготовки вчителя, як важливого суб'єкта розгортання скандинавської соціальної моделі.

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://edu.au.dk/uddannelse>.

З метою вивчення особливостей систем вищої педагогічної освіти Скандинавських країн здійснено аналіз програм професійної підготовки вчителів у Північних країнах в контексті пошуку інноваційних моделей підготовки педагогічного працівника сучасного освітнього закладу.

Система педагогічної освіти скандинавських країн

У Північних країнах підготовка педагогічних працівників здійснюється в університетах, університетських коледжах та інших закладах вищої освіти. У Норвегії, що є малонаселеною країною, триває одвічна дискусія щодо потреби мати великі й потужні наукові осередки та регіональні навчальні заклади у районах. В рамках реформи вищої освіти 1993 року велика кількість коледжів була приєднана до 26 регіональних закладів вищої освіти. Метою цієї реформи було створення більш потужних і економічно ефективних інституцій з сильним академічним потенціалом і більшою орієнтацією на наукові дослідження. Колишні окремі регіональні заклади педагогічної освіти з давніми традиціями були інтегровані в новітні регіональні навчальні заклади – регіональні університетські коледжі. Різні навчальні заклади вибрали різні моделі реалізації програм педагогічної освіти. Частина коледжів пропонують програми з предметно-орієнтованою структурою підготовки, інші мають програми з переважно професійно-орієнтованою структурою.

До реформи в системі вищої освіти в 1993 році Норвегія мала тільки чотири класичних університети. Згодом чотири регіональні університетські коледжі отримали статус університетів. Всі університети проводять підготовку вчителів – предметників за однорічними освітніми програмами з певного предметного спрямування. Новостворені університети також готують вчителів за паралельними інтегрованими програмами педагогічної підготовки.

Всі регіональні університетські коледжі, що реалізують програми педагогічної освіти, мають програми підготовки вчителів на рівні бакалавра і професійно-орієнтовані магістерські програми. Університети в основному пропонують предметно-орієнтовані бакалаврські або магістрські програми з паралельним або послідовним опануванням педагогічної складової програми педагогічної освіти (обсягом 60 кредитів ЄКТС).

В педагогічних навчальних закладах обох рівнів працюють науковці зі ступенем магістра в своїй предметній галузі, багато з них мають ступінь доктора філософії PhD. За останні роки частка викладачів в галузі педагогічної освіти, які мають ступінь PhD суттєво збільшилася

в порівнянні з 1997 роком, коли лише близько 20% викладачів мали ступінь PhD у галузі педагогіки. Сьогодні необхідно мати саме такий рівень кваліфікації, щоб отримати постійну роботу в галузі педагогічної освіти.

Такі зміни якості кадрового складу можна розглядати як частину наукового прогресу у сфері вищої освіти в цілому і особливо – професійної підготовки в регіональних коледжах університетів. За кілька років передбачається мати 90-100% викладачів в галузі педагогічної освіти з докторським рівнем кваліфікації PhD.

Вищим навчальним закладам надана автономія щодо різних шляхів реалізації своїх освітніх програм. Традиційно університети поділяються на факультети в залежності від певного галузевого спрямування. Після 1994 р. всі окремі навчальні підрозділи педагогічної підготовки інтегровані в регіональні коледжі університетів. У деяких навчальних закладах програми педагогічної підготовки реалізуються на спеціальних педагогічних факультетах з викладацьким складом і керівництвом відповідного професійного спрямування. В інших закладах педагогічні дисципліни читаються викладачами факультетів різного предметного спрямування. Це створює проблеми в управлінні підготовкою педагогічних кадрів за інтегрованими паралельними програмами, а також у визначенні місця і статусу педагогічної освіти¹.

Логіка реалізації предметно-орієнтованих програм в порівнянні з професійно-орієнтованими програмами різна, що відповідно зумовлює різні наслідки при формуванні культурних цінностей і соціальних пріоритетів студентів. Відповідно до цього відрізняються зміст і структурно-логічна схема організації навчального процесу, а також критерії підбору педагогічного персоналу для різних педагогічних програм. В деяких навчальних закладах єдиним критерієм при підборі персоналу є науковий рівень співробітників, в інших закладах вимагається підтвердження знань або наявність досвіду викладання в школах.

Національний стандарт педагогічної освіти має обов'язкову загальну частину, що визначає роль вчителя в суспільстві, професійні пріоритети, основні погляди на дитину, навчання і викладання. У законі про освіту (KD 2008)² визначаються основні напрямки реалізації учнівських і батьківських прав, а також соціальні повноваження, які покла-

¹ Nilsen E. Teacher Education in Norway. – P. 233-234.

² The Norwegian Ministry of Education (2008). Opplæringslova (The Education Act). Oslo. (<http://www.regjeringen.no/en/doc/Laws/Acts/Education-Act.html?id=213315>).

даються на власників і керівників шкіл. У двох Національних стандартах, для шкіл (KD 2006) і для вищої педагогічної освіти (KUF 2003), представлено більш конкретний опис викладацьких компетентностей, які визначені державними вимогами¹.

У Норвегії, як і у більшості європейських країн, існують дві основні традиції в галузі підготовки вчителів. Одна традиція розвинулася в університетах, де студенти набували певної предметної кваліфікації і де основними елементами були наукове мислення та ідеали. Для того щоб стати викладачем у своїй предметній галузі, необхідно опанувати спеціальну програму підготовки викладачів (TE-programme) після предметної кваліфікації. У Норвегії ця програма зараз розрахована на один рік (60 кредитів ЄКТС) і має назву практична педагогічна програма. Вона існує в двох варіантах: перший – для кандидатів з академічним ступенем, другий – для кандидатів з професійною кваліфікацією. Ця викладацька програма пропонується для опанування як в університетах, так і в багатьох регіональних коледжах університетів².

Друга традиція пов'язана з досвідом проведення в попередні роки спеціальних семінарів з педагогічної підготовки, які часто проходили поза межами міста, і були орієнтовані на піднесення культурних, релігійних і національних ідеалів. Завдяки цій традиції вчителі сприймаються як носії і провідники культури, відповідальні за розвиток і формування нового покоління згідно з національною культурою і традиціями. Основними завдання таких семінарів є особистісний професійний розвиток, соціальна і національна самосвідомість, а також орієнтація учителів на відповідне виховання молодих людей³.

Ця традиція особливо пов'язана з 4-х річною паралельною програмою підготовки учителів, яку в Норвегії часто розглядають в якості основної програми вищої педагогічної підготовки. Донедавна ця програма реалізувалася лише в регіональних університетських коледжах,

¹ The Norwegian Ministry of Education) (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. The National Core Curriculum for the Compulsory School in Norway-The Knowledge Promotion; The Norwegian Ministry of Education (2003). Rammeplan for Ilmennlærerutdanning (The National Core Curriculum for Teacher Education). Oslo.

² Nilsen E. Teacher Education in Norway. – P. 227-230.

³ Kvalbein, I. A. (2003). Styring av hverdagens lærerutdanning (Managing the everyday teacher education) In: Karlsen, G. E and Kvalbein, I. A. (eds.), Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. – Oslo: Universitetsforlaget. – 2003.

але з 2009 року, в зв'язку з інституційними реформами, вона також запроваджена в університеті Тромсе.

Регіональні університетські коледжі і традиційні класичні університети в основному знаходяться в державному підпорядкуванні, при цьому університети мають значні академічні свободи щодо визначення змісту своїх освітніх програм та організації навчального процесу. Що стосується регіональних університетських коледжів, то для підготовки фахівців магістерського рівня і реалізації докторських PhD програм, вони повинні мати дозвіл Міністерства освіти.

Педагогічна освіта в Норвегії¹ реалізується за двома рівнями – бакалавра (BA) та магістра (MA). Система педагогічної освіти цієї країни реалізує підготовку двох основних категорій вчителів: вчителі дошкільної і початкової освіти та вчителі-предметники для молодшої і старшої середньої школи.

Перша категорія – вчителі для початкової школи з широким колом інтегрованих професійних компетентностей, сформованих під час опанування паралельних (з паралельним вивченням дисциплін фундаментально-предметної та професійно-педагогічної підготовки) програм педагогічної підготовки.

Друга категорія – вчителі – предметники для молодшої і старшої середньої школи. Вони здобувають певну предметну спеціалізацію, а також набувають дидактичних компетентностей за двома спрямуваннями:

з двох (трьох) предметних галузей на рівні бакалавра або магістра, в професійній галузі.

Підготовка вчителів для початкової школи в Норвегії проводиться за декількома програмами. Зокрема, для підготовки до викладання в у 1-4-х класах початкової школи існує три основні програми:

- програма загальної педагогічної підготовки бакалаврського рівня (240 кредитів) передбачає виконання «широкого» 4-х річного навчального плану. На цьому рівні не передбачено набуття певної предметної спеціалізації.
- програми послідовного навчання: опанування трьох річної бакалаврської програми дошкільного виховання в поєднанні з додатковою програмою педагогічної практичної підготовки обсягом 60 кредитів для викладання на рівні 1-4-х класів початкової школи;

¹ Nilsen E. Teacher Education in Norway. – P. 230-232.

– програма трьох річної бакалаврської підготовки вчителя – предметника за спрямуванням «Практична / естетична підготовка».

За іншою (чотирирічною) професійно-орієнтованою програмою проводиться навчання майбутніх «універсальних» педагогів із формуванням загальних компетентностей для викладання всіх предметів з 1-го до 10-го класу за спеціалізаціями: вчителі 1-7-х класів і вчителі 5 – 10-х класів. Вказана диференціація програм запроваджена з 2010 року.

Протягом двох років (120 кредитів) студенти можуть вибирати і комбінувати предмети з 30 або 60 кредитів. Обов'язковими предметами в перші два роки навчання є: теорія освіти (30 кредитів), норвезька мова та література (30 кредитів), математика (30 кредитів) та релігія і життєві цінності (20 кредитів). Також передбачається набуття базових навичок з математики, читання, письма і роботи з комп'ютером в обсязі 10 кредитів.

Для викладання у молодших класах середньої школи необхідно завершити чотирирічну інтегровану програму педагогічної підготовки бакалаврського рівня або опанувати бакалаврську програму з однієї предметної галузі із щонайменше 30 кредитами з відповідного предметного спрямування. Для викладання норвезької мови, математики та англійської мови на молодшому рівні середньої школи необхідно набрати як мінімум 60 кредитів з відповідного предмета. З інших предметів потрібно мати не менше 30 кредитів.

Для викладання в старших класах середньої школи загалом вчителі повинні здобути ступінь бакалавра або магістра. Такі програми підготовки повинні включати дисципліни принаймні не менше 60 кредитів з відповідного предметного спрямування, а також включати дисципліни для набуття педагогічних компетентностей в обсязі 60 кредитів.

Підготовка вчителів – предметників до недавнього часу проводилася за послідовною схемою. Щоб стати вчителем окремих шкільних предметів, необхідно пройти навчання з певного предметного спрямування і після того опанувати однорічну програму педагогічної підготовки (60 кредитів) з керованою практикою в школі і вивченням педагогічної теорії і дидактичних дисциплін. Педагогічна підготовка з предметного чи професійного спрямування проводилася лише після завершення предметного навчання і складання предметного або професійного іспиту. Дві частини цих педагогічних програм опановуються послідовно. Підготовка викладачів з певного предметного спрямування може реалізовуватися на рівні ступеня бакалавра або магістра.

Поряд з послідовними програмами в Норвегії реалізуються також різні паралельні програми підготовки вчителів за рівнем бакалавра з окремих предметних галузей:

- музики, хореографії і театрального мистецтва,
- практичних і естетичних наук,
- проектування, мистецтва і ручних ремесел,
- спорту.

Крім того, є спеціальна програма для вчителів рідної (норвезької) мови та викладання мови для дітей іммігрантів.

В останні роки всі норвезькі університети запровадили програми підготовки магістрів з інтегрованою педагогічною складовою. Переважна більшість викладачів-предметників мають кваліфікацію, яка дозволяє викладати на молодшому і старшому рівнях середньої школи. Це залежить від того, якого типу освітню програму вони засвоїли, і в якому класі вони працюють. Здійснення планування з метою оптимального поєднання компетентностей своїх співробітників, а також залучення на роботу вчителів необхідної кваліфікації покладається на власників школи. Основною вимогою при цьому є те, що вчителі повинні мати принаймні 60 кредитів педагогічної підготовки. Власники шкіл хочуть мати певну кількість вчителів магістерського рівня серед викладачів-предметників. В Норвезьких школах вищого рівня середньої освіти недостатньо вчителів предметного спрямування з магістерською кваліфікацією, особливо в галузі математики і природничих наук¹.

В Фінляндії підготовка вчителів для викладання у загальноосвітніх школах і вищих середніх школах, а також викладачів для професійної та післядипломної освіти, здійснюється у 8-ми фінських класичних університетах². Крім цього, професійна педагогічна освіта надається п'ятьма навчальними закладами професійної вищої освіти у тісній співпраці з політехнічними навчальними закладами.

Перелічені вищі навчальні заклади готують педагогічних працівників для загальноосвітньої школи, що складається з початкової школи (1-6 класи) та молодшої середньої школи (7-9 класи), а також гімназій з трирічним терміном навчання за програмами, які мають теоретичну або практично-професійну спрямованість.

¹ KD (The Norwegian Ministry of Education) (2009). St.meld. nr.11 (2008-2009); Læreren, rollen og utdanningen (The teacher the role and the education). Oslo. – Доступ: (<http://www.regjeringen.no/en/doc/Laws/Acts>).

² Niemi H. and R. Jakku-Sihvonen. Teacher Education in Finland. – P. 33-34.

В рамках Болонського процесу педагогічна освіта в Фінляндії з 1 серпня 2005 року перебудувалася в дворівневу, поєднуючи трирічну програму для здобуття ступеню бакалавра і дворічну магістерську програму з набуттям відповідної кваліфікації вчителів, викладачів предметів у початковій і середній школі та загальноосвітніх предметів у професійних навчальних закладах. Нормативно врегульовано, що всі майбутні педагогічні працівники для одержання кваліфікації вчителя мають здобути ступінь магістра¹.

Університетам надається високий рівень автономії при розробці своїх навчальних програм, тому єдиного для всіх навчальних закладів країни навчального плану педагогічної підготовки фахівців немає. Проте є загальні принципи, яких дотримуються всі заклади педагогічної освіти. Такі підходи пов'язані з рекомендаціями Міністерства освіти і прийняті відповідно до угоди деканів педагогічних факультетів та директорів департаментів педагогічної освіти, які постійно взаємодіють між собою і з Міністерством. Високий рівень взаємодії дає Міністерству освіти повну впевненість в якості педагогічної освіти, яка забезпечується кафедрами і факультетами².

В результаті співпраці в рамках реалізації болонських ініціатив в усіх вищих навчальних закладах Фінляндії запроваджена загальна структура педагогічної освіти. Досягнуто також домовленості щодо основного змісту навчальних планів, хоча кожен університет має автономію для розробки своїх навчальних планів, орієнтованих на власні поточні профільні дослідження.

З переходом на Болонську систему, після опанування бакалаврської програми в галузі освіти (180 кредитів ECTS) треба здобути ступінь вихователя дитячого садка, всі інші вчителі повинні досягти ступеня магістра (BA 180 + 120 = MA 300 ECTS). В Фінляндії 1 кредит ECTS становить близько 27 годин навчальної роботи.

Вчителів для професійно-технічних училищ, які мають викладати певні професійні предмети, готують у профільних вищих навчальних закладах (наприклад, технологічних університетах), які спеціалізують-

¹ Niemi H. and R. Jakku-Sihvonen. Teacher Education in Finland. – P. 34.

² Meisalo V. (2007). Subject teacher education in Finland: a Research-based approach – The role of subject didactics and networking in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (eds.), Education as Societal Contributor. Frankfurt am Main: Peter Lang. – P. 163.

ся у відповідній галузі знань. Всі інші вчителі готуються в класичних університетах.

В Швеції педагогічна освіта розглядається як професійна освіта академічного рівня, відповідно програми педагогічної підготовки реалізуються на університетському рівні у 26 університетах країни¹.

Педагогічна підготовка здійснюється згідно із Законом про вищу освіту Швеції (Högskolelag, SFS 1992:1434)², яким регулюються основні організаційні засади і вимоги до педагогічної освіти, а також згідно з Постановою уряду з вищої освіти³. Щорічно урядом визначається розмір витрат на організацію педагогічної освіти. Разом з фінансуванням кожен університет отримує директиви щодо кількості студентів для набору на навчання за педагогічними спеціальностями, а також принципи організації підготовки викладацьких кадрів. При фінансуванні університети отримують замовлення на підготовку студентів за програмами підготовки вчителів для молодших вікових груп, вчителів – предметників з таких предметів як, наприклад, математика, технології та інші точні науки. І в межах одержаних фінансових асигнувань кожен університет має прозвітувати про заходи для забезпечення підготовки та обсяги випуску вчителів. Незважаючи на існування державних директив і замовлень, університети мають високий рівень свободи в плані розробки своїх освітніх програм.

Шведські університети забезпечують підготовку вчителів для початкової (в т.ч. дошкільної) освіти та вчителів для викладання предметів у середній школі. Присудження тієї чи іншої педагогічної кваліфікації залежить від ступеня спеціалізації або наукової галузі знань, для чого студенту необхідно опанувати певну кількість кредитів першого та другого циклу підготовки або лише першого (бакалаврського) рівня, якщо другий цикл навчання не потрібен⁴.

Педагогічна кваліфікація присвоюється після того, як студент завершив опанування курсів, необхідних для здобуття першого циклу під-

¹ Niklasson L. Teacher Education in Sweden: The organization of today and some challenges for tomorrow. – P. 97–98.

² Закон про вищу освіту (1992:1434) Швеція [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19921434.HTM>/ Högskolelag (1992:1434).

³ The Higher Education Ordinance (Högskoleförordning). 1993:100.- Доступ за адресою: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100.

⁴ Niklasson L. Teacher Education in Sweden: The organization of today and some challenges for tomorrow. – P. 98–99.

готовки, і набрав 180 або 210 кредитів або завершив другий цикл підготовки і набрав 240, 270, 300 або 330 кредитів в залежності від конкретної спрямованості програми. Для здобуття кваліфікації другого рівня підготовки необхідно опанувати програму не менше ніж 60 кредитів після першого циклу навчання. В іншому випадку присуджується кваліфікація першого циклу.

Щонайменше 210 кредитів необхідно здобути, щоб проводити навчальні заняття з маленькими дітьми за розширеною шкільною програмою, а також для домашнього навчання мовам. При цьому спеціалізація в предметній галузі для підготовки домашнього викладача мов становить щонайменше 90 кредитів.

Як правило, 210 кредитів, необхідно здобути викладачу початкової школи. Для одержання кваліфікації другого циклу потрібно опанувати не менше 240 кредитів, у тому числі, на другому циклі принаймні 60 кредитів.

Програми складаються з трьох інтегрованих блоків, що можуть реалізуватися протягом першого і другого циклів підготовки загальною кількістю 90 кредитів і включати міждисциплінарні курси з однієї або більше спеціалізацій. Це становить принаймні 60 кредитів з предмета або предметної галузі, з яких для поглибленого вивчення відводиться близько 30 кредитів. Щонайменше 15 кредитів відводиться на вивчення системи загальної освіти. Не менше 15 кредитів мають бути виділені для вивчення кожної спеціалізації.

Не менше 180 кредитів необхідно для професійної підготовки з викладання предметів у старших класах середньої школи. Замість дисциплін спеціалізації і поглибленого вивчення предметів може враховуватися екстенсивний професійний досвід і вища освіта з відповідної кваліфікації не менше 90 кредитів або необхідний еквівалент.

Зазвичай 270 кредитів необхідно здобути для одержання кваліфікації викладача середніх і старших класів середньої школи, в тому числі принаймні 90 кредитів з однієї або двох спеціалізацій відповідного спрямування, предмета або предметної галузі, за винятком спеціальних предметів. Для здобуття кваліфікації другого циклу необхідно опанувати хоча б 60 кредитів.

Щоб бути викладачем шведської мови чи соціальних наук у середній школі, необхідно здобути не менше 90 кредитів з відповідних предметних галузей, і як мінімум 120 кредитів, щоб викладати на вищому рівні середньої освіти.

Для одержання відповідної кваліфікації студент повинен продемонструвати знання та навички, необхідні для досягнення цілей, відповідно дошкільної освіти, розширеної шкільної програми, системи середньої освіти або освіти дорослих, а також брати участь в розвитку відповідних освітніх галузей відповідно до чинних норм і керівних принципів. Визначальною вимогою щодо присудження кваліфікації учителя є кваліфікаційний іспит, зміст якого визначений Постановою уряду з вищої освіти (Högskoleförordning 1993:100)¹, яка фактично є основним нормативним документом для підготовки педагогічних кадрів.

Компетентності та компетенції вчителя

В Білій книзі 2009 року норвезьким Міністерством освіти були сформульовані Парламентські принципи, що лежать в основі сучасної політики педагогічної освіти Норвегії (KD 2009)². За норвезьким політичним контекстом, вчителі мають бути професіоналами. У той же час протягом багатьох років триває постійна дискусія між дослідниками, які працюють в сфері педагогічної освіти, і дослідниками різних фахових спрямувань, щодо того, які норми і принципи мають стати фундаментальними для формування професійних компетентностей учителів.

Європейською комісією задекларовано, що педагогічна кваліфікація повинна включати наступні елементи (European Commission 2007)³:

- Глибокі знання предмета;
- Добре знання педагогіки;
- Навички та вміння, необхідні для керівництва учнями та їх підтримки;
- Розуміння соціальних і культурних аспектів освіти.
- На думку норвезьких науковців, а також відповідно до загальноєвропейських тенденцій та наукових досліджень, основні педагогічні компетентності повинні відповідати наступним стандартам⁴:

¹ The Higher Education Ordinance (Högskoleförordning). 1993:100.- Доступ за адресою: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100.

² KD (The Norwegian Ministry of Education) (2009). St.meld. nr.11 (2008-2009); Læreren, rollen og utdanningen (The teacher the role and the education). Oslo. – Доступ: (<http://www.regjeringen.no/en/doc/Laws/Acts>).

³ Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Improving the Quality of Teacher Education {SEC(2007) 931 SEC(2007)933}/ – Доступ за адресою: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>

⁴ (The Norwegian Ministry of Education) (2009). St.meld. nr.11 (2008-2009); Læreren, rollen og utdanningen (The teacher the role and the education). Oslo. – Доступ: (http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100).

- дотриманні етичних норм, як індивідуальних, так і суспільних, що ґрунтуються на загальнолюдських фундаментальних цінностях і розуміннях про знання і навчання, людину і суспільство;
- вміти сприймати і розуміти потреби і можливості кожної конкретної дитини;
- бути готовими до співробітництва з батьками, колегами та іншими зацікавленими сторонами;
- розуміти сучасні тенденції розвитку суспільства, в якому ми живемо, знати його історію та робити прогнози на майбутнє;
- вміти правильно обирати засоби організації, управління та стимулювання демократичних процесів навчання для учнів, відповідати за них;
- вміти організувати власну практичну діяльність, а також планувати і обирати форми і методи навчання відповідно до кожної конкретної ситуації та особливостей групи дітей;
- бути спроможними брати участь у заходах щодо вдосконалення навчального процесу та підвищення якості освіти в школі.

Для одержання викладацької кваліфікації в Швеції¹ і викладання на рівні дошкільної і початкової освіти та в старших класах середньої школи студент повинен продемонструвати високий рівень знань критеріїв оцінювання знань та умінь аналізу і оцінювання учнівських досягнень.

Крім того, для організації навчання та інших навчальних занять в перші роки освітньої підготовки і на початковому рівні студент повинен продемонструвати високий рівень знань про навчання дітей навичкам читання та письма, а також придбання ними основних математичних навичок.

Для одержання педагогічної кваліфікації студенти повинні мати наступні компетентності:

- здатність застосовувати знання з предмета та предметної галузі, що необхідні для реалізації професійної діяльності у відповідній сфері освіти, включаючи знання методологічних основ предмет-

[www.regjeringen.no/en/doc/Laws/Acts; Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Improving the Quality of Teacher Education {SEC\(2007\) 931 SEC\(2007\)933}/](http://www.regjeringen.no/en/doc/Laws/Acts;Communication%20from%20the%20Commission%20to%20the%20Council%20and%20the%20European%20Parliament%20-%20Improving%20the%20Quality%20of%20Teacher%20Education%20%7BSEC(2007)%20931%20SEC(2007)933%7D/) – Доступ за адресою: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52007DC0392>.

¹ Niklasson L. Teacher Education in Sweden: The organization of today and some challenges for tomorrow. – P. 99–101.

- ної галузі, напрямів розвитку та відповідних методів дослідження у цій області, а також продемонструвати розуміння сучасних наукових тенденцій в даній предметній галузі та дидактичні навички необхідні в реалізації освітньої діяльності, з тим щоб забезпечити навчання і розвиток всіх дітей та молоді;
- здатність передавати і формувати основні соціальні та демократичні цінності;
 - здатність передавати, встановлювати і застосовувати діючі норми і положення, призначені для запобігання та протидії дискримінації й іншим принизливим стосункам між дітьми та учнями;
 - здатність планувати, здійснювати, оцінювати і розвивати навчальну діяльність учнів, в тому числі їх самостійну роботу та роботу в команді, – управляти цією діяльністю;
 - здатність аналізувати, оцінювати та задокументовувати навчальну діяльність і розвиток школярів для реалізації освітніх цілей, а також для інформування та співпраці з батьками та опікунами;
 - здатність використовувати інформаційні технології в освітній діяльності та усвідомлення важливості засобів масової інформації в цьому процесі;
 - здатність аналізувати, систематизувати і критично застосовувати як свій власний професійний досвід, так і досвід інших педагогів, а також відповідні результати наукових досліджень з метою розвитку освіти, професійного спрямування та предметної галузі знань.

Для одержання кваліфікації другого циклу освітньої підготовки, внаслідок опанування відповідної освітньої програми і здобуття 240, 270, 300 або 330 кредитів, студент повинен продемонструвати наступні компетентності:

- спеціальні навички критично і самостійно відображати, систематизувати, та застосовувати у практичній діяльності власний досвід та досвід інших людей, а також результати відповідних наукових досліджень.
- виявляти самосвідомість і здатність до співчуття;
- здатність оцінювати дисциплінарні, соціальні та етичні аспекти в діяльності учнів з урахуванням загальноприйнятих людських норм та поважаючи права кожної людини;
- здатність реалізувати професійні педагогічні підходи в стосунках з дітьми, учнями та їхніми батьками або опікунами;

- здатність визначити потребу в нових знаннях та професійному розвитку вчителя.

Структура програм вищої педагогічної освіти

Програми вищої педагогічної освіти у Фінляндії передбачають вивчення наступних дисциплінарних блоків:

- академічних дисциплін. Це можуть бути будь-які дисципліни, що викладаються в школах, інших освітніх або виховних закладах. Глибина вивчення дисциплін може бути більшою чи меншою, в залежності від кваліфікації, що здобувається. Викладачі мають одержати глибокі знання з основного освітнього спрямування і загальні з інших дисциплін.
- дисциплін методологічної підготовки, орієнтованих на здобуття кваліфікації за рівнем бакалавра та рівнем магістра;
- дисциплін педагогічної підготовки, що є обов'язковими для всіх вчителів. Сюди також включається педагогічна практика;
- обов'язковими є дисципліни з комунікативних зв'язків, мови та ІКТ;
- підготовка індивідуального навчального плану є новим елементом у вищій освіті Фінляндії з 2005 року. Основна мета такого заходу орієнтована на розвиток у студентів вміння формувати власні ефективні програми і кар'єрні плани, а для вчителів – допомога у досягненні їх цілей.
- додаткові дисципліни можуть охоплювати різні курси, які орієнтовані на набуття студентами певного профілю навчання і кваліфікації.

Традиційна відмінність між підготовкою класного керівника та викладача певного предмета була збережена, але структури відповідних навчальних програм дозволили забезпечити дуже гнучкі освітні траєкторії, які включають можливість переходу на ту чи іншу програму або надають можливість здобувати необхідну кваліфікацію з будь-якого напрямку пізніше.

Дисципліни педагогічного циклу (мінімальним обсягом 60 кредитів ECTS) є обов'язковими для здобуття кваліфікації вчителя і приблизно однакові як для первинної, так і вторинної підготовки вчителів (бакалаврського та магістерського рівнів), а також викладачів професійної та післядипломної освіти.

Вивчення цих дисциплін є офіційною умовою присвоєння педагогічної кваліфікації викладача для усіх рівнів у фінській системі освіти

незалежно від програми, в яких вони викладаються. Відповідно до законодавства, педагогічний цикл має включати дисципліни в галузі педагогічних наук з акцентом на дидактику. Педагогічний цикл може бути частиною певної освітньої програми або ж викладатися як окрема програма після здобуття ступеня магістра.

Відповідно до вимог Болонського процесу педагогічний цикл (60 кредитів ECTS) був запроваджений у всіх фінських університетах.

За аналізом основних елементів педагогічного циклу, запровадженого в 12-ти факультетах педагогічної освіти фінських університетів були визначені такі складові:

1) загальнотеоретична підготовка в сфері освіти, як основний елемент педагогічного циклу обсягом від 25 до 40 кредитів ECTS;

2) наочні педагогічні практики навчання з кількістю кредитів на вивчення від 12 до 25 ECTS;

3) навчання дослідницьким компетенціям з кількістю кредитів на опанування від 3 до 12 ECTS.

4) вибіркові дисципліни, які вивчаються факультативно в обсязі менше 10 кредитів ECTS.

За змістом загальнотеоретичної підготовки в сфері освіти в цих 12-ти факультетах педагогічної освіти передбачається вивчення дидактики, педагогічної психології, соціології освіти, філософії освіти, історію освіти і порівняльну педагогіку.

Дидактика займає найважливіше місце в більшості програм – кількість кредитів з дидактики варіюється від 9 до 20 ECTS. Кількість кредитів у педагогічній психології становить від 3 до 11 ECTS, в соціології освіти – від 1 до 12 ECTS. У восьми навчальних програмах обов'язковими є дисципліни з філософії освіти.

Предмети, що забезпечують загальнопрофесійну підготовку вчителів викладаються на рівні підготовки бакалавра в обсязі 60 кредитів ECTS.

В структурі вибірових дисциплін окремого значення надається мовним і комунікаційним курсам (в тому числі з інформаційних технологій), практикуму в сфері праці, підготовці та оновленню індивідуального навчального плану. Такі види навчальної діяльності проводяться в обсязі 35 і 5-40 кредитів ECTS в бакалавраті і магістратурі.

Метою введення педагогічного циклу є забезпечення можливості вивчення педагогічних процесів та їх взаємозв'язків, щоб здобути знання щодо розвитку власної педагогічної діяльності, набути необхідних навичок викладання та навчитися планувати, вчити і оцінювати

знання з урахуванням вимог навчальної програми, шкільного співтовариства, а також вікових особливостей та індивідуальних здібностей учнів.

Студенти також повинні навчитися співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу вчителями, батьками та іншими зацікавленими сторонами і представниками громадських організацій.

Педагогічний цикл підготовки вчителів включає також керовану педагогічну практику (близько 20 ECTS). Метою керованих практичних занять є формування у студентів професійних навичок навчальної роботи, критичної оцінки власної практичної діяльності та вміння працювати зі школярами та студентами різного соціального походження і психологічних орієнтацій.

Структура і основні складові програм педагогічної освіти для вчителів-предметників аналогічні програмам педагогічної освіти для вчителів початкових класів з відмінністю в тому, що першим замість поглиблених педагогічних дисциплін викладаються предмети профільної педагогічної підготовки. Структура програм підготовки вчителів певних шкільних предметів для навчальних закладів середньої освіти, описана в у таблиці 1.¹

Табл 1

Основні складові програми педагогічної освіти для підготовки вчителів – предметників середньої школи

Освітня програма підготовки вчителів середньої школи	Ступінь бакалавра 180 ECTS	Ступінь магістра 120 ECTS	Всього 300
<i>Компоненти педагогічної підготовки:</i> – основи методів навчання і оцінювання – підтримка учнів з різними особливостями – сучасні тенденції і методи наукових	25 – 30 (включаючи педагогічну практику)	30 – 35 (включаючи мінімум 15 кредитів викладацької практики)	60

¹ Niemi, H. and Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education in Finland. In: Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (eds.), Research-based Teacher Education in Finland – reflections by Finnish Teacher Educators. Turku: Finnish Educational Research Association. – P. 31–51.

досліджень в сфері викладання – півпраця з різними партнерами та зацікавленими сторонами			
<i>Наукові дослідження в галузі освіти:</i> – методи дослідження – наукові проекти – додаткові дослідження (проекти)	60 (включаючи бакалаврську роботу – BA Thesis 6 – 10 кредитів)	60 – 90 (включаючи магістерську роботу – MA Thesis 20 – 40 кредитів)	120 – 150
Академічна робота з різних дисциплін 1 – 2 додаткових предмети	25 – 60	0 – 30	25 – 90
<i>Гуманітарні та комунікаційні дослідження:</i> – робоча практика – підготовка та оновлення індивідуального плану – додаткові дослідження	35 – 40	0 – 30	35 – 70

Кваліфікації викладачів вищих педагогічних закладів такі ж, як і в інших класичних фінських університетах. Єдиним винятком є те, що ті викладачі, які відповідають за педагогічну практику також повинні мати педагогічну кваліфікацію вчителя. Структура посад професорсько-викладацького складу університету включає: 1) професор з високим рівнем дослідницьких компетенцій, 2) університетський лектор з докторським ступенем, 3) науковець з докторським ступенем, 4) докторант. В складі викладачів фінської вищої освіти приблизно 20-25% становлять професори.

Педагогічні програми в Швеції для різних освітніх рівнів і різних предметних галузей мають спільне ядро фахової підготовки, яке називається загальною освітою для здобуття педагогічного кваліфікаційного рівня і може визначатися як загально педагогічні знання. Основні відмінності в підготовці викладацьких кадрів залежать від професійно-

го спрямування майбутнього викладача і глибини вивчення предметної галузі.

Студенти педагогічних спеціальностей, як правило, часто обирають модель паралельної педагогічної освіти, тобто одночасно набуваючи професійних компетентностей з певної предметної галузі та компетентностей педагогічної майстерності. Дисципліни педагогічної підготовки мають «горизонтальний» розподіл навчального матеріалу, в межах якого зміст розділів програми поглиблюється та розширюється на кожному курсі навчання¹.

Всі студенти педагогічних спеціальностей, які закінчують навчання можуть подати заявку на іспит для одержання певного ступеня викладацької кваліфікації, з тим, щоб називатися не просто «вчитель», а вчитель певного профілю, наприклад, «вчитель для молодших вікових груп». Всі предмети, які вивчалися студентом, вносяться у відповідний реєстр. Диплом про одержання відповідного ступеня викладача доповнюється копією реєстру опанованих дисциплін.

Якщо директор школи вважає, що викладач кваліфікований, то вчитель може викладати всі предмети. Виняток становлять тільки вчителі з профілем «мистецтво рукоділля» та «деревообробка», за їх профілем не зможе працювати інший вчитель.

Вчителі для дітей молодшого віку від 1 до 7 років працюють у дошкільних закладах або в пришкільних класах (для 6-ти річних дітей), вчителі для організації дозвілля дітей у віці від 7 до 13 років часто працюють в тій же будівлі, де діти здобувають обов'язкову шкільну освіту.

Програма підготовки таких вчителів включає в себе не менше трьох з половиною років. Більша частина програми присвячена вивченню предметів спеціальності 110 ECTS, а 90 ECTS присвячено педагогічним тренінгам. До змісту педагогічної освітньої програми входять педагогіка, дидактика і практикуми в цій галузі. Під час педагогічних тренінгів паралельно здійснюється дослідження з певної предметної галузі. Обов'язковою складовою предметного дослідження є дидактика. Якщо предметний курс включає 15 ECTS, дидактична частина може складати 3 ECTS. Найчастіше вона опановується під час практикумів у школі, де студент або проводить спостереження, або опитує студентів, або реалізує певні методи викладання.

¹ Кошарна Н. В. Забезпечення якості вищої освіти у Швеції (на прикладі підготовки майбутніх вчителів) . – К.: Вища освіта України, 2014. – № 3 (дод.1). – С. 103.

Програми підготовки викладачів для дітей молодшого віку включають базові курси з розвитку мови та розвитку математичних здібностей для всіх студентів. У дошкільних навчальних закладах і в центрах дозвілля немає чітко визначених предметів, тільки певні тематичні спрямування; так що вчителі в основному повинні мати педагогічну кваліфікацію для роботи в таких установах. У пришкільних класах і при підготовці дітей віком від 1 до 7 років, викладач реалізує свою педагогічну діяльність відповідно до набутого кваліфікаційного профілю.

Вчителів для дітей старшого віку і дорослих можна розділити на тих, хто викладає у 7-9-х класах обов'язкової школи, де навчаються діти віком 13-16 років, і тих, хто викладає у старших класах середньої школи, де навчаються діти віком 16-18 років. Освітня програма підготовки включає в себе 270 ECTS на рівні першого циклу (за Болонською системою). 180 ECTS для вивчення предметної галузі і 90 ECTS для опанування педагогічного циклу, як і при підготовці вчителів для роботи з дітьми молодшого віку. На вивчення однієї предметної галузі має бути виділено не менше 90 ECTS. Вивчення педагогічного циклу здійснюється таким же чином, як в програмі для викладачів молодших вікових груп. Після набуття певного кваліфікаційного профілю викладач відповідно реалізує свій педагогічний потенціал. При цьому, за директором школи залишається прийняття рішення щодо можливості викладання вчителем певного предмета.

Таким чином, вчителі дітей молодшого віку готуються до викладання всіх предметів, при підготовці вчителів дітей старшого віку навчання головним чином зосереджене на двох або трьох предметах викладання. Всі називаються вчителями, в тому числі вчителі для організації дозвілля дітей. Майже всі проходять підготовку протягом трьох з половиною або чотирьох років навчання на рівні першого циклу підготовки (за Болонською системою).

З 2003 року в Норвегії запроваджений єдиний національний навчальний план для всіх програм підготовки викладачів. Враховуючи характер дебатів, що відбуваються в Норвегії, а також загальноєвропейські тенденції та зміни, що відбуваються останнім часом в європейських країнах, в даний момент більше уваги приділяється предметним знанням.

Нові програми орієнтовані на розвиток компетентностей з таких дисциплінарних напрямів:

- Шкільні предмети і базові навички,
- Школа в суспільстві,

- Школа як організація / Освітній менеджмент,
- Етика і фундаментальні цінності,
- Педагогічні теорії та предмет дидактики,
- Управління навчальним процесом,
- Співробітництво і комунікаційні процеси,
- Зміни, інновації та розвиток школи.

Відповідно до реформ щодо диференційованої підготовки викладачів для 1-7-х і 5-10-х класів змінюються й вимоги до обов'язкового кваліфікаційного рівня підготовки вчителя:

- Для викладання на рівні 1-7-х класів вчителі повинні мати атестацію із щонайменше чотирьох предметів, що викладаються в школі (30 +30 +30 +60 кредитів), педагогічної теорії (60 кредитів) та з предметів, що є необхідними при навчанні до 30 кредитів.
- Для викладання на рівні 5-7-х класів, вчителі повинні мати, як правило, атестацію з трьох предметів, що викладаються в школі (60 +60 +60 кредитів) та педагогічної теорії (60 кредитів).

В обох паралельних програмах спільними є наступні загальні вимоги:

- Усі предмети повинні мати в своєму змісті дидактичне спрямування;
- Усі предмети повинні формувати базові навички;
- Знання з педагогічної теорії мають бути скоординовані та інтегрувати базові навички з усіх предметів;
- Вивчення основного змісту предметів, що викладаються в школі;
- Включення окремих модулів, які є загальними для двох спеціалізованих програм;
- Обов'язкове проходження практики в школах під керівництвом наставника;
- Написання і захист бакалаврської дисертації.

Для опанування педагогічної теорії в програмах підготовки викладачів передбачається 30-60 кредитів. До теоретичного блоку педагогічних дисциплін включаються психологія дітей, в т.ч. дітей з відхиленнями у розвитку та навчанні, загальна дидактика, історія педагогіки, соціологія освіти, спеціальна педагогіка, шкільний менеджмент, питання взаємодії школи і суспільства, реалізація шкільних наукових досліджень і розробок. При цьому передбачається проходження практики у школі під керівництвом наставника, яка розглядається як частина вивчення певного предмета освітньої програми.

Педагогічна практика в скандинавських університетах

Всі програми вищої педагогічної освіти в Скандинавських країнах як обов'язкову складову підготовки включають керовану педагогічну практику в школах. Організація практичної підготовки в цих країнах спирається на загальні принципи:

- тісного взаємозв'язку теоретичного навчання і практики;
- наскрізної тривалості практичної підготовки протягом всього терміну навчання;
- узгодженої відповідальності університету і базових шкіл, викладачів-методистів і наставників, державних і муніципальних органів управління освітою за якісну організацію проведення педагогічної практики;
- систематичності контролю і оцінювання якості результатів практичної підготовки.

Разом з тим, кожна з північних країн реалізує свою систему організації педагогічної практики, яка відрізняється за тривалістю, конкретними видами і умовами проведення тощо. Університети є автономними в плануванні навчальних програм з педагогічної освіти і реалізації педагогічної практики. Національне законодавство визначає лише основні напрями організації підготовки викладачів і не регулює час перебування на практиці.

Зокрема, з аналізу основних елементів педагогічного циклу, проведеного в 12-ти відділеннях педагогічної освіти фінських університетів, було визначено, що кількість кредитів на вивчення наочних педагогічних практик варіюється від 12 до кредитів 25 ECTS. При цьому педагогічний цикл підготовки вчителів включає обов'язкову керовану педагогічну практику обсягом близько 20 кредитів ECTS (12 кредитів на бакалаврському рівні і 8 кредитів для розширеного практикуму магістрантів). Під час практичних занять студенти здобувають професійні навички викладання, розробки та оцінювання результатів навчання. Крім того, студенти повинні навчитися критично оцінювати власну практичну діяльність та набуті соціальних навичок поведінки під час викладання в різних навчальних ситуаціях.

Під час керованої практики студенти повинні навчитися працювати із школярами різного соціального походження і психологічних орієнтацій, а також навчати їх відповідно до вимог навчальної програми. Важливою метою є також забезпечення підготовки вчителів, які мають можливість навчатися і розвивати свої власні дослідження на основі практики. З цієї причини для підготовки вчителів-предметників є обов'язковими модулі на поведінкові методи дослідження.

В Швеції освітні програми з педагогічної освіти включають предмети загальнопедагогічної підготовки (педагогіки, дидактики і практики). З відведених 90 кредитів ECTS загально педагогічної підготовки повних десять тижнів проводиться практика в школах. Під час педагогічних тренінгів паралельно здійснюється дослідження з певної предметної галузі. Обов'язковою складовою предметного дослідження є дидактика. Якщо предметний курс включає 15 кредитів ECTS, дидактична частина може складати 3 кредитів ECTS і найчастіше вона опановується під час практикумів у школі, де студент проводить спостереження, опитування, реалізує певні методи викладання.

Студент педагогічної спеціальності повинен пройти не менше 60 кредитів ECTS з профільних предметів і кожен профіль включає 15 кредитів ECTS практики. Таким чином, за визначенням Шведського національного агентства з вищої освіти вже з 2009 року педагогічна підготовка повинна включати не менше 30 кредитів ECTS практики в школах.

Всі програми педагогічної освіти в Норвегії, відповідно до національного освітнього стандарту, визначають мінімальну кількість тижнів для проходження практики на базі школи. Вона може становити щонайменше 12 тижнів в однорічних програмах, 12-14 тижнів в трирічних програмах підготовки вчителів-предметників до не менше 20 тижнів в чотирирічних педагогічних програмах.

Навчальні заклади мають право самостійно визначати зміст проходження практики, формувати студентські групи і таке інше. Весь період шкільної практики має проходити під керівництвом наставника. Група студентів з 2-4-х осіб можуть бути командою з одним чи декількома наставниками, або ж можуть бути в одному класі з одним учителем, який буде їх єдиним наставником. Крім того, студенти можуть більше часу використовувати для проведення в школі практичних досліджень, спостережень, самовдосконалення або роботи в якості помічника вчителя.

Основний принцип полягає в тому, що практика повинна починатися якомога раніше і підтримувати зростання педагогічних навичок студента до належного стандарту. Студенти знайомляться з організацією шкільної підготовки з самого початку навчання, як правило, протягом першого тижня. Практика починається із спостереження шкільного життя учнів в процесі їх навчання, знайомства з прийомами роботи вчителя – наставника, а потім перехід на конкретні предметні спрямування в організації навчального процесу.

Студентам можуть даватися спеціальні завдання для розвитку навичок спостереження, такі, як систематичне зовнішнє спостереження або опис певного випадку чи ситуації, а потім письмового аналізу розвитку подій. На початку навчання студентам даються прості завдання, які часто виконуються спільно з наставником. Згодом на них покладається повна відповідальність за організацію навчального процесу, коли можна отримати досвід самостійної роботи з класом. Під час практики не завжди визначається певна кількість уроків, які студент має провести, прослухати або оцінити під керівництвом наставника. Замість цього, студенти виступають в якості учителів під час кожного свого візиту для практики в школу. При цьому студенту необхідно скласти план уроку, в якому він бере участь.

Ще один важливий принцип полягає в інтеграції теоретичних досліджень і практики. Практика в школі орієнтована на навчання студентів приймати повну відповідальність за організацію навчальної діяльності відповідно до свого професійного спрямування. Цей останній період може бути тісно пов'язаний з науковим дослідженням і написанням дисертації магістра.

Під час студентської практики в школі працюють наставники. Наставниками призначаються звичайні досвідчені педагоги, які працюють в школах, але більшість з них мають додаткову освіту з наставництва (30 кредитів). При цьому може враховуватися задокументований власний практичний досвід в роботі з розвитку шкільних навичок студентів.

Головним завданням наставників є допомога студентам у їх професійному розвитку, стимулювання реалізації прагнень студентів в їх діяльності та оцінюванні власного навчання. Наставники також залучаються до участі в нарадах педагогічних закладів з планування та реалізації програм проведення навчальної практики.

Вони звітують муніципальним органам і університету про активність студента в школі. Наставник, наприклад, може повідомити про те, що студент не приділяє достатньої уваги учням у класі або його взагалі немає. В такому разі відбуваються позапланові зустрічі і спілкування між викладачем університету, наставником та студентом. Після проведення необхідних корекційних заходів протягом певного проміжку часу студент може продовжувати проходження практики. В багатьох випадках практика є складовою певного навчального курсу. Тому після кожного короткого або тривалого періоду проходження

практики, студент оформлює письмовий звіт про практику. Цей звіт перевіряється викладачем університету, що читає відповідний курс.

В Норвегії обов'язки наставників, необхідна їх кількість для забезпечення проведення педагогічної практики і мінімальна кількість годин, відведених на навчання кожного студента (проведення спостережень, занять тощо), визначаються відповідною угодою між спілкою вчителів і Міністерством освіти, що має назву «наставницька угода».

В залежності від того, як організована робота наставників, основна частина коштів, перерахованих за організацію практики в школі, ділиться між вчителями-наставниками. Наставників, як правило, залучають до цієї роботи відповідно до зниження їх навчального навантаження, щоб мати впевненість, що у них є достатньо часу для проведення професійного спілкування зі студентами. Більшість педагогічних навчальних закладів мають угоди про партнерство зі школами, які є основними базами практики, на умовах реалізації подальшої освітньої підготовки та співробітництва в галузі педагогічних досліджень і розвитку школи. Представники шкіл-партнерів беруть участь в робочих групах та семінарах, які проводяться університетами, а також є учасниками при обговоренні стратегії та розвитку педагогічних освітніх програм.

В останні роки норвезьке Міністерство освіти фінансує спеціальні проекти на місцевому рівні, метою яких є зміцнення співробітництва між педагогічними факультетами і власниками шкіл. Різні моделі реалізації такого співробітництва вже розроблені і пройшли випробування, а деякі з університетів проводять наукові дослідження щодо розвитку таких партнерських зв'язків.

Фінансування педагогічних навчальних закладів здійснюється за рахунок бюджетних коштів. Педагогічні вищі навчальні заклади сплачують школам за роботу з студентами в періоди проходження практики, за наставництво і оцінювання їх роботи. Директор школи, на базі якої проводиться практика, несе персональну відповідальність за якість практичної підготовки студентів.

Університети укладають контракти про співробітництво з муніципальними органами (або приватними школами), в яких конкретно вказується, яким чином буде здійснюватися співпраця. Там також зазначається, що представники обох сторін (університет та муніципальні органи або школа), виконують зазначені в контракті функції і регулярно зустрічаються.

Інтенсивність організаційних заходів в цьому напрямі, змінюються в залежності від кількості педагогічних кадрів, яких готують університети. В контракті має бути зазначено, яким чином наставники будуть керувати навчальною практикою студентів. Як правило, університет пропонує свою програму проходження практики.

Університет сплачує муніципальним органам за розміщення студентів по базах практики. В свою чергу муніципалітет вирішує, як платити школам. Часто школи отримують одноразові виплати і директор виплачує кошти або колективу вчителів або окремих наставникам. Іноді оплата здійснюється для подальшої освіти вчителів у школі. Університет також може здійснити оплату приватній школі для проходження в ній практики студентами .

В Фінляндії кожен університет має 1-2 школи, в яких проходить педагогічна практика їх студентів і які спеціалізуються на контролі практичної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. Фінансування шкіл, в яких проходять практику студенти, здійснюється з коштів Міністерства культури та освіти. Середні навчальні заклади, в яких проходять практику студенти, також мають завдання щодо розробки зразкового програмного та методичного забезпечення. Вони реалізують інноваційні технології навчання для студентів, які вивчають програми педагогічної освіти.

В деяких університетах, наприклад, Гельсінському, студенти перший період практики проходять в школах університету, а наступні періоди – в школах місцевого самоврядування. Університети укладають договори з місцевими школами і платять винагороду викладачам, які супроводжують практичну підготовку студентів. Навчальна практика проводиться на всіх рівнях педагогічної освіти. Вона контролюється викладачами вузів, викладачами училищ або вчителями шкіл в залежності від етапу практики¹

Як правило, викладачі університету оцінюють роботу, яку проводить студент, а наставники дають свої коментарі. За проходження практики студенти отримують відмітку «пройшов» або «не пройшов». Система оцінювання орієнтована на досягнення цілей практичної підготовки з урахуванням вимог національних стандартів. При

¹ Jyrhämä, R. The function of practical studies in teacher education. In: Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (eds.), *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association.- 2006., p. 51–70.

цьому, майбутні вчителі повинні оволодіти наступними компетентностями:

- навчально-дидактичними компетентностями,
- предметними знаннями і компетентностями для розвитку базових навичок учнів,
- компетентностями у співпраці і спілкуванні,
- компетентностями в управлінні процесом навчання,
- компетентностями в організації заходів з розвитку школи та запровадженні інновацій,
- професійною етикою.

Таким чином, вимоги Європейської рамки кваліфікацій реалізовані у впроваджених з 2010 року нових фінських програмах педагогічної освіти, в яких організація наставництва і оцінювання практики орієнтовані на професійні компетентності вчителя.

Вимоги до кваліфікації викладачів у вищих педагогічних навчальних закладах такі ж, як і в інших класичних університетах. Єдиним винятком є те, що ті викладачі, які відповідають за педагогічну практику, додатково повинні мати педагогічну кваліфікацію вчителя.

Науково-дослідницька складова педагогічних програм

В сучасних соціально-економічних умовах змінилася роль учителя, а освітні установи набули нову функцію – дослідницько-пошукову. Педагогічне дослідження стало важливим чинником творчої діяльності педагога. Тому при підготовці фахівців педагогічної освіти необхідно сформувати готовність майбутнього педагога до реалізації науково-дослідницького компонента професійної діяльності.

Для прикладу, дослідницька складова загальної підготовки вчителів у Фінляндії на кожному ступені проводиться в обсязі 35 і 45 кредитів ECTS, відповідно, і включає: вивчення методів дослідження, написання наукових праць, підготовку проектів та додаткові дослідження з обов'язковою підготовкою дисертації для здобуття ступеня бакалавра (6-10 кредитів ECTS) і, відповідно, магістерської дисертації (20-40 кредитів ECTS). Крім того, в бакалавраті проводяться короткотермінові наукові дослідження і проекти з різних дисциплін загальним обсягом до 25 кредитів ECTS, тоді як в магістратурі такі короткотермінові наукові проекти не завжди обов'язкові, але можуть реалізовуватися в обсязі до 35 кредитів ECTS.

Різні програми мають певні особливості в організації дослідницької підготовки. Зокрема для здобуття ступеня з викладання певних предметів передбачається вивчення одного основного предмета (обсягом не

менше 120 ECTS), в т.ч. дослідницькі проекти, а також проведення дисертаційних досліджень в рамках підготовки магістерської роботи за тематикою профільної навчальної дисципліни. Крім того, студенти досліджують одну або дві предметні галузі невеликі за обсягом, 25-60 кредитів ECTS кожна. Педагогічна підготовка вчителів – предметників (60 кредитів ECTS) може бути реалізована або у вигляді однорічного блоку або одночасно з науковим дослідженням з основного предмету спеціальності. Але традиційно викладачі-предметники зазвичай здійснюють педагогічні дослідження послідовно після здобуття ступеня в галузі професійного спрямування.

Педагогічний цикл включає також курс «Основи наукових досліджень в галузі освіти», метою якого є засвоєння знань, що відображають основи наукових досліджень в галузі освіти і орієнтовані на нові освітні технології.

Важливою метою досліджень з педагогіки є також забезпечення підготовки вчителів, які мають можливість навчатися і розвивати свої власні дослідження на основі практики. З цієї причини для вчителів-предметників є обов'язковими модулі на поведінкові методи дослідження.

В умовах динамічних суспільних змін ознакою професійної компетентності є високий рівень наукової підготовки педагогічних працівників, які мають творчо і креативно вирішувати педагогічні ситуації. В такому контексті підготовка дипломних проектів, самостійні дослідження в рамках виконання бакалаврських і магістерських робіт носять багатоцільовий характер і в педагогічних програмах університетів північних країн мають суттєве значення.

Так, в Швеції присудження кваліфікації викладача на базі освітньої педагогічної програми обсягом 180 або 210 кредитів передбачає на завершення підготовку студентського незалежного проекту (дипломної роботи бакалавра) обсягом не менше 15 кредитів.

Присудження кваліфікації викладача на базі освітньої педагогічної програми підготовки магістра обсягом 240, 270, 300 або 330 кредитів передбачає на завершення підготовку студентського незалежного проекту (дипломної роботи) обсягом не менше 30 кредитів або два таких проекти не менше ніж 15 кредитів кожен.

Кожна з норвезьких освітніх програм підготовки вчителів на завершення передбачає написання і захист відповідно бакалаврської або магістерської дисертації.

В Фінляндії важливою складовою в підготовці викладачів є написання магістерської дисертації. Для дисертаційного дослідження передбачено 20 – 40 кредитів ECTS (в більшості університетів 40 ECTS), включаючи семінари та індивідуальні заняття. Тематика дисертацій орієнтована на шкільні взаємозв'язки, переважно виконуються дослідницькі проекти в галузі шкільної освіти. При цьому проводяться різні семінари, де вивчається методологія науково-дослідної діяльності. Значна кількість магістерських проектів за своєю тематикою орієнтована на проблеми, пов'язані із загальною дидактикою, психологією освіти, соціологією освіти або предметними дидактиками. В структурі теоретичних досліджень передбачено обов'язкові і додаткові модулі. Магістерські програми для здобуття ступеня з кваліфікацією викладача – предметника включають вивчення одного основного предмета викладання і завершуються написанням магістерської дисертації за тематикою базової навчальної дисципліни. Програми для класних керівників та дослідження, спрямовані на здобуття ступеня магістра в області педагогічної науки, відкривають можливості для здобуття ступеня доктора освіти.

Таким чином, в Північних країнах важливого значення надають рівню професійної компетентності учителів як важливих суб'єктів розгортання скандинавської соціальної моделі. В основному університети пропонують предметно-орієнтовані бакалаврські або магістерські програми з паралельним або послідовним опануванням педагогічної складової програм вищої педагогічної освіти.

На думку скандинавських науковців, а також відповідно до загальноєвропейських тенденцій та наукових досліджень, основні педагогічні компетентності повинні відповідати наступним стандартам:

- здатність застосовувати знання з предмета, включаючи знання відповідних методів дослідження та дидактичні навички необхідні в реалізації освітньої діяльності, з тим щоб забезпечити навчання і розвиток всіх дітей та молоді;
- здатність реалізувати професійні педагогічні підходи в стосунках з дітьми, учнями та їхніми батьками або опікунами;
- здатність використовувати інформаційні технології в освітній діяльності та усвідомлення важливості різних засобів масової інформації в цьому процесі;
- дотримання етичних норм, як індивідуальних, так і суспільних, що ґрунтуються на загальнолюдських фундаментальних цінностях і розуміннях про знання і навчання, людину і суспільство;

- розуміння сучасних тенденцій розвитку суспільства, знання його історії та прогнозування майбутнього; здатність передавати і формувати основні соціальні та демократичні цінності;
- здатність аналізувати, систематизувати і критично застосовувати власний професійний досвід та досвід інших педагогів, а також відповідні результати наукових досліджень з метою розвитку освіти.
- Для опанування педагогічного циклу в програмах підготовки викладачів передбачається 30-60 кредитів. За змістом загальнотеоретичної педагогічної підготовки передбачається вивчення загальної дидактики, історії освіти, педагогічної психології, спеціальної і порівняльної педагогіки, соціології освіти, філософії освіти, шкільного менеджменту, а також реалізація шкільних наукових досліджень і розробок. При цьому обов'язкове проходження практики у школі як частини вивчення певного предмета освітньої програми. Самостійні дослідження в рамках підготовки наукових проектів, виконання бакалаврських і магістерських робіт носять багатоцільовий характер і спрямовані на підготовку учителів, які мають творчо і креативно вирішувати педагогічні ситуації.

Глава 2.2.

Англо-саксонська модель інтеграції науки і освіти: специфіка, проблеми і тенденції розвитку

Кілька століть усю вищу освіту Великобританії репрезентували засновані у XII-XIII ст. університети в Оксфорді та Кембриджі, створені для навчання еліти. І лише у XX ст. статус університетів отримали коледжі, які готували молодь до складання випускних екзаменів у Лондонському університеті. Вища освіта країни була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Однак після Другої світової війни кількість університетів подвоїлася.

Майже століття система вищої освіти у Великобританії мала бінарну структуру. Проте з наданням у 1992 р. технічним інститутам статусу університетів ці дві ланки вищої освіти об'єдналися, тому для Британських університетів характерний високий рівень автономії. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти й науки, яке реалізує свою політику через Міністерство освіти Уельсу, в Шотландії – Шотландський департамент освіти і Департамент освіти Північної Ірландії. Усі університети Великобританії мають високий рівень

автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання. Посередницькі функції між урядом та університетами покладено на три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів, шкіл І ліцеїв, роботодавців.

Для зарахування абітурієнти подають свої заяви у службу прийому в університети і коледжі (UCAS), вказуючи до п'яти бажаних закладів. Документи направляються до вишу, які вирішують, чи вартує кандидат зарахування. Хоча в країні притримуються політики відкритої вищої освіти, зацікавлені органи встановлюють квоти місць (держсекретар з освіти – для вчителів, департамент охорони здоров'я – для лікарів тощо). Якщо кількість заяв перевищує квоту чи кількість вільних місць в аудиторіях, застосовується відбір, форми якого визначаються самими вишами. Право на квотування мають і органи розподілу фондів та ресурсів. Три університети (Oxford, Cambridge, Durham) проводять для абітурієнтів конкурсні вступні іспити.

Зараховані до університету студенти спочатку намагаються здобути першу ступеневу кваліфікацію – бакалавр, яку можна отримати на гуманітарних, природничих чи педагогічних спеціальностях за 2-3 роки, архітектурних, інженерних спеціальностях та менеджменту – за 3-4 роки, ветеринарії та медицині – за 5-6 років.

У Великобританії найпоширеніші наступні кваліфікації: бакалаври мистецтв (BA = Bachelor of Arts), наук (BSc = Bachelor of Science), освіти (BEd = Bachelor of Education), інженерії (BEng = Bachelor of Engineering}, права (LLB = Bachelor of Law), медицини (MB = Bachelor of Medicine). Кваліфікація бакалавра має три варіанти «з відзнакою» залежно від кількості поглиблено вивчених і складених дисциплін: Honours degree – 1, Joint Honours degree – 2, Combined Honours degree – 3 (чи більше) дисципліни. Менш престижним є навчання та отримання «посередньої» (Ordinary Pass degree) бакалаврської кваліфікації з непоглибленим вивченням і засвоєнням дисциплін програми.

Отримавши кваліфікацію бакалавра, студент має право продовжити навчання для отримання вищої кваліфікації (postgraduate degree) магістерського ступеня. Для цього необхідно 2-3 роки викладання, навчання чи досліджень при достатньо глибокому вивченні однієї чи групи суміжних дисциплін. Найпоширеніші варіанти: магістр мистецтв (MA = Master of Arts), наук (Msc = Master of Science), бізнесу та управління (MBA = Master of Business Administration}, права (LLM – Master of Law). Отримання цього диплома відкриває шлях до студій докторсь-

кого рівня з присвоєнням звання «доктор філософії» (PhD = D Phil = Doctor of Philosophy), рідше – «магістр філософії». Інколи і лише за умови виконання належних самостійних досліджень докторське звання отримується відразу після бакалаврського. Деякі університети присвоюють кваліфікацію «бакалавр» після програми другого рівня (B. of Philosophy чи B. of Literature). У країні немає єдиного зразка диплома про освіту. Тут захищеними є лише титули «бакалавр», «магістр», «доктор»¹.

Визнання професійних кваліфікацій здійснюється, зазвичай, певними асоціаціями, що встановлюють (для більшості регульованих фахів) дуже жорсткі вимоги. Для їхнього виконання випускникам університетів необхідні роки праці та самостійного вдосконалення.

Британські університети – це великі науково-навчальні комплекси, що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні Інститути, наукові центри, обсерваторії та ін. Головну роль у системі вищої освіти відіграють університети, передусім Лондонський, Кембриджський та Оксфордський. Британські університети, головним чином, гуманітарного спрямування. Технічні спеціальності студенти здобувають в університетських коледжах, на технічних факультетах університетів, а також у спеціальних інститутах, що не входять до складу університетів.

Основний університет дистанційної освіти у Великій Британії – це Відкритий Університет (Open University) для дорослих. У ньому можуть навчатися люди старше 18 років. Навчання дистанційне, в якому широко використовується радіо– і телетрансляції уроків. У Відкритому Університеті можуть вчитися громадяни й інших країн Європи².

Основними джерелами фінансування університетів Великобританії є: урядові субсидії, плата за навчання, внесена студентами або місцевими радами за освітою, гранти від дослідницьких організацій, які спонсорують індивідуальні дослідницькі проекти і приватні пожертви від благодійних або промислових організацій, які фінансують певні дослідницькі програми.

Грошові кошти, що надходять з бюджету, розподіляються між університетами згідно із кількістю студентів, що навчаються в них. Предмети розподілені на чотири великі групи за витратами на навчання.

¹ Вища освіта у Великій Британії. – Режим доступу : <http://www.academia.edu/7129639>.

² Open University. – Режим доступу : <http://www.open.ac.uk>.

Наприклад, курси, для яких необхідно використання тільки бібліотеки, будуть поміщені в менш дорогу групу, ніж ті, для яких необхідно використовувати лабораторії та складне устаткування. Деяка частина урядових субсидій розподіляється між університетами відповідно до якості наукових досліджень. Факультети університету, які отримали найвищий бал 5, отримують максимальну суму субсидій, а ті, що отримали 1, не отримують нічого.

Заходи уряду з підтримки науки включають оновлення технічної та наукової бази, збереження позиції Великобританії як одного з наукових лідерів світу, максимізацію застосування результатів дослідження і відкриттів в економічному секторі і просування інновацій у найширшому сенсі.

Уряд в основному підтримує менш прибуткові проекти, навчає людей і надає технічну базу для досліджень і намагається залучити іноземних вчених і дослідників для роботи на британській науковій базі. Компанії ж в основному беруть участь у дослідженнях щодо поліпшення якості вже існуючих і розробці зовсім нових товарів і послуг. На частку Великобританії припадає 4,5% обсягу всіх наукових досліджень у світі. Британські вчені отримали більше 70 нобелівських премій, поступаючись за цим показником лише дослідникам США. Уряд постійно вкладає гроші в розвиток науки і техніки – близько 2% ВВП країни.

Уряд Великобританії намагається реформувати систему освіти. Ці реформи націлені на покращення стандартів освіти як середньої, так і вищої. Уряд робить спроби реформувати саму вчительську професію, поліпшити показники учнів, підняти рівень викладання мовних і технічних дисциплін.

Переважна більшість населення висловлює стурбованість якістю освіти на всіх рівнях, особливо в школах. Британці вважають, що державними школами недостатньо добре керують і що уряд має вкладати в освіту більше коштів. Критики реформ підкреслюють, що система освіти не повинна дотримуватися елітних стандартів, а повинна комбінувати академічні та ліберальні традиції навчання. Майбутнє британської освіти залежить від ефективності урядових реформ і їх сприйняття вчителями, батьками та учнями.

Зазначені вимоги стосуються і підготовки вчителів, яка набула системного, регульованого державою характеру у другій половині ХХ ст., коли на законодавчому рівні розпочалося запровадження обов'язкової загальної середньої освіти. Розбудова державної системи загальноосвітніх середніх навчальних закладів обумовлювала вимогу підготовки

висококваліфікованого вчителя. Розвитку педагогічної освіти в цей час характеризується поліпшенням кількісних характеристик, зокрема спостерігалось:

- збільшення числа учнів у школах та відповідне зростання кількості вчителів;
- зростання контингенту студентів-майбутніх учителів;
- ріст кількості навчальних закладів, що займаються підготовкою вчителів;
- збільшення термінів навчання для одержання диплома вчителя з 2-х до 3-х років.

З якісної сторони продовжується розвиток форм і методів професійної підготовки вчителів, удосконалення організаційної структури педагогічної освіти. В цей період у системі педагогічної освіти Англії поширилися «інститути педагогіки» – територіальні педагогічні організації, які входили, як правило, до складу університетів. Керівний орган інституту педагогіки, так звана «делегація», включала представників різних організацій, що мали відношення до підготовки і діяльності вчителів. За 30 років свого існування інституту педагогіки внесли значний вклад у підвищення якості підготовки вчителів, зокрема, зміцнюючи зв'язок вищих навчальних закладів зі школою, розширюючи участь Міністерства освіти і науки, органів народної освіти і безпосередньо вчительських організацій у професійній підготовці вчителів, організовуючи наукові дослідження і науково-методичну роботу (включаючи присудження вчених ступенів), здійснюючи підвищення кваліфікації вчителів через систему різноманітних курсів тощо¹.

Важливим кроком на шляху реформації професійної освіти був опублікований у 1967 році новий урядовий документ «Біла книга», який відображав усі зміни та реформування у педагогічній освіті. У документі говорилося: «Майбутній учитель повинен мати загальноосвітні й професійно-педагогічні знання, бути здатним їх застосовувати, а також виробити таке ставлення до навчання, яке буде підтримувати його протягом усієї діяльності й внаслідок цього дозволить підвищувати свою кваліфікацію». У даному документі також було запропоновано введення нових трирічних програм підготовки вчителів, після закінчення яких вони отримували ступінь бакалавра, який був названий

¹ Кіщенко Ю. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Уельсу. – [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: – <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream>.

«ординарним» (Ordinary B. Degree), з правом працювати в школі. Для продовження навчання студентів з високими показниками було запропоновано однорічну програму з присудженням наукового ступеня бакалавра освіти з відзнакою (Honours B. Ed. Degree).

В 70–80 р.р. минулого століття у Великобританії розвивалися педагогічні ідеї неперервного розвитку вчителя, які реалізовувалися через впровадження багатоциклової системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителів. При цьому частина педагогічних коледжів було закрито, а інші – перейшли до складу університетських структур. Система багатоциклової педагогічної освіти мала такі складові:

I цикл – 2-річна програма, що завершується дипломом про вищу освіту;

II цикл – 2-річна програма (I-й рік: коледж + університет, II-й рік: школа + профцентр), що завершується дипломом бакалавра;

III цикл – удосконалювання протягом усього життя (різноманітні короткострокові та довгострокові курси).¹

З метою запровадження державного контролю за якістю освіти уряд країни створив Комітет з акредитації педагогічної освіти (Council for Accreditation of Teacher Education). Вперше в історії підготовки вчителів в Англії впроваджена спеціалізована акредитація навчальних програм, що було початком встановлення політико-адміністративного контролю уряду за якістю педагогічної освіти як форми державного управління².

З початку 90-х р.р. XX століття підготовка вчителів в Англії здійснюється, переважно у навчальних закладах двох типів: в університетах на факультетах педагогіки і в коледжах вищої освіти. Педагогічні програми розраховані на декілька шляхів одержання професійної кваліфікації, а саме:

- 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра з відзнакою (BEd);
- однорічний курс на одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE);

¹ Поліщук Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції. – [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: <http://eprints.zu.edu.ua/3972/1/9111.pdf>.

² Авшенюк Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець XX – початок XXI ст.). – Електронний ресурс. – Доступ за адресою: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?

- дворічний курс на одержання післявипускного свідоцтва вчителя початкової школи за контрактом (артикульований учитель);
- дипломований або ліцензований учитель;
- дворічний скорочений курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки за предметами, що не забезпечені необхідною кількістю викладачів (точні науки, природничі науки, сучасні мови).

Під час реформування педагогічної освіти активізувалися пошуки англійських учених у галузі дослідницько-орієнтованої підготовки вчителя з комплексною характеристикою, що диференціюється за декількома складовими: «учитель як творець» (teacher as an artist), «учитель як клініцист, що приймає рішення» (teacher as a clinicial and decision-maker), «учитель як дослідник» (teacher as a researcher), «учитель як професіонал» (teacher as a professional). На широке обговорення були представлені різні концепції підготовки вчителя-вченого, вчителя-дослідника, вчителя-рефлексуючого практика. На увагу заслуговує концепція Оксфордського університету «Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування». Цю концепцію впроваджено в практику роботи педагогічного факультету Оксфордського університету, де майбутній учитель розглядається як творець своєї професійної підготовки. Предметно-змістовним матеріалом його підготовки виступає реальна педагогічна практика, під час якої майбутній учитель здійснює особистісне освоєння щоденної педагогічної реальності. В цьому контексті важливим є висновок Агентство з питань підготовки вчителів про те, що викладання – це «професія, заснована на дослідженнях»¹.

До основних характеристик системи професійної підготовки вчителів у Англії на початку ХХІ ст. можна віднести:

- підготовка проводиться в університетських закладах вищої освіти;
- зменшення кількості паралельних чотирирічних інтегрованих (академічна і педагогічна складові) освітніх програм. Вступники віддають перевагу послідовній моделі, за якої після трирічної спеціальною програмою йде однорічна педагогічна програма PGCE;
- недостатня кількість вчителів-предметників з математики, природничих наук, праці, іноземних мов й географії покликала запро-

¹ Кіщенко Ю. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Уельсу. – [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: – <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream>.

вадження прискорених програм професійної підготовки вчителів на робочому місці в школі (для випускників університетів);

- обмежена кількість бажаючих працювати вчителем через невисокий престиж педагогічної професії.

Важливими чинниками формування сучасної моделі професійної підготовки вчителів у Великобританії були прийняття ряду законодавчих і урядових документів та системні дії Міністерства освіти і науки щодо стандартизації освітньо-професійної сфери¹:

- створення Агентства підготовки вчителів з широким колом повноважень щодо підготовки, діяльності і професійного розвитку педагогів;
- запровадження переліку професійних компетентностей, визначених у Стандарті кваліфікованого вчителя та Національному курікулумі базової підготовки вчителів;
- запровадження державних вимог до обов'язкової шкільної практики майбутніх учителів у контексті урядової стратегії підготовки вчителя на базі школи (18, 24, 24 і 32 тижні);
- введення фінансових засад партнерства університетів і шкіл у професійній підготовці вчителів.

Зокрема, у Національному стандарті кваліфікованого вчителя обґрунтовано вимоги до професійної підготовки вчителів для навчальних закладів різного рівня освіти (дошкільної, початкової, середньої, нижчої професійної) за трьома напрямками: 1) професійні цінності в діяльності вчителя; 2) знання й розуміння; 3) викладання.

В першому розділі Національного стандарту кваліфікованого вчителя міститься характеристика дев'яти професійних якостей:

1. Покладаючи великі надії на кожного учня, вчитель виявляє упевненість, що вони зможуть досягнути високих результатів у навчанні.

2. Учитель власним прикладом демонструє такі позитивні цінності, ставлення і поведінку, які він очікує від своїх учнів.

3. Здійснює ефективне та толерантне спілкування з дітьми, колегами, батьками та опікунами.

4. Підвищує свій професійний рівень, постійно працюючи над собою, використовує критичний самоаналіз та прислуховується до оцінки колег; він мотивований на подальший професійний розвиток.

¹ Авшениук Н.М. Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). – Електронний ресурс . – Доступ за адресою: http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?

5. Розуміє і поважає внесок колег, батьків та учнів у забезпечення добробуту дітей та покращення навчально-виховного процесу.

6. Уміє працювати в команді вчителів, тобто має так званий «колективний професіоналізм».

7. Постійно знаходиться у творчому пошуку, намагаючись вдосконалити свій професійний рівень.

8. Має творчий і критичний підхід до інновацій, використовує нові форми і методи для покращення навчального процесу.

9. Учитель повинен завжди мати зворотній зв'язок з учнями і бути відкритим для допомоги і підтримки¹.

У стандарті зафіксовано загальні, інтегровані вимоги до змісту спеціально-предметних знань учителя та його загальнопедагогічної підготовки, як педагога-дослідника, мислячого практика, який володіє високим професіоналізмом і компетентністю. Визначено широкий спектр вимог до вмінь учителя управляти своєю педагогічною та навчальною діяльністю в практичній роботі, визначати мету й планувати очікувані результати, а також здійснювати моніторинг та оцінку навчальних досягнень учнів.

Національний курікулум базової підготовки вчителя є нормативним документом, що спрямований на стандартизацію змісту підготовки вчителів. Він має шість складових за напрямками майбутньої викладацької діяльності. Важливо, що Національний курікулум не містить переліку навчальних дисциплін чи схем курсів професійної підготовки, вимог до термінів навчання та до навчальних матеріалів і видів діяльності, за допомогою яких студенти мають ними оволодіти. У документі визначено перелік загальнодидактичних і спеціально-предметних компетентностей, необхідних для оволодіння майбутніми вчителями при опануванні навчальних програм.

Дослідження британської системи неперервної педагогічної освіти підкреслюють значення періоду професійного становлення молодого вчителя, який є необхідною умовою для отримання посади вчителя загальноосвітньої школи у Великобританії, де наставництво визначається як один із обов'язків досвідчених учителів. Акт про викладання та вищу освіту (1998 р.), Акт про навчання та навички (2000 р.) з поправки від 2002 р. внесеними на основі рекомендацій Департаменту

¹ Поліщук Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в Англії в умовах євроінтеграції. – [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: <http://eprints.zu.edu.ua/3972/1/9111.pdf>

освіти і навичок, Агенції з освіти вчителів та звіту Інституту освіти «Оцінювання ефективності затвердженого механізму введення в професію вчителів-початківців», визначають механізм переходу вчителів від початкової професійної освіти до ефективної фахової діяльності¹.

Система неперервної педагогічної освіти вчителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії пропонує можливості професійного розвитку, що ґрунтуються на розвитку кар'єри вчителя загальноосвітньої школи. Професіоналізм педагога передбачає відповідальність за власний професійний розвиток, що опирається на нові професійні стандарти та спрямований на піднесення ефективності діяльності загальноосвітніх шкіл².

Молоді вчителі накопичують професійний досвід, планують кар'єру і особисте навчання для подальшого здобуття ступеня магістра; стають дописувачами журналів, веб-сайтів та авторами навчальних посібників; розпочинають власні дослідження, що може бути представлене для розгляду до Академії педагогічного навчання³.

Отже, у Великій Британії стандарти педагогічної професії визначають зміст професійної підготовки і розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл: професійні цінності та практику; професійні знання та усвідомлення; фахові навички, вміння та здібності. Стандарти виступають гарантом якості професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя, що має високі моральні якості і розвинений творчий потенціал, володіє актуальними науковими і педагогічними знаннями, є носієм загальнолюдських і національних цінностей.

В **американській** освітньо-академічній моделі шкільної та університетської освіти неформально вважаються основоположними педагогічні ідеї «технології освіти і виховання» – біхевіоризму – сучасному розвиненому суспільству потрібні, в основному, якісні виконавці. На рівні школи і університету важливо просто проводити відбір і підготовку найслухняніших, працелюбніших, тобто, якісних виконавців. Що ж до творчих осіб, то про них особливо турбуватися не слід: дійсно талановиті проб'ються самостійно.

¹ Мукан Н. Розвиток професійних якостей вчителів-початківців у системі неперервної педагогічної освіти Великої Британії / Н.В.Мукан Н.В., Гаврилюк М.В./ – Електронний ресурс. – Доступ за адресою: http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/14_Mukan.pdf

² Staffordshire county council [Electronic Resource]. – Режим доступу: <http://www.staffordshire.gov.uk/>.

³ The Teacher Learning Academy [Electronic Resource]. – Режим доступу: <http://www.teacherlearningacademy.org/>.

Американці підходять до освіти із властивим для них прагматизмом. Для них навчальні програми та курси – це товар, що різниться за якістю та ціною. Діти вступають до школи у шість років, хоча більшість навчається в яслах і дитячих садках починаючи із трьох років. Початкові школи американці закінчують в 12-13 років, а потім переходять у середні школи різних типів. В них вчаться, в середньому, до 18 років. Основний принцип – децентралізація. Безпосередній контроль на території штатів виконують Boards of Education. Головне завдання середньої школи – створити всі можливості для різнобічного вияву пересічної особистості, закладення основ світогляду. Відповідно до засад плюралізму, толерантності, вчитель не може нав'язувати певної думки, оцінки. Великий виховний вплив здійснює родина.

На етапі junior high school робляться заходи по поглибленню розвитку дитини в напрямку, що відповідає її здібностям. Вони спрямовані на підготовку до навчання у вищих навчальних закладах, здійснення профільованого навчання, вибір відповідних курсів.

Вища освіта в США здобувається в чотирирічних коледжах, які мають право підготовки на рівні бакалавра. Головна особливість і завдання цього етапу – підготовка до виконання професійних обов'язків на найвищому рівні. Бакалаврська робота – тезова. Навчання в однорічній або дворічній магістратурі має головне завдання – це наукова підготовка, підготовка до наукової діяльності, до здійснення самостійних наукових проектів. Магістерська робота також переважно має тезовий характер. Відповідно рівень її нижчий, ніж в Європі.

З історичних причин освіта не згадується в Конституції, внаслідок чого мається на увазі, що нею повинні завідувати штати. У США не існує строгих федеральних стандартів для навчальних закладів. Координацію педагогічних досліджень в масштабі всієї країни здійснює National Academy of Education.

Перші кроки до становлення системи вищої освіти у США було зроблено ще на початку XVII ст., коли засновувались коледжі вільних мистецтв, які створювались на зразок англійських технологічних. Згодом майже в усіх штатах з'явилися сільськогосподарські коледжі. Вже у цей період становлення вищих професійних шкіл в США формувалися їх відмінності від європейських закладів освіти. В Європі вищі професійні школи існували самостійно, в США зазвичай, включалися до складу університету поряд з коледжами вільних наук та мистецтв. Одночасно зі ступенем бакалавра вони почали присвоювати ступінь магістра і доктора. До початку XX ст. еволюція установ американської ви-

щої школи привела до створення великих університетів, які стали основними осередками фундаментальної науки в США.

Вища освіта в США представлена різноманітними навчальними закладами. Ґрунтовні дослідження та фінансування допомогли зробити американські коледжі та університети досить престижними у світі. Особливо привабливі вони для іноземних студентів, викладачів та вчених, завдяки високій якості освіти та найкращим умовам праці. Згідно з Академічним рейтингом світових університетів, підготовленому Шанхайським університетом, із 45 найкращих навчальних закладів світу, більше як 30 – знаходяться в США (за кількістю нагород та дослідницьких робіт). Державні, приватні університети, гуманітарні та місцеві («общинні») коледжі – всі разом грають вагомую роль у вищій освіті США. Згідно з даними ЮНЕСКО, США посідає друге місце в світі по кількості закладів вищої освіти. Всього їх існує близько шести тисяч, в середньому – більше як 115 у кожному штаті. В США також найбільша в світі кількість студентів вищих навчальних закладів, а саме – 14261778 студентів. Це майже 5% від загальної кількості населення.

Більшість вищих навчальних закладів можна умовно поділити на громадські та приватні. Різниця між цими двома умовними типами у вартості навчання. Як правило, громадські університети набагато дешевші за приватні, приблизно у 8 разів.

До громадських ВНЗ (public universities) належать такі заклади як City University of New York (CUNY), State University of New York (SUNY) тощо. Приватними університетами є вищі так звані топ-навчальні заклади такі як: New York University (NYU), Harvard University, Columbia University, Yale University та багато інших. Щодо вартості оплати за навчання, то в CUNY навчання приблизно коштує 5000\$ в рік, а в NYU – приблизно 40000\$ в рік.

CUNY – це університет, який об'єднує 23 коледжі, кожен з яких має певну спеціалізацію. Наприклад, Baruch College спеціалізується на бухгалтерії та бізнесі, Brooklyn College – на різних науках, а Hunter College – на медицині.

По-друге, є чотирирічні та дворічні коледжі. У чотирирічних закладах можна здобувати ступінь бакалавра і навіть кандидата та доктора наук (master's degree and PhD). У дворічних коледжах, які іменуються community colleges, можна здобути два типи ступенів спеціаліста. При першому типі (A.A.S.) ви можете зразу після випуску з коледжу йти працювати, а при другому (A.S. or A.A.) ви можете подавати на вступ у чотирирічні ВНЗ, які ще іменуються senior colleges.

Одна з головних характерних ознак і відмінностей американських вишів – наявність або відсутність науково-дослідних програм і програми аспірантури, яка відрізняє коледж від університету. Коледж – це вищий навчальний заклад, який займається в основному навчанням студентів, а наукова робота, якщо і є, залишається на другому плані. Переважна більшість чотирирічних коледжів – маленькі (менше 2 000 студентів) і приватні, хоча останнім часом почали з'являтися коледжі штатів, створені для талановитих студентів штату. Багато маленьких коледжів – релігійні, іноді звані «Біблійні коледжі» (bible colleges). Коледжі з гуманітарним ухилом часто називають «коледжами вільних мистецтв».

Університети поділяється на два типи: університети федерального рівня та університети штатів, що фінансуються владою конкретних штатів. Університети штатів часто дуже великі і як правило дещо поступаються в престижі приватним. Їх головна мета – навчати студентів зі свого штату, і тому для студентів з інших штатів і конкурс, і плата за навчання зазвичай складніші і більші. У багатьох університетах штатів навчання страждає через великі класи, малої уваги викладачів до студентів. І все ж таки студенти, навіть з інших штатів і країн, вступають до кращих університетів штатів (Каліфорнійський університет в Берклі, Мічиганський університет і Вірджинський університет).

- До числа приватних американських університетів належать найвідоміші виші, такі як Гарвард, Йель, Принстон, Стенфорд, МІТ (Масачусетський технологічний інститут) і Калтех. Більша їх частина – середньої величини, хоча є і дуже маленькі, наприклад Калтех і дуже великі – Університет Південної Каліфорнії.

Більшість американських університетів мають розвинену дослідницьку структуру на рівні докторських програм, решта – багатопрофільні університети з великою кількістю програм підготовки фахівців на ступінь бакалавра та магістра. За структурою, рівнем і змістом навчання американські фахівці поділяють свої виші на такі групи:

- заклади післясередньої освіти різного виду і напівпрофесійні школи з програмами тривалістю від 1-ого до 3-ох років і присудженням посвідчень низьких рівнів. Коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, довша – присвоєнням асоційованого ступеня (Associate Degree) з правом виконання роботи рівня техніків і вступу на третій курс коледжів з бакалаврськими програмами;

- місцеві і молодші коледжі з дворічними програмами, виконання яких відкриває двері на третій курс «бакалаврських» коледжів та отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (Occupational License);
- коледжі вільних мистецтв, що є істотною особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже виключно загальних дисциплін типу історії, хімії, економіки тощо і присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним та мінімальним професійним наповненням. Однак помітною є тенденція включати на заключних роках чотирирічної програми і професійні курси, що розширює можливості випускників. Але для окремих спеціальностей, наприклад медицини і права, для отримання професійної кваліфікації студент повинен пройти ще й програму післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах;
- загальноосвітні (comprehensive) коледжі з присвоєнням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвиваючі дофахові і поглиблюючі професійні частини). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплома магістра;
- незалежні професійні школи з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів у сферах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою;
- університети з правом підготовки докторів та усіма циклами навчання, які складають найбільш престижну групу ВНЗ. До них входять коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище. Часто цю групу диференціюють на вузчі, спираючись на рівень наукових досліджень (за кількістю та тематичною різноманітністю захищених щороку докторських дисертацій), обсягом наукового фінансування, наявністю чи відсутністю медичної школи з дослідною клінікою, спектром факультетів, нарешті, кількістю викладачів і студентів та співвідношенням між ними.

Традиційними є щорічні рейтинги університетів; особливу увагу привертає список «25 кращих університетів США», який вже давно очолюють трійка приватних (Гарвардський, Йельський і Стенфордський) та кілька державних (Мічиганський і декілька каліфорнійських).

З-поміж звичних вирізняється окрема група закладів вищої освіти, що широко використовують надсучасні засоби передачі інформації та організації дистанційного навчання. Серед перших була відома компанія IBM, що використала двосторонній відеозв'язок через супутники для навчання свого персоналу одночасно на обох берегах Атлантичного океану. Сьогодні і телеконференції науковців стали звичною справою. Навчання з миттєвим спілкуванням викладача та групи студентів У багатьох точках США також застосовується все ширше.

Загалом структура американських вишів дуже різноманітна, однак основною ланкою, яка й виконує більшу частину їхніх завдань, є невелике за складом відділення чи департамент, керівник якого може як призначатися, так і обиратися. Він та його колеги вирішують усі питання викладання певної дисципліни й наукової роботи напрямку відділення. Вищі ланки (підрозділи, навчальні коледжі і весь заклад) лише затверджують колективні рішення департаменту.

До вищих закладів освіти більшість вступає після отримання диплому заключного рівня середньої школи (*highschool diploma*), в якому переважає загальна освіта з мінімальною спеціалізацією. Громадяни без такого документа можуть отримати його еквівалент (сертифікат чи диплом) з правом вступу до вишу після складання пакета спеціальних тестів із загального освітнього розвитку.

Для зарахування, крім результатів тестів, беруться до уваги багато інших параметрів: результати співбесіди, рекомендації шкіл і вчителів, успіхи кандидата у позаурочній діяльності (спорт, гуманітарна робота, мистецькі захоплення і досягнення тощо), соціальне походження і забезпеченість, склад сім'ї та ін.

Місцеві коледжі зобов'язані за законом надавати освіту будь-якому жителю місцевості, в якій вони розташовані, але вступ в американські чотирирічні вузи – часто тривалий і складний процес. Заява про прийом – це довга анкета, на якій вступник зобов'язаний записати не тільки свої оцінки в школі і на стандартних іспитах, але і свої інтереси, досягнення та нагороди поза шкільною програмою, а також один або кілька творів на задані теми. Крім того, учень зобов'язаний подати рекомендації від вчителів і в деяких вузах, пройти інтерв'ю з випускником – волонтером.

Оскільки стандарти в різних школах дуже різні, оцінки зазвичай мало говорять про підготовленість учнів. Тому їх доповнюють результати стандартних іспитів. Зазвичай, абітурієнти повинні скласти один

із двох загальних іспитів – SAT або ACT, а в деяких випадках – один або кілька іспитів SAT II, які перевіряють знання з певних предметів.

Багато великих університетів оцінюють вступників майже виключно за оцінками і результатами на іспитах. Однак маленькі вузи часто звертають увагу на позапрограманні досягнення абітурієнтів: у спорті, мистецтві, громадській роботі; і приймають тих, хто особливо проявив ініціативу, і тих, хто, як вони вважають, додасть яскравості і різноманітності в життя вишу. При цьому розглядається не тільки рівень, а й галузь досягнень: атлет, який займається спортом, у якому не вистачає учасників, або музикант, який грає на потрібному інструменті, може бути відібраний навіть якщо його інші здібності не надто вражають.

Учительські рекомендації дуже важливі, оскільки вони допомагають судити і про талант, і про старанність, і про інші якості студента. Твори допомагають відібрати найбільш оригінальних і винахідливих школярів, а інтерв'ю часто показують, наскільки характер школяра підходить до характеру вишу. Таким чином, кожен елемент заяви вступника відіграє певну роль у складанні його характеристики.

Через непередбачуваність цього процесу багато школярів вступають до декількох вузів, іноді до десяти, включаючи один, у який вони майже точно будуть прийняті. Щоб зменшити кількість паперів або мережевих форм, які школярі повинні заповнювати, багато вузів приймають т.зв. Стандартну заяву (Common Application).

Вища освіта в США платна, плата за навчання досить висока, тому багато студентів поєднують навчання з роботою. Вартість одного навчального року не є сталою і залежить від штату, рівня і престижності ВНЗ, його приналежності до державного чи приватного сектора. Законом США про освіту (1938) передбачено фінансову допомогу бідним студентам; крім того діє система підтримки кращих студентів (стипендії, різноманітні гранти).

У найбільших університетах США абітурієнт зазвичай повинен вступати на певний факультет, але у велику частину вузів він вступає до ВНЗ загалом. Навіть там, де потрібно вступати на факультет, є способи перейти з факультету на факультет і є можливим мати статус «не вирішив», хоча шлях на деякі факультети при цьому стає майже або зовсім закритий. В інших вузах студент повинен вирішити, у чому спеціалізуватися в кінці першого, а іноді другого курсу. Іноді, на додаток до основної спеціальності (major) можна додати одну або більше додаткових (minor) спеціальностей, а іноді можна вибрати дві або навіть три основних спеціальності.

Відвідування кожного курсу надає певну кількість кредитів, які відповідають певному числу годин роботи на тиждень над цим курсом. Студент може обирати собі курси вільно, але він повинен заробляти більше мінімуму і менше максимуму кредитів і виконувати вимоги вузу за своєю спеціальністю або спеціальностями. Вимоги можуть бути конкретні («векторний аналіз») або загальні («дев'ять кредитів гуманітарних наук») і можуть бути виконані в будь-який час до отримання диплома.

Оцінки в американських вузах виставляються по семестрах або (рідше) по триместрах. Вони залежать головним чином від іспитів, які складаються як правило, в середині семестру або триместру (midterms) і в екзаменаційну сесію в кінці навчального року (finals). Також можуть зараховуватися домашні завдання, проекти, презентації, реферати і т.інш.

Відтак, академічний рік (вересень – кінець травня) поділяється на два семестри з тривалістю від 14 до 18 тижнів кожен. Одночасно студенти вивчають 4-5 предметів, складаючи після виконання програми екзамени.

Практикуються усі види занять; лекції можуть читати для малих, середніх і великих (до 1000 студентів) потоків. Один-два рази на тиждень у малих (15-30 студентів) групах відбуваються семінари з тем лекцій, до яких студенти готуються самостійно у бібліотеках. Частково у ВНЗ використовується варіант тьюторського навчання, коли викладач кілька разів на тиждень працює з маленькою групою одних і тих самих студентів для уважного спостереження за їхньою самостійною роботою.

Оцінки, як і в Англії, позначають великими літерами: А – відмінно (4 бали), В – добре (3), С – посередньо (2), D – прохідна (1), Е – незадовільно (0).

У вищій школі є п'ять рівнів ієрархії викладачів: професори, асоційовані професори, професори-асистенти, інструктори, лектори. Перші дві групи перебувають у постійному штаті, професори-асистенти після отримання докторського звання приймаються на час прийому іспитів (1-3 роки), після закінчення якого вони або переводяться у штат, або їм радять запропонувати свої послуги іншому ВНЗ. Оцінювання викладачів проводиться щороку. Враховуються три параметри: наукова продукція, якість викладання, характер та обсяг позанавчальної діяльності (рецензування, експертні послуги та ін.).

У ВНЗ США порівняно багато різних кваліфікацій, дипломів і сертифікатів, які присвоюються після завершення програм різного рівня. Рівнів вищої освіти – три.

Першим є рівень підготовки бакалаврів, який триває найчастіше чотири роки (окрім медицини, права і деяких інших спеціальностей). Поширений поділ цього часу на дві половини, коли у першій викладаються загальні дисципліни, з яких менше 50% стосується майбутньої спеціалізації, а в другій таких предметів уже більше половини. Дипломи (Bachelor's Degree) цього рівня за змістом – переважно академічні кваліфікації і представлені дипломами бакалавра мистецтв або бакалавра наук. Програма другого рівня після спеціалізації у певній галузі за 1-2 роки завершується присвоєнням диплома магістра (Master Degree). Вимоги для його отримання досить різноманітні: написання тез (наукової роботи), складання іспиту з іноземної мови, засвідчення вміння використовувати комп'ютери та бази даних, заключні екзамени. Гнучка ступенева система американської вищої школи дозволяє переривати навчання на будь-якому рівні, змінювати профіль навчання, продовжувати освіту. До магістратури та докторантури відбирають лише бакалаврів, що мають успішність не нижчу за «В», позитивну характеристику, письмову рекомендацію від одного чи двох викладачів. Вони повинні скласти успішно екзамени, що проводяться двічі на рік.

Термін навчання в магістратурі залежить від особливостей спеціальності: від півтора року в галузі мистецтв до двох-трьох років у медицині та психології. У кінці навчання необхідно написати реферативний огляд, представити дисертацію чи скласти іспит.

Третім рівнем є докторантура (аспірантура) і підготовка докторської дисертації, що вимагає наукових студій упродовж 3-5 років після отримання диплома магістра. Головним критерієм відбору кандидатур у докторантуру є здатність до наукової роботи. Протягом 2-3-ох років навчання докторант має засвоїти значний обсяг теоретичного матеріалу, отримавши за нього до 72 кредитів із 20 екзаменів, скласти кваліфікаційні іспити і захистити дисертацію. Поточні вимоги залежать від царини студій: наукова робота і захист написаної на її матеріалі дисертації, загальні чи фахові екзамени тощо. Останні складаються переважно упродовж перших двох років докторських студій. Зазвичай, після завершення третього рівня вищої освіти присвоюється звання доктора філософії (PhD), що є вищим академічним званням у США.

У провідних університетах США є ще один вид ступеневої підготовки – післядокторський (т.зв. «постдок»), для перевірки своїх наукових ідей та експериментального їх підтвердження.

У США системи «залишити на кафедрі після захисту» не існує. Роботу шукають за межами свого вузу – такі негласні правила. Можуть «залишити» в рідному університеті, тільки якщо ти перед цим декілька років попрацював у іншому місці. Вважається, що здібності повинні бути перевірені в різних навчальних закладах і різними людьми. Виключення трапляються рідко і, в основному, там, де ринок праці порівняно невеликий. У якій-небудь дуже вузькій області, в якій задіяна жменька фахівців, не доводиться говорити про бурхливі кадрові переміщення, і тут вже дійсно можуть «залишити». Але це не найтипівіша ситуація.

Бакалавра і магістра теж, як правило, отримують в різних ВНЗ. Стандартна академічна біографія американського професора виглядає наступним чином:

BA (бакалавр) – X-University

MA (магістр) – Y-University

PHD (доктор) – Z-University

А потім може бути «постдок» (післядокторська викладацько-дослідницька діяльність) вже в четвертому університеті, постдок п'ятому або без пост дока – посада інструктора, лектора або професора в якому-небудь іншому. З цього іншого, можна перейти в шостий або сьомий, де є вільна вакансія, ну і так далі. Отримавши full professor («повний професор»), як правило, людина нікуди більше не їде. Це гарантований постійний статус. Але до цього статусу треба дуже багато працювати. У будь-якому випадку, випускники університету Ікс, що закінчили університет Ікс, захистилися в університеті Ікс і які працюють в університеті Ікс – це в США нонсенс.

З вищими освітніми кваліфікаціями (магістрів і PHD) також не все однозначно. У деяких університетах з окремих спеціальностей може не бути т.зв. terminal MA, про що повідомляється заздалегідь на сайті вишу. Це означає, що отримати магістра і піти, не намагаючись потім вступити в аспірантуру, ти не зможеш, оскільки це пов'язані між собою програми. Нерідко на MA / PHD люди залишаються в одному і тому ж університеті. Це логічно, тому що магістрат вважається першим ступенем до аспірантури і, відповідно, відноситься до graduate (випускове навчання з правом академічного зростання), а не до

undergraduate studies (ординарного вивчення студента останнього курсу).

У фінансовому забезпеченні бюджету американських університетів чималу статтю в США складають пожертвування колишніх випускників – так звані endowments. В основі даної добродійності знаходиться протестантська ідея про соціальну відповідальність бізнесу; добродійність – одна з форм прояву цієї відповідальності – американська етика формувалася на основі протестантських цінностей. Endowment – це цільовий капітал, сформований за рахунок грошових пожертв, на основі якого університет отримує стабільний інвестиційний дохід. На університетські потреби витрачаються не самі пожертвування, а дохід від капіталу, сформованого пожертвуваннями. Endowment Гарвардського університету ще в 2007 році складав 35 мільярдів доларів.

Для прикладу візьмемо декілька університетів США.

Arizona State University – endowment 407 мільйонів доларів;

Louisiana State University – 554.8\$ мільйона;

Ohio State University – 1.65\$ мільярда;

Iowa State University – 452.2\$ мільйона.

Куди йдуть ці гроші? Відкриваються нові програми, з'являються нові робочі місця – формуються викладацькі ставки; у кафедр з'являється певна можливість допомагати своїм аспірантам оплачувати навчання, мешкання і стажування за кордоном; будуються нові університетські корпуси, ремонтуються старі, купується нове устаткування для лабораторій.

Людина може пожертвувати деяку суму і надати університету право витратити її на свій розсуд, але можуть бути і адресні та цільові пожертвування. Це можуть бути значні гроші, що покривають частково або повністю витрати на навчання і сильно полегшують аспірантові життя. В принципі, американські університети по можливості прагнуть надати аспірантам фінансову допомогу; джерел може бути безліч, у тому числі й іменні стипендії. Тому нерідко на якій-небудь кафедрі є таке адресно-цільове звання: наприклад, John Smith Professor of English Literature. Це означає, що є (або був) деякий «John Smith», швидше за все, колишній випускник, і на його пожертвування відкрили нову вакансію, і людина, що її отримала, називатиметься, відповідно, John Smith Professor of something.

Американські представники академічної науки зорієнтовані на постійну оцінку своїх здобутків все новими і новими людьми, постійне наукове підтвердження власного статусу. Обов'язковим є також робота

запрошеним професором, участь у конференціях, симпозіумах, літніх школах по усьому світу.

Сучасні дослідження показують, що університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого вузу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті. Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв ¹.

В університетських програмах підготовки бакалаврів обов'язкові дисципліни здебільшого становлять до 60 % загального обсягу навчального часу; понад 20 % – вибіркові; час, що залишився, розподіляється між факультативними курсами. Вибіркові курси – залікові.

Протягом чотирьох років підготовки бакалаврів вивчаються загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисципліни.

Спеціальними дисциплінами є гуманітарні науки та етика поведінки, теоретичні педагогічні та методичні курси, практична підготовка (тренінги, педагогічна практика, науково-дослідницька робота).

До гуманітарних дисциплін, які вивчають в обов'язково-вибірковому порядку, належать: філософія, політологія, соціологія, економіка, психологія, історія античної культури і культури Середньовіччя, література, давні й сучасні іноземні мови.

Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25-30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку. Обов'язкові курси цього циклу такі: „Вступ до педагогіки», „Філософія освіти», „Історія педагогіки», „Соціологія освіти», „Антропологія освіти», „Освітня політика», „Економіка освіти», „Порівняльна педагогіка», „Педагогічна етика». Психологічний блок вміщує: „Вступ до психології», „Загальну педагогічну психологію», „Психологію розвитку дитини». Вважається, що такий комплекс дисциплін дає змогу вчителю розглядати освіту як комплексну діяльність, бачити предмети в перспективі, бути компетентним, давати оцінку як щоденному навчально-виховному процесу, так і педагогічним новаціям.

¹ Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз. – [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: <http://eprints.zu.edu.ua/13338/1>

Характерною рисою американських педагогічних програм є акцент на ознайомлення студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається. Жодні не проголошуються остаточними, єдино правильними. В процесі дискусій студенти повинні самі визначити свою позицію.

При вивченні більшості навчальних курсів наголошується на критичному аналізі та критичній оцінці теорій досліджень. Студенти повинні вміти критично оцінювати існуючі практичні рекомендації і досвід. Цілком зрозуміло, що такий підхід сприяє розвитку у студентів критичних поглядів на сучасний рівень педагогічних знань, а також виробленню аналітичних умінь. У педагогіці США утвердилися проблемні методи підготовки вчителів, які передбачають постановку перед студентами проблемних питань, що вимагають самостійного пошуку рішень.

В університетах США велика увага приділяється професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя протягом педагогічної практики. Практика – це система різних її видів: а) лабораторна практика у контрольованих умовах; б) спеціальна практика; в) спостереження за процесом навчання; г) відвідування адміністративних центрів освіти. Практика збільшена і триває півтора-два, а то й три семестри, по чергово з курсами теоретичної підготовки. Крім того, студентам пропонують набір дослідних моделей навчання, оптимально спроектовані уроки, і вони займаються теоретичним обґрунтуванням цих моделей, аналізом уроків.

Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім в педагогічній освіті, близько 20% стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Термін підготовки магістрів становить два роки.

Важливого значення надається дослідницьким знанням і вмінням, якими повинні оволодіти майбутні вчителі, зокрема на рівні аспірантури: дослідницькі технології та організація експериментальних досліджень; аналіз й інтегрування літературних джерел; розвиток умінь робити педагогічний аналіз; принципи соціальних і поведінкових досліджень; факторний аналіз; конструювання питань шаблонів; техніка збирання даних, їх статистична обробка і аналіз; урахування можливих помилок; узагальнення результатів досліджень; використання комп'ютера для аналізу даних та інтерпретації знахідок.

Забезпечення безперервного, сталого професійного розвитку вчителів реалізується через Школи професійного розвитку педагогів, в яких вони повинні працювати, здобуваючи ступінь магістра. Нині Школи

професійного розвитку розглядаються як визначне нововведення американського професійно-педагогічного світу. Нова організаційна структура сприяє реалізації великої кількості завдань, підтримує впровадження важливих для педагогічної освіти ХХІ ст. засад справедливості, рівноправ'я і неупередженості.

Утвердження багаторівневої педагогічної освіти у США відбулося ще на початку 60-х рр., коли нормальні школи були трансформовані у відповідні структури підготовки вчителів багатопрофільних університетів. Розвиток педагогічної освіти у США протягом 80-х рр., коли група Голмса запропонувала єдиний тип навчальних програм для учителів школи пов'язаний з продовженням терміну навчання цих учителів до здобуття ступеня магістра. Хоча кампусно – лабораторний компонент підготовки вчителів США є вагомим у сучасній педагогічній освіті, він не є доміантним у підготовці американських учителів, а лише є складовою частиною набуття лабораторно-клінічного досвіду студентів – майбутніх учителів в умовах університету і Шкіл професійного розвитку педагогів¹.

Американські науковці одностайні у тому, що із функцією покращення якості педагогічної освіти школи професійного розвитку справляються найбільш успішно. Втім, педагоги США пересвідчилися у перевагах, які надають програми із використанням ШПР для всіх учасників навчального процесу – учнів школи, досвідчених вчителів, викладачів університету та студентів-майбутніх учителів.

Для викладачів університетів школи професійного розвитку є цінними не тільки як полігон для досліджень; досвід роботи у ШПР надає їм можливість поглянути із середини на результати підготовки майбутніх учителів, оцінити якість програм підготовки, що здійснюється педагогічним коледжем університету, посилити зв'язок теоретичних курсів із практичною діяльністю вчителя у школі

У 2005 році було зроблено наступний крок – створення професійної організації педагогів, що працюють у ШПР – Національної асоціації шкіл професійного розвитку. За шість років існування Асоціації членство у ній зросло до більш ніж трьох тисяч педагогів з 48 штатів та п'яти зарубіжних країн і продовжує зростати і надалі. 2007 року вийшов перший номер журналу Асоціації «Партнерство школа-

¹ Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/17/22_koshmanova.pdf.

університет», присвячений досвіду роботи шкіл професійного розвитку. З березня 2009 року Асоціація започаткувала щорічне вручення нагород сімом найкращим ШПР за видатні досягнення. Шляхом цих та інших ініціатив Асоціація продовжує заохочувати створення та підтримку співпраці школи та університету¹.

Основні тенденції розвитку педагогічної освіти США є такими:

– прагнення до вироблення філософії освіти ХХІ ст. на засадах постмодернізму, що сприятиме діалогу культур і цивілізацій у системі освіти із повагою та довірою до кожної етнічної спільноти;

формування громади викладачів та учнів, об'єднаних спільною метою навчально – пізнавальної діяльності;

– ідея особистісного розвитку молоді людини із урахуванням її диверсифікованості;

– орієнтація на подолання авторитаризму у всіх сферах системи освіти: управління, організації навчально-виховного процесу, взаємодії адміністрації, педагогів та учнів, студентів, міжособистісних взаємин в учнівському і студентському колективах;

– інтеграція педагогічної освіти у світовому масштабі із збереженням багатовікових традицій різних культурно-історичних типів суспільства².

Програми підвищення кваліфікації вчителів У США пропонуються на кожному факультеті. Це можуть бути: короткочасні курси перепідготовки педагогічних працівників; літні тренувальні курси і складання тестів з педагогічної майстерності; заміщення вчительської вакансії протягом одного року та одночасне (ввечері та у вихідні дні) виконання програми, передбаченої педагогічним курсом; сертифікація вчителів математики і природничих дисциплін з числа спеціалістів у галузі бізнесу, промисловості, збройних сил тощо³.

1 Нагач М. Підготовка майбутніх учителів: досвід педагогічної освіти США. - [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: [http:// irbis-nbu.gov.ua/ cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?](http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?)

² Кошманова Т. Спільні та відмінні тенденції розвитку педагогічної освіти США у світовому контексті. [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/17/22_koshmanova.pdf.

³ Погребняк Н. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії.- [Електронний ресурс]. – Доступ за адресою: [http:// sn-pedagogy.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_1_ped/010pogreb.pdf](http://sn-pedagogy.crimea.edu/arhiv/2013/uch_26_1_ped/010pogreb.pdf).

У нинішній педагогіці США особливо цінним є формування такої особистості, яка вміє співробітничати, вести діалог, висловлювати свої погляди, сприймати або критикувати погляди інших. Завдяки підходу до виховання, як до процесу взаємодії двох активних суб'єктів, на перший план висувається особистість вихованця з його ініціативою та інтересами, які має враховувати педагог.

В Канаді біля 200 приватних і державних коледжів, які розрізняються на громадські – Community Colleges і технічні – Technical Institute.

В коледжах пропонуються програми різних типів:

- сертифікаційні програми терміном підготовки від 0,5 до 1,5 року, які готують до професійної діяльності пожежника, перукаря, секретаря-друкарку тощо;
- дипломні програми з терміном підготовки 2-3 роки для оволодіння професійними програмами програміста, бухгалтера, веб-майстра, маркетолога тощо;
- бакалаврські програми з терміном підготовки 4 роки і отриманням ступеня бакалавра, наприклад, з бізнес-адміністрування;
- програми після вищої освіти з терміном, як правило 1 рік з вузькою спеціалізацією для отримання додаткової спеціальності.

Основною перевагою Канадської вищої освіти є міцний зв'язок науки і практики, так як всі університети пропонують програми навчання Co-op programs, які передбачають 1-2 семестри навчальної підготовки, крім аудиторій і лабораторій на профільних підприємствах і закладах галузі. Такі стажування студенту оплачуються.

Вища освіта в Канаді триступенева:

Бакалаврат (undergraduate) – ступінь бакалавр.

Аспірантура (graduate) для отримання ступеня майстра (магістра).

Докторантура (postgraduate) з присвоєнням ступеня доктора.

Вища педагогічна освіта в Канаді являє собою інтегративну освітню систему, сформовану під впливом США, Великобританії та Франції – це багаторівнева система підготовки вчителів різних спеціальностей і спеціалізацій.

До цієї системи входять: університети (universities), університетські коледжі (university colleges), суспільні коледжі (community colleges) та коледжі системи CEGEP (College d'Etudes Generales et d'Education Professionnelle). У Канаді університетом називають вищий навчальний заклад освіти, який має право присвоювати академічні ступені. Універ-

ситетський коледж – це вищий заклад освіти, що поєднує традиції університету і коледжу. Суспільний коледж – це вищий навчальний заклад без права присудження ступенів. Коледжі системи CEGEP функціонують у франкомовній провінції Квебек і впродовж двох років готують абітурієнтів до вступу в університет¹.

Всі вищі педагогічні навчальні заклади надають студентам широкий вибір навчальних програм, дисциплін, курсів, спрямованих на задоволення їхніх інтересів і здібностей та потреби в досягненні відповідного рівня освіти. На сьогодні канадські університети надають, як у більшості західних країн, три освітньо-кваліфікаційних ступеня: бакалавра, магістра і доктора.

Для отримання ступеня бакалавра (Bachelor's Degree) потрібно навчатися в університеті протягом 3-5 років (залежно від провінції, кваліфікації та здібностей студентів). Після трьох років навчання надається звичайний ступінь (Ordinary Degree), а після чотирьох років – ступінь „з відзнакою» (Honours Degree). Інколи ступінь „з відзнакою» може бути наданий за гарні результати й після третього року навчання. Щоб стати магістром (Master's Degree) необхідно мати ступінь бакалавра та потрібно провчитися ще якнайменше рік та написати дослідницьку чи практичну дипломну роботу. Для отримання докторського ступеня (Doctor's Degree) потрібно ще якнайменше три роки навчання і не менше року практичної діяльності у студентському містечку².

Для підготовки майбутніх учителів в більшості канадських вишів використовуються здебільшого освітні програми двох типів: одночасна (concurrent) та послідовна (consecutive). Одночасна (паралельна) програма – це така програма, де студент одночасно вивчає академічні та професійні дисципліни протягом усього часу навчання. Ця програма закінчується отриманням ступеня бакалавра освіти. Послідовні програми педагогічної підготовки обирають пошукачі, які попередньо вже здобули університетський ступінь.

Загалом освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів у Канаді мають обов'язкову для різних університетів компоненту, яка складається з трьох частин:

¹ Руснак І. С. Україна – Канада: інтеграційні процеси в галузі освіти // Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2001. – Вип.5. – С. 145–150.

² Келли Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития/ Келли Дж., Данко Р., Корзинский Е. // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.

- загальна підготовка (прослуховування академічних курсів);
- викладання фахового предмета майбутнього вчителя – підготовка полягає у вивченні змісту академічної галузі, в якій майбутній учитель збирається працювати, і у вивченні методики викладання обраного предмета;
- професійна підготовка охоплює професійні курси і практичну діяльність у школі (педагогічну практику).

Проте педагогічні освітні програми в різних університетах країни відмінні між собою, вони включають об'ємну варіативну частину. Так, на початку навчання студенти повинні обрати курси для додаткового вивчення та визначитися, яку ланку школи обрати: працювати в початковій, середній школі чи у старших класах.

У формуванні змісту університетської підготовки майбутніх учителів початку ХХІ ст. спостерігається посилення тенденції до встановлення оптимального науково-обумовленого балансу між дисциплінами різних циклів, теоретичними та практичними блоками (модулями)¹. Намагання наблизити зміст навчальних програм до вимог педагогічної практики та тенденція до інтеграції знань сприяли посиленню міждисциплінарного принципу підготовки канадських педагогів. Це знайшло своє відображення в загальнонауковому блоці навчальних дисциплін, де головний акцент ставиться на гуманітарних та соціокультурних аспектах вищої педагогічної освіти. Спрямованість канадської вищої педагогічної освіти на розвиток професіоналізму майбутніх учителів нерозривно пов'язана з принципами диференціації та індивідуалізації навчання.

Відповідно до цих принципів структура навчальних курсів підготовки майбутніх учителів включає три основні різновиди:

1. Академічні курси (*discrete courses*) в університетах традиційно викладаються з окремих предметів із застосуванням проблемного підходу. На лекціях спочатку пояснюють теорію, а потім переходять до практики, семінарів і написання робіт на задану тему з метою об'єднати практику з теорією.

2. Інтегровані курси (*integrated courses*) – це міждисциплінарні курси, що поєднують зміст різних предметів.

¹ Павлюк В. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у контексті багаторівневої педагогічної освіти в Канаді / Павлюк В. І. / Вісник Черкаського університету. Вип. 145.- 2009. – С. 103 – 106. – [Електронний ресурс.] – Доступ за адресою: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1517/1/zmist_prof_pid_v_kanadi.pdf.

3. Навчальні модулі (instructional modules) організовуються навколо певних об'єктів вивчення для яких існують визначені оціночні критерії. З кожного модуля студент має продемонструвати достатній результат – тоді він переходить до наступного модуля. Для контролю знань в рамках певного модуля використовуються залікові бали – „кредити».

Особливістю професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в Канаді є науково-дослідна і навчально-практична робота студентів із психолого-педагогічних дисциплін. До них входять гуманістичні та поведінкові науки (вступ до педагогіки, загальна педагогіка, порівняльна педагогіка, педагогічна етика), теорія навчання та викладання і практикум. Курс педагогіки вивчається не як самостійна дисципліна, а лише окремі її елементи. Педагогічні проблеми розглядаються переважно у психологічному контексті. Студенти прослуховують такі курси, як „Педагогічна психологія», „Розвиток дитини», „Психологія й освіта обдарованих дітей» тощо.

Багато уваги приділяється вивченню педагогічного менеджменту. Майбутні вчителі Канади здобувають ґрунтовні знання та вміння з методики педагогічного діагностування, оцінки інтелектуальних можливостей, індивідуальних особливостей та знань учнів. Вони оволодівають методикою тестування характерологічних особливостей та інтелектуального рівня дитини, розглядають альтернативні параметри оцінки знань та методики їх визначення.

Загалом програми підготовки вчителів Канади мають актуальні ознаки, що спрямовані на формування педагогічної майстерності: варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація змісту програм, інтернаціоналізація. Розробники програм виходять із того, що Канада – країна багатокультурна, тому педагогічна освіта не мислиться без культурологічного підґрунтя. У зв'язку з цим передбачається озброєння студентів знаннями й розумінням культур тих народів, що складають населення країни, вмінням спілкуватися з учнями – представниками цих культур, урахувати їхні особливості у своїй педагогічній діяльності¹.

Павлюк В. підкреслює, що фундаментальна педагогічна або спеціальна підготовка в канадських університетах загалом спрямована на формування професійної компетентності майбутніх учителів на кожному з рівнів вищої освіти. Причому основою професійної компетент-

¹ Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии // Педагогіка. – 2003. – № 6. – С. 97-102.

ності майбутнього канадського педагога в ціннісно-смісловому контексті фундаменталізації вищої педагогічної освіти є його методологічна, креативна, інтелектуальна й інформаційна культура, а також стійка ціннісна орієнтація на творчу самореалізацію в моделюванні дидактичної системи й умов її реалізації в реальній педагогічній практиці.

Критеріями ефективності навчального процесу на педагогічних факультетах канадських університетів на кожному з освітніх рівнів (бакалавр, магістр, доктор) виступають орієнтованість навчання на розвиток у студентів системного, цілісного теоретико-методологічного знання; поетапний розвиток у студентів структурованого досвіду творчої, дослідницької діяльності з урахуванням внутрішньої і міжпредметної інтеграції; продуктивність процесів розвитку методологічної, інтелектуальної, креативної та інформаційної культури студентів; відкритість дидактичної системи до її вдосконалення на основі фундаменталізації навчання й інноваційного педагогічного досвіду¹.

Вимоги до професійної компетентності канадського учителя передбачають у нього здатність спрямовувати власну діяльність на формування в учнів умінь сприймати та застосовувати пізнавальну інформацію в різноманітних життєвих ситуаціях, організовувати продуктивну співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу, забезпечувати розвиток та активне функціонування особистості в суспільстві, якому притаманна наявність представників різних культур і націй².

Проведений аналіз робіт канадських дослідників і практиків в галузі освіти дозволяє Павлюк В. констатувати, що вища педагогічна освіта має забезпечувати широку спеціалізовану підготовку та бути проблемною, а не лише предметно орієнтованою змінюючи освітню парадигму моделі професійно-педагогічної підготовки з адаптаційної до критично-креативної.

До характерних ознак згаданої відносять:

- орієнтація на формування вільної особистості, здатної до критичного аналізу, розв'язання багатофакторних проблем і автономної діяльності в умовах демократичного суспільства;

¹ Павлюк В. Фундаменталізація вищої педагогічної освіти в Канаді. – [Електронний ресурс.] – Доступ за адресою: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/39_2/visnuk_36.pdf.

² Муқан Н. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади / Н.В.Муқан / Національний ун-т «Львівська політехніка». – Л.: НУ «Львівська політехніка», 2006. – 140 с. – С.120.

- пріоритет інтересів груп громадськості й окремої особистості у вихованні та навчанні;
- організація підготовки за принципами педагогіки співробітництва з метою розвитку особистості й критично-креативних здібностей фахівця як людини, здатної розв'язувати особисті й глобальні проблеми;
- врахування багатовимірної сутності студента при формуванні змісту та виборі форм і методів навчання;
- гуманістично-демократичний тип управління системою вищої освіти, домінування громадськості у виборі освітньої політики регіону і країни у вирішенні головних завдань навчально-освітньої роботи кожного окремого вишу;
- підготовка молоді до інноваційної діяльності, самоосвіти та професійного самовизначення;
- оперативне реагування на глобалізаційні виклики ¹.

Тому, актуальними завданнями розвитку системи вищої педагогічної освіти Канади в ХХІ ст., відповідно до вимог практичної педагогічної діяльності, є підготовка учителів з розвиненими дослідницькими компетентностями. Що потребує реформування змісту багаторівневої педагогічної освіти в контексті її інтернаціоналізації і фундаменталізації для забезпечення високого рівня розробки науково-прикладних педагогічних технологій, постійного вдосконалення змісту та розробки нових навчальних курсів на основі використання актуальних наукових результатів та застосування методів наукових досліджень у процесі їх вивчення, залучення студентів бакалаврату і магістратури до виконання програм наукових досліджень і проектів прикладного характеру.

Уряди розвинутих країн, зокрема Великобританії, США і Канади активно реалізують на практиці освітню політику, сутність якої конкретизується в завданнях вищої педагогічної освіти з підготовки учителів як творчих, високоосвічених і моральних фахівців, конкурентноспроможних на ринку праці, здатних взаємодіяти з представниками різноманітного культурного, расового та релігійного соціуму, брати участь у спільній інтелектуальній та академічній діяльності з представниками інших культур; спроможних на основі полікультурного мислення вирішувати проблеми, які виходять за межі національних інтересів та сприяти миру та стабільності.

¹ Амбросов А. Системний погляд на місію вищої освіти / Амбросов А., Сердюк О. // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 27.

Глава 2.3.

Досягнення та проблеми педагогічної освіти Франції

Розвиток вищої освіти у Франції спирається на давні традиції, які започатковані ще в середньовіччі. За часів Наполеона на початку XIX століття університетська освіта набула рис державної з високим рівнем централізації управління та зосередження освітньої діяльності університетів на якісній загальній і теоретичній підготовці.

Французька система вищої освіти пропонує широкий спектр навчальних програм, які реалізуються в різних вищих навчальних закладах, тому студенти мають можливість широкого вибору між загальною академічною і професійною вищою підготовкою. У Франції функціонують вищі навчальні заклади різних типів: багатoproфільні університети, спеціалізовані Вищі школи, Інститути політичних студій, Вищі нормальні школи, Школи мистецтв та архітектури.

Більшість із 84 університетів Франції є державними, в яких навчається від десяти і більше тисяч студентів, мають адміністративні і наукові ради, раду студентів і викладачів. Крім державних, є декілька приватних католицьких університетів. Всі університети пропонують широкий спектр теоретичних та прикладних програм підготовки. Університети готують фахівців за трьома послідовними циклами навчання за такою структурою термінів підготовки: 2+2+1(в роках).

Перший цикл підготовки триває два (три) роки і носить в основному міждисциплінарний характер переважно в областях науки, економіки, права, літератури. Організація навчання за модульним принципом дозволяє переривати і продовжувати навчальний процес. В перші два роки передбачено викладання загальних основ і базових дисциплін обраного профілю. По завершенню першого циклу присвоюється ступінь лісанс (ліцензія), яка дає доступ до другого циклу. Успішне завершення такої дворічної підготовки закінчується врученням диплома про загальну університетську освіту.

В наступні два (три) роки проводиться поглиблене і спеціалізоване навчання, яке включає академічний і професійний компоненти. За кожен рік послідовно видаються документи про освіту: лісанс (licenc) і метріз (maitrise). За останній (п'ятий) рік проводиться вузькоспеціалізована підготовка з видачею диплома про вищу спеціалізовану освіту (DESS). Інший варіант реалізується протягом 1-2 років в процесі пог-

либленого навчання, спрямованого на наукову роботу з присудженням відповідного диплома (DEA)¹.

Вищі школи мають в основному монодисциплінарну спрямованість на вивчення питань економіки, техніки, науки з невеликим контингентом студентів (в декілька сотень). Вступ до Вищих шкіл конкурсний за підсумками загальних екзаменів з обов'язковою дворічною підготовкою в підготовчих класах.

Крім довготермінових програм підготовки у Франції широко поширені програми професійно-орієнтованої підготовки тривалістю два-три роки:

STS – програми підготовки вищих техніків тривають два роки і пропонуються у частині ліцеїв випускникам середньої школи за програмами професійної освіти з присвоєнням диплома вищого техника, який має вузькоспеціалізовану професійну кваліфікацію. Програми STS менш популярні через звуженість змісту фахової підготовки, що заважає швидкій перекваліфікації у випадку необхідності.

DUT – програми пропонуються технологічними інститутами університетів (IUT), мають тривалість два роки з наступним присудженням університетського диплома з технологій, що дає можливість працевлаштуватися на керівні посади нижчого і середнього рівня. Через високу популярність DUT – програм існує конкурсний відбір при вступі.

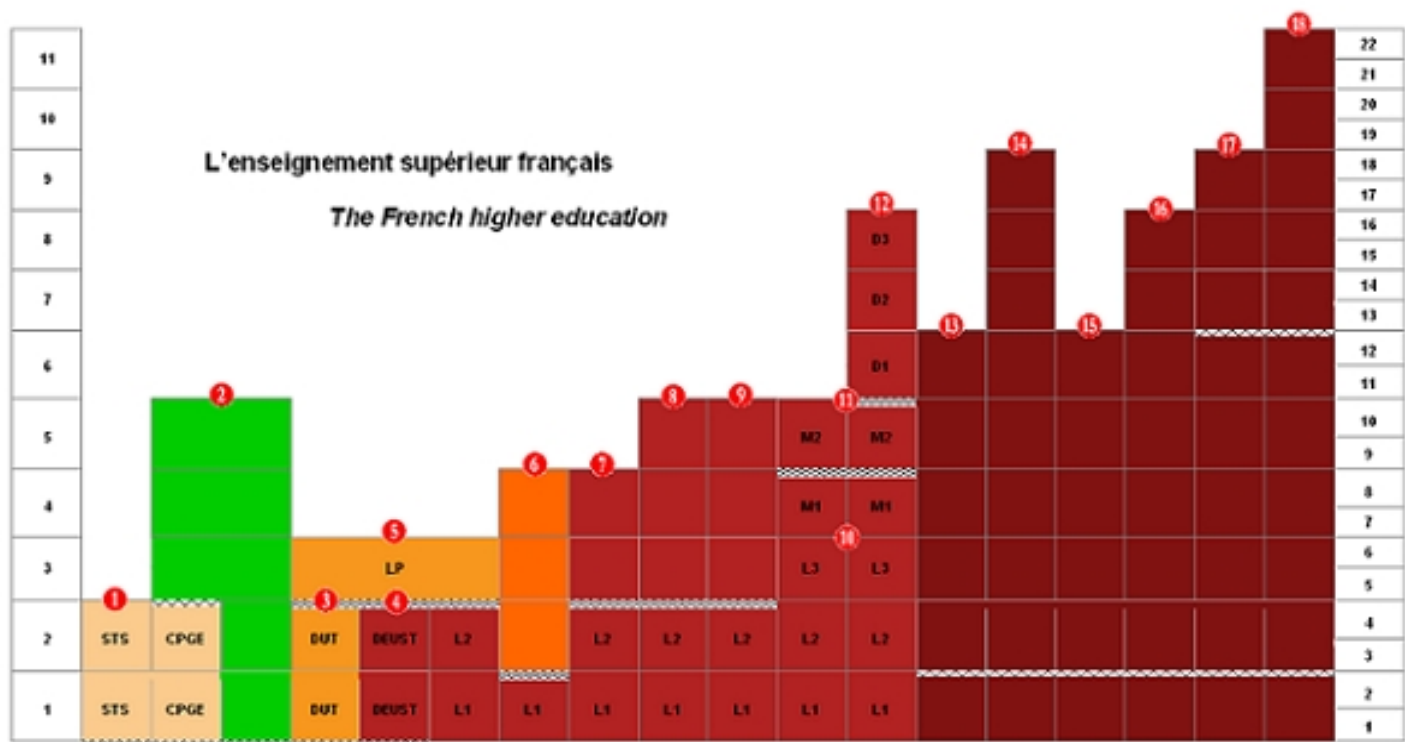
DEUST – програми тривають два роки, відрізняються високою спеціалізацією і завершуються врученням диплома про університетську наукову і технологічну освіту, що дозволяє працевлаштуватися в обслуговуванні або індустрії.

Система вищої освіти Франції за останнє десятиріччя суттєво змінилася внаслідок зростання автономії університетів і збільшення числа студентів, наближення до загальноєвропейських стандартів в рамках принципів Болонської декларації.

Структуру ступенів вищої освіти Франції можна проаналізувати за допомогою представленої на сайті університету Ренні-1 діаграми²:

¹ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – С. 68–72.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.univrennes1.fr/english/home/academics/Higher%2Beducation%2Bin%2BFrance/>.



Діаграма 1. Структура ступенів вищої освіти Франції¹

Багатоваріантність програм другого циклу, який триває два роки і присвячений проведенню поглиблених досліджень в професійній і спеціалізованих галузях, дозволяє здобути ступінь магістра. Підготовка магістрів проводиться за двома напрямками:

- aster Professionnel (професійний магістр), який забезпечує отримання професійної кваліфікації і працевлаштування на посадах високого рівня, серед пропонованих ринком праці.
- aster Recherche (магістр наук), який передбачає навчання, що ґрунтується на проведенні наукових досліджень і спрямований на наступне продовження навчання на докторському циклі підготовки.

Крім згаданих «традиційних» програм, в багатьох університетах реалізуються окремі селективні навчальні програми:

- – дворічні програми професійної спрямованості, направлені на здобуття ступеня MST (еквівалентного ступеню магістра в наукових і технічних дисциплінах), ступеня MSE (еквівалентного ступеню магістра в області менеджменту управління), ступеня Miage (еквівалентного ступеню магістра в бізнес-обліку);

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.univrennes1.fr/english/home/academics/Higher%20education%20in%20France>.

- – трирічні програми навчання в IUP (професійно-технічних інститутах університетів) спрямовані на підготовку для отримання ступеня магістра в машинобудуванні;
- – трирічні програми навчання в інститутах університетів, подібні до дворічних програм підготовки у Вищих школах для отримання звання інженера.

Всі студенти, які завершили навчання на другому циклі і отримали ступінь магістра, особливо магістра наук, можуть продовжити навчання на третьому циклі – в доктораті (Doctorat).

Тривалість навчання на третьому циклі 3–4 роки, протягом яких проводяться дослідження в рамках дослідницьких груп і лабораторій з метою підготовки дисертаційної роботи. Іншим варіантом підготовки на третьому циклі є проведення технологічних досліджень прикладного характеру протягом вісімнадцяти місяців з піврічною підготовчою програмою обсягом не менше 300 годин, яка завершується видачею диплома науковця в галузі технологічних досліджень (DRT).

Первинна і післядипломна підготовка учителів проводиться у університетських інститутах підготовки вчителів (IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maitres), які були відкриті у Франції з вересня 1991 року як наступники створених ще в кінці XIX століття Вищих нормальних шкіл підготовки вчителів (EN – Ecoles Normales)¹. Педагогічні інститути забезпечують учителями дошкільні заклади, початкову і середню школи, професійні ліцеї, готують організаторів позакласної роботи та педагогів для дітей з особливими потребами².

Підготовка вчителів дошкільної, початкової і середньої освіти триває один рік після конкурсного зарахування претендентів з дипломами першого(трирічного) ступеня) – licence (див. на діаграмі 1, відповідно, колонки 11 і 10).

Підготовка викладачів вищих навчальних закладів передбачає обов'язкове навчання в аспірантурі – Doctorat³ (див. на діаграмі 1 – колонка 12).

¹ Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. Монографія. – К.:Вища школа, 1997. – 179 с.

² Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Ж.: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.

³ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.ciep.fr/enic-naricfr>.

Підготовка фахівців в області медицини, стоматології і фармакології відрізняється більшою тривалістю (від шести до одинадцяти років) і має складну структуру в залежності від дисциплінарних особливостей (на діаграмі – колонки 13 – 18).

Динаміка кількості випускників різних ступенів вищої освіти Франції за попередні чотири навчальні роки представлена в таблиці 1¹. Протягом 2006 – 2009 років кількість випускників-магістрів поступово зменшується.

Таблиця 1

Динаміка кількості випускників різних ступенів вищої освіти Франції

Nombre d'étudiants en France à la rentrée 2007 : 2 228 188
Prévision 2008 : 2 213 057 (- 0,7%)

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Universités (hors IUT)	1 352 000	1 326 000	1 286 500	1 266 000
- licence	799 000	772 000	741 000	724 000
- master	481 000	482 000	475 500	470 000
- doctorat	72 000	71 500	70 000	72 000
IUT (DUT)	112 500	114 000	116 500	115 500
CPGE	75 000	76 000	78 000	79 000
STS	239 000	237 000	239 500	238 000
Formations d'ingénieurs (hors universités)	64 000	71 500	74 500	75 500

Створення загальноєвропейської рамки вищої освіти привело до узгодження ступенів в французькій системі вищої освіти. З 2004 у Франції року була запроваджена трирівнева система підготовки, яка

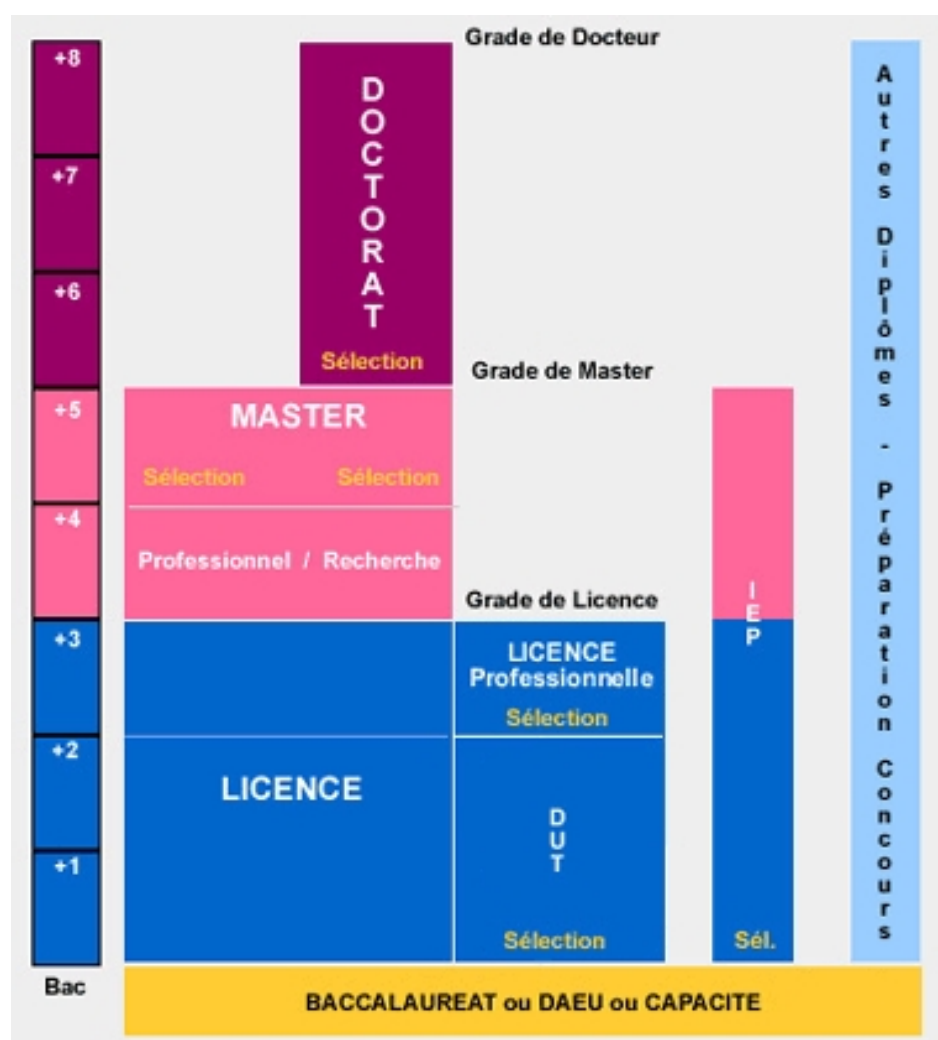
¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20190/organisation-licence-master-doctorat-l.m.d.html>

отримала назву «LMD реформа» (Licence-Master-Doktorat). Згідно з LMD – системою:

- перша ступінь – ліцензія присвоюється після трьохрічного навчання і засвоєння 180 кредитів ECTS,
- другий рівень відповідає ступеню магістра (2 роки підготовки – 120 кредитів),
- третій рівень – ступінь доктора (3 роки підготовки із загальною тривалістю навчання на базі середньої освіти не менше 8 років).

Навчання в Інститутах політичних досліджень триває п'ять років і закінчується присвоєнням диплома ІЕР, еквівалентного ступеню магістра політичних досліджень.

Загальну систему ступенів, доступних для отримання в університетах Франції можна представити, проаналізувавши структуру LMD – системи циклів підготовки, яка представлена нижче на діаграмі 2¹:



Діаграма 2. Структура ступенів вищої освіти Франції, запроваджених в межах «LMD реформи»

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/candidature-master-annee-1.html>.

Реалізація другого циклу LMD – системи рельєфно проглядається на прикладі освітніх програм «Магістр фінансів», «Магістр маркетингу», «Магістр управління», «Магістр інформаційних систем управління»¹, та інших програм підготовки фахівців в галузі фінансів і управління, які пропонує Інститут ділового адміністрування університету Пьер Мендес-Франс – Гренобль 2². Освітні програми мають два рівні підготовки магістра – Master 1 і Master 2, загальною тривалістю 2 роки.

Річна програма підготовки фахівця для отримання диплома Master 1 передбачає формування у студентів навичок, необхідних для виконання функцій керівника вищої ланки в області бухгалтерського обліку і фінансів.

Для зарахування на програму Master 1 кандидати повинні мати ступінь лісанс (Licenc – 180 кредитів ECTS). Навчальний план розрахований на два семестри. В першому семестрі студенти набувають загальну базу професійних знань. Основна (нормативна) частина навчального плану включає вивчення основних понять в області права, бухгалтерського обліку і фінансів, що дає студенту основи для розвитку своїх навичок. Структура підготовки може бути такою:

- Основні предмети: фінансова політика, фінансовий менеджмент, бухгалтерський облік, податки, бюджетний контроль, методи контролю.
- Предмети повторення: підприємницьке право, інвестиції і фінансування, макроекономіка.
- Інструментарій: англійська мова, Excel.
- Відкриті курси: спорт, соціологія організацій.

Під час другого семестру студент покращує фундаментальну підготовку з права, бухгалтерського обліку, управлінського контролю і фінансів, вибирає попередню спеціалізацію, орієнтуючись на майбутню спеціальність підготовки на 2 році навчання. Для вибору студент має три програми спеціалізацій, кожна з яких включає 5-6 предметів.

Обов'язковою складовою програми підготовки є стажування. Тривалість стажування, наприклад, за спеціальністю «Інформаційні системи управління і організації» складає від 3 до 5 місяців (у

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/master-systemes-information-recherche-annee-2.html&rurl>

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/candidature-master-annee-1.html>.

Франції чи за кордоном)¹. Окремо потрібно звернути увагу, що і теоретичне навчання включає предмети, які мають практично-орієнтовані складові. Для прикладу, розглянемо теоретичний курс базового циклу «Планування ресурсів підприємства» обсягом 2,5 кредитів і тривалістю роботи (аудиторної) – 24 години². Курс складається з 15-годинної теоретичної частини і 9-годинної практики в конкретній компанії. Під час практичної частини студенти, на основі здобутих теоретичних знань за допомогою вправ і практичних програмних продуктів, виконують прості операції по управлінню і організації діяльності компанії.

Важливо, що високий рівень інформатизації освітньої діяльності за представленими програмами магістерської підготовки дозволяє розширювати контингент студентів за рахунок працюючих громадян. В залежності від особливостей конкретного навчального курсу пропонується інформаційно-методичне забезпечення, яке повністю або частково (у випадку необхідності виконання практичних вправ і завдань) охоплює навчальну програму. Такі можливості дозволяють організувати навчальний процес з різною тривалістю навчального дня. Студенти можуть займатися професійною діяльністю в процесі навчання використовуючи on-line модулі. Крім того, поряд з традиційною підготовкою молодих громадян, такі програми дозволяють активно залучати слухачів різних професійно-орієнтованих модулів і курсів в рамках навчання протягом життя.

Для продовження навчання за програмою магістерської підготовки спеціальності «Фінанси» протягом другого року пропонується сім вузькоспеціалізованих освітніх програм підготовки Master 2³. Випускники однієї з таких програми – «Корпоративні фінанси і ринки» володіють методами і принципами прийняття корпоративних фінансових рішень, володіють методами і стратегіями використання ринкових механізмів.

Структура навчального плану в третьому семестрі включає 6 рівних за обсягом (5 кредитів) дисциплін: Інструменти фінансування, Фінан-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/master-systemes-information-annee-1.html&rurl>.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/cours-progiciel-gestion-integre-erp-10302-m1sio.html&rurl>.

³ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/candidature-master-annee-2.html>.

сова стратегія, Фінансовий інжиніринг, Акції і облігації, Фінансові ринки, Лекторій із загальним значенням – 30 кредитів.

Протягом 4 семестру вивчається лише одна теоретична дисципліна – Фінансова комунікація (5 кредитів), а також під час стажування готуються проекти (5 кредитів). Крім того, в 4 семестрі проводиться дослідницький семінар молодих учених (24 години). Основний час (20 кредитів) складає етап професіоналізації, який включає дослідницькі завдання (8 кредитів) підготовку дисертації (9 кредитів) та завершення і захист дисертаційної роботи (3 кредити).

Програма підготовки передбачає обов'язкове стажування в компанії, банку, страхові або управлінські компанії, інвестиційному фонді по фінансовому управлінні тривалістю від 3 місяців (переважно 5 або 6 місяців безпосередньо на місці практики).

Для успішної майбутньої кар'єри студентам рекомендується підготувати звіт по стажуванні в компанії. Важливим наслідком успішного стажування виявляється високий рівень працевлаштування. За свідченням агентств дослідження зайнятості¹ двох із трьох випускників наймають на роботу вже по закінченню стажування.

Інша освітня програма підготовки рівня Master 2 за спеціальністю «Маркетингові дослідження» готує студентів до кар'єри викладача і науковця для вищих навчальних закладів (університетів, Вищих шкіл)². Термін підготовки складає один рік на базі Master 1 «Маркетинг», але доступ до цього рівня мають володарі еквівалентних ступенів у галузях інженерії, фармації, агрономії тощо.

Протягом першого семестру вивчаються обов'язкові теоретичні модулі: зв'язок, поведінка споживачів, бренд-менеджмент (18 годин кожен модуль) та вступні модулі з методів досліджень. Крім того, варіативна складова передбачає вибір трьох семінарів з п'яти запропонованих спеціалізованих модулів: дослідження ринку, інтелектуальний аналіз даних, якісний збір даних, аналіз даних маркетингових досліджень, аналіз даних панельних досліджень (по 24 години).

Програма навчання в другому семестрі складається з трьох частин: теоретичної, дослідницької і підготовки до викладання. В теоретичній частині вивчається два фахові модулі по 18 годин. Дослід-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/ecole-gestion-management-presentation.html&rurl>.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.iae-grenoble.fr/master-marketing-recherche-annee-2.html&rurl>.

ницька робота спрямована на підготовку і захист магістерської дисертації. Науково-педагогічна підготовка передбачає значний перелік завдань, пов'язаних з вивченням теорії, підготовки численних публікацій і статей, усних доповідей, а також підсумковим усним захистом.

Успішний захист дисертаційної роботи, присвоєння ступеня Master 2 відкриває шлях до подальших наукових досліджень в лабораторії CNRS ERAS або Вищій школі в області наук управління CGHS Університету П'єр-Мендес-Франс в Греноблі. Трирічні дослідження, написання та захист дисертаційної роботи дозволяє здобути ступінь доктора наук управління.

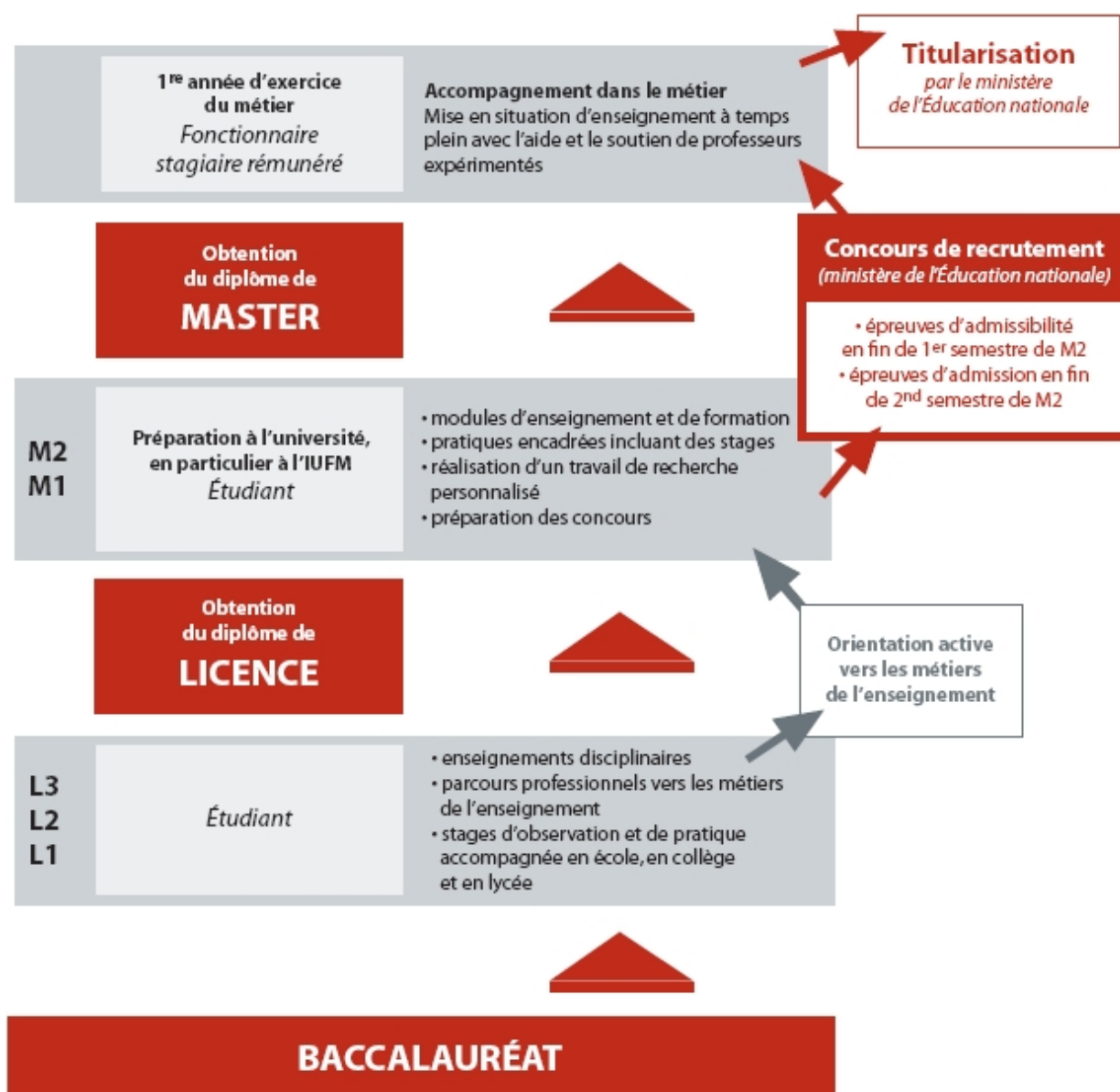


Рисунок 1. Схема LMD підготовки педагогічних кадрів в Академії Гренобля (IUFM Academia de Grenoble)

Для забезпечення педагогічної підготовки на рівні Master 2 в Академії Гренобля (IUFM Academia de Grenoble) було розроблено спільний проект Університету Жозеф Фур'є Гренобль 1, Університету П'єр-Мендес-Франс Гренобль 2, Університету Стендаль Гренобль 3 і Університету Savoie-Chambéry¹. Кожен з учасників проекту запропонував 5-7 магістерських програм підготовки викладачів – дослідників з різних спеціальностей природничого, гуманітарного та соціального напрямів. Структура підготовки відповідає LMD – системі і представлена схематично на рис. 1.

Для поліпшення якості та потреб підготовки Академія Гренобля зміцнює роль наукових центрів передового досвіду та інноваційного розвитку в навчанні та дослідженні в галузі освіти, сприяє розвитку програм академічних обмінів, створення транснаціональних навчальних модулів та педагогічних підходів, а також партнерських дослідницьких програм. Академія також сприяє використанню ноу-хау команд дослідників і викладачів, щоб задовольнити запити для допомоги у сфері професійної підготовки в країнах, що розвиваються. Для прикладу, спільна франко-британська навчальна програма передбачає стажування – 3 тижні практики у школах Великобританії. Ця програма реалізовується на першому курсі протягом січня, її результати враховуються при завершенні студентом навчального року. Такий взаємообмін студентами дає відчутні переваги на першій стадії підготовки².

Цікавим підрозділом надання освіти та сертифікації є інтернет – центр C2i2e³, діяльність якого пов'язана із сертифікацією професійних навичок необхідних для вчителів у їх роботі і пов'язаних з формуванням професійно-значущих інформаційних компетенцій.

Для порівняння розглянемо магістерські програми, які пропонує Лабораторія педагогічних наук Університету П'єр-Мендес-Франс в місті Греноблі. Відзначимо що лабораторія проводить підготовку в рамках LMD – реформи. Трирічна підготовка бакалавра наук в галузі освіти (за європейською класифікацією ступенів) закінчується отра-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: [http:// www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=uk&a=http%3A%2F%2Fiufm.ujf-grenoble.fr%2Findex.php%2Fdevenir-enseignant%2Fparcours%2Fmasters-me2d.html](http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=uk&a=http%3A%2F%2Fiufm.ujf-grenoble.fr%2Findex.php%2Fdevenir-enseignant%2Fparcours%2Fmasters-me2d.html).

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=uk&a=http%3A%2F%2Fiufm.ujf-grenoble.fr%2Findex.php%2Fconnaitre-liufm%2Finternational%2Fexpertise-et-formation-de-formateurs.html>.

³ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.c2i.education.fr/sections/>.

манням ступеня Licenc, який відкриває шлях до магістерської підготовки в галузі освіти.

За інформацією Департаменту науки і освіти (Le département Sciences de l'éducation de L'UPMF) Університету П'єр-Мендес-Франс протягом першого року підготовки за програмою Master 1 студенти засвоюють знання і методи в області наукових досліджень освіти (освітніх процесів), готують науково-дослідний проект в рамках офіційних дослідницьких програм. Випускники Master 1 мають можливість продовжити навчання за програмами Master 2 педагогічної або природничо-наукової освіти, або зайнятися професійною кар'єрою на посаді Старшого Радника з освіти¹.

Для навчання на програмі Master 2 лабораторія педагогічних наук пропонує три окремі спеціальності:

- Викладання, навчання і підготовка кадрів – професійно орієнтована програма для підготовки вчителів, викладачів, їх самоосвіта.
- Підготовка, зайнятість і навички – програма для навчання протягом усього життя, підготовки в навчальних центрах, службах навчання організацій і компаній.
- Моделювання процесу освіти і професійної підготовки – програма наукового спрямування, проведення досліджень в галузі освіти.

Перша із згаданих спеціальностей Master 2 включає теоретичну підготовку в 3 семестрі у вигляді лекцій і навчальних занять в обсязі приблизно 300 годин (60 кредитів) з таких курсів:

- Ергономічне моделювання (аналіз завдань і заходів – 2,5 кредитів і створення дидактичних ситуацій – 2,5 кредитів)
- Соціальна психологія навчання і психологія мови (5 кредитів)
- Моделі когнітивного розвитку і інструменти для навчання (5 кредитів)
- Технологічна (проектна, інженерна) підготовка учителя (5 кредитів)
- Оцінка навчальних процесів і політика в області освіти (5 кредитів)
- Методологія (5 кредитів)
- Протягом 4 семестру проводиться 4 місячне стажування (360 годин – 10 кредитів) та написання дисертаційної роботи (20 кредитів).

Крім того, студентам надається можливість під час навчання перейти на іншу магістерську програму в галузі гуманітарних і соціа-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: www.upmf-grenoble.fr/sciedu/formations

льних наук, яка пропонується Університетом Джозефа Фур'є – Гренобль III).

Інша програма Master 2 – Моделювання процесу освіти і професійної підготовки передбачає теоретичну підготовку лише в 3 семестрі, коли вивчається 5 дисциплін (по 6 кредитів ECTS): побудова моделей, статистичне моделювання, соціально-когнітивний підхід до цінностей, моделювання даних за допомогою статистичного програмного забезпечення, професійне навчання. На виконання магістерської роботи виділяється весь 4 семестр (30 кредитів). Звичайно захист магістерських дисертацій відбувається у вересні по завершенню програми підготовки.

Традиційно у Франції перший семестр триває від початку жовтня до січня, а другий – з початку лютого до кінця травня. Щорічна кількість годин передбачає 120 годин занять і орієнтовно 1200 годин самостійної роботи. В кінці кожного семестру проводиться підсумкова атестація (оціночний період). Важливо, що проводиться додаткова сесія 2 семестру, яка проходить між 2 і 3 тижнями вересня місяця.

Відповідно до комюніке міністрів, які відповідають за вищу освіту, підписаного 18-19 травня 2005 року в Бергені про підтвердження докторського циклу навчання для поліпшення знань через інноваційні дослідження у Франції було прийнято закон від 18 квітня 2006 року і наказом від 7 серпня 2006 року запроваджено програми досліджень докторського навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити докторантам високий рівень підготовки і краще визнання їх дипломів.

Підготовка дисертації в галузі педагогічних наук триває три роки на базі ступеня Master 2 під час навчання в аспірантурі UPMF. Передбачена наукова робота у відомих наукових колективах, що дозволяє підготувати якісну дисертаційну роботу. Успішний захист дисертації дозволяє отримати диплом докторського ступеня. Докторські програми реалізуються у Вищі школі менеджменту науки (GDHS) за підтримки Центру досліджень і прикладних досліджень менеджменту (CERAG), який є науковою лабораторією CNRS, що спеціалізується в області наук управління. Широкий спектр досліджень проводиться спільною дослідницькою групою Університету П'єр-Мендес-Франс Гренобль 2 і лабораторією CNRS. До складу CERAG входять сорок викладачів і дослідників, які залучають до

наукової роботи студентів і магістрантів, сприяють написання ними дисертаційних робіт¹.

Протягом двох останніх десятиліть, Франція пережила значні зміни у викладацьких інституційних структурах. Цей процес можна краще зрозуміти, якщо розглядати в його історичному та політичному контекстах. Франція є цікавим прикладом, так як реальні зміни в країні важко здійснити через протидію потужних корпоративних організацій професорів, викладачів педагогічних навчальних закладів та вчителів. Французькі дослідники часто характеризують освітні реформи як формальні, а не якісні зміни, наголошуючи при цьому, що освіта часто розглядається як інструмент для досягнення бажаних цілей різними політиками.

У Франції система педагогічної освіти почала розвиватися з кінця вісімнадцятого століття. Вона поступово розвивалася до 1989 року, коли відбулися радикальні зміни в системі підготовки вчителів для початкової та середньої школи (у коледжах та ліцеях). Дана реформа, незважаючи на зміни, що відбувалися пізніше, через розрив між практичними та теоретичними складовими негативно вплинула на сучасну систему підготовки викладачів. Вона як і раніше є проблемою в педагогічній освіті.

З 1879 р. з'являються перші коледжі для підготовки вчителів початкової школи, які були поступово відкриті в усіх повітах та департаментах країни, з метою поліпшення підготовки вчителів і підвищення їх майстерності. Відмежування церкви від держави у 1905р. підтвердило світський характер освіти і пріоритетну роль державних інтересів у підготовці вчителів. Майбутні вихователі дитячих садків та викладачі початкової школи приймалися на навчання після конкурсного екзамєну. Вони набували предметних знань, а також отримували педагогічну та дидактичну підготовку в Enis (коледжі та інституції викладачів) і в школі. Підготовка закінчувалася присвоєнням кваліфікації, визначенням посади, і вчитель одержував направлення на посаду в школах округу.

А вчителі середніх шкіл не отримували професійної підготовки до середини ХХ століття. Впродовж багатьох років вважалося, що академічна підготовка в університеті і високий рівень знань, яких там набував студент, є достатніми, щоб стати вчителем у французькому коледжі

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr%2Fcid20185%2Fle-doctorat.html>.

або ліцеї. Ситуація змінилася в 1952 році, коли у кожному адміністративному центрі були створені регіональні педагогічні центри (РПЦ). Слухачі РПЦ зараховувалися за результатами конкурсного іспиту, до якого допускалися особи, які мали Ліцензію (після 3-х років університетської освіти). Потім, протягом року, всі майбутні вчителі опанували науки дидактичного та педагогічного спрямування в школі і в центрі. Після успішного завершення цього етапу професійної підготовки та визначення посади, вчителі могли влаштуватися на роботу в будь-якому місці Франції. У 1980 році була створена нова структура – Академічні місії підготовки кадрів для народної освіти (MAFPEM). Вони були відкриті у кожній академії з метою підготовки та підвищення кваліфікації вчителів для середніх шкіл, реалізації їх науково-дослідної діяльності.

Закон 1989 року вніс значні зміни у французьку систему освіти, визначивши глобальність сучасної освіти, важливість особистісно-орієнтованого підходу в освіті та підвищення кваліфікації. У той же час цим законом передбачалося створення єдиної освітньої установи для підготовки вчителів – Інститути університетської підготовки викладачів (IUFM). Основною ідеєю створення даної інституції було запровадження єдиної процедури реалізації підготовки, єдиної системи кваліфікацій, єдиного статусу для всіх вчителів початкової, середньої та професійно-технічної освіти.

Основними завданнями створених інститутів були визначені:

- підготовка всіх кандидатів, що бажають навчатися на викладача, до конкурсних вступних іспитів;
- забезпечення професійної підготовки вчителів-стажистів, які пройшли конкурсний відбір;
- організація та реалізація підвищення кваліфікації всіх викладачів (з 1999);
- розвиток наукових досліджень в галузі освіти.

Створення Інститутів університетської підготовки вчителів (IUFM) можна розглядати як революцію в підготовці педагогічних кадрів Франції тому що, вперше були визначені загальні підходи до процедури підготовки різних категорій викладачів та виділені різні етапи навчання. Був також здійснений перехід від «звичних шкільних традицій» в педагогічній освіті.

Заклади, що здійснювали підготовку педагогічних кадрів, були скасовані, а їх персонал був інтегрований в педагогічні колективи IUFM. Викладачі, які перейшли в IUFM з різних освітніх установ, при-

несли свою культуру і досвід, що мали гарантувати логічний розвиток попередньо набутої навчальної практики. Проте, співпраця між цими акторами складалася важко. У перші роки французькими дослідниками були помічені «конфлікти влади».

Таким чином, IUFM була виділена як окрема галузь університетської освіти. Професори та викладачі з університетів були рідко представлені в галузі педагогічної освіти та підготовки кадрів, в той же час інспектори академії (державна адміністративна одиниця регіону) грали домінуючу роль в процесі реалізації навчання.

У порівнянні з попередньою практикою процес підготовки вчителів у IUFM орієнтовано на професійне навчання, забезпечення професійної ідентичності початківців і досвідчених вчителів. Професійне навчання направлено на:

- забезпечення можливості вчителям поглибити свої знання з предмета;
- надання необхідних знань щодо вирішення різних проблемних ситуацій у викладацькій діяльності;
- опанування практикою самоаналізу;
- допомогу щодо напрацювання та використання знань, отриманих в результаті досліджень.

Нині реалізація педагогічної освіти у Франції здійснюється відповідно до послідовної моделі підготовки фахівців: 3-х років навчання в університеті, потім 2 роки навчання в Інституції університетської підготовки викладачів (IUFM).

Обов'язковою умовою вступу на навчання в IUFM має бути наявність ступеня ліцензіату.

IUFM розробили свої власні процедури конкурсного відбору на навчання, які можуть включати розгляд досьє, проведення інтерв'ю і тестів з французької мови, математики та загальної культури.

Попередня фахова підготовка в університеті і наявність педагогічного досвіду надають додаткових переваг абітурієнтам, число яких буває близько 50 000 в рік. Ця кількість варіюється залежно від періоду та економічного стану країни. З 2005 року число претендентів скоротилося приблизно на 10% – 30% залежно від регіону і стосується головним чином майбутніх вчителів середніх шкіл. Кількість місць, відкритих для національних конкурсних іспитів (ліцензійні обсяги), дуже знизилася (у зв'язку з політикою уряду щодо скорочення державних службовців). У 2010 році тільки близько 16 000 осіб були прийняті на викладацьку роботу.

Перший рік навчання в IUFM присвячений підготовці до національних конкурсних іспитів. Під час конкурсних іспитів оцінюються академічні навички кандидатів, набуті в кінці першого року навчання. Конкурсні іспити включають дві частини: письмові тести з предметних знань і усний іспит, що передбачає обговорення професійної тематики.

Протягом першого року навчання, студенти проходять практику «під супроводом» в школи, під опікою класних керівників. Під час практики їм пропонується спостерігати педагогічні ситуації в різних класах і мати певний досвід проведення навчальних занять.

Студенти, які пройшли конкурсні іспити і були допущені на другий рік навчання в IUFM, стають вчителями-стажерами. Вони мають статус державних службовців і отримують зарплату; при цьому повинні відвідувати заняття в IUFM і в школах; готувати професійні конспекти, тези, захищати їх в усній формі, брати участь в шкільній практиці.

Для набуття практичного досвіду в школі на другому році навчання вчителями-стажерами ректорат заповнює вакантні посади або посади вчителів, які на даний час беруть участь у підвищенні кваліфікації. Стажери повністю відповідають за організацію навчального процесу протягом певного періоду часу, одержують рекомендації та оцінюються досвідченими викладачами й інструкторами з IUFM.

Три види діяльності студента – опанування навчальним матеріалом, проходження практики та підготовка конспектів – розглядаються групою інспекторів IUFM, які відповідають за організацію навчального процесу та перевіряють результати навчання другого року підготовки. Останній етап процесу підготовки викладачів у IUFM, присудження кваліфікації, відбувається під керівництвом комісії Академії, яка вирішує, чи може учитель-стажер складати професійний кваліфікаційний іспит і бути призначеним на постійну посаду.

У Франції зміст навчальних планів підготовки вчителів визначається на національному рівні. Останні національні стандарти 2006 року ввели поняття «навички (компетентності) вчителя» та визначили загальну базу знань і навчочок у сфері освіти та підготовки вчителів. Таким чином, при розробці навчальних планів і програм на місцевому / регіональному рівні необхідно обов'язково враховувати їх, тому що державне фінансування навчального закладу залежить від дотримання зага-

льнонаціональних вимог. Десять ключових навичок (компетентностей) для майбутніх вчителів визначаються наступним чином:

- Бути гідним статусу державного службовця, дотримуватися відповідних норм поведінки та етичних принципів;
- Відмінно володіти французькою мовою для навчання та спілкування;
- Мати добрі знання з відповідного навчального предмета (ів) і високий рівень загальнокультурної підготовки;
- Вміти планувати й організовувати навчальний процес;
- Організувати роботу в класі;
- Визначати і враховувати індивідуальні особливості учнів;
- Вміти оцінювати досягнення учнів;
- Вміти використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології;
- Вміти працювати в команді, співробітничати з вчителями, батьками і партнерами школи;
- Бути інноваційним і відповідальним за результати навчання.

Дані компетентності можуть бути набуті під час опанування матеріалу теоретичних модулів в IUFM та практичної підготовки в школі. Наприклад, навчальний план підготовки вчителя середньої школи в IUFM може містити такі компоненти:

1 рік підготовки

- Профільне предметне навчання (підготовка до конкурсу від 200 до 400 годин);
- Професійна підготовка (90 годин);
- Практика в школі (30-50 годин)

2 рік підготовки

- Модулі теоретичної підготовки:
- Профільна професійна підготовка (111-141 годин);
- Загальнопрофесійна підготовка (96 годин)
- Практика в школі:
- Набуття відповідальності (288 годин);
- Практика у супроводі наставника (40 годин);
- Запис компетентностей:
- Індивідуальний супровід (16 годин).

Деякі вчителі середніх шкіл беруть додаткові навчальні курси з метою підвищити свою професійну кваліфікацію, щоб викладати декілька предметів. Останнім часом вчителі першого ступеня (які вже виклада-

ють всі предмети в початковій школі) прагнуть вивчати іноземні мови і скласти іспит під назвою «Розширення прав і можливостей».

Державні вимоги до кваліфікації вчителів, визначені «посадовими інструкціями», значно підвищилися, проте кількість годин на їх підготовку залишилася незмінною, а іноді й зменшилася. Особливо це стосується практичної підготовки вчителя і невизначеності щодо його майбутнього.

Фактично, протягом п'яти років базового навчання студенти можуть пройти різні види практики: в університеті – практику спостереження, а потім в IUFM – практики – «в супроводі наставника» та «набуття відповідальності». Проблема в тому, між цими практиками є певний взаємозв'язок, але насправді вони не пов'язані з теоретичною підготовкою. Крім того, проходження практики не є обов'язковим і у майбутніх вчителів є можливість пройти «за конкурсом» без будь-якої практичної підготовки.

Ще одна проблема стосується викладачів, відповідальних за практику. Це може бути викладач університету, або викладач IUFM, або класний керівник, – в залежності від фази практики студента, проте взаємозв'язки між ними дуже слабкі і немає будь-яких офіційних критеріїв, що визначають вимоги до професійної підготовки таких викладачів.

Цей короткий опис змісту професійної підготовки викладачів в IUFM підтверджує, що вона головним чином орієнтована на забезпечення знань з профільної предметної галузі. У Франції деякі вчителі й викладачі, особливо в середніх школах, схильні думати, що їх роль пов'язана, насамперед, з досвідом в предметній галузі і відчувають себе менш відповідальними за педагогічну та наставницьку турботу за дітей порівняно з учителями інших країн, які однаково високо цінують обидві сторони професії.

На нашу думку, така орієнтація на предметну галузь розвинулася в зв'язку із введенням нових моделей навчання, розроблених викладачами IUFM, наприклад, такої моделі як «альтернатива (зміна, чергування)». Тим не менш майбутній розвиток цих тенденцій є невизначеним, оскільки нові реформи під назвою «Освоєння» можуть змінити розуміння і практику реалізації підготовки викладацьких кадрів.

Реформи Болонського процесу в галузі педагогічної освіти у Франції: «Освоєння»

До недавнього часу Інституції університетської підготовки викладачів (IUFM) функціонували як автономні установи, які підпо-

рядковувалися регіональним органам освіти (академіям). Вони розробляли чотирирічні інституційні проекти, в тому числі плани педагогічної підготовки, які представляли на затвердження в Міністерство освіти. IUFM відпрацювали процедури їх розгляду та оцінки і намагалися координувати роботу різних суб'єктів, які займалися підготовкою вчителів.

У 2005 році французький уряд ухвалив новий Закон, в якому підкреслювалася, що для забезпечення якості підготовки вчителів, необхідно запровадити термін навчання у вищих навчальних закладах не менше п'яти років, в зв'язку з чим інтегрувати IUFM в університети (до 2008) та адаптувати систему педагогічної освіти Франції до вимог Болонського процесу.

Суть цієї реформи полягала в тому, що всі майбутні вчителі повинні мати ступінь магістра і при вступі проходити національний відбірковий конкурс.

Університетам (за участі IUFM або без них) запропоновано розробити програми магістерської підготовки та представити їх на розгляд в міністерство. В змісті цих «магістерських» пропозицій розглядаються також питання місця проходження та тривалості шкільної практики та нові виклики для педагогічної освіти. Нині ця система продовжує свій поступальний розвиток.

Чи буде освоєння магістратури в педагогічній освіті Франції стимулом до радикальних змін і чи поліпшиться якість підготовки вчителів? Що можна стверджувати сьогодні, так це те, що деякі аспекти старої системи перенесені в нову структуру, зокрема:

- Послідовна схема підготовки вчителів з надбанням предметних знань на першому циклі (ліцензіату) та професійного навчання з педагогіки та викладання в межах другого циклу (магістратури);
- Статус вчителя як «державного службовця» залишається і зберігається конкурсний відбір при вступі;
- Прогресивний характер навчальної підготовки з певними курсами ліцензіату і шкільною практикою на магістерському рівні;
- Зберігаються два типи шкільної практики: «практика під супроводом і керована практика» (108 годин в перший рік магістерської підготовки) і «Набуття відповідальності» (108 годин, у другий рік магістратури).

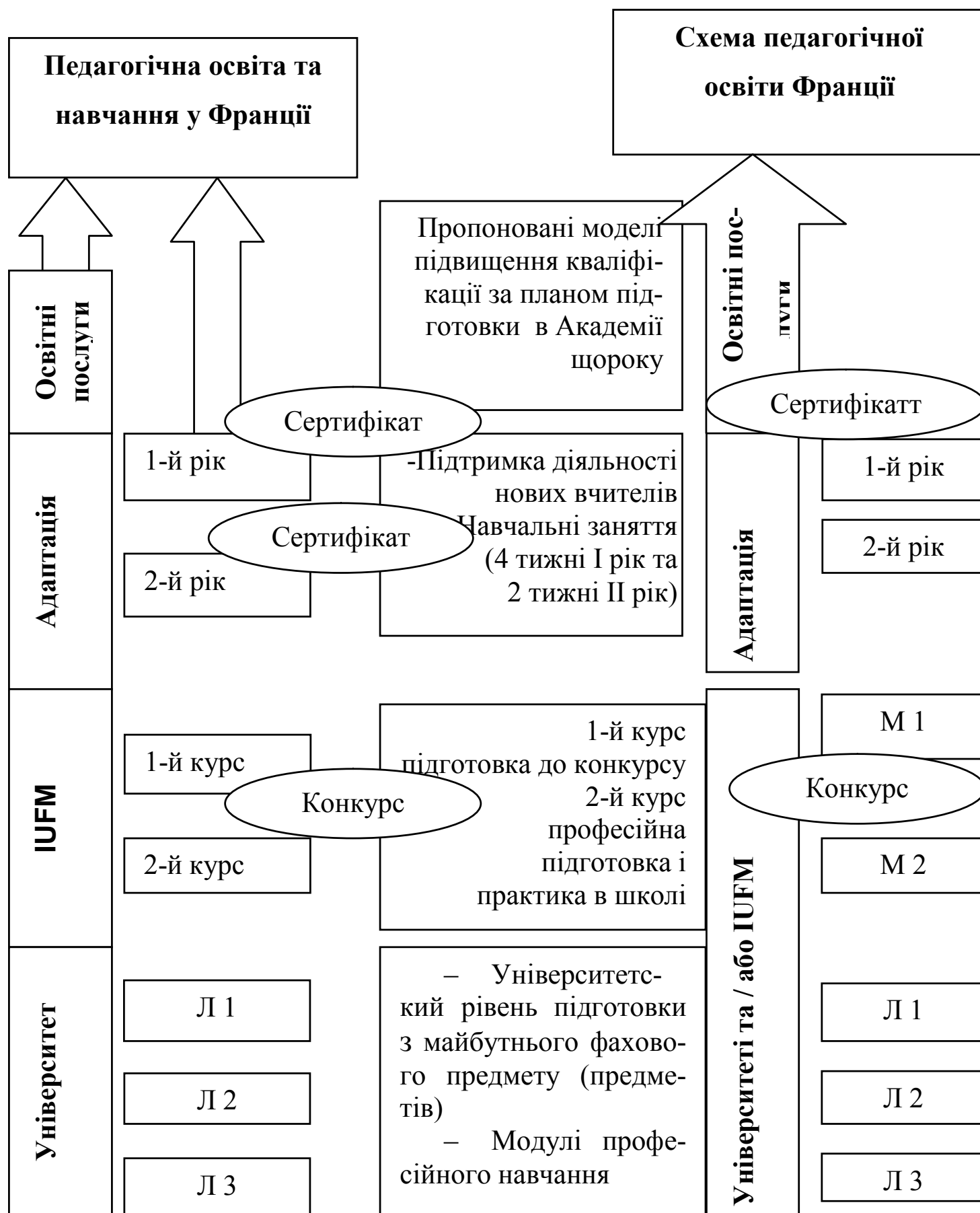


Рисунок 2. Схема підготовки педагогічних кадрів в системі педагогічної освіти Франції

Додаткове підвищення кваліфікації вчителів.

Адаптація для молодих вчителів була започаткована у Франції з 2005 року. Міністерство освіти запропонувало забезпечити підтримку молодих вчителів протягом двох років роботи після закінчення навчання. Ця підтримка реалізується шляхом проведення тренінгів: чотири тижні протягом першого року роботи і два тижні протягом другого року. Крім того, регіональні органи мають розробляти інші форми підтримки молодих вчителів, такі як керування, наставництво, індивідуальне і групове консультування (у тому числі у віртуальній формі), короткі семінари тощо. При цьому, молоді викладачі мають ті ж обов'язки, що й їхні старші колеги. Різні суб'єкти можуть залучатися до організації адаптації молодих вчителів: регіональні інспектори, викладачі й тренери IUFM, вчителі, адміністрація школи тощо. Досвідчені викладачі початкової школи, «вчителі, які формують майстрів» (які супроводжують початківців) проходять ще й спеціальну підготовку. Робота з новачками розглядається як частина навчального навантаження..

За новою реформою підготовки викладачів організація адаптаційного періоду змінюється. За даними офіційних документів, молоді викладачі мають проводити третину робочого часу в безперервній професійній підготовці, мета якої полягає в розробці уроків і певному додатковому навчанні. Університети спільно зі школами та іншими навчальними закладами нестуть відповідальність за супроводження цієї діяльності. Таке збільшення часу на практичну підготовку початківців пояснюється відсутністю практичного досвіду роботи до початку викладацької діяльності.

У Франції педагогічні тренінги для підвищення кваліфікації вчителів початкових шкіл були введені в 1972 році, а для вчителів середньої школи тільки в 1982 році. Ця підготовка не є обов'язковою і вона проводиться для вчителів безкоштовно. Проходження підвищення кваліфікації не зумовлює присвоєння офіційних статусів і не має ніякого впливу для кар'єрного росту вчителя. В той же час, 90% вчителів вважають, що підвищення кваліфікації є важливим і вони хотіли б зробити свій внесок в розвиток цього спрямування. Загалом, протягом останніх трьох років тільки половина викладачів пройшла підвищення кваліфікації (Міністерство освіти 2006).

Міністерство формулює нормативні засади національної системи підвищення кваліфікації і окреслює політичні пріоритети. Форми та зміст реалізації навчання визначаються на регіональному рівні та представляються в річних планах тренінгів, які називаються Плани регіона-

льної підготовки (ПРП). Отже, політика у сфері підвищення кваліфікації залежить від органів управління освітою (регіональних інспекторів), навіть якщо Інституція університетської підготовки викладачів (IUFM) має для цього офіційні повноваження. Більшість модулів в Планах регіональної підготовки формується і викладається досвідченими викладачами, учителями-тренерами IUFM і невеликою часткою зовнішніх партнерів, які призначаються регіональними інспекторами.

У Франції при реалізації освітньої політики держави підвищенню кваліфікації вчителів приділяється незначна увага. Таким чином, різні етапи професійного розвитку вчителя (підготовка до вступу, процес навчання, адаптація на робочому місці) існують, але цей процес не є послідовним і скоординованим. Більш того, організація підвищення кваліфікації значно скоротилася за останні роки, т. я. уряд скорочує набір абітурієнтів на навчання і зменшуються можливості замінити вчителя, який бере участь в тренінгах. Програми підвищення кваліфікації рідко пов'язані з практичними потребами, не орієнтовані на модернізацію професійних компетентностей і не враховуються в кар'єрному становленні вчителя. Проте, незважаючи на недосконалість системи, деякі більш рентабельні нові моделі організації підвищення кваліфікації, були введені з метою підтримки викладачів і викладацьких колективів. Кілька таких прикладів наведено нижче.

Тренінги на базі школи стають дуже популярним як на підготовчому етапі, так і безпосередньо в процесі професійної підготовки. Французькі IUFM ввели модель навчання, що називається «чергування» і поєднує теоретичну підготовку в інституті і керовану практику в школах протягом двох років до початку роботи за фаховим спрямуванням. Поступово тренінги на базі школи були введені в плани підвищення кваліфікації. В деяких регіонах їх частка може становити до 50% змісту навчання.

Очевидно, що професійна колегіальність та корпоративний розвиток професійної культури є слабким місцем в школі. Крім того, вчителі зазвичай підозріло ставляться до заходів, введених шляхом адміністративного впливу. В той же час, викладачі вдячні, якщо ці заходи, спрямовані на вирішення повсякденних проблем і дають можливість їх детального вивчення та аналізу під час практичної діяльності.

Підвищення кваліфікації вчителів проводиться шляхом реалізації «шкільних проектів». Однією з головних цілей процесів децентралізації у французькій освіті є надання більшої автономії школам та підвищення їхньої відповідальності перед місцевими органами управ-

ління освітою. Це реалізується шляхом введення «шкільного проекту» для кращого професійного розвитку шкіл та викладацьких колективів. Шкільним викладацьким колективам надані повноваження у визначенні пріоритетів розвитку їхнього навчального закладу. Відповідно до цього, кожна школа має розробити проект, присвячений конкретній темі або проблемі в галузі освіти, як наприклад, оцінка роботи вчителя, визначення факторів, що впливають на продуктивність діяльності школи, розробка пропозицій та заходів щодо вирішення шкільних проблем та поліпшення ситуації у виявлених недоліках. В проекті розподіляються ролі та функції кожного члена команди. Очевидно, що це сприяє професійному розвитку вчителя і може бути визначено як одна з форм реалізації його професійної діяльності протягом життя. З іншого боку, це може бути обтяжливим, якщо в школі немає належної організації даного виду діяльності, не виділяється достатньо часу для участі викладачів в розробці та реалізації проекту і якщо цей великий обсяг робіт не враховується в кар'єрному становленні вчителя.

Інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) набувають широкого впровадження в педагогічних тренінгах. Використання ІКТ в освіті та навчанні розглядається як керівний пріоритет освітньої політики французького уряду. Навички у сфері ІКТ майбутнім педагогам необхідно набути до вступу на професійне навчання. З одного боку, застосування ІКТ під час аудиторної роботи сприяє набуттю навичок автономії та співробітництва. З іншого боку, ІКТ полегшують вчителям доступ до інформаційних та навчальних ресурсів. 59% французьких вчителів вважають, що вони використовують Інтернет для набуття та оновлення своїх знань. На додаток до офіційного сайту Міністерства освіти, кожен регіон формує та розвиває власні викладацькі онлайн ресурси. Крім того, вільний доступ населення та вчителів до Інтернет відкриває нові можливості для французьких вчителів.

Поширюється і набуває популярності, особливо серед молодих викладачів, неофіційний обмін думками через Інтернет щодо вирішення професійних проблем. Цей менш відомий і досліджений аспект викладацької професійної діяльності займає значне місце в професійному розвитку вчителів. Наприклад, понад 400 канадських вчителів регулярно обмінюються досвідом та спілкуються через веб-сайт названої «освітньої мережі». Наведений приклад розкриває потужний потенціал ІКТ для взаємодії та участі вчителів у неформальному навчанні.

Французький уряд серйозно стурбований питанням збереження в освітній галузі висококваліфікованих викладачів і престижного статусу викладацької професії в суспільстві. В той же час вивчення суспільної думки з цього питання вказує на те, що досвідчені педагоги стали виявляти все більше невдоволення через низьку заробітну плату. Дослідження, проведені Міністерством освіти в 2009р., вказують на те, що 97% вчителів визначають занепад професії викладача, а 67% відчують особисте невдоволення обраною професією. Це число в порівнянні з результатами дослідження 2005 року збільшилося на 14%. Такий стан справ пояснюється не престижністю в суспільстві професії викладача, важкими умовами праці і низькою заробітною платою.

Число кандидатів для вступу на педагогічні спеціальності за період 2005 – 2009 рр. скоротилося на 36%. Крім того, нова реформа «Магістрифікації» (освоєння), яка визначає термін підготовки вчителів до п'яти років, не поліпшить дану ситуацію, адже небагато молодих людей зможуть так довго навчатися без фінансової підтримки, а стипендію можна буде отримувати лише на другому році навчання в магістратурі. До того ж, п'ятий рік навчання є досить інтенсивним, так як студенти повинні підготуватися до випробувань на ступінь магістра. Багато французьких вчених вважають, що студенти повинні мати право навчатися за магістерською програмою лише один рік і тільки на наступний рік складати фаховий екзамен, тобто через шість років освітньої підготовки.

Ще однією проблемою є низький рівень доходів французьких викладачів: початкова заробітна плата становить близько 23642 \$ в рік у порівнянні з 29 000 \$ – середньою заробітною платою в країнах ОЕСР. Уряд обіцяє змінити дану ситуацію, при цьому особлива увага приділяється підтримці молодих викладачів, які здобули ступінь магістра. Їх заробітну плату планується збільшити, крім того вони отримують допомогу в розмірі 1500 EUR при влаштуванні на посаду і можуть скористатися державною позикою при будівництві житла. До того ж, вчителі, які мають додаткове навчальне навантаження або виконують додаткові службові обов'язки, можуть отримувати премії (бонуси). Наприклад, викладач середньої школи, який протягом року має три години додаткового тижневого навантаження може отримати 500 євро зі спеціального преміального фонду.

Французька освітня система орієнтована на індивідуальні досягнення викладача та підтримку і стимулювання його особистої продуктивності. Співробітництво між учасниками навчального процесу особ-

ливо в середніх школах залишається обмеженим. Французькі викладачі мають бути присутніми в школі лише для проведення своїх уроків, що загалом становить 18 годин на тиждень, а також для організації додаткових занять з учнями, що залежить від їх власної ініціативи та бажання. В офіційних документах настійно рекомендується «колективна» спрямованість роботи вчителя, різноманітність виконуваних професійних функцій та участь у діяльності з розвитку школи. Вчителів орієнтують на роботі більше співробітничати зі своїми колегами: шкільними психологами, консультантами та інспекторами освіти. Ці співробітники отримують формальну освіту і проходять національні конкурсні іспити з відповідної галузі французької освіти. Майже половина вчителів визнають, що необхідно мати «хороші стосунки» із співробітниками своєї школи. Разом з тим, за дослідженнями, проведеними Міністерством освіти у 2005, не бажають мати контактів зі шкільним лікарем 77% вчителів, із соціальними працівниками – 59%, із консультантами з професійної орієнтації та психологами – 44% і шкільними медсестрами – 36%.

Викладачі Франції мають можливість просування в професійній кар'єрі. Проте різниця в зарплатах викладачів-початківців і старших викладачів незначна. Більше того, на деякі викладацькі посади (директор школи, вчитель-тренер, інспектор і т.д.) просування обмежене, так як вони вимагають зміни характеру роботи і обмеження або іноді втрати контактів зі студентами. Крім того, викладацька кар'єра будується відповідно до дуже формальної і складної системи, де основним критерієм кар'єрного росту є обсяги виконуваних робіт. Система національних конкурсних випробувань не дозволяє вчителям змінювати свій викладацький корпус в залежності від професійного досвіду і успіхів в роботі. Основний викладацький корпус у Франції це вчителі початкової школи з CRPE сертифікатом; викладачі із сертифікатом CAPES працюють в середній школі; «інтегровані» викладачі працюють в середніх і вищих навчальних закладах, педагоги з CAPLP сертифікатами в професійних ліцеях; педагоги з CPE сертифікатами в середній школі і т.д. Існує також певна ізольованість різних рівнів освіти: початкової, середньої та вищої освіти.

У Франції існують серйозні проблеми, пов'язані з професійною автономією вчителів і викладачів. Статус державного службовця зумовлює орієнтацію викладацької діяльності на реалізацію національних цілей, потужну соціальну самовизначеність і відчуття важливості місії вчителів. Уряд продовжує розглядати вчителів як «державних службо-

вців», а не фахівців. З одного боку, уряд хоче реалізувати реформи в галузі освіти і застосовує дисциплінарні заходи проти тих, хто не сприймає їх змісту і заперечує ефективність (наприклад, є вчителі, які відмовляються застосовувати рекомендації міністерства щодо навчання читанню за допомогою «поскладової методики»). З іншого боку, продовжує підготовчу роботу щодо впровадження реформ, щоб забезпечити їх дієвість і компетентну реалізацію викладацьким складом шляхом проведення досліджень в плані зворотного зв'язку. Ці істотні протиріччя зумовлюють песимістичне сприйняття нової реформи і девальвацію викладацької професійної автономії.

Як бачимо, педагогічна система Франції в даний час змінює свою структуру і організаційне забезпечення. Однією із стратегічних цілей реформування є розвиток університетської підготовки на базі попередньої (бакалаврської) освіти і магістерських програм. Схоже, що формування зв'язків між рівнем ліцензіату і магістерськими програмами, а також співробітництво різних суб'єктів і галузі освіти (науковців, викладачів, шкільної адміністрації) стало основним викликом десятиліття. Те ж саме стосується і змісту освітніх програм, де необхідно знайти оптимальне співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою та визначити мету університетської підготовки викладача. Як подолати розрив між науковими дослідженнями в університеті і навчанням, підготовкою до школи, що спирається на практичний досвід? Партнерство в проведенні спільних досліджень науковцями і студентами, особливо магістрантами та розширення шкільної практики можуть стати однією з нових моделей підготовки вчителів.

Глава 2.4.

Вища педагогічна освіта в Голландії

Нідерланди мають давні традиції щодо підготовки педагогічних кадрів, вперше організована підготовка вчителів початкової школи була відкрита на початку XIX ст. Широкий спектр курсів був відкритий на початку XX ст. для підготовки вчителів для середніх шкіл. В 1970-1980-х рр. найрізноманітніші педагогічні курси та інститути були адаптовані та введені до системи вищої освіти держави. Система голландської підготовки педагогічних кадрів увійшла в 10 найкращих в світі.

В Нідерландах існує три основні напрями в підготовці вчителів:

- підготовка вчителів для початкової школи (Рабо);
- підготовка вчителів для молодшої середньої та професійної освіти;
- підготовка вчителів для старших класів середньої школи.

З метою забезпечення якісної підготовки вчителів централізоване управління педагогічною освітою здійснюється урядом держави і зокрема шляхом проведення постійного моніторингу якості освіти, хоча загальна політика спрямована на децентралізацію освіти та надання автономії ВНЗ.

Урядом визначаються зміст навчальних програм, обсяги навчального навантаження, кваліфікаційні вимоги до вчителів початкової та середньої школи. Уряд реалізує свої управлінські функції в галузі законодавства та фінансування, що поширюється як на державні, так і на приватні установи. Фінансування здійснюється і через систему грантів, розподіл яких відбувається за рішенням шкільних рад.

Автономія шкіл реалізується шляхом визначення організаційної структури школи, структури навчального плану, принципів викладання, кадрової політики тощо. Важлива роль в управлінні школами належить обласним шкільним радам. Це спричиняє дискусії стосовно зниження професійної автономії вчителів. На часі ідея, висловлена міністром освіти «Школи мають бути ядром освітньої інфраструктури».

Система освіти в Нідерландах складається з:

- початкової шкільної освіти, яку діти починають здобувати з 4-х років і навчаються в початковій школі до 12 років (8 років), після чого складають державний іспит, за результатами якого визначається напрям їх середньої освіти.
- попередньої середньо-професійної освіти, яка триває 4 роки і готує студентів для середньої професійної освіти;
- старшої загальної середньої освіти, яка триває 5 років і готує студентів для отримання вищої професійної освіти;
- довузівської освіти, що триває від 6 років і готує студентів до університетської освіти.
- вищої освіти, що включає:
 - університети прикладних наук, орієнтовані на професійну освіту. Готують фахівців за програмами професійно-орієнтованого бакалавра протягом 4-х років;
 - дослідницькі університети, орієнтовані на підготовку бакалаврів адміністрування та бакалаврів наук, протягом 3-х років; після чо-

го магістрів адміністрування та магістрів наук протягом 1 або 2-х років.

Політика уряду, спрямована на підвищення статусу вчителя, реалізується шляхом:

- розробки професійних профілів (рангів) для вчителів, які мають підкреслити рівень їх професіоналізму;
- розробки програм кар'єрного зростання вчителів і системи мотивації безперервного навчання
- підвищення привабливості професії, шляхом збільшення заробітної плати;
- підтримки вчителів-початківців, шляхом організації педагогічної підготовки, орієнтованої на зменшення стресів в процесі практичної діяльності та впровадження програм психологічної підтримки викладачів;
- підвищення якості професійної підготовки шляхом створення професійних організацій, які беруть відповідальність за якість професії, розвиваючи професійні стандарти та професійні реєстри;

Сім ключових компетентностей, які повинні мати вчителі будь-якого рівня

1. Міжособистісні компетенції для створення доброзичливої, безпечної атмосфери в класі, що сприяє ефективній роботі учнів;

2. Педагогічні компетентності для підтримки особистісного розвитку дітей, допомоги в становленні їх самостійності та відповідальності;

3. Предметні знання і методологічні компетенції, що демонструють глибокі знання свого предмета і відповідних методів навчання (в тому числі змісту педагогічної теорії);

4. Організаційна компетентність, що дозволяє організувати і підтримувати навчальний процес;

5. Компетенція орієнтована на забезпечення плідної співпраці з колегами і сприяння належній організації та функціонуванню навчального процесу;

6. Компетенція, що дозволяє співпрацювати з тими, хто відіграє важливу роль у шкільному середовищі, а також студентському оточенні і розвитку в (батьками або опікунами студентів, колегами в освітніх та юнацьких установах, сферах соціального забезпечення);

7. Компетенція, що дозволяє реалізуватися і розвиватися як фахівець протягом життя.

Безперервне навчання викладачів є обов'язком як для викладачів, так і для представників шкільних рад. Підвищувати свою кваліфікацію викладачі можуть завдяки навчальним програмам, які широко пропонуються комерційними та некомерційними установами на відкритому ринку освітніх послуг, які орієнтовані на індивідуальний професійний розвиток вчителів відповідно до їх побажань та рішення керівництва школи.

Урядом розробляються заходи щодо підвищення мотивації викладачів в плані професійного розвитку.

Педагогічна освіта в Нідерландах є частиною системи вищої освіти. В рамках цієї системи існує три основних типи навчальних курсів для підготовки вчителів:

- Підготовка вчителів для початкової школи (Pabo): 4-х річні програми бакалаврату, які пропонують університети прикладних наук (Hogeschole) і готують вчителів для навчання дітей з 4 – х до 12-ти річного віку;
- Підготовка вчителів для неповної середньої і професійно-технічної освіти: 4-х річні бакалаврські програми, які пропонуються університетами прикладних наук, за якими готуються вчителі II класу навчальної кваліфікації з певного фахового спрямування;
- Підготовка вчителів для старших класів середньої школи: ці курси орієнтовані на підготовку викладачів I класу навчальної кваліфікації з певного фахового спрямування. Таку кваліфікацію можна здобути, закінчивши 1 річну магістерську програму MSc / MA в науково-дослідному університеті, або, для вчителів, які вже мають II клас кваліфікації, закінчивши 3-х річну неповну програму магістра освіти в університеті прикладних наук.

Дидактичний підхід в педагогічній освіті в Нідерландах характеризується як «реалістичний підхід», в якому провідною ідеєю є приведення теоретичної підготовки навчальних планів у відповідність з педагогічною практикою. Мета навчання студентів педагогічних навчальних закладів орієнтована на тісний зв'язок з майбутньою професією, визначенням повноважень, пов'язаних з робочими завданнями і обов'язками учителів.

Важливим є вивчення студентами педагогічних навчальних закладів реалій навколишнього середовища. В результаті чого великий акцент був зроблений на педагогічну практику в школах. Цей процес починається вже в перший рік опанування навчальної програми.

Важливим є введення 6-місячної незалежної практики викладання в кінці навчання за даною освітньою програмою як повноправного викладача навчального закладу, за підтримки керівника, який знаходиться на відстані. На даний момент, 25% часу бакалаврської і hogescholen програми та 50% часу магістерської програми науково-дослідних університетів реалізуються під час практичної підготовки у школі.

Діють навчальні програми підготовки вчителів для початкової школи та навчальні програми підготовки вчителів для нижчої та середньої професійної освіти, які пропонують університети прикладних наук. Обидві програми мають в основному схожу структуру. Вони орієнтовані на підготовку фахівців бакалаврського рівня та пропонують чотирирічну комплексну підготовку, орієнтовану на набуття як педагогічних, так і дидактичних компетентностей вчителя в їх органічному зв'язку. Пропонується також засвоєння знань та навичок, що відносяться до змісту шкільної програми.

Більшість навчальних програм підготовки вчителів для початкової школи відображають основні принципи педагогічної роботи з дітьми. В групових заняттях з наставництва, наприклад, студенти отримують знання, орієнтовані на розвиток мета-пізнавальних (загальнонаукових, міждисциплінарних) рефлексивних навичок, які спрямовані на самопізнання і розвиток професійної відповідності. Ці загальнонаукові навички розвиваються в ряді напрямків в програмі, часто під час зустрічі з керівниками. Цей процес орієнтований на формування професійного розвитку студентів, згідно з 7-ма ключовими національними компетентностями, які очікуються від кваліфікованих викладачів. Це описується в особистому портфоліо студента і підтверджується відеоуроками, які демонструють процес навчання в класі або предметне навчання студента викладачем.

Більшість навчальних закладів мають вибіркові курси у навчальній програмі, що дозволяє студентам поглибити і розширити свої знання. Такі курси зазвичай пропонуються в розмірі 30 кредитів і можуть бути орієнтовані на міжкультурну освіту, спеціальну освіту, шкільне керівництво, міжнародну освіту, молодіжну допомогу, застосування науки і технології в початковій школі, ІКТ в освіті, оволодіння іншим предметом і т.д.

Університети прикладних наук останнім часом приступили до реалізації науково-дослідної компоненти в навчальних програмах на рівні бакалавра. Реалізація цієї ідеї спрямована на введення досліджень студентами, орієнтованих на аналіз розвитку освіти і методологію практи-

ко-орієнтованих досліджень, що мають відношення до школи (прикладні дослідження, типові дослідження, проектні дослідження та ін.). Протягом 4-го року навчання в більшості вузів студентам пропонують здійснити дослідження, пов'язане з їх майбутньою педагогічною діяльністю

Близько чверті навчального плану присвячено практичній підготовці на основі навчання в шкільному середовищі через стажування та заключного незалежного практичного викладання. Протягом перших двох років всі студенти педагогічних спеціальностей проводять один день на тиждень в школі, працюючи над своїми завданнями, спостерігаючи за уроками. На третьому курсі студенти вчаться в школі протягом 1,5 дня на тиждень. У четвертий і останній рік, всі студенти педагогічних навчальних закладів проводять свою підготовку в школі повністю протягом шести місяців або проводять три дні в тиждень протягом року для набуття досвіду педагогічної освітньої діяльності. Щороку студенти направляються до різних шкіл.

Система підготовки на базі шкіл відображає основні концепції реалістичної педагогічної освіти, а також необхідність подолання розриву між теорією та практикою. Поступове збільшення складності і відповідальності під час стажування розроблено таким чином, що студенти отримують можливість бути причетними до розв'язання реальних проблем школи, і в той же час опановувати крок за кроком введення в складність і відповідальність завдань, які викладачі повинні виконувати в школі.

Підготовку вчителів початкової освіти і вчителів молодшої середньої та професійної педагогічної освіти здійснюють університети прикладних наук, основним спрямуванням діяльності яких є підготовка студентів педагогіки в педагогічних навчальних закладах. З урахуванням цього спрямування, викладання відповідних компетентностей є основним критерієм для вибору педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, деякі вчителі мають тільки ступінь бакалавра, більшість співробітників у відділеннях, відповідальних за початкову освіту вчителів, мають ступінь магістра, тільки невелика кількість викладачів мають кваліфікацію на рівні докторантури.

У Нідерландах близько сорока університетів прикладних наук пропонують початковий курс для вчителів початкової школи. Ці курси дають студентам ступінь бакалавра (бакалавр освіти) і навчання за кваліфікацією вчитель початкової освіти, що є необхідною умовою для

роботи в початковій школі. Навчальний процес охоплює 240 кредитів і триває 4 роки, протягом яких студенти отримують кваліфікацію шкільного вчителя.

Студенти вступають на дану програму щойно після закінчення середньої школи. Це може бути п'ять років загальної середньої (хаво) або професійно-технічної освіти. Інших правил для отримання початкової педагогічної освіти не існуює. Однак, враховуючи необхідність мовної та математичної кваліфікації вчителів, студенти після першого року навчання складають тест з мовної та математичної підготовки. Студенти, які не пройдуть цей тест до кінця першого навчального року повинні відмовитися від подальшого навчання.

Так як студенти отримують кваліфікацію з викладання для дітей віком від 4-х до 12-ти років, програма повинна охоплювати широке коло питань: як з педагогічних, так і з дидактичних компетентностей вчителя початкових класів, а також знання та навички, пов'язані зі змістом навчальних програм в початковій школі. Щоб не було перевантаження під час навчання, студенти спеціалізуються в якості вчителів або в молодшій початковій освіті (4 – 8-річних дітей) або середній освіті (8 – 12-річних). Ця спеціалізація починається на другий рік навчання. Навчальна програма орієнтована на сім національних компетентностей педагогів.

У центрі уваги підготовки вчителів для початкової освіти – знаходиться придбання знань та навичок з дисциплін, які будуть викладатися в початковій школі і придбання загальних і спеціальних знань та навичок професії вчителя. Обидва елементи програмуються паралельно впродовж всієї навчальної програми і інтегровані в різні проекти і завдання.

Близько 40% дисциплін присвячена вивченню змісту початкової школи (наприклад, читання, письмо, математика, соціальні наук, природничі науки, фізичної культури та музики, мистецтва і творча освіта). Це включає педагогічні знання, що пов'язані зі змістом названих предметів, зосередження уваги на вивченні проблем специфічних дисциплінарних концепцій, альтернативних підходів до викладання певного предмета. Близько 25% навчальної програми присвячено педагогічним та дидактичним/методологічним курсам і практикам. Ця частина програми орієнтована на придбання загальних знань і навичок професії вчителя, в тому числі педагогіки, психології навчання, класного керівництва, методики оцінювання, організації процесу навчання в мультикультурній аудиторії, навчального використання ІКТ і т.д. 4

відсотки змісту освіти орієнтовані на місцеві варіації, як реалізація автономності установи в розробці власних навчальних програм.

Сім голландських університетів прикладних наук пропонують підготовку вчителів початкових класів нижчої середньої та професійної школи (рівень 2). Цю кваліфікацію дають студентам як зі ступенем бакалавра (бакалавр освіти), якщо вони навчаються професії учителя з одного конкретного шкільного предмета у загальноосвітніх та професійно-технічних освітніх закладах. Ця кваліфікація є необхідною умовою для роботи в середній школі, хоча школам дозволено тимчасово використовувати некваліфікованих вчителів, якщо не можна знайти кваліфікованого фахівця.

Програма охоплює 240 кредитів протягом 4 років, впродовж яких студентів готують як вчителів-предметників. Студентами даної програми можуть стати абітурієнти, які тільки що закінчили свою середню школу. Це, як правило, п'ять років загальної середньої освіти (хаво). Такий порядок викликає стурбованість щодо можливості навчання студента з певного предмета, тому в більшості випадків студенти при вступі мають скласти іспит з даного предмета.

Основна увага в при підготовці вчителів для молодшої середньої та професійної педагогічної освіти приділяється набуттю знань і навичок з певного шкільного предмета та на придбання загальних і конкретних знань і навичок професії вчителя. Обидва елементи запрограмовані паралельно протягом всієї навчальної програми та інтегровані в проекти, завдання і задачі.

Програма підготовки за кваліфікацією викладання з конкретного предмета повинна забезпечити широке розуміння цього питання. Близько 40% навчальних дисциплін присвячено вивченню змісту предметної галузі. Це включає в себе педагогічні знання змісту предмета, вивчення дисциплінарних концепцій, альтернативних підходів до викладання предмета і т. д. Розробка змісту дисциплін спирається на базові педагогічні знання для вчителів, які визначені для кожного зі шкільних предметів на національному рівні. Реалізація місцевої автономії в розробці власних навчальних програм включає варіації змісту освіти в межах 5% програми.

Враховуючи те, що підходи у викладанні в молодшій середній школі та професійно-технічній освіті в цілому відрізняються, студенти мають спеціалізуватися або в методиці викладання для молодшої середньої школи, або для професійно-технічної освіти. Ця спеціалізація починається з третього року навчання.

Близько 25% навчальної програми присвячено педагогічним та дидактичним/методологічним курсам і практикам. Ця частина програми орієнтована на придбання загальних знань і навичок професії вчителя, в тому числі педагогіки, психології навчання, класного керівництва, методи оцінки, навчання в мультикультурній аудиторії, навчальному використанні ІКТ і т.д.

Сім голландських дослідницьких університетів пропонують курси післядипломної підготовки магістра для викладачів середньої школи (рівень 1). Ці курси дають ступінь магістра (MA або MSc) і клас-1 навчальної кваліфікації для викладання у старших класах середньої школи. Програма охоплює 60 кредитів протягом 1 року, в ході яких студентів готують як вчителів-предметників.

Сім університетів прикладних наук пропонують скорочені курси для тих студентів, які вже мають клас-2 кваліфікації з викладання у закладах неповної середньої і професійної освіти і бажають підвищити цю кваліфікацію. Ці курси дають студентам як ступінь магістра (магістр освіти), так і клас-1 кваліфікації для викладання у середній школі. Програма охоплює 90 кредитів розрахованих на 3 роки підготовки вчителів-предметників.

Студенти, які вступають на післядипломний курс підготовки магістра в дослідницьких університетах повинні мати ступінь магістра в галузі свого предмета (MA або MSc) або працювати на посаді, яка відповідає даній кваліфікації. Студенти, які вступають на скорочений курс підготовки магістра в університетах прикладних наук повинні мати клас-2 кваліфікації для викладання в молодшій середній та професійній освіті.

Дві програми для вчителів старших класів середньої школи орієнтовані на підготовку вчителів шести спеціальностей, серед них: вчитель-предметник, класний керівник, педагог (наставник, вихователь), член організації навчального процесу, співробітники та професіонали в сфері освіти. Хоча обидві програми дають клас-1 кваліфікації вчителя, вони мають суттєві відмінності і орієнтовані на різні результати профільної підготовки студентів.

Навчальні програми в дослідницьких університетах спрямовані на формування педагогічні і методологічні/дидактичні компетентностей. Знанням з певного предмета увага більше не приділяється, адже студенти вже мають ступінь магістра в галузі свого предмета. Натомість увага приділяється педагогічним знанням, пов'язаним з викладанням та навчанням предмета. Половина навчального плану присвячена педа-

гогічній практиці, яка починається з першого тижня курсу з невеликих термінів і незначних завдань і переходить в завершальну самостійну фазу педагогічної підготовки викладача.

В другій частині навчальної програми основна увага приділяється педагогічній теорії, навичкам класного керівництва, дидактиці, міжкультурній освіті і т.д. В рамках навчальної програми в університетах прикладних наук, основний наголос робиться на предметних знаннях, а вчителі класу-1 повинні мати більш високий рівень знань і навичок з свого предмета, набутими під час їх практичної роботи викладачем класу-2 кваліфікації. Програма навчання не включає педагогічної практики, студенти вже працюють в школі як вчителі (клас-2) неповний робочий день. І все ж, частина програми орієнтована на методи навчання, які відповідають віковій групі учнів старшої середньої школи, стимулюючи більшу активність студентів.

Глава 2.5.

Досвід Польщі в реформуванні вищої педагогічної освіти

Польська система вищої освіти перебуває в стані розбудови і суттєвих перетворень, які розпочалися із змін політичної системи та продовжилися із прийняттям Польською Республікою Болонської декларації. Започаткувано процес узгодження системи вищої освіти Польщі з принципами і моделями співробітництва між академічними колами Європи, що сприяли б диференціації та збільшенню автономії окремих країн та університетів¹. Польська вища освіта перебуває в процесі структурного і змістового реформування, який продовжується більше десяти років.

Актуальність порівняльних досліджень перебігу польських освітніх реформ, особливо досвіду вдосконалення системи вищої педагогічної освіти, має велике практичне значення з огляду на історичну подібність вихідного стану освітніх галузей Польщі і України за масштабами та структурною організацією. Важливою є спорідненість загальноєвропейського напрямку реформування в рамках Болонського процесу, традиційна тісна співпраця вищих закладів освіти сусідніх держав та їх професорсько-викладацького складу, що

¹ Kraśniewski Andrzej: Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?, 2004, Wydawnictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej, 97 p. [http:// ekspe-cibolonscy.org.pl/ sites/ ekspercibolonscy.org.pl/ files/ proces_bolonski_FINAL.pdf](http://ekspe-cibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/proces_bolonski_FINAL.pdf).

має забезпечити якісне розуміння шляхів розбудови національної системи професійно – педагогічної освіти, її гармонізацію в європейському і міжнародному масштабі.

Розвиток освітніх реформ в Польщі досліджувався в численних наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців: Ф. Андрушкевич, А. Василюк, Л. Гриневич, О. Глузман, Т. Десятов, В. Кремень, М. Пальчук, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Ляшенко, Ю. Рашкевич, А. Савина, С. Сисоєва, Zdybel D., Bogucki J., Głodzik B. A. Kraśniewski, T. Nowacki, F. Szlosek, Z. Wiatrowski та інших.

Досвід реформування системи підготовки педагогічних кадрів у Польщі в центрі уваги і нашого аналізу. Він може слугувати прикладом для вдосконалення національної системи підготовки педагогічних працівників, використання переваг і уникнення недоліків практичної реалізації реформ.

Нова стратегія національної освітньої системи Польщі запровадила поетапну трансформацію, зокрема системи базової освіти, яка стала відкритою за рахунок впровадження нового способу фінансування, нової філософії підготовки та роботи вчителів, нового рівня в системі організації та управління шкільною освітою, передачі школам контролю за змістом навчання та виховання, розвитку ринку підручників, нового способу здійснення нагляду за школами, зміни форм підвищення кваліфікації учителів.^{1,2} З точки зору використання польського досвіду реформ незаперечно важливою є академічна співпраці українських і польських університетів з позиції реалізації Україною європейського вибору в освітній галузі^{3,4}.

¹ Андрушкевич Ф. Глобализационный концепт современных образовательных инноваций (философско-компаративный анализ модернизационных процессов в образовательных системах Украины и Польши) : монография / Ф. Андрушкевич; Нац. пед. ун-т им. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 343 с.

² Андрушкевич Ф. Компаративний аналіз особливостей освітніх інновацій в освітніх системах України й Польщі [Електронний ресурс] / Ф. Андрушкевич // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 7-11. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VKPI_fpp_2011_1_1.pdf

³ Андрушкевич Ф. Важливість академічної співпраці українсько-польських університетів / Ф.Андрушкевич // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2011. – № 1. – С. 75-79.

⁴ Андрушкевич Ф. Польський «освітній прорив» та його значення для українських освітніх інновацій / Ф. Андрушкевич // Вища освіта в Україні. – 2010. – № 4. – С. 103–108.

Реформування педагогічної освіти Польщі визначила основні напрями професійного вдосконалення педагогічного персоналу, який забезпечує формування кваліфікацій європейського рівня. Залучення польських педагогів до міжнародних програм сприяє узгодженню системи підготовки вчителів з стандартами Європейського союзу. До таких програм належать:

- Socrates – в її рамках діє підпрограма Comenius, яка направлена на співпрацю шкіл і закладів підвищення кваліфікації вчителів;
- Lingua – орієнтована на вдосконалення знань у сфері іноземних мов;
- Erasmus – передбачає співпрацю із зарубіжними вищими навчальними закладами;
- Grunting – підтримує співпрацю у сфері освіти дорослих;
- Arjan – направлена на підвищення кваліфікації керівних кадрів¹.

Показовим є те, що міжнародні програми і організації ЄС TEMPUS, «Освітня мережа викладачів «Захід–Схід» (WETEN–Western–Eastern Teacher Education Network), Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА, European Association for the Education of Adults) актуалізують питання підготовки педагога професійної освіти «нової формації» відповідно до європейської стратегії. Реформи польської професійної освіти та навчання зорієнтовані на структурні зміни професійних стандартів у напрямку розбудови концепції безперервної освіти, параметри якої в цілому кореспондуються не лише з моделями інших країн-членів ЄС, але й відповідають гуманістичним ідеям розвитку процесів демократизації, інтеграції та інтернаціоналізації єдиного європейського освітнього простору².

Підготовка педагогічних працівників у Польщі проводиться відповідно до нормативної бази, яка сформована в результаті прийняття основних законів та інших офіційних засадничих документів. Діяльність і структура всієї системи освіти, а також робота вчителів і викладачів у Польщі регулюють двома групами законів. Перша група законів регулює обов'язкову освіту і охоплює період від дошкільної підготовки до

¹ Савина А. К. Польша: международная тематика в содержании общего образования / А. К. Савина // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 94–99.

² Пальчук М. Модель професійної освіти і навчання у Польщі – четвертий етап європейської інтеграції <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-7002-31.pdf>

складання учнями екзамену на атестат зрілості¹. Найбільш важливим із парламентських актів цієї складової освітньої галузі є:

- Закон про освітню систему від 7 вересня 1991 р. (зі змінами та доповненнями);
- Закон від 8 січня 1999 року Про реалізацію реформ в системі освіти (зі змінами);
- Закон від 26 січня 1982 р. Статут вчителів (зі змінами та доповненнями).

Окрему групу офіційних актів складають документи, що регламентують функціонування та розвиток вищої освіти і наукового сектору. З них варто виділити такі:

- Закон від 27 липня 2005 року «Закон про вищу освіту»²;
- Закон від 14 березня 2003 року «Про академічні ступені та звання, а також ступені і звання в галузі мистецтва»³;
- Закон від 8 жовтня 2004 року «Про порядок фінансування наукових досліджень»;
- Закон від 17 липня 1998 року «Про депозити та кредити для студентів» (зі змінами)⁴.

Розробку політики в освітній галузі здійснюють два міністерства – Міністерство народної освіти та Міністерство науки і вищої освіти. Офіційні представники обох міністерств беруть участь в роботі Комісії національної освіти в нижній палаті Сейму польського парламенту. Питання щодо напрямків розвитку національної політики в галузі освіти та фінансування освіти знаходяться в компетенції парламенту. Суттєву роль у формуванні сучасної освітньої політики відіграють профспілки вчителів. Міністр народної освіти зобов'язаний обговорювати з профспілками найбільш важливі рішення з питань розвитку освіти, а в деяких випадках отримувати їх схвалення. В результаті напрацьована

¹ Zdybel D., Bogucki J., Głodzik B. Teacher education in Poland. The state of «permanent reform». EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences / edited by M.Valenčič Z. and J.Vogrinc. – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011.- (p.134).

² USTAWA z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_03/4ee4d7fcec1a100d8ee3e690fb4cd09d.pdf

³ <http://www.bip.nauka.gov.pl/ustawy-akty-sw/ustawa-z-dnia-14-marca-2003-r-o-stopniach-naukowych-i-tytule-naukowym-oraz-o-stopniach-i-tytule-w-zakresie-sztuki-tekst-ujednolicony.html>

⁴ <http://www.bip.nauka.gov.pl/ustawy-akty-sw/ustawa-o-pozyczkach-i-kredytach-studenckich.html>

велика кількість, понад сорок, законодавчих актів щодо викладацької діяльності та шкільного розвитку, як на законодавчому рівні так і на рівні міністерських положень. Така перевантажена нормативна база не може бути у всьому позитивною. Таку кількість підзаконних актів слід розглядати, як недолік і певну законодавчу несистемність, що ускладнює практичну реалізацію у викладацькій практиці.

Основні етапи польських освітніх реформ, які розпочалися з 1999 року, характеризуються такими суспільно важливими змінами в національній системі освіти¹:

1. Створення абсолютно нової структури системи обов'язкової середньої освіти, що базується на моделі «6 + 3 + 3». Восьмирічна початкова школа була замінена на шестирічну базову школу та трирічну молодшу середню школу (гімназію), метою якої було забезпечення початкової професійної орієнтації і підготовка учнів до здобуття подальшої освіти. Наступний рівень становить трирічна старша середня школа (ліцей), яка є черговим етапом шкільної освіти, метою загальною підготовкою для подальшого навчання.

2. Така оновлена структура шкільної освіти визначила необхідність створення нових освітніх програм і, звичайно, підручників. Єдині програми, обов'язкові для всіх шкіл, були замінені на, так звані, базові програми, які визначають рамкові вимоги для більш розгорнутих і деталізованих авторських програм. Такий підхід програмної компіляції зумовив створення багатьох суперечливих програм, у тому числі, в галузі методології та навчальних рекомендацій (підручників, робочих зошитів, методичних розробок, навчальних посібників з методології тощо). Теоретично, кожен учитель мав право на вибір своїх власних програм і підручників до початку навчального року. Проте на практиці, щоб уникнути надмірної внутрішньої диференціації, рішення щодо застосування тієї чи іншої програми приймалося педагогічною радою вчителів (шкільною радою).

3. Частина реформ була спрямована на скорочення і модернізацію освітніх програм. Наприклад, колишній жорсткий поділ на предмети був замінений цілісним (інтегрованим) навчанням в 1-3 класах («Початкова освіта») і введенням блоків предметів, які давали можливість для організації міжпредметного навчання в старших класах початкової школи.

¹ Національна система освіти в Польщі. – Доступ за адресою: <http://www.buwiwm.edu.pl>.

4. Принципові зміни відбулися в системі професійної освіти. Були створені нові типи шкіл і нові освітні програми, орієнтовані на забезпечення поточних потреб ринку праці, переважно в секторі економіки, банківської справи, управління і адміністрування. Розроблено діапазон професійних тренінгів, орієнтованих на «модулювання» трудових навичок, для забезпечення можливості швидкої професійної і кваліфікаційної мобільності задля підвищення конкурентоздатності на ринку праці та відповідно до своїх потреб. Разом з тим, всі професійні середні навчальні заклади мають забезпечувати випускникам можливість продовжувати навчання на більш високому рівні.

5. Суттєвим елементом освітніх реформ стало створення стандартизованої системи зовнішнього оцінювання навчальних досягнень для поліпшення взаємної узгодженості систем навчання, кращої діагностики рівня і якості навчання школярів і студентів. Така система діагностики освітніх досягнень має централізований характер, підготовлена і атестована незалежними експертами. Перевірки якості знань проводяться при закінченні базової школи, гімназії та ліцею. Результати незалежного іспиту є єдиною офіційною підставою для просування на наступний рівень освіти, що позбавило шкільні установи права проведення власних випускних екзаменів, Офіційне визнання мають лише результати і сертифікати, одержані випускниками під час централізованої атестації. Підготовкою централізованої атестації компетентностей учнів і студентів переймається спеціально створені органи – Центральна екзаменаційна комісія та вісім регіональних екзаменаційних комісій, які готують для всіх рівнів освіти тестові завдання з урахуванням регіональних відмінностей всередині країни.

6. У 2009 році запроваджена реформа дошкільної підготовки, пов'язана із зниженням віку дітей з 7 до 6 років для початку навчання в школі.

Згадані реформи сформували сучасний стан польської освітньої системи, яка продовжує розвиватися. Схематично система польської освіти представлена на рис. 1.

Реформи в системі обов'язкової шкільної підготовки та зміни структури освітніх програм зумовили необхідність проведення змін в системі професійної підготовки польських вчителів.

Система педагогічної освіти в Польщі характеризується певним різноманіттям і з правової точки базується на широкому спектрі внутрішніх законодавчих актів та на основних документах Болонської системи. Найбільш вагомими керівними принципами педагогічної освіти визначені в

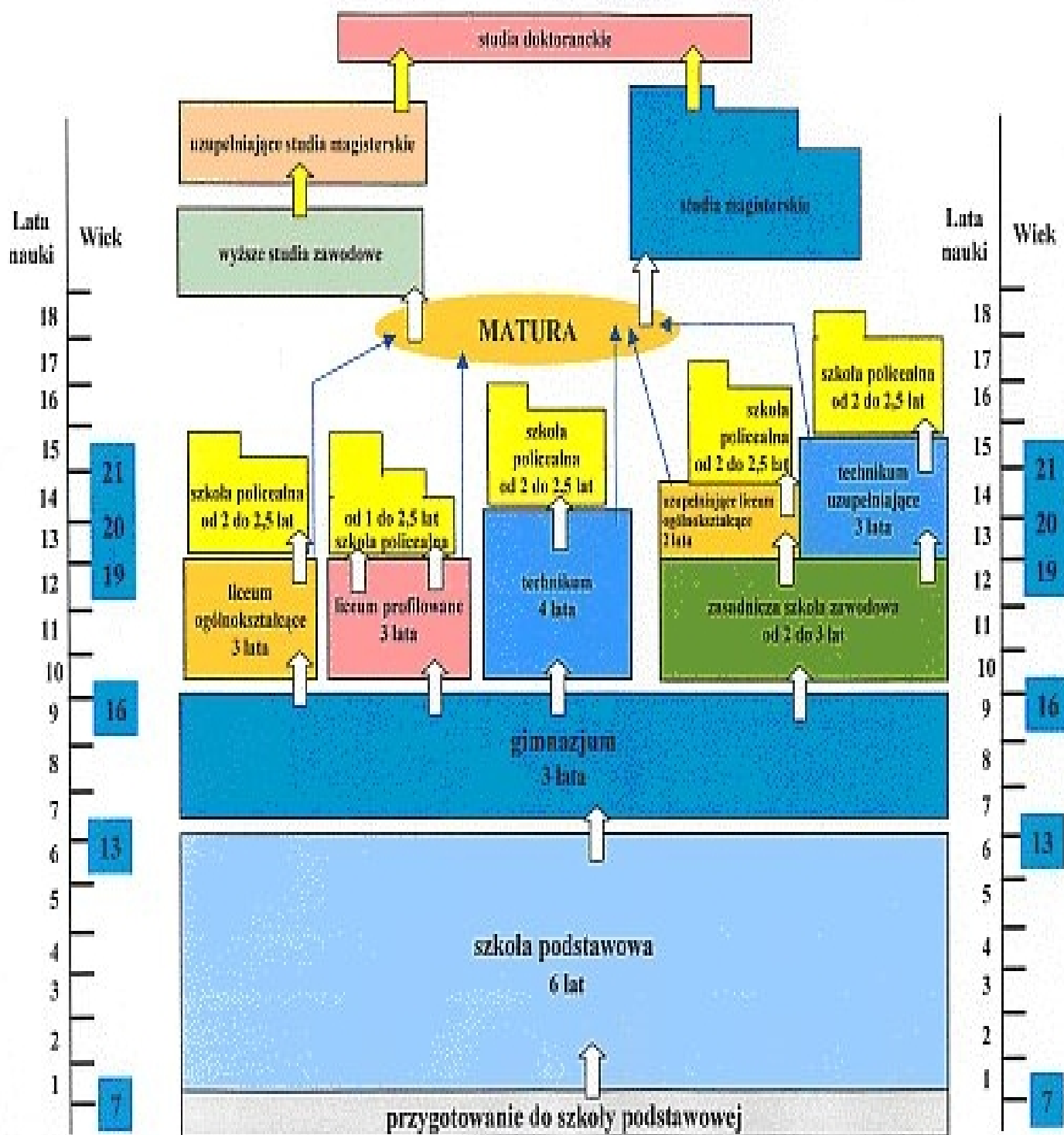


Рис. 1. Схема системи польської освіти

стандартах підготовки вчителя¹, в якому говориться, що статус вчителя можуть отримати особи, які:

а) дотримуються основних моральних принципів (не мають судимості),

¹ Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych. – Dziennik Ustaw Nr 207. – dziennikustaw.gov.pl/D2004207211001.pdf.

б) мають відповідні показники здоров'я, необхідні для роботи в якості вчителя,

с) мають вищу освіту і відповідну підготовку з педагогіки.

Власне, вчителям, які будуть працювати в школі, потрібно мати тільки бакалаврський рівень освіти. В той же час, для професійного зростання, необхідно здобути ступінь магістра та періодичне опанування різних програм післядипломної освіти.

Передумовою сталого та якісного розвитку системи професійної освіти і навчання Польщі є реалізація національних стандартів професійних кваліфікацій. Польські стандарти відображають систему установлених норм, які окреслюють вимоги до знань та професійних умінь, прописаних у відповідних дипломах і свідоцтвах, а також процедури реалізації процесу навчання та контролю за його результатами.¹

Докладний перелік кваліфікаційних вимог можна знайти у спеціальних вимогах до згаданих стандартів підготовки вчителів, прийнятих Міністерством науки та вищої освіти 12 липня 2007 року. Вони включають докладний опис профілю випускника педагогічного університету поряд з навичками, якими цей випускник має володіти, і принципами, що лежать в організації педагогічної підготовки. Згідно з цими вимогами, право на підготовку викладачів мають державні і недержавні вищі навчальні заклади і університети по всій країні. Підготовка вчителів, незалежно від галузі їх спеціалізації, повинна забезпечити набуття майбутніми фахівцями наступних компетентностей (Dz.U. № 207, с. 14553)² :

1) дидактичних – проявляються у здатності проводити уроки та закріплювати їх на практиці, використовуючи різні форми та методи навчання;

2) соціальних – пов'язаних з можливістю визначення потреб студентів і участю у спільній роботі;

3) творчих – визначаються через здатність до самонавчання, інноваційні здібності та нетрадиційні підходи, в поєднанні з уміннями пристосовуватися, мобільністю і гнучкістю;

4) праксіологічних – оцінюються на основі ефективності в плануванні, реалізації, організації, контролі і оцінці освітнього процесу;

¹ Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 19–22.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej I Sportu. – dziennikustaw.gov.pl/D2004207211001.pdf

5) комунікативних – проявляються в ефективності вербальної та невербальної поведінки в освітньому контексті;

6) використання медіа та інформаційних технологій – бути знайомим з інформаційними технологіями і засобами використання цих технологій у викладанні предметів (під час проведення занять);

7) мовних – наявність відмінних навичок володіння, хоча б однією іноземною мовою.

Важливо окремо підкреслити роль польських педагогів у реалізації європейської тематики під час професійної діяльності. Нею збагачено зміст усіх навчальних предметів викладання. При цьому компоненти міжпредметного змісту звернені до навчального закладу як до єдиного цілого, а не до викладача конкретної навчальної дисципліни, відповідальність за їх реалізацію покладено на всю педагогічну спільноту. У реалізації цього завдання рівень підготовки педагогічного персоналу і ступінь його ангажованості у загальноєвропейську проблематику відіграє ключову роль.¹

Визначальною ознакою польської педагогічної системи освіти є те, що тільки частина підготовки педагогічних кадрів організовується і контролюється педагогічними факультетами університетів. Система стандартів підготовки вчителів визначає три основні педагогічні кваліфікації: вчителі початкових класів (1-3 класи базової школи), вчителі-предметники (4-6 класи базової школи, гімназій, ліцеїв) і педагоги – шкільні консультанти.

Педагогічні факультети готують кадри для дошкільної освіти, початкового навчання і вчителів спеціальної освіти, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Вчителі – предметники, які працюють в початковій, молодшій середній і старшій середній школі, готуються на різних непедагогічних факультетах, в залежності від профілю дисципліни. Крім того, педагогічні факультети готують таких фахівців, як шкільні консультанти (педагогічні), соціальні працівники і робочих консультантів, які підтримують школи при виникненні складних ситуацій. Їх завдання полягає в діагностиці особливих освітніх потреб дитини, визначення проблем в навчанні, діагностиці причин проблемної поведінки молоді, а також консультування в галузі попередження злочинності.

¹ Пальчук М. І. Глобалізаційні процеси в єдиному освітньому просторі та їхній вплив на стратегічний розвиток професійної освіти / М. І. Пальчук // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. – 2010. – № 1 (66). – С. 38–42.

Відповідно до освітнього законодавства визначаються початкові вступні умови для зарахування на програми підготовки вчителів. Умови прийому до університетів, в т.ч. процедурні питання прийому на навчання визначаються керівництвом університетів у відповідних правилах, які мають бути оприлюднені до червня відповідного року набору.

Вимоги, яким повинні відповідати абітурієнти. Основним критерієм допуску є результати складання іспиту на атестат зрілості. Сенат, як вищий орган управління в кожному польському університеті, визначає порядок переведення одержаних оцінок в бали. Крім того, кожен кандидат зобов'язаний надати спеціальна медичну довідку, яка підтверджує, що абітурієнт не має протипоказань для навчання за даною спеціальністю.

Законодавство не передбачає проведення вузами додаткових вступних іспитів. Пропозиції щодо проведення додаткових перевірочних тестів на схильність до викладання в педагогічній галузі не знайшли підтримки. Тому початкові умови для навчання на педагогічних спеціальностях в Польщі не дуже суворі і засновані на принципі, що кожен має право вчитися. Педагогічний потенціал того чи іншого кандидата, а також реальні навички і вміння, набуті протягом навчання, мають бути перевірені ринком праці, а не при вступі до університету.

Професійно-педагогічна підготовка в Польщі узгоджена з Болонською системою і включає два етапи: перший ступінь підготовки – бакалаврський рівень і другий ступінь підготовки – магістерський рівень, незалежно від напрямку підготовки та спеціальності. Організаційні засади підготовки, поряд з мінімальними вимогами до змісту освіти визначені у вимогах до стандартів освіти для конкретних спеціальностей. Стандарти визначають п'ять предметних груп, які складають структуру програм педагогічної підготовки (Dz.U. № 207, poz. 2110, p. 14555)¹:

А. Основні предмети – які є базовими навчальними дисциплінами для конкретних галузей і рівнів освіти;

Б. Предмети педагогічного спрямування – психологія, педагогіка, предмети методологічного спрямування і додаткові предмети, перелік яких визначається кожним університетом незалежно від інших (у тому числі, потреби виробництва, закон про освіту, правила техніки безпеки, надання першої допомоги і відповідальність вчителя, етика, культура мови, історія та культура регіону, мистецтво і т.д.);

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej I Sportu. – dziennikustaw.gov.pl/D2004207211001.pdf.

- С. Педагогічна практика;
- Д. Інформаційні технології;
- Е. Іноземні мови.

У визначених переліках вказується мінімальна кількість годин для кожного предмета згідно з певним рівнем підготовки вчителів (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура стандарту загальної професійної підготовки вчителів

Змістові модулі	Мінімальна кількість навчальних годин	
	Бакалаврський рівень	Магістерський рівень
1. Дисципліни основного предметного спрямування	Відповідно до нормативів, встановлених для цих дисциплін	Відповідно до нормативів, встановлених для цих дисциплін
2. Предмети додаткової спеціалізації вчителів	– Не менше 400 годин	– Не менше 150 годин
3. Предмети педагогічного спрямування, в тому числі: – Психологія; – Педагогіка; – Дидактика та методології 2-х різних педагогічних спеціалізацій (основної і резервної) – Додаткові предмети (враховуючи додаткові потреби)	360 годин всього, в тому числі: – Не менше 60; – Не менше 60; – Не менше 150; – Не менш 60; – не менш 30	75 годин всього, в тому числі: – Не менш 15; – Не менше 15; – Не менше 45; – Немає вимог
4. Навчальна практика	– Не менше 180	– Не менше 45
5. Інформаційні технології – кількість годин залежить від рівня знань студентів, що мають бути достатніми для забезпечення можливості використання ІТ в навчальному процесі (опануванні певного предмету)	Визначається навчальним закладом	Немає вимог
6. Іноземна мова	Володіння на рівні B2 ESOKJ	Володіння на рівні B2+ESOKJ

Важливо, що нормативи визначені в мінімальних обсягах. Це залишає достатньо великі можливості для варіативної компоненти освіт-

ніх програм і дозволяє університетам вільно формувати навчальні плани і коригувати їх відповідно до наукового потенціалу своїх співробітників та фінансових умов. Такий підхід створює конкуренцію між навчальними закладами, які пропонують достатньо відмінні програми, з тим, щоб забезпечити поточні вимоги ринку праці, з одного боку, і задовольняти індивідуальні інтереси і потреби студентів з іншого боку.

Педагогічні стандарти встановлюють вимоги до практичних аспектів професійної підготовки. Крім загальних організаційних вимог, що стосуються мінімальної тривалості практичної підготовки, визначаються її цілі та форми. Загальна частина практичної підготовки вчителів, орієнтована на дві викладацькі спеціалізації (основну та додаткову), і повинна становити не менше 180 годин. Найважливішими завданнями педагогічної практики визнані:

1) ознайомлення з організацією різних педагогічних організацій і шкіл, при цьому особлива увага має приділятися робочим місцям студентів-практикантів;

2) набуття здібностей планування, ведення та представлення класної документації;

3) забезпечення можливостей спостереження за поведінкою дітей, а також документування побаченого;

4) одержання можливості аналізувати роботу вчителя і роботу класу під час обговорення проходження практики з керівником практики та однокурсниками;

5) набуття досвіду аналізу власної роботи та її наслідків, відповідно до роботи учнів.

Практична підготовка має включати наступні заходи: відвідування шкіл, спостереження за класом, допомога вчителю, який проводить заняття, робота з класом за допомогою вчителя, проведення занять без сторонньої допомоги, планування та обговорення проведених уроків як власних, так і інших студентів і вчителів. До третини часу, відведеного на педагогічну практику має витратитися на самостійне проведення занять. Протягом останнього року підготовки вчителів планується до 40% загального обсягу педагогічної практики. Крім того, під час педагогічної практики не менше 30 годин планується для проведення психологічних та педагогічних тренінгів.

Університети, які готують учителів, згідно з законом зобов'язані мати сталі зв'язки зі школами та іншими навчальними закладами для організації проведення практичної підготовки. Найбільш поширеним варіантом є проведення практики у звичайних школах, з якими укла-

дено спеціальні угоди про співробітництво. При цьому керівниками практики призначаються викладачі університету, які є фахівцями в галузі методології практичної підготовки. До їх обов'язків входить підготовка зведеного графіка проходження практики, із зазначенням завдань, які заплановані для виконання студентами (з визначенням точної кількості перевірок і уроків, які необхідно провести самостійно), моніторингу, оцінювання та визнання досягнень студентів під час практики.

Вчителі в школах виступають в якості наставників для студентів, які підтримують студентів і дають поради щодо визначення тематики проведення уроків, спостерігають за студентами під час самостійного проведення ними занять. Оцінка студентів, яка письмово дається вчителем школи в кінці проходження навчальної практики, є важливим елементом практичної підготовки. Вибір наставників проводить директор школи серед учителів з великим досвідом і знаннями (з університетським рівнем освіти) за погодженням з викладачем університету, який відповідає за проведення практики.

Крім основної загальнопрофесійної частини, стандарти педагогічної підготовки включають додаткові складові стандартів педагогічної підготовки, які відрізняються у кожній з основних педагогічних кваліфікацій: вихователі для дошкільних навчальних закладів, вчителі початкових класів та педагоги – консультанти, вчителі-предметники.

Кожен університет або вищий педагогічний навчальний заклад в Польщі пропонує педагогічну освіту за 2-ма спрямуваннями:

– Викладацько-орієнтовані програми: надають повну викладацьку кваліфікацію за спеціальностями: дошкільної освіти, початкової освіти та спеціальної освіти;

– Педагогічні програми не орієнтовані на викладацьку роботу: готують студентів до виховної роботи в різних організаціях та установах, але без викладацької кваліфікації: для соціальної роботи, культурного менеджменту, соціального забезпечення сфери освіти, охорони здоров'я в системі освіти та освіти дорослих з наданням професійних консультацій.

Термін педагогічної підготовки вихователів, вчителів початкової школи, або педагогів на першому ступені (бакалаврський рівень -BA) не може бути меншим, ніж 6 семестрів з кількістю кредитів ECTS не нижче, ніж 180 одиниць, що відповідає 1800 навчальним годинам. Перший ступінь вищої освіти-ліцензіат з присвоєнням відповідної кваліфікації, що дає право на викладання, здобувають випускники в разі

успішного завершення програми підготовки бакалавра (Dz.U. № 207, roz. 1166, p. 11868).¹

Предмети підготовки діляться на дві основні групи: групу загальноосвітньої (базової) підготовки з обсягом 45 кредитів ECTS (330 навчальних годин) і групу дисциплін спеціальної підготовки з обсягом 28 кредитів ECTS (210 навчальних годин). В стандарті визначається зміст і мінімальний обсяг кожної предметної групи (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Стандарт педагогічної підготовки на рівні бакалавра (ВА)

Змістові модулі (перелік дисциплін)	Мінімальна кількість академічних годин	Кількість кредитів ECTS
Дисципліни загальноосвітнього (базового) змісту, у тому числі:	Всього: 330 годин	45
Філософія	75	
Психологія	90	
Соціологія	90	
Педагогічні концепції і системи	75	
Дисципліни спеціальної підготовки, у тому числі:	Всього: 210 годин	28
Історія педагогічної думки	Визначаються навчальним закладом	
Теоретичні основи виховання		
Теоретичні основи викладання та навчання		
Соціальна педагогіка		
Разом	540	73

Крім того, в стандарті визначено ряд додаткових вимог:

1) Освітня підготовка повинна включати також наступні дисципліни:

- Фізичне виховання – 60 годин (до 2 кредитів ECTS);
- Іноземні мови – 120 годин (5 кредитів ECTS);
- Інформаційні технології – 30 годин (2 кредити ECTS).

2) В своєму змісті навчальні програми повинні передбачати набуття студентами глибоких базових знань щодо біомедичних основ розвитку та виховання дітей (не менше 60 годин, 3 кредитів ECTS).

¹ Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyzszego (z dnia 12 lipca 2007)-
<http://www.dn.uj.edu.pl/documents/1333504/37975141/rozp.mnisw.12.07.2007.pdf>.

3) Навчальні програми повинні включати в себе навчальні курси, присвячені вивченню законодавства про авторське право, охорону здоров'я і безпеку, а також ергономіку.

4) Навчання повинно містити базові і професійно орієнтовані змістові модулі, принаймні, за трьома напрямками навчання (60 годин).

5) За складання державного іспиту для одержання диплома (або підготовки дипломної роботи), студент може отримати 10 кредитів ECTS.

В межах варіативної частини програми університети визначають перелік і обсяги дисциплін підготовки за конкретними спеціалізаціями.

Подібним чином стандарт визначає структуру і зміст другого ступеня педагогічної освіти – магістерського рівня (МА). Передбачається тривалість навчання протягом 4-х семестрів з обсягом не менше 120 кредитів ECTS (800 навчальних годин). Нормативна складова програми педагогічної підготовки складається з двох частин: групу загальноосвітньої (базової) підготовки – не менше 24 кредитів ECTS (180 годин) і групу дисциплін спеціальної підготовки – не менше 16 кредитів ECTS (120 годин). З врахуванням деталізації за дисциплінами структура стандарту представлена в таблиці 3.

Таблиця 3

Стандарт педагогічної підготовки магістерського рівня.

Змістові модулі (перелік дисциплін)	Мінімальна кількість академічних годин	Кількість кредитів ECTS
Дисципліни загальноосвітньої (базової) підготовки, у тому числі:	Всього: 180 годин	24
Культурна антропологія	30	
Логіка	30	
Методологія соціологічних досліджень	30	
Сучасні філософські та етичні поняття	30	
Сучасні проблеми соціології	30	
Сучасні проблеми в галузі психології	30	
Дисципліни спеціальної підготовки, у тому числі:	Всього: 120 годин	
Педагогіка дорослих (андрагогіки)	Визначаються навчальним закладом	
Загальна педагогіка		
Порівняльна педагогіка		
Педевтологія (наука про вчителя і його професійний розвиток)		
Разом	300	40

Додатково визначено ряд обов'язкових вимог:

1) Освітня підготовка повинна передбачати включення всіх базових і професійно орієнтованих змістових модулів (30 годин з кожного напрямку).

2) Навчальні програми повинні включати курси, присвячені здоровій освіті та зміцненню здоров'я.

3) За складання державного іспиту для одержання диплома (або підготовки дипломної роботи), студент може отримати 20 кредитів ECTS.

Освітні стандарти визначають не тільки конкретний перелік дисциплін, які мають бути опановані в процесі навчання, а й очікувані результати навчальної діяльності (навички та уміння, яких мають набути при цьому студенти).

Визначення назв спеціалізацій, встановлення відповідного переліку і обсягів дисциплін підготовки за конкретними спеціалізаціями покладається на університети.

За вимогами Міністерства народної освіти (рішення від 12 березня 2009 року) для одержання посади за кваліфікацією вчителя початкової школи необхідні наступні умови (Dz.U. № 50, roz. 400, p. 4604)¹:

1) бакалаврський рівень освіти за програмою в галузі педагогіки, зі спеціалізацією в області початкової освіти та дошкільного виховання;

2) магістерський рівень освіти в будь-якій галузі знань і додаткова післядипломна освіта з початкової освіти та наявність фахової педагогічної підготовки.

Для здобуття кваліфікації вчителя початкової школи необхідно завершити основну (або як додаткову спеціалізацію) педагогічну програму бакалаврського рівня з початкової освіти. Особливості організації «подвійних» програм педагогічної освіти (на основі моделі «перша основна спеціалізація – друга додаткова спеціалізація») полягають в послідовності засвоєння складових програми. Наприкінці першого семестру кожен студент, зарахований на педагогічну підготовку, повинен вибрати одну з основних спеціалізацій, а потім, на початку другого року навчання, йому буде запропоновано вибрати додаткову педагогічну спеціалізацію (див. табл. 4).

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009r. – <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400>.

Перелік додаткових спеціалізацій визначається конкретним вищим навчальним закладом і може бути різним в залежності від інтересів студентів.

Таблиця 4

Структура «подвійних» програм педагогічної освіти

1-й рік навчання	1-й семестр	Час попередньої орієнтації – (загальна освіта, включаючи педагогічні стандарти)
	2-й семестр	Вибір основної спеціалізації
КОРОТКОСТРОКОВА ПРАКТИКА В ЯКОСТІ АСИСТЕНТА ВИКЛАДАЧА		
2-й рік навчання	Вибір додаткової спеціалізації	Спеціальна освіта Дошкільна освіта Початкова освіта Мистецтво і ремесла Музична освіта Лікувальна педагогіка і т.ін.
ДОВГОСТРОКОВА ПРАКТИКА – 4 АБО 5 НАВЧАЛЬНИХ ТИЖНІВ		
3-й рік навчання	Робота над дипломним дослідженням	

Студент, який опанував освітню програму з початкової освіти, повинен мати наступні компетентності: забезпечувати стимулюючі умови для розвитку дитини, розробляти дидактичні засади процесу викладання і навчання та організувати його в найбільш ефективний спосіб, використовувати різні методи для практичної реалізації стимулювання творчої діяльності дитини та вирішення проблем, що виникають в класі. Він також повинен бути готовий ефективно співпрацювати з батьками та в команді з іншими вчителями.

Педагогічні практики в програмах з початкової освіти відіграють особливо важливу роль. Протягом навчального року кожного тижня студенти проводять в школі 3-4 години, спостерігаючи за роботою вчителя, обговорюючи та аналізуючи діяльність учнів, можливі проблеми, навчально-виховні методи та ін. Такі середньо термінові практиками чітко пов'язані з відпрацюванням практичних навичок з певної теми (наприклад, методики навчання мовам) проходять під керівництвом викладача університету – фахівця в даній предметній галузі. Іншою формою практики є довготермінова практика індивідуального характеру, яку ще називають постійною, через постійний контакт студента з вчителем – наставником під час перебування в школі для

спостереження та проведення уроків. В освітній програмі передбачено 2 такі довготермінові практики: після 1-го року навчання, коли студенти працюють як асистенти вчителів і після 2-го року, коли студенти можуть самостійно проводити уроки.

Підготовка вчителів певного предметного спрямування в Польщі можлива в декількох варіантах і організована відповідно до затверджених стандартів, в яких сформульовані вимоги щодо очікуваних результатів підготовки кваліфікованого вчителя – предметника:¹

1) За першим варіантом – студент може обрати певну фахову спеціалізацію протягом навчання на трирічній бакалаврській програмі і п'ятирічній магістерській програмі з визначеного предмета (історії, біології, хімії, математики, географії та ін.). Студент засвоює програму предметної підготовки, одночасно набуваючи педагогічної кваліфікації за напрямом обраного предметного спрямування. До вимог присвоєння педагогічної кваліфікації відносяться: оволодіння навичками і знаннями з психології, педагогіки та методики викладання в поєднанні з педагогічною практикою та однією фаховою спеціалізацією. При цьому для спеціалізації встановлюється мінімальна кількість – 270 годин. Обсяг педагогічної практики має складати не менше 150 годин.

2) За другим варіантом пропонуються міждисциплінарні освітні програми, орієнтовані на спеціалізацію з викладання двох предметів (наприклад, математики та інформатики, біології та хімії, філософії та історії тощо). Програми такого спрямування можуть реалізовуватися як на рівні трирічної бакалаврської підготовки, так і на рівні п'ятирічної магістратури, а їх навчальні плани включають, крім дисциплін, пов'язаних з предметним спрямуванням, дисципліни додаткової педагогічної спеціалізації – не менше 550 годин і дисципліни педагогічної підготовки – в межах 270 – 350 годин.

3) По-третє, кваліфікація викладача – предметника може бути отримана після здобуття магістерського ступеня в довільній галузі знань і проходження післядипломного навчання з педагогіки.

При підготовці вчителя до викладання певних предметів (наприклад, фізики, математики, мови, біології тощо) передбачається проходження двох видів педагогічної практики. Перший вид (не менше 30

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. – <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090500400>.

годин) має загальнопедагогічне спрямування і, в основному, реалізується у формі спостереження за класом і надання допомоги вчителю в його освітній діяльності. Результатом такої практики є набуття студентом базових (академічних) компетентностей з педагогіки викладання, що орієнтовано на викладачів, які будуть спеціалізуватися в галузі педагогіки. Решта 150 годин відводиться на практику з методології викладання тієї чи іншої дисципліни, яка є профілюючою в навчальній підготовці студента, і передбачає опанування конкретних дидактичних та методичних засад викладання певного предмета.

Аналіз реформ польської системи професійної підготовки педагогічних працівників показує їх спрямованість на реалізацію Болонських принципів та орієнтацію на європейські підходи в стандартизації вищої освіти. Країни Європейського Союзу не мають єдиних програм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, а кожна країна, зокрема Польща, як член європейської співдружності розвиває власну систему підготовки, враховуючи національні традиції і адаптуючи її до загальних вимог підготовки компетентного учителя. Високий рівень професіоналізму, інноваційний тип мислення, готовність до постійного вдосконалення відзначають здатність сучасного вчителя до формування європейських та загальнолюдських цінностей.

Глава 2.6. **Організація науки і освіти в** **університетах України**

Організація науково-дослідної роботи магістрантів в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка проводиться на підставі Положення про ЛНУ імені Тараса Шевченка¹. Під час річного терміну навчання студенти займаються науково-дослідною роботою на практиці, готуючи водночас магістерську роботу за тематикою наукової роботи кафедр. При цьому використовуються наступні форми звітності:

- модульні роботи;
- доповіді на наукових та методичних семінарах;
- підготовка й захист рефератів, звітів з виконаних науково-дослідницьких робіт;

¹ Положення про магістратуру Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Доступний з: <http://luguniv.edu.ua/blocks/60/polozhenya.doc>.

- підготовка та публікація результатів наукової роботи;
- підготовка й захист магістерської роботи.

Магістрів, які мають вагомі наукові здобутки, після успішного завершення навчання і державної атестації Вчена рада факультету (інституту) рекомендує до навчання в аспірантурі.

Подібна структура магістерських програм в Донецькому національному університеті¹. Підготовка за переважною більшістю спеціальностей триває один рік: протягом першого семестру проходить теоретичне навчання (30 кредитів). Під час другого семестру передбачено, крім теоретичного навчання (до 12 тижнів), проведення 4-6 тижнів виробничої практики і стільки ж триває підготовка магістерської роботи – 4-6 тижнів (6-9 кредитів).

Більша половина магістерських програм (з хімії, політології, історії, правознавства, фінансів, обліку) не передбачає теоретичного навчання протягом другого семестру, який починається з виробничої практики (6-8 тижнів) з наступним виконанням магістерської роботи (10 тижнів). Таким чином, обсяг передбаченої навчальними планами науково-дослідної роботи становить 27 кредитів.

Структура магістерських програм в Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова типова для педагогічних університетів і розроблена відповідно до затвердженого Міністерством освіти порядку розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою.

Для однорічного терміну підготовки за денною формою навчання базова структура програм встановлена наступною:

Теоретичне навчання	20 тижнів (30 кредитів): I семестр – 11 тижнів II семестр – 9 тижнів
Практична підготовка: – виробнича – переддипломна	I семестр – 6 тижнів (9 кредитів): II семестр – 4 тижні (6 кредитів):
Підготовка магістерської роботи	II семестр – 4 тижні (6 кредитів):

¹ Донецький національний університет. Графік навчального процесу. Доступ з: http://www.donnu.edu.ua//index.php?option=com_jdownloads&Itemid.

Термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» при підготовці за заочною формою навчання складає 1,5 року. В такому разі теоретичне навчання проводиться протягом першого року навчання, а під час III семестру студенти проходять переддипломну практику і завершують підготовку магістерської роботи.

Для організації науково-дослідної роботи використовуються в основному форми позааудиторної роботи:

індивідуальна науково-дослідна робота студентів – участь студентів у розробці конкретної проблеми під керівництвом наукового керівника;

студентські наукові гуртки, проблемні групи та інші об'єднання; самостійні наукові дослідження в період виробничої чи переддипломної практики;

участь у наукових заходах різного рівня: наукові семінари, конференції, симпозіуми, конкурси, виставки наукових праць, студентські олімпіади за напрямками й спеціальностями та ін.

В рамках спеціалізованих курсів, включених у навчальний план, наприклад «Методологія і методи наукових досліджень», вивчаються теоретичні основи постановки, методики, організації й виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних. Однак, не завжди викладання таких курсів проводиться з врахуванням взаємозв'язку з науково-дослідницькою роботою магістранта за тематикою магістерської роботи.

Аналіз графіку навчального процесу (Таблиця 1) показує, що майже до травня тривають теоретичні заняття, під час яких студенти щодня мають відвідати 2-3 пари. Крім того, дисципліни за вибором навчального закладу для підготовки за спеціалізацією чи додатковою спеціальністю в більшості програм не пов'язані з тематикою науково-дослідницької роботи.

Основним недоліком розглянутих програм підготовки магістрів виявився малий термін навчання. Це обумовлює наступні проблеми:

- перевантаженість магістрантів теоретичними заняттями. В багатьох планах механічно сформовано зміст підготовки – фактично за річний термін студенти мають засвоїти теоретичні курси програм підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліста» і «магістра». Великий обсяг аудиторних занять не дає можливості розвитку здібностей і наукових інтересів, знижує відповідальність, самостійність та ініціативу, а в кінцевому випадку якість магістерської роботи;

Таблиця 1

Графік навчального процесу

Період	Зміст діяльності
I семестр	
1 (2) тиждень вересня	Теоретичні заняття. Вступні лекції з кожної дисципліни. Затвердження тем і наукових керівників, баз практики. Визначення індивідуальних завдань на практику.
з 2 (3) тижня вересня до кінця жовт- ня	Виробнича (педагогічна) практика. Початок підготовки першого розділу магістерської роботи. Захист звіту за педагогічну практику
Листопад- грудень	Теоретична підготовка (2/3 обсягу годин на самостійну роботу) за навчальним планом 9 семестру. Завершення підготовки з другої спеціальності. Підготовка I розділу магістерської роботи.
28 грудня – 10 січня	Канікули
11 – 25 січня	Зимова екзаменаційна сесія. Держаний екзамен з другої спеціальності
26 січня – 5 лютого	Канікули
II семестр	
лютий – березень	Теоретичні заняття за навчальним планом 10 семестру. Самостійна теоретична робота студентів (консультації з науковим керівником). Підготовка II-го розділу магістерської роботи.
березень – квітень	Переддипломна (асистентська) практика. Підготовка III-го розділу магістерської роботи. Захист звіту з практики.
18 – 30 квітня	Екзаменаційна сесія
01 – 20 травня	Завершення магістерської роботи. Передзахист на засіданні кафедри. Допуск роботи до захисту
20 травня – 06 червня	Доопрацювання і рецензування магістерської роботи
07 – 28 червня	Державна атестація. Захист магістерської роботи
28 – 30 червня	Вручення дипломів

– відсутність достатнього часу на практичну підготовку магістрантів та на підготовку і завершення написання магістерської роботи. Дуже часто переддипломна практика магістрантів проводиться безвідривно від теоретичного навчання, інколи формально

пов'язується з вирішенням завдань підготовки магістерської роботи;

- відсутність в структурі підготовки елементів, які безпосередньо спрямовані на формування науково-дослідницької компетентності, підготовку магістрантів до самостійної науково-дослідницької роботи, як однієї з базових складових професійної діяльності.

Для вирішення згаданих проблем, а також поліпшення якості професійної підготовки майбутніх магістрів, реалізації конкурентоздатних програм підготовки, здатних збільшити обсяг і динаміку проведення у вищому навчальному закладі наукових досліджень, об'єктивно виникає необхідність запровадження моделі професійної підготовки магістрів. Вона повинна забезпечити реалізацію принципу «навчання через дослідження» шляхом вдосконалення організації науково-дослідницької діяльності студентів, формування у них творчих професійних та соціально-особистісних якостей, які дозволили б їм повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань професійної діяльності та повсякденного життя.

На виконання Державної програми «Наука в університетах» створені в Україні дослідницькі університети (Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» та ін.) розгортають інноваційні проекти розширення наукової діяльності, в тому числі впроваджують магістерські програми з дворічним терміном підготовки з врахуванням вимог Болонського процесу щодо покращення науково-дослідницької роботи студентів.

Основними формами навчальної роботи в магістратурі НТУУ «КПІ»¹, які пов'язані з проведенням науково-дослідної роботи, є:

- науково-навчальні семінари з окремих тем, розділів навчальних дисциплін і досліджень, що проводяться магістрантами;
- самостійна робота, у тому числі проведення досліджень за затвердженою темою і підготовка магістерської роботи.

В процесі навчання магістранти виконують такі види науково-дослідної роботи:

¹ Положення про організацію навчального процесу в НТУУ «КПІ»: 8.1. Особливості організації навчального процесу з підготовки магістрів. – Доступ з: <<http://kpi.ua/document/magister>>.

- підготовка і проголошення доповідей на науково-навчальних семінарах;
- підготовка і захист рефератів і звітів про виконані наукові дослідження;
- підготовка і подання до друку статей, методичні розробки тощо;
- підготовка і захист магістерської роботи, яка повинна передбачати проведення наукових досліджень з проблем відповідної галузі.

В дослідницьких університетах наукова робота професорського складу вважається обов'язковою складовою діяльності. Наукові дослідження неперервно живлять навчальний процес, підтримуючи його актуальність новітніми розробками і високий рівень розуміння матеріалу професором – дослідником. Процес викладання має і іншу сторону – глибше і всебічне осмислення професором наукової проблематики, що позитивно впливає на результативність досліджень.

Стратегія розвитку освіти в Україні обумовлена багатьма обставинами об'єктивного характеру і стосується структури, змісту, характеру, організаційно-матеріальних та інших засад організації освітянського процесу. Серед основних проблем, що вимагають загальнодержавного підходу до розвитку освіти, найсуттєвішими є такі:

- визначення стратегії і пріоритетів у підготовці фахівців відповідно до глобалізаційних, соціально-економічних, демографічних та інших процесів;
- розвиток збагачення національної освіти в контексті загальноєвропейських, світових освітніх процесів;
- впровадження нових, інноваційних, прогресивних форм організації навчально-виховного процесу з урахуванням новітніх інформаційних та інших технологій;
- напрацювання досвіду організації підготовки фахівців за різними програмами дистанційної, заочної, інших форм освіти;
- удосконалення методичного, організаційно-технічного забезпечення навчального процесу;
- зміна парадигми підготовки сучасних педагогів, викладачів відповідно до завдань та основних особливостей розвитку освіти;
- впровадження нових форм підвищення кваліфікації сучасних керівників, спеціалістів народного господарства тощо.

Ці та інші проблеми потребують вивчення, аналізу і розв'язання як на загальнонаціональному, так і регіонально-територіальному рівні з урахуванням конкретних особливостей регіону.

В Україні, де система освіти досі залежить від планів, що визначаються «нагорі» – в уряді, міністерстві, керівництві університету, деканаті – залежно від рівня рішення – перехід до Болонської системи може призвести до болючих наслідків – а саме до того, що попри численні декларації справжня свобода викладання та навчання так і залишиться примарою. Стратегічно для України в плані розвитку освіти нині постають два головних питання.

Перше: максимальне розширення доступу до освіти, зокрема вищої. Це питання в Україні достатньо успішно розв'язується. Відповідно до Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших законодавчих актів збільшується і оптимізується мережа вищих навчальних закладів з урахуванням як потреб громадян, так і окремих регіонів, країни в цілому.

Упродовж останніх років в Україні було вжито суттєвих заходів щодо вдосконалення правил прийому, значного нарощування потенціалу вищих навчальних закладів, диверсифікації джерел фінансування підготовки фахівців, що і обумовило розширення доступу до вищої освіти, сприяло значному зростанню контингенту студентів та обсягів прийому на перший курс. Нині кількість студентів з розрахунку на 10 тис. громадян в Україні має показники вищого світового рівня, якого досягли, в першу чергу, ті суспільства, які вважаються не просто пост-індустріальними, але вже інформаційними і базуються на нових інформаційних технологіях.

Загалом мережа вищої освіти в Україні нині охоплює університети, академії, інститути, коледжі, технікуми та училища усіх форм власності, де здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями – молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра, і формами навчання – денною, вечірньою, заочною.

Доступ до освіти, особливо вищої, стає все більш відкритим, демократичним. Це забезпечується також наданням молоді права претендувати на вступ до кількох вузів одночасно. Паралельно з цим відпрацьовується питання про проведення єдиного випускного іспиту – у формі тестування випускників загальноосвітніх шкіл, що сприяє більшому демократизму і прозорості процедури вступу до вишів взагалі.

Друге, що є надзвичайно важливим для освітньої галузі України, – вдосконалення навчального процесу з використанням вітчизняного, так і прогресивного зарубіжного досвіду.

Нині навчання здійснюється за принципово новими узгодженими навчальними планами, що відповідають як кращим світовим зразкам,

так і традиціям національної української вищої освіти та педагогіки. Удосконалюється навчально-методичне забезпечення. У процесі навчання його вектор спрямовується на забезпечення якісної самостійної роботи, участі студентів в управлінні своїм власним процесом навчання, на підвищення особистої відповідальності за якість здобутих знань. Посилено індивідуалізацію навчання у вузах шляхом запровадження спеціальних магістерських програм. Особливо це стосується провідних, базових вузів країни, які мають найкраще науково-методичне забезпечення підготовки фахівців з конкретних спеціальностей.

За останні роки у вузах України розроблені і запроваджені нові, досконаліші навчальні плани, дозволено випускникам технікумів реалізовувати своє право на здобуття вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавра, спеціаліста, магістра у спеціально скорочені терміни. Крім того, студенти можуть одночасно навчатися за двома спеціальностями, для них розроблено відповідні освітньо-професійні програми, що значно розширює профіль підготовки, підвищує конкурентоспроможність випускника вузу на сучасному ринку праці.

Значною мірою децентралізовано і демократизовано процес науково-методичного забезпечення навчального процесу у вузах. Так, навчальні, робочі плани і програми навчальних дисциплін розробляються вищим навчальним закладом відповідно до освітньо-професійних програм підготовки і затверджуються його керівником. У навчальних планах визначаються графік навчального процесу, перелік, послідовність і бюджет часу, виділений на вивчення дисциплін, форми навчальних занять і терміни їх проведення, а також форми підсумкового контролю знань. Такі заходи роблять навчальний процес не лише вільним, демократичним, але й гнучким, таким, що швидко адаптується до вимог сьогодення.

Запроваджено дієвий контроль якості освітніх послуг, що надаються вищими навчальними закладами на ринку освітніх послуг. творено і реалізовано механізм ліцензування та акредитації вищих навчальних закладів усіх рівнів і форм власності.

Аналіз системи вищої освіти за формами власності дає підставу зробити висновок: підготовка спеціалістів сконцентрована нині в секторі вищих навчальних закладів передусім державної форми власності. Разом з тим, не можна недооцінювати інноваційний характер, мобільність, ініціативний пошук, який забезпечують системі освіти саме недержавні вузи.

Принципово важливим є й те, що демографічні процеси автономії та самоврядування в системі освіти України реалізуються відповідно до законодавства і передбачають право вищого навчального закладу самостійно визначати форми навчання, форми та види організації навчально-виховного процесу, самостійно розробляти і запроваджувати власні програми наукової і науково-виробничої діяльності, удосконалювати та актуалізувати організаційну структуру вузівських колективів.

Значна увага має приділятися вдосконаленню освіти дорослих. Тобто метою державної політики у сфері вищої освіти є утвердження принципів соціальної захищеності і конституційних прав громадян України не лише на здобуття вищої освіти, й закладення основ функціонування післядипломної освіти за умов соціально орієнтованої ринкової економіки. Розвиток інтелектуального потенціалу нації у такий спосіб, на нашу думку, сприятиме економічному зростанню добробуту громадян, забезпеченню національної безпеки держави нині і в майбутньому.

Соціальна, суспільна трансформація вищої освіти сприяє подальшому нарощуванню потенціалу для створення умов розвитку і удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців з вищою освітою, формування якісної структури кадрового забезпечення, здатної ефективно функціонувати в умовах ринкової економіки, що розбудовується в Україні.

По суті, освіта для дорослих, післядипломна освіта розглядається в сучасному суспільстві як основна складова всієї системи неперервної освіти, що дає кожній особистості можливість постійно творчо оновлюватися, розвиватися, удосконалювати свій потенціал протягом усього життя.

Останнім часом сформовано систему післядипломної освіти, відповідно до заключної та постійно діючої ланки в національній системі безперервної освіти і соціального захисту громадян. Поступово створюється інфраструктура перенавчання кадрів з питань банкрутства, конкурентоспроможності, охорони інтелектуальної власності, корпоративного управління, підготовки фахівців по роботі з цінними паперами, аварійних комісарів, арбітражних керуючих, а також інших актуальних напрямів професійної діяльності. В основному вже сформовано мережу навчальних закладів з професійного навчання державних службовців, керівників підприємств, військовослужбовців, які звільнені у запас, працівників митних служб тощо. Відкрито також спеціалізації з перепідготовки фахівців для роботи в

нових господарських структурах і сфері малого підприємництва та бізнесу, у банківській та страховій галузях. Отже, система післядипломної освіти створює умови для здобуття освіти людиною впродовж усього її життя. Щороку в Україні у закладах і підрозділах післядипломної освіти проходять перепідготовку понад 30 тис. спеціалістів з вищою освітою, підвищують кваліфікацію близько 30 тис. фахівців. Це системи освіти, що за своїм змістом і характером є принципово новим у сфері української освіти загалом.

Специфіка українського контексту полягає в тому, що наша країна ще не пройшла дуже важливого етапу розвитку європейської освіти – а саме етапу гумбольдівського університету. В Україні нині майже невідома модель подвійної свободи, за якої освітній процес будується через поєднання свободи викладання та свободи навчання. У сучасній Україні гумбольдтівська ідея свободи навчання та викладання тільки починає реалізуватися в деяких університетах; загалом система освіти продовжує копіювати радянську модель – а відтак відстає від європейської принаймні на півтора століття. Водночас варто розуміти, що заклики повернутися до принципів гумбольдтівської освіти і будувати новий університет, який би нарешті спирався на ці два принципи, є дещо запізнілими. Слід зважати на те, що в сучасній Європі гумбольдтівська модель є хоч і надзвичайно коштовним надбанням – але явищем, що поступово відходить у минуле. Він поступається університетові, де знання дістають інструментального характеру, а освіта, переставши бути елітарним явищем, дедалі більше орієнтується на потреби ринку праці та технологічного розвитку. Водночас гумбольдтівська модель минулого прищепила дуже важливий елемент європейській освіті – а саме автономізацію і викладача, і студента.

Безперервність освіти, її інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, доступних і технічно забезпечених високих технологій навчання, опанування знань. Друга: досконале володіння людиною методологією самостійної науково-дослідної діяльності. Таким чином, ми можемо дійти висновку, що стратегія підготовки науково-дослідних кадрів у сфері вищої освіти є однією з ключових в галузі соціального управління і філософії суспільного розвитку, бо від того, що саме ми розуміємо під наукою або яка з парадигм освіти є домінантною на певному історичному етапі, в значній мірі залежить спосіб організації і функціонування спільноти в сучасному і майбутньому.

Глава 2.7.

Педагогічна освіта в Японії

В тридцятих роках ХІХ століття в Японії вперше було визначено державну стратегію підготовки учителів для реалізації амбітного плану – здійснення обов'язкової початкової освіти¹. Передували цьому тривалі внутрішні безлади в країні і зовнішній тиск з боку США, Росії і Франції, що закликали покласти край ізоляції країни. Як справедливо відмічає Исао Сузуки, в результаті цих чинників Японія «відмовилася від феодальної системи правління, ґрунтованої на напівнезалежних князівствах, і за допомогою реформування політичної і соціальної сфери змогла змоделювати сучасну систему освіти подібно до Великобританії, Франції, США і Німеччини².

Система і зміст педагогічної освіти, що складався в цій країні, зазнавали значних змін, характер яких залежав від соціального становища учителя і поглядів на суть професійних і людських якостей, необхідних в цій області діяльності.

Перший вчительський інститут в Японії був відкритий в 1872 р. Для вирішення проблеми методики викладання в нім був запрошений американський педагог Маріон Скотт (1843-1922). У основу діяльності педагогів цього навчального закладу були покладені стандарти американської школи.

У цьому ж році Міністерством освіти Японії, яке заснували в 1871 році, було підготовлено Положення «Про нормальні школи». В положенні було визначено умови відкриття навчальних закладів для підготовки учителів. Такими визнано:

- в штаті має бути один іноземний інструктор;
- курс набирався з 6 груп слухачів, що успішно склали вступні іспити, у складі 24 чоловік у віці від 20 років;
- при навчальному закладі повинна функціонувати початкова школа;
- кількість учнів подібної школи повинна доходити до 90 чоловік;
- слухачі вчительського інституту повинні у цій школі викладати, освоюючи таким чином професію;
- в штаті має бути один перекладач для іноземного інструктора;

¹ Павлова Т. Л. Проблемы подготовки и переподготовки учителя японской школы: традиции и современность. – 2001 № 1 (11) февраль. Опыт зарубежных коллег.

² Сузуки Исао. Реформа образования в Японии: навстречу XXI веку. // Перспективы. – 1990. – № 1 – С. 21.

– навчання триває 3 роки для підготовки учителів початкової і 5 років – для підготовки учителів середньої школи.

Імператорський указ підкреслював необхідність культивувати в майбутніх учителях дух покірності, дух співчуття і дух гідності. Реалізації цих завдань допомагали відповідні дисципліни: «Мораль і етика», «Основи громадянськості», «Педагогіка».

Після другої світової війни в 1949 році в Японії була проведена масштабна реформа вищої освіти взагалі і педагогічної освіти, зокрема. Вчительські інститути були закриті, а професійною підготовкою учителів стали займатися педагогічні факультети акредитованих класичних університетів, а також спеціально відкриті педагогічні вищі навчальні заклади з терміном навчання не менше чотирьох років.

Підготовкою фахівців займалися і займаються сьогодні як державні, так і приватні університети. Причому кількість студентів приватних університетів значно вища, ніж державних. Так, за даними Міністерства освіти, науки і культури, в 1995 році процентне співвідношення приватних і державних чотирирічних університетів розподілялося таким чином: 73,5% склали приватні університети і, відповідно, 26,5% – державні¹. Саме значне переважання числа приватних університетів над державними є специфічною особливістю вищої школи Японії. В якості доказу можна відмітити, що доля студентів приватних вищих учбових закладів від загального числа студентів становить 20% в США і 5% – в Росії.

Одним з центральних завдань японських університетів тривалий час було формування освіченої еліти як запит суспільства і необхідності державного будівництва. На думку відомого японського дослідника вищої школи Юдзи Мацунага, «вони були дуже престижні і в той же час надзвичайно націоналістичні за своїм характером»².

З середини 60-х років вища освіта в Японії досягла у своєму розвитку значних результатів. Помітна якісна зміна педагогічної освіти сталася завдяки таким чинникам, як інтернаціоналізація і демократизація, успіх в наукових дослідженнях, інтеграційні процеси, інформатизація суспільства, зміни в демографічній моделі суспільства, зростаюча пот-

¹ Ministry of Education, Science and Culture of Japan, Statistical Abstract of Education, Science, Sports and Culture. – Japan, Tokyo, 1997. – 169 p.

² Мацунага Юдзи. Реформа высшего образования в современной Японии: Сборник научных трудов по педагогике школы. – Сейнангакуин университет. Т. 24. – № 1 – 1997. – С. 1-30 (на японском яз.).

реба населення у безперервній освіті, незалежно від віку, соціального стану і статі.

Можна говорити і про такі тенденції, що складаються, в педагогічній освіті, як посилення психолого-педагогічної підготовки, поєднання її обов'язкової і елективної складової, різноманітність форм і методів підвищення і перепідготовки учителів, орієнтація на вищу освіту як умова отримання вчительської професії, ротація педагогічних кадрів.

Сучасний статус учителя – сэнсея (дослівно – «раніше народжений») – традиційно досить високий. Культ учителя, існуючий в суспільстві, закріплений у відповідних афоризмах: «відступи на 3 кроки, щоб не потрапити на тінь учителя», «учитель – вітер, учні – трава, вітер дме – трава – схиляється» і так далі.

Права учительства Японії гарантовані державою. Економічні і соціокультурні умови, що змінюються, міняють і погляди на місце і роль учителя в суспільстві. Так, на п'ятих чергових зборах асоціації учителів усієї Японії в серпні 1993 року була розроблена «Хартія педагогів». Остаточна її редакція була затверджена в 1995 році. Названий документ учителів Японії можна сміливо розглядати як спробу демократичної зміни школи і ролі учителя в ній¹. «Хартія педагогів», що складається з преамбули і 10 статей, актуалізувавши питання компетенції учителя, його прав на незалежну освіту дітей, звертає увагу на права дітей у виборі свого шляху.

Важливим пунктом документа стала стаття про право жінок, працюючих в школі. Останнє особливо знаменно, бо, за даними на кінець дев'яностих років, кількість працюючих в школі жінок розподіляється таким чином: в початковій школі їх число не перевищує 60 відсотків, в неповній середній школі – менше 40 відсотків і на старшому ступені – трохи більше 20 відсотків². Статистика говорить про тенденцію збільшення числа чоловіків, що викладають в школі. Фемінізація європейської школи несе масу проблем дітям і школі в цілому, з іншого боку і стійкий крен в протилежну сторону в Японії не дозволяє вирішувати повною мірою питання демократизації сучасної освіти.

Престижність професії учителя підтверджується і оплатою його праці. Заробітна плата працівників сфери освіти на 25% вища за середню заробітну плату державного службовця. Основним критерієм роз-

¹ Краткий педагогический словарь / Под ред. Хирахара и Теракаки. – Токио, 1998. – 308 с (на японском яз.).

² Джурицкий А.Н. Чему и как учат школьников в Японии. – М., 1997. – 84 с.

міру заробітної плати учителя служить педагогічний стаж. Підтримка статусу учителя – давня традиція. Проте культ учителя має і зворотну сторону. Він іноді породжує авторитаризм, що спричиняє за собою такі явища, як відмову дітей відвідувати школу, ігнорування зауважень сэнсея.

Підготовка фахівців в області освіти ділиться на 3 категорії: 2-річна, 4-річна і додаткова післядипломна освіта для випускників університету.

З 1991 року в Японії діє новий стандарт педагогічної освіти, що включає основи педагогіки і психології, методики викладання навчальних дисциплін, курс морального виховання, елективні курси (історія педагогіки, філософія виховання, порівняльна і соціальна педагогіка, курс школознавства та інші дисципліни за вибором). Окрім названих дисциплін, є педагогічна практика і робота з профорієнтації. При університетах функціонують дитячі садки і школи в якості експериментальних майданчиків, де відпрацьовуються нові методики і технології навчання і виховання. Подібні школи стають лабораторіями педагогічної майстерності як для студентів-практикантів, так і для їх викладачів.

Нове Положення про державний стандарт визначило відповідно і нову стратегію діяльності університетів, які покликані сьогодні актуалізувати науково-дослідну роботу і освітні функції вищих навчальних закладів на противагу зарегульованому стану, що існував раніше завдяки строгим обмеженням в складанні навчальних планів. Попереднє Положення унеможливило варіювання навчального плану і, відповідно, змін у затвердженому наборі загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. При цьому кожен студент в процесі навчання в університеті зобов'язаний був набрати суттєвий мінімум кредитів.

У новому Положенні про державний стандарт педагогічної підготовки зняті обмеження і жорстка регламентація, що сприяє в процесі самостійної роботи розвитку і творчому зростанню майбутнього учителя, а не копіювання стандартних методик за заданим зразком.

Педагогічну освіту в сучасній Японії можна здобути двома шляхами – в педагогічних університетах і в інших вищих навчальних закладах в рамках т.з. «відкритої системи» для одержання викладацької ліцензії¹.

¹ Ясуюкі І. Останні тенденції реформ педагогічної освіти в Японії. – <http://www.u-gakugei.ac.jp/>.

Навчання в педагогічних університетах передбачає чотирирічну підготовку шкільних вчителів на базі середньої школи для отримання ступеня бакалавра. Ліцензійний сертифікат 1-го рівня з освітнім ступенем бакалавра розглядається як необхідний стандарт для роботи шкільним вчителем, хоча існує три рівні сертифікатів за відповідними ступенями:

- ліцензія 2-го рівня відповідає диплому бакалавра, здобутому на базі дворічної підготовки після отримання середньої освіти;
- ліцензія 1-го рівня диплому бакалавра, здобутому на базі чотирирічної підготовки після отримання середньої освіти;
- прем'єр-ліцензія відповідає магістерському ступеню, здобутому протягом шести (4 +2) років після отримання середньої освіти. Причому виявляється, що «просунута» прем'єр-ліцензія зі ступенем магістра практично не має очікуваного пріоритету для статусу шкільного вчителя.

В педагогічних університетах готують вчителів початкової школи з правом викладання всіх предметів для учнів 1-6 класів, а також вчителів середньої школи з правом викладання одного спеціалізованого предмета (математики, суспільних наук, природничих наук, домашнє господарювання, англійської мови тощо).

«Відкрита система» передбачає підготовку вищими навчальними закладами різних кваліфікаційних спрямувань педагогів за власними додатковими програмами для видачі різних видів викладацьких ліцензій, так як всі інституції вищої освіти розглядаються як рівні за законом «Про освітню сертифікацію персоналу».

В японських університетах реалізуються різні дослідницькі проекти, до участі в яких запрошуюються фахівці, науковці, викладачі. Так в рамках спільного дослідницького проекту вдосконалення підготовки керівників шкіл Департамент освітніх лідерів Токійського університету Gakugei організував в липні 2012 року обговорення актуальних питань підготовки шкільних учителів під час роботи Міжнародного семінару «Співпраця університетів у підготовці шкільного вчителя» за участю науковців, експертів, аспірантів, викладачів університетів¹.

Часто анонсуються дослідницькі теми і проекти, наприклад до участі в спільному дослідницькому проекті щодо трансформації діючих шкільних програм, вдосконалення їх змісту у співробітництві з

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.u-gakugei.ac.jp/english/02academics/04professional_graduate.html.

професорами і посадовими особами уряду запрошуються іноземні лектори^{1,2}.

Більше 500 навчальних закладів Японії (університетів/коледжів) мають свою власну педагогічну освіту та сертифікаційний курс. Але насправді, є два типи навчальних закладів, які реалізують підготовку вчителів. Хоча викладацькі ліцензії цих двох типів навчальних закладів розглядаються як рівні, системи підготовки дещо відрізняються.

До типу А відносяться педагогічні університети і педагогічні факультети, яких налічується 47 закладів. До 1949 року кожна японська провінція (префектура) мала своє педагогічне училище, яке спеціалізувалося на підготовці вчителів початкової школи. Потім ці педагогічні навчальні заклади перетворилися на національні університети, які готують фахівців бакалаврського рівня і називаються тепер педагогічними університетами та факультетами. Випускники цих навчальних закладів отримують викладацькі ліцензії для роботи вчителем молодшої або середньої школи, але не мають інших кваліфікацій.

Крім педагогічних університетів і факультетів є більше 450 національних, приватних та міських коледжів і університетів, які відносять до типу В і які мають необов'язковий (вибірковий) курс для отримання викладацької ліцензії. Для студентів цих коледжів або університетів отримання викладацької ліцензії не є необхідністю, і в цьому полягає їх відмінність від навчальних закладів типу А. Більшість з навчальних закладів типу В надають викладацькі ліцензії для роботи вчителем середньої школи, але приблизно 50 з них, в даний час надають ліцензії для роботи вчителем початкової школи. Співвідношення викладачів, що одержали освіту в цих двох типах навчальних закладів виглядає наступним чином:

	Тип А	Тип В та інші
Вчителі початкової школи (1-6 класи)	65%	35%
Вчителі молодшої середньої школи (7-9 класи)	40%	60%
Вчителі гімназії (10-12 класи)	15%	85%

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.u-gakugei.ac.jp/04kenkyu/>.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict%2Factivity%2Fproject%2Foutline.html>.

На початку запровадження «Відкритої системи» в Японії була гостра нестача шкільних вчителів, особливо в молодших класах середньої школи (7-9 класи), що стала обов'язковою для всіх дітей, починаючи з 1947 року. Таким чином, «Відкрита система» в педагогічній освіті стала вирішенням даної проблеми, завдяки цій системі вдалося набрати багато вчителів середніх шкіл з різних навчальних закладів, які мали широкий спектр спеціальностей. При збільшенні кількості осіб, які отримали викладацькі ліцензії за даною системою, виникли проблеми небажання працювати шкільними вчителями, зокрема початкових і середніх шкіл, через її складність і низьку оплату.

З іншого боку, виходячи з того, що отримати викладацьку ліцензію стало не дуже складно, престижність ліцензії знизилася в порівнянні з минулими часами, що зумовило зниження рівня поваги до вчителів з боку дітей та їх батьків. Крім того, чисельність дітей в Японії з року в рік знижується, конкурсний відбір для одержання посади вчителя на повну ставку дуже високий, через що багато японських юнаків і дівчат не можуть отримати роботу шкільних вчителів.

Однією з проблем «відкритої системи» педагогічної освіти в Японії, є відсутність мінімальні вимог – загальноприйнятних стандартів для підготовки шкільних вчителів. В Японії для того, щоб стати викладачем початкової або середньої школи, необхідно пройти два основні етапи: одержати ліцензійний сертифікат та пройти відбір для працевлаштування. Існують загальні вимоги для отримання педагогічної ліцензії 1-го класу для викладання у початковій та середній школі, зокрема загальний обсяг підготовки має становити не менше 124 кредитів, з них обсяг педагогічних дисциплін має складати не менше 41 кредиту для вчителя початкової школи і 31 кредиту для вчителя молодшої середньої школи. До переліку педагогічної підготовки відносять: базову педагогічну теорію, методи навчання, шкільне управління, вивчення структури навчального плану (програми), педагогічну практику (2-4 тижні) тощо.

Для учителів, що викладають шкільні предмети, обсяги педагогічних дисциплін становлять 8 кредитів для вчителя початкової школи і 20 кредитів для вчителя молодшої середньої школи.)

Кожен навчальний заклад пропонує свої дисципліни за вибором, тому вибіркові дисципліни для обох груп становлять 10 кредитів для вчителя початкової школи і 8 кредитів для вчителя молодшої середньої школи. Крім того, протягом 7 днів вивчається сестринська справа – досвід догляду за хворим.

Згідно з цими рекомендаціями, кожен з навчальних закладів забезпечує свій варіант педагогічної підготовки. Але законодавчо визначені лише загальні керівні принципи та засади, а форми і методи конкретної реалізації підготовки викладачів залежать від кожного навчального закладу.

Кожен вищий навчальний заклад, кожен викладацький колектив має свої власні критерії для підготовки студентів педагогічних спеціальностей і кожне провінційне керівництво або керівництво приватної школи застосовує власний спосіб відбору кадрів.

В педагогічних університетах також мало узгодженості щодо мінімальних стандартів при реалізації програм підготовки вчителів.

Наприклад, в японських університетах існує два підходи до підготовки педагогічного персоналу, які називаються «академічний» і «педагогічний». «Академіки» підкреслюють важливість академічних знань як найбільш важливого чинника в педагогічній підготовці, і більшість з них наголошують на викладанні академічних дисциплін, а більшість «педагогів» підкреслюють важливість навчання практичним умінням як вирішальної складової в підготовці викладачів.

Токійська рада з освіти у 2001 році створила Комітет, який запропонував багато пропозицій щодо педагогічної освіти і майбутнього статусу педагогічних університетів і факультетів (типу А) в Японії. Основні питання спрямовані на наступне:

- (а) об'єднати деякі педагогічні університети або факультети в більші навчальні заклади;
- (б) об'єднати або ліквідувати деякі види прикріплених навчальних закладів;
- (с) для поліпшення викладання підвищувати кваліфікацію шляхом післядипломної освіти;
- (д) запровадити чіткі моделі педагогічної освіти в університетах.

Щодо пункту (d), то Комітет підтвердив відповідальність університетів за забезпечення якості педагогічної освіти. В Японії університети мають значні академічні свободи і є незалежними від уряду, тому відповідальність за якість педагогічних освітніх програм залишається за вищими навчальними закладами.

Японська асоціація педагогічних університетів (JAUE) була створена в 1949 році і її головний офіс знаходиться в Токійському університеті Gakugei. Асоціація охоплює близько п'ятдесяти університетів і факультетів (в основному типу А) та прикріплених навчальних закладів. У підсумковому звіті Комітету зазначається, що JAUE несе відпо-

відальність за розробку відповідної моделі освітньої програми підготовки викладачів в університетах.

Протягом 2001-2004 р.р. робоча група Японської асоціації педагогічних університетів розглянула питання розробки моделі програми педагогічної освіти. В заключному звіті групи кожному університету і коледжу рекомендувалося розробити свої освітні програми на основі «Базових дисциплін педагогічної освіти».

Мета введення «Базових дисциплін педагогічної освіти» полягала в наступному:

- надати можливість кожному студенту, який хоче бути вчителем, набутти практичного досвіду в різних освітніх галузях та паралельно узагальнити цей досвід в навчальному процесі університету;
- зробити чітку структуру освітньої програми для підготовки педагогічних кадрів;
- налагодити співпрацю педагогічних університетів та університетів різних інших освітніх галузей, особливу увагу приділити початковим і середнім школам, прикріпленим або розташованим поруч з університетами.

Основні принципи «Базових дисциплін педагогічної освіти» полягають в наступному:

Для першокурсників передбачалося набуття педагогічного досвіду під час проходження практики в поєднанні з практичними дослідженнями :

- 1) вміти узагальнювати спостереження, проведені в початкових і середніх школах;
- 2) узагальнювати спостереження, що проводилися в різних закладах, де опікуються вихованням дітей (дитячі садки, підготовчі заклади, спеціальні навчальні заклади тощо).

Для другокурсників передбачалося проведення практичних досліджень у школах в поєднанні з практичними дослідженнями в університетах:

- 1) для викладання певних шкільних предметів;
- 2) для управління студентами в різних видах діяльності (управління в студентських стосунках, етиці, шкільних заходах тощо).

На старшому третьому курсі передбачена педагогічна практика у школах (3-4 тижні) в поєднанні з практичними дослідженнями в університетах.

На випускному курсі планується розширена педагогічна практика (за вибором) та підготовка бакалаврської роботи на базі практичних досліджень.

Відповідно до ідей «Базових дисциплін педагогічної освіти» деякі університети типу А почали реформування освітніх програм, які за своїм змістом орієнтовані на реалізацію принципу «Практика в різних галузях і узагальнення її результатів в університеті». Попри позитивні зрушення залишається ще багато проблем у досягненні бажаних результатів:

- як забезпечити кожного навчального року опанування різних педагогічних напрямів студентами і проходження практики на місцях протягом кількох тижнів (особливо для закладів типу В);
- як досягти взаєморозуміння між різними педагогічними колективами в навчальних закладах (між «академіками» і «педагогами»);
- як уникнути ризику небажання випускників педагогічних програм працювати шкільними вчителями;
- як розв'язати суперечності між університетами та керівництвом провінцій для координації практичних програм в галузі підготовки педагогічних кадрів з різних галузей освіти;
- хто може узгодити загальні стандарти педагогічної освіти в університетах Японії та розробити мінімальний стандарт «педагогічної якості».

Після 2004 року всі національні університети Японії перетворилися на «Національні Університетські Корпорації». Всі «Національні Університетські Корпорації», в тому числі 47 навчальних закладів типу А є педагогічними університетами, які реалізують свою діяльність в основному за рахунок державних фондів і їх керівництво несе відповідальність перед державою за бюджетні витрати і кадрову політику. В тому ж році Міністр освіти, культури, спорту, науки і технологій випустив заяву «Реформування обов'язкової освіти», в якій міститься чотири основних питання:

- 1) Впровадження гнучкої системи обов'язкової освіти;
- 2) Реформування педагогічної освіти;
- 3) Управління школами та відділами освіти;
- 4) Відповідальність центрального уряду за забезпечення обов'язкової освіти.

Сформульоване в заяві питання щодо реформування педагогічної освіти (пункт 2) має вирішуватися двома шляхами: через створення

професійних педагогічних післядипломних навчальних закладів (аспірантур) та введення системи оновлення сертифікатів викладачів.

Мета введення системи оновлення сертифікатів викладачів полягає в тому, щоб створити нову систему, за допомогою якої можна оцінювати індивідуальну придатність для педагогічної діяльності. В Японії сформувалися серйозні соціальні вимоги до якості роботи викладачів. Актуалізувалося питання вирішення проблеми «невідповідності» вчителів, які не можуть виконувати на належному рівні свої шкільні обов'язки.

Таким чином, зміна національної політики в області реформування підготовки вчителів орієнтується на створення певного конкурентного середовища в галузі педагогічної освіти, з тим щоб система педагогічної освіти стала більш активною.

Реформа усіх сторін вищої педагогічної освіти в Японії має свої складності і протиріччя. Не можна стверджувати, що тут усі вищі навчальні заклади прагнуть здолати негативні тенденції у своїй діяльності. Існуючий рух за реформу освіти, проти стереотипності підготовки фахівця має і своїх супротивників. Складність реформування полягає в тому, що більшістю зарубіжних дослідників японська школа оцінюється надзвичайно високо, що спонукає консерваторів дотримуватися традиційного погляду і установок в підготовці учителя.

Розділ 3. Науково-дослідницький потенціал бакалаврату у просторі педагогічного університету

Глава 3.1. Селекційна компонента формування інтелектуальної складової науково-освітнього поля педагогічного університету

Глава 3.2. Особливості розгортання дослідництва в бакалавраті педагогічного університету

Глава 3.3. Формування дослідницьких умінь у процесі бакалаврської підготовки

Глава 3.4. Проектування дослідницько-орієнтованих програм першого ступеня педагогічної підготовки

Глава 3.1.

Селекційна компонента формування інтелектуальної складової науково-освітнього поля педагогічного університету

Нинішній етап розбудови системи вищої освіти пов'язаний з формуванням інноваційних структур, в яких університети виступають не стільки ретрансляторами знань, зосереджених на підготовці висококваліфікованих фахівців, скільки продукують нові знання, забезпечують подальший розвиток науки та впровадження її досягнень. Університети по суті є ключовою ланкою, суб'єктом розбудови інформаційного високотехнологічного суспільства. З одного боку, університети забезпечують знаннєву експансію в різних сферах функціонування соціуму, а з другого – генерують новий суспільний прошарок професіоналів з якісно вищим рівнем фахової підготовки, здатних оперувати надсучасними теоріями і технологіями, що сприяє досягненню незаперечних стратегічних переваг у конкурентних змаганнях глобалізованого світу.

За таких умов успішний розвиток сучасного університету спрямований на досягнення визнання його найкращих результатів діяльності – високої репутації випускників, сучасних наукових досліджень і трансферу їх результатів. Серед основних факторів успіху Дж. Салмі в праці «Створення університетів світового класу» визначає три взаємодоповнювані складові: інтелектуальна складова – висока концентрація талантів (викладачів і студентів), ресурсна складова – їх достатність для створення сприятливих умов навчання і проведення випереджуючих наукових досліджень та адміністративна складова – ефективна структура управління університетом¹.

В аналогічному контексті можна згадати роботи Ф. Альтбаха², Дж. Альдена та Г. Ліна³, в яких серед основних характеристик університетів світового класу відбір та зарахування найталановитіших студентів

¹ Салми, Джаміль. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми ; пер. с англ. – М. : Издательство «Весь Мир», 2009. – С. 7.

² Altbach, Philip G. The Costs and Benefits of World-Class Universities: An American's Perspective / Altbach, G. Philip. – Hong Kong, China, 2003.

³ Alden, J., and Lin G. Benchmarking the Characteristics of a World-Class University: Developing an International Strategy at University Level / J. Alden, and G. Lin. – Leadership Foundation for Higher Education. – London, 2004.

нтів визнається базовою ознакою досягнення університетом провідного статусу.

Систему відбору, підтримки і навчання талановитої молоді покладено в основу поля критеріальних оцінок дослідницьких університетів, представлених С. Грачевим і О. Городною. Ними визначено показники функціонування і розвитку університетів, що можуть претендувати на статус дослідницьких¹.

Подібні міркування зустрічаються і в працях інших авторів, зокрема такі елементи успіху університету: свобода наукового пошуку і слова, охочі та цілеспрямовані студенти, чесна й ефективна адміністрація, прозорі фінанси і відкритість світу визначаються як основні фактори розбудови сучасного університету².

Визнання інтелектуальної складової однією з провідних передумов інноваційного поступу університетської освіти потребує розробки інституційної стратегії, спрямованої на реалізацію системи формування контингенту талановитих і амбітних студентів. Вирішення таких завдань лежить в площині розширення доступу до вищої освіти як основного пріоритету діяльності в розбудові Європейського простору освіти на наступні роки, заявленого 27 квітня 2012 року міністрами, відповідальними за вищу освіту в Бухарестському комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти»³.

Метою нашого дослідження є аналіз досвіду створення систем профорієнтаційної та селекційної роботи в університетах різних країн та окреслення системи професійно-педагогічного відбору майбутніх студентів бакалаврських програм педагогічного університету.

Система прийому до університету формує якісний склад контингенту студентів бакалаврату, які в майбутньому будуть визначати «академічне лице» університету. Якщо університет здатний розбудувати систему залучення талановитих абітурієнтів з глибокими знаннями, отриманими на етапі довузівської підготовки, та має можливість прий-

¹ Грачев С. В. Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития / С. В. Грачев, Е. А. Городнова. – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2009. – С. 19.

² Покликання університету : збірка наукових праць / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «ЯНКО»; «ВЕСЕЛКА», 2005. – С. 23.

³ Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué [Electronic resource]. – Mode of access : [http:// www.bologna-bucharest2012.ehea.info/ background-documents.html](http://www.bologna-bucharest2012.ehea.info/background-documents.html).

мати на навчання абітурієнтів з високим рівнем професійної спрямованості, а також має право самостійно проводити процедуру відбору, забезпечуючи формування контингенту студентів з найвищими академічними показниками, тоді інтелектуальний центр університету має зростаючу динаміку розвитку і забезпечує зміцнення навчально-наукового і кадрового потенціалу університету.

Крім того, система набору визначає значну частину ресурсної забезпеченості динамічного розвитку університету, пов'язану з основними джерелами фінансування: державним фінансуванням підготовки фахівців за державним замовленням і платою за навчання фізичними і юридичними особами.

В умовах глобальних змін, наростання кризових явищ в економічній сфері, згорання соціальних програм, коли загострюються питання демографічного характеру, пов'язані із зменшенням кількості випускників шкіл та рівнем їх загальноосвітньої підготовки, проблема формування контингенту студентів вищих навчальних закладів особливо актуалізується.

Незважаючи на те, що ресурсна база державного університету більшою мірою визначається зовнішніми умовами (роль міністерств, уряду, регіональних і місцевих органів влади, юридичних і фізичних споживачів послуг), створення системи прийому, особливо реалізація власних принципів формування контингенту значною мірою залежить від ефективної діяльності управлінських структур університету. Ця складова динамічного університетського розвитку перебуває цілком під дією внутрішніх чинників і може піддаватися суттєвому вдосконаленню без залучення значних фінансових ресурсів.

Для розгляду європейських підходів проаналізуємо системи професійно-педагогічного відбору, які реалізуються в скандинавських країнах, де традиційно підтримується високий статус учительської професії.

У Норвегії з 90-х років минулого століття педагогічній освіті надавалося пріоритетного значення в реалізації освітньої політики. Так, з 1992 по 1997 рік обсяги прийому студентів на програми дошкільної педагогічної освіти були збільшені на 71%, а набір на 4-річні програми загальної підготовки вчителів зріс на 28%¹.

¹ Elisabeth Nilsen. Teacher education in Norway. Between scientific ambitions and Professional relevance / Elisabeth Nilsen ; edited by Milena ValenčičZuljan and Janez Vogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences. – Ljubljana :

У 2005 році Норвезьке міністерство освіти ухвалило рішення про мінімально необхідний рівень знань з норвезької мови та літератури, математики і соціальних наук, який повинні мати абітурієнти, які бажають здобути загальну педагогічну освіту. Підвищення вимог до вступного відбору, а також дискусії про якість підготовки вчителів, їх зарплати і статус у суспільстві призвели до зменшення кількості бажаючих здобувати педагогічну освіту – кількість абітурієнтів педагогічних програм знизилася на 25%.

З метою поліпшення ситуації Міністерство освіти запровадило спеціальну програму набору для підготовки педагогічних кадрів під назвою «Spark». В рамках зазначеної кампанії потенційні студенти педагогічних програм на міністерському веб-сайті проходять простий тест, щоб дізнатися, чи є у них необхідне покликання, здібності й потенціал, щоб стати добрим учителем¹. Такі заходи сприяли зростанню на 38% кількості охочих здобути педагогічну освіту, особливо у навчальних закладах великих міст.

У Швеції для вступу до педагогічних навчальних закладів є загальні вступні вимоги та конкретні правила прийому до кожного навчального закладу². Загальні вступні вимоги передбачають успішне завершення середньої освіти (після 16 років) і знання англійської мови на базі міжнародних визнаних тестів, наприклад TOEFL, або еквівалентних³. Правила прийому до конкретних вищих навчальних закладів різні. Наприклад, поряд із загальними вимогами для вступу до педагогічних вищих навчальних закладів необхідно після завершення старшої середньої школи мати рівень В з англійської мови, що передбачає два роки навчання.

Заявка на вступ до вищого навчального закладу освіти проводиться через об'єднані системи прийому, отже, студент може подати заяву на кілька спеціальностей та навчальних програм у різних університетах, представивши одну заявку через веб-сайт StuderaNu⁴.

Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 234.

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.hardudetideg.no/nb>.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.studyinsweden.se/> Study in Sweden application guide.

³ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.studyinsweden.ru/> Поспешите сдать один из тестов английского языка TOEFL или IELTS.

⁴ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.studera.nu/omstudier/omstudier/welcometostudera.nu>.

Управління сайтом здійснюється спільно Шведським національним агентством з вищої освіти¹ та Національною приймальною комісією з вищої освіти.

Кількість абітурієнтів щорічно змінюється, але загалом зберігається конкурсна ситуація, отже, не всі бажаючі можуть бути зараховані на навчання у педагогічних навчальних закладах.

Конкурсну ситуацію при вступі на педагогічні програми підготовки за даними Шведського національного агентства з вищої освіти (2009 рік) представлено в таблиці 1².

Таблиця 1

**Конкурс абітурієнтів для вступу
до педагогічних вищих навчальних закладів Швеції**

Періоди	Кількість заяв	Кількість вступників	Конкурс
Осінь 2007	14 805	9922	1,5
Весна 2008	3 812	2610	1,5
Осінь 2008	12 505	8917	1,4
Весна 2009	3 980	2786	1,4
Осінь 2009	16 075	11 554	1,4

Після направлення абітурієнтом заяви в StuderaNu, Національна приймальна комісія здійснює відбір серед заявників відповідно до певних правил, найчастіше залежно від кількості кредитів, здобутих під час отримання формальної освіти. 30% претендентів відбираються саме за кредитними критеріями. Інші 30% абітурієнтів відбираються за результатами випробувань у вигляді проходження спеціального тесту. Частина заяв направляється безпосередньо в університети, де і вирішують можливість зарахування вступника. Після відбору абітурієнти отримують інформаційні листи щодо їх згоди навчатися в певному навчальному закладі. Якщо університет отримує позитивну відповідь, то адміністрація зараховує такого абітурієнта до складу студентів університету.

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.hsv.se/aboutus/publications/reports/reports/2012/evaluationofgraduateschoolsforteachers>.

² L. Niklasson Teacher Education in Sweden: The organization of today and some challenges for tomorrow / L. Niklasson ; edited by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences. – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 105.

Важливо, що деякі приватні університети Швеції проводять самостійний відбір студентів без посередництва Національної приймальної комісії з вищої освіти.

Умови вступу на педагогічні спеціальності у *Фінляндії* подібні до вступних правил на інші програми підготовки. Для того, щоб стати студентом одного з вищих навчальних закладів *Фінляндії*, потрібно скласти вступні випробування, які проводять, як правило, на всіх факультетах. Складність іспитів і кількість балів, які потрібно набрати, безпосередньо залежать від напряму і спеціалізації факультету¹.

Єдина національна система відбору має загальнодержавний та університетський етапи. На першому етапі абітурієнт складає загальний національний академічний іспит для оцінки академічних навичок, необхідних у майбутній освітній підготовці. Заявник може взяти участь у тестуванні з метою вступу на будь-який напрям педагогічної освіти *Фінляндії*. Тести однакові для всіх. За умови успішного складання загальнодержавного іспиту, абітурієнт буде запрошений на тестування до обраного університету. Тест проходить у вигляді письмового інтерв'ю, ґрунтується на письмових відповідях, на підготовку яких дається 20 хвилин. За результатами інтерв'ю оцінюються такі якості заявника, як: придатність до професії вчителя, мотивація, вміння давати обґрунтовані відповіді і судження за матеріалами завдань, включених до інтерв'ю.

У *Фінляндії* всі університети мають Numerus Clausus системи. Це означає, що університети приймають лише певну кількість заявників. Це пов'язано з кількістю місць, визначених Міністерством освіти, які відповідно фінансуються, тож університети несуть відповідальність за результати підготовки фахівців.

Педагогічна освіта, особливо підготовка класних керівників, є однією з найбільш популярних навчальних програм. Через велику кількість претендентів на підготовку класних керівників може бути зараховано лише 10-15%².

¹ Вища освіта у *Фінляндії* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/articles/1054.html>.

² H. Niemi and R. Jakku-Sihvonen Teacher Education in Finland / H. Niemi and R. Jakku-Sihvonen ; edited by Milena ValenčičZuljan and Janez Vogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences. – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 43.

Крім того, спеціальність учителя середньої школи з більшості предметів стає все більш популярною. В цілому, молодим людям, які бажають побудувати свою кар'єру як учитель-предметник, вступити до університету складно. Тільки невеликий відсоток заявників допускається до навчання на педагогічних факультетах – як правило, менше ніж чверть заявників можуть бути прийняті до університету. Для прикладу, в 2010 році було 6 586 бажаючих, тоді як обсяги, виділені Міністерством освіти, складала 661 місце. Таким чином, середній конкурс на вступ за програмами підготовки учителів за останні чотири роки зріс з 8,36 до 9,94 особи на місце. Це особливо стосується біологічних спеціальностей, а також конкурсу на спеціальності «математика», «фізика» та «хімія», а інколи й іноземних мов, де останнім часом спостерігалися проблеми із вступом талановитих абітурієнтів.

Подібно до Фінляндії в Німеччині також діє особлива система розподілу й обмеження обсягів підготовки фахівців. При подачі документів важливо знати, чи належить обрана програма до категорії Numerus Clausus (NC). У перекладі з латинської мови цей термін означає «обмежений набір». На таку програму набір обмежений, тоді як на іншу зараховують всіх бажаючих. На спеціальності з Numerus Clausus завжди є конкурс через значну перевагу кількості бажаючих навчатися над кількістю виділених для навчання місць. З 11 тисяч програм підготовки в Німеччині приблизно половина належить до категорії Numerus Clausus.

Абітурієнти часто скаржаться на хаос у розподілі місць. Процедура обробки заявок і зарахування до складу студентів залежить від обраної абітурієнтом спеціальності. На одних факультетах для зарахування достатньо подати атестат зрілості, для вступу на інші програми документи необхідно відправляти до Центрального бюро з розподілу навчальних місць, а на творчих спеціальностях обов'язковою умовою вступу є складання вступного екзамену. Але завершальне слово у відборі абітурієнтів за спеціальною університетською комісією. При цьому важливі не лише оцінки. «Середній бал атестата відіграє, безумовно, важливу роль. Але при розгляді документів враховуються інші нагороди, наприклад, перемоги в різних олімпіадах», – зазначає керівник відділу Кельнського університету Штефан Бильдхауер. Крім того, за словами експерта, комісія дуже уважно вивчає мотиваційний лист, щоб з'ясувати рівень усвідомленого вибору абітурієнтом майбутнього фаху чи певного вищого навчального закладу. Для іноземних студентів існує

спеціальна служба UNI-ASSIST¹, яка проводить всі формальні процедури: перевірку документів, обраховує середній бал атестата, складає списки абітурієнтів за спеціальностями та вищими навчальними закладами.

Реалізація педагогічної освіти у *Франції* здійснюється відповідно до послідовної моделі підготовки фахівців: 3 роки навчання в університеті, потім 2 роки навчання в Інститутах університетської підготовки вчителів (IUFM).

Обов'язковою умовою вступу на навчання в IUFM є наявність ступеня Ліцензіату.

IUFM розробили свої власні процедури конкурсного відбору на навчання, які можуть включати розгляд досьє, проведення інтерв'ю і тестів з французької мови, математики та загальної культури².

Попередня фахова підготовка в університеті і наявність педагогічного досвіду надають додаткових переваг абітурієнтам, кількість яких часом складає близько 50 000 в рік. Ця кількість варіюється залежно від періоду та економічного стану країни. З 2005 року кількість претендентів скоротилася приблизно на 10% – 30% залежно від регіону і стосується головним чином майбутніх учителів середніх шкіл. Кількість місць, відкрита для національних конкурсних іспитів (ліцензійні обсяги), дуже знизилася (у зв'язку з політикою уряду щодо скорочення державних службовців). У 2010 році тільки близько 16 000 осіб були прийняті на викладацьку роботу.

Принципи відбору при зарахуванні студентів до *університетів Сполучених Штатів Америки* відбивають основні особливості функціонування системи вищої освіти, яка насамперед передбачає платний характер професійної підготовки. Для вступу до університету абітурієнт надає результати державного екзамену – SAT I (Scholastic Aptitude Test), який перевіряє загальну підготовку з різних галузей математики й англійської мови. Додатковий екзамен SAT II перевіряє знання абітурієнтів з трьох обраних дисциплін. Екзамени SAT уніфіковані на федеральному рівні, формалізовані і не враховують особливостей і вимоги конкретного університету. Але при відборі абітурієнтів університетами використовуються неформальні критерії. Так, крім балів SAT I, виста-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.uni-assist.de/> Как поступить в ВУЗ Германии через Uni-Assist.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr%2Fcid20185%2Fle-doctorat.html>.

вляються бали за твір на довільну тему, участь у спортивному, політичному і громадському житті, за призи на наукових та інших конкурсах, рекомендації класних керівників та інших авторитетних осіб. Кожен з таких показників має свою питому вагу в загальній оцінці абітурієнта¹.

Наприклад, Стенфордський університет у Каліфорнії має спеціальний відділ пошуку особливо талановитих і обдарованих абітурієнтів, при тому що отримує щорічно 19 000 заявок від кращих випускників шкіл про вступ на навчання. 17 000 заяв відхиляються через високі вимоги до претендентів.

У Канаді поширені два способи отримання вищої педагогічної освіти. У першому випадку, абітурієнти подають заяви для навчання за певною програмою на факультеті освіти відразу після закінчення середньої школи, тобто одночасно зі вступом на факультет фізики, географії, англійської мови і літератури, музики, фізкультури тощо. Названі факультети представлені в межах одного університету Торонто². Заявники подать одночасно дві аплікаційні форми (наприклад, до факультету математики і факультету освіти). Трапляються випадки, коли абітурієнта зараховують на факультет математики, але відмовляють у зарахуванні до факультету освіти³.

В другому випадку, абітурієнти можуть подавати заяви до факультету освіти під час другого року навчання в університеті. Наприклад, студент закінчив перший рік навчання на факультеті географії і вирішив для себе, що хоче стати вчителем, тому подає аплікаційну форму до факультету освіти.

У Північній Америці навчання на факультеті або в інституті освіти має високий статус – лише академічно сильні студенти можуть вступити на педагогічні програми.

Якщо студент подає аплікацію до факультету освіти відразу після закінчення середньої школи, ключовим фактором відбору буде середній бал атестата та відповіді на запитання тесту в аплікаційній формі.

¹ Грачев С. В. Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития / С. В. Грачев, Е. А. Городнова. – М. : ООО «Медицинское информационное агентство», 2009. – С. 66.

² Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.utoronto.ca/internationalstudent/viewbook/U%20of%20T%20Viewbook%202013-14.pdf>.

³ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.ctep.utoronto.ca/admissions/requirements.html>.

Студенти, отримавши високий бал, мають усі шанси бути прийнятими до факультету освіти.

Наприклад, вступ на педагогічні програми Коледжу Освіти Східного Мічиганського університету передбачає складання педагогічного сертифікаційного тесту, який складається з трьох основних компонентів: читання, математики й письмової складової¹.

Питання відбору абітурієнтів для підготовки педагогічних кадрів набуло широкого суспільного обговорення в багатьох країнах Центральної і Східної Європи. На сьогодні в *Польщі* переважає тенденція «негативного відбору» в сфері педагогічної підготовки. Це явище посилюється через те, що більшість абітурієнтів зараховуються без додаткового оцінювання їх пізнавальних і соціальних здібностей². Вирішення цієї проблеми потребує проведення спеціального тестування для оцінки необхідних для майбутнього вчителя схильностей та здібностей абітурієнтів, наприклад, комунікативних компетентностей, гнучкості та дивергентного мислення тощо.

Подібні проблеми виникають при формуванні контингенту педагогічних спеціальностей в *Чехії*³. Кількість абітурієнтів, які бажають здобути професію вчителя, зменшується через неадекватну оплату праці, проблеми професійної підготовки, зниження реального інтересу до своєї майбутньої професії – деякі вступники просто зацікавлені в отриманні диплома про вищу освіту і не планують викладати в школах. Система відбору не завжди може ідентифікувати таких абітурієнтів.

Після подання заяви на навчання до факультету підготовки вчителів кандидат має можливість скласти вступний іспит, де зможе показати рівень своїх знань. До того ж бажано проявити інтерес до роботи зі школярами, позитивні особисті характеристики і позитивне ставлення до педагогічної професії. На різних факультетах перелік вступних іс-

¹ Admission Requirements [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.emich.edu/coe/students/undergraduate>.

² D. Zdybel, J. Bogucki and B. Głodzik Teacher Education System in Poland – A State of «Permanent Reform» / D. Zdybel, J. Bogucki and B. Głodzik ; edited by Milena ValenčičZuljan and JanezVogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences . – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 133.

³ J. Vašutová and V. Spilková Teacher Education in Czech Republic / J. Vašutová and V. Spilková ; edited by Milena ValenčičZuljan and JanezVogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences. – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 193.

питів часто змінюється з метою знайти найбільш слушні критерії оцінювання якості вступників: проводяться тестування здібностей, письмовий іспит з рідної мови, усний іспит за предметним спрямуванням тощо.

Багато факультетів підготовки вчителів зараховують студентів лише на основі когнітивних тестів. У них здібності до вивчення профільних психолого-педагогічних предметів не розглядаються взагалі. Мотиваційна поведінка, ставлення кандидатів до дітей також не беруться до уваги. Дуже рідко можна зустріти більш розширені вступні випробування загальнокультурного рівня вступників.

Таким чином, факультети втрачають багато абітурієнтів з педагогічним талантом, оскільки згаданий характер вступних іспитів, крім знань з предмета викладання, не дає можливість проявити здібності до професії.

У Словенії загальні вступні вимоги регулюються Законом про вищу освіту¹. Для вступу на педагогічні спеціальності абітурієнти повинні мати закінчену загальну середню освіту, для вступу на програму дошкільної освіти – атестат зрілості, або професійний сертифікат про закінчення 4-річної програми старшої середньої школи із дошкільної освіти чи охорони здоров'я. Абітурієнти вступають на навчання за єдиною національною вступною системою. Критерії відбору, в разі обмеженого доступу, визначаються відповідно до індивідуальної навчальної програми. Якщо кількість абітурієнтів перевищує необхідну кількість місць, конкурсний відбір проводиться на основі рівня успішності у старшій середній школі, атестата зрілості або професійного сертифіката.

Сьогодні в Росії функціонує 5 федеральних і муніципальних педагогічних університетів, найстаріший і найвідоміший серед яких – Московський педагогічний державний університет (МПДУ). Останніми роками вступний конкурс в цьому університеті був відносно високим – в середньому 3-4 кандидати на одне місце, а на деяких факультетах він досягав 15-17 кандидатів на місце².

¹ M. Valenčič Zuljan, M. Cotič, S. Fošnarič, C. Peklaj and J. Vogrinc Teacher Education in Slovenia / M. Valenčič Zuljan, M. Cotič, S. Fošnarič, C. Peklaj and J. Vogrinc ; edited by Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc // EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences . – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – P. 300.

² Абитуриентам МПГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.mpgu.edu/abiturientam>.

Щороку до МПДУ вступає більше 2000 нових студентів. Раніше прийом здійснювався за результатами вступних іспитів. Останнім часом була введена нова система прийому на основі результатів єдиного державного іспиту (ЄДІ), що включає в себе тести, які повинен скласти кожен випускник загальноосвітньої школи з декількох обраних загальноосвітніх предметів. Цей іспит проводиться одночасно у всіх школах Росії наприкінці останнього року повного циклу загальної середньої освіти. Додатково до ЄДІ попередній відбір здійснюється у спеціалізованих педагогічних класах шкіл та гімназій, що входять до структури педагогічних вузів.

Учні спеціалізованих класів набувають базові професійні знання з педагогічних дисциплін і професійну орієнтацію. Близько 70% з них вступають до університетів, щоб продовжувати свою педагогічну освіту й стати вчителями. Заслуговує на увагу досвід Московського міського педагогічного університету щодо організації для випускників шкіл і коледжів профорієнтаційного тестування і професійної індивідуальної консультації для визначення професійних нахилів майбутніх абітурієнтів.

Крім того, в Московському педагогічному державному університеті склалася традиція проведення олімпіад для школярів старших класів (9-11 класів). Результати олімпіад, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, враховуються при вступі до МПГУ та інших вищих навчальних закладів Росії. Над складанням завдань працюють досвідчені авторські колективи. Реєстрація та доступ до завдань проводиться в дистанційному режимі¹. Переможці і призери олімпіад мають такі пільги при вступі до ВНЗ:

- переможці олімпіад зараховуються без вступних іспитів на спеціальність або напрям підготовки, що відповідає профілю олімпіади (зараховуються тільки загальноосвітні предмети, додаткові творчі випробування необхідно скласти);
- призерам олімпіад зараховується в якості вступного випробування максимальна кількість – 100 балів з предмета, що відповідає профілю олімпіади (профіль зазначається у дипломі);
- переможцям та призерам олімпіад, які бажають вступити на спеціальності і напрями підготовки, що не відповідають профілю олімпіади, зараховується максимальна кількість – 100 балів Єди-

¹ Олимпиады для школьников Московского педагогического государственного университета [Электронный документ]. – Режим доступа : <http://sdo.mpgu.edu/> .

ного державного іспиту із загальноосвітніх предметів, що відповідають профілю олімпіади.

З 2009 року математичний факультет Московського педагогічного державного університету бере участь у проведенні Об'єднаної міжвузівської математичної олімпіади (ОММО). Переможці та призери олімпіади отримують статус переможців та призерів олімпіади III рівня, який офіційно враховується при прийомі до ВНЗ. Олімпіада проводиться в два тури: заочний і очний в грудні – лютому. Порядок і регламент проведення цієї Олімпіади розміщується на сайті для ознайомлення та залучення широкого кола бажаючих взяти участь¹.

Система відбору абітурієнтів для зарахування на педагогічні спеціальності не відрізняється від правил набору на інші спеціальності і передбачає конкурсний відбір за результатами єдиного державного іспиту та додаткових вступних випробувань для творчих спеціальностей та окремих категорій вступників.

У цьому контексті варто звернути увагу на рішення уряду Російської Федерації про надання особливого права проводити власні вступні випробування двом провідним російським вишам – Московському і Санкт-Петербурзькому державним університетам, які мають особливий статус. Названі університети можуть самостійно приймати рішення щодо проведення одного додаткового вступного екзамену профільного спрямування².

В обговоренні систем формування контингенту студентів провідних університетів заслуговує на увагу розгалужена система відбору талановитих студентів у Московському державному університеті імені М. Ломоносова. Кожен факультет або навчальний підрозділ університету має насичену програму профорієнтаційної роботи протягом всього календарного року, яка охоплює не лише навчальні заклади і випускників держави, а поширюється і на сусідні країни. Славиться університет великим переліком олімпіад різного рівня: на загальноуніверситетському рівні – олімпіади «Ломоносов», «Покори Воробьевы горы», Московська олімпіада школярів для всіх спеціальностей університету, на рівні факультетів – профільні олімпіади, наприклад на фізичному факультеті проводиться олімпіада «Шаг в физику». Великий перелік

¹ Объединенная межвузовская математическая олимпиада [Электронный документ]. – Режим доступа : <http://olimpiada.ru/ommo>.

² Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.ege.edu.ru/ru/main/news/index.php?id_4=18724

різнопланових курсів довузівської підготовки: дистанційних, вечірніх, заочних, коротко- і довготривалих, для випускників і для учнів дови-
пускних класів. Загальне уявлення про систему профорієнтаційних
заходів можна скласти при ознайомленні з Календарем абітурієнта фі-
зичного факультету на 2012 рік, поданий в таблиці нижче.

Таблиця 1

Календар абітурієнта фізичного факультету МДУ – 2012¹

с 15.11.2011	Олимпиада «Шаг в физику»	Регистрация на олимпиаду.
15.11.2011	Олимпиада «Ломоносов»	Начало регистрации на отбороч- ный этап Размещение заданий.
15.11.2011	Олимпиада «Покори Воро- бьевы горы»	Старт отборочного этапа. Начало регистрации и размещение зада- ний.
10-11.12.2011	Олимпиада «Шаг в физи- ку»	Проведение олимпиады
январь 2012	Московская олимпиада школьников	Отборочный этап
09.01.2011 в 12:00 в 15:00	День открытых дверей в МГУ Общеуниверситетский (Ак- товый зал ГЗ МГУ) На физическом факультете (ЦФА)	Выступление ректора о приеме в МГУ в 2012 году, выступление декана, экскурсии по факультету
16.01.2012	Олимпиада «Покори Воробьевы горы»	Последний день отправки работ отборочного этапа
24.01.2012	Олимпиада «Ломоносов»	Последний день отправки работ отборочного этапа
31.01.2012	Олимпиада «Ломоносов»	Объявление итогов отборочного этапа
01.02.2012	Объявление ЦПК МГУ перечня и форм вступительных испы- таний при приеме в МГУ в 2012 году	
16.02.2012	Олимпиада «Покори Воро- бьевы горы»	Объявление итогов заочного тура

¹ Календарь абитуриента физического факультета [Электронный документ]. – Ре-
жим доступа : [http:// www.phys.msu.ru/ rus/ entrants / calendar/](http://www.phys.msu.ru/rus/entrants/calendar/) – 2012.

12.02.2012 26.02.2012	Московская олимпиада школьников	Проведение I и II очных туров
23.03.2012 13-00	Олимпиада «Ломоносов»	Проведение заключительного этапа
27.03.2012 14-00	Олимпиада «Покори Воробьевы горы»	Проведение заключительного этапа
25.03.2012	ДЕНЬ ОТКРЫТЫХ ДВЕРЕЙ в МГУ	Выступление ректора о приеме в МГУ в 2012 году, выступление декана, экскурсии по факультету
10.05.2012	Утверждение Минобрнауки РФ уровней олимпиад школьников, входящих в Перечень	
01.06.2012	Объявление ЦПК МГУ перечня льгот, предоставляемых победителям и призерам олимпиад школьников при поступлении в МГУ в 2012 году	
20.06.2012 10.07.2012	Прием документов на 1 курс для обучения по программам бакалавриата и программам подготовки специалиста	
01.07.2012- 20.07.2012	Прием документов для поступления на 2 и последующие курсы и для перевода для обучения в МГУ	

Серед українських університетів, відомих розгалуженою системою відбору абітурієнтів, можна назвати Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»). Незважаючи на те, що після запровадження у 2008 році зовнішнього незалежного оцінювання, яке фактично нівелювало значні переваги слухачів курсів довузівської підготовки при вступі, університету вдалося зберегти мережу довузівських центрів, підготовчих курсів, які забезпечували формування контингенту багатьох не дуже популярних інженерних напрямів підготовки.

Факультет довузівської підготовки Інституту моніторингу якості освіти НТУУ «КПІ» оголошує щорічний набір слухачів на підготовчі курси НТУУ «КПІ»¹, які мають різну тривалість і проводяться за різними формами навчання, в тому числі у вихідні дні. Під час навчання на курсах абітурієнтів не лише готують до участі в зовнішньому незалежному тестуванні, але й підвищують рівень знань слухачів з фундаментальних дисциплін до рівня вимог факультетів та інститутів Уні-

¹ Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://kpi.ua/board-fdp> НТУУ «КПІ» запрошує на підготовчі курси.

верситету. В такий спосіб університет «гартує» майбутнього студента в «горнилі» фізико-математичних наук, які є базовими для отримання інженерного фаху.

За результатами підсумкової атестації слухачів, яку здійснює Центр тестування та моніторингу знань НТУУ «КПІ», при вступі на природничо-математичні та інженерно-технічні напрями підготовки слухачам до загального конкурсного балу додається до 20 балів (згідно з Умовами прийому до ВНЗ України). Про ефективність системи професійного відбору свідчить те, що студентами НТУУ «КПІ» щороку стає близько 95% слухачів факультету довузівської підготовки¹.

Провідні столичні університети мають високі вступні конкурси і могли б не перейматися пошуком і професійною орієнтацією майбутніх абітурієнтів. Але кожен університет хоче зарахувати до контингенту саме «свого» абітурієнта, який прагне навчатися в конкретному вищому навчальному закладі за самостійно обраним ним напрямом підготовки чи спеціальністю. Тому університети створюють ліцеї, гімназії, школи-інтернати для талановитих школярів з різних куточків країни, в яких проводять поглиблене навчання старшокласників, у тому числі спеціалізовану довузівську підготовку для забезпечення високого інтелектуального потенціалу майбутніх студентів.

Так, Київський національний університет імені Т. Шевченка поряд з іншими складниками системи відбору абітурієнтів дуже тісно співпрацює із загальноосвітніми навчальними закладами, випускники яких мають першочергове право на зарахування до складу студентів університету при вступі на основі повної загальної середньої освіти: Український гуманітарний ліцей, Український фізико-математичний ліцей, Природничо-науковий ліцей № 145 м. Києва, Київська гімназія східних мов № 1, ліцей «Голосіївський» № 241 м. Києва².

Свідомий вибір професії здійснюється за умов глибокої мотивації, коли старшокласники – майбутні абітурієнти – усвідомлюють суспільну значущість праці за обраним фахом, правильно оцінюють свої індивідуальні можливості та зміст тієї професії, за якою їм доведеться працювати в майбутньому. Тому за змістом і сутністю профорієнтаційна

¹ Якименко Ю. І. Підсумки прийому – 2012 [Електронний ресурс] / Ю. І. Якименко. – Режим доступу : <http://kpi.ua/admission-2012>.

² Правила прийому до Київського національного університету імені Тараса Шевченка в 2013 році [Електронний документ]. – Режим доступу : / <http://univ.kiev.ua/ua/abit/rules/>.

робота в Національному університеті «Львівська політехніка» трактується як професійно-кар'єрна орієнтація¹. Особливістю новітнього підходу університету до організації відбору абітурієнтів є створення Інтелектуального навчально-наукового центру професійно-кар'єрної орієнтації, який об'єднав три напрями: власне профорієнтацію, надання курсових освітніх послуг і забезпечення діяльності Малої технічної академії наук².

Проектуючи систему професійного відбору майбутніх педагогів – працівників освітньої галузі – не можна калькувати системи відбору політехнічних, економічних, аграрних, інших галузевих чи навіть класичних університетів.

Адже «не кожна людина, навіть коли вона пройшла курс навчання в педагогічному університеті, може бути учителем... Вчителем може стати людина, яка володіє необхідними для реалізації цієї професії характеристиками – «педагогічними параметрами». Ці параметри поділяються на дві групи: а) вроджені; б) набуті під впливом середовища та культури в процесі навчання, виховання та самовиховання»³.

З другого боку, вчитель має володіти ґрунтовними знаннями, міцною пам'яттю та логічним мисленням, творчими здібностями та високими соціальними і моральними якостями, професійними здібностями формування освіченої, високорозвиненої, культурної особистості.

Історія розвитку системи профорієнтаційної роботи в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова засвідчує різні форми системи відбору абітурієнтів: підготовчі курси, факультет довузівської підготовки, педагогічні класи⁴, програма «Довіра»⁵,

¹ Організація професійно-кар'єрної орієнтації в Національному університеті «Львівська політехніка»: методологічні аспекти / укл. : В. А. Павлиш, Д. В. Федасюк, А. Г. Загородній, О. С. Захар'яш, Н. Б. Шаховська, О. П. Швед, Б. С. Васирина ; за заг. ред. Ю. А. Бобала. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 7.

² Мала технічна академія наук учнівської молоді Національного університета «Львівська політехніка» [Електронний документ]. – Режим доступу: <http://vns.lp.edu.ua/moodle/course/category.php?id=887>.

³ Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – С. 448.

⁴ Шкіль М. І. Мої педагогічні університети / М. І. Шкіль // Освіта. – № 51 (5538), 5-12 грудня 2012. – С. 6.

⁵ Микола Іванович Шкіль: бібліографічний покажчик праць / Міністерство освіти і науки України; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Наукова бібліотека ; упоряд. бібліогр. покажчика Н. І. Тарасова; наук. ред. Л. В. Са-

співпраця з профільними ліцеями і гімназіями, створення профільних класів предметного спрямування в загальноосвітніх навчальних закладах, організація діяльності дослідно-пошукових товариств, наукових гуртків, шкільних і позашкільних малих академій, проведення конкурсів – захистів учнівських науково-дослідних робіт¹, проведення предметних і педагогічних олімпіад, конкурсів і оглядів різного рівня.

Тому, формуючи напрями розвитку системи відбору в педагогічному університеті, необхідно виходити з багатомірності особистих якостей майбутніх абітурієнтів. Система професійно-педагогічної орієнтації має бути комплексною – з одного боку, бути спрямованою на виявлення вроджених і набутих задатків «педагогічних параметрів», а з другого – використовувати різноманітні засоби розвитку схильності до педагогічної праці, культивування творчого мислення, формування дослідницьких умінь, зміцнення і поглиблення фундаментальних знань в обраному предметному полі.

У такому контексті для кожного факультету, напряму підготовки чи спеціальності мають реалізовуватися власні підходи й особливості системи відбору, які обумовлені факторами внутрішнього і зовнішнього характеру: від інституційних потреб забезпечення якісного розвитку кадрового складу і нарощування наукового потенціалу освітньо-наукового поля університету до врахування суспільного статусу професії і запитів місцевого ринку праці, використання сучасних інформаційних технологій.

Таким чином, успішне функціонування системи відбору педагогічно обдарованої молоді забезпечить формування контингенту студентів творчого, підвищеного рівня довузівської підготовки з аксіологічними установками досягнення високого професійного статусу в майбутній педагогічній або науково-педагогічній діяльності. Зростання в складі студентів бакалаврських програм питомої ваги таких цілеспрямованих студентів надасть можливість забезпечити якісний розвиток кадрового потенціалу університету, сприятиме гарантуванню якості професійної підготовки випускників, підвищить ефективність наукової діяльності

венкова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 232 с., портрет. – (Серія: Вчені НПУ імені М. П. Драгоманова). – С. 202-204.

¹ Організація науково-дослідної роботи учнів : методичний посібник / упоряд. : Р. М. Вернидуб, Ю. І. Завалевський, Ж. Г. Петрова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – С. 47.

та забезпечуватиме посилення інноваційних процесів університетського розвитку.

Глава 3.2.

Особливості розгортання дослідництва в бакалавраті педагогічного університету

Початок ХХІ ст. у багатьох країнах відзначений посиленням інтересу до досліджень університетської освіти, яка послідовно трансформується під впливом процесів глобалізації, економіки знань, європейської інтеграції, входження в Болонський процес. На оновленій ролі сучасного університету наголошують документи міжнародного, європейського та національного рівнів. Це стосується, зокрема, особливостей його функціонування в умовах економіки знань та створення європейських просторів освіти й наукових досліджень¹. За півстоліття вивчення складових якісної освіти американські та європейські освітяни дійшли висновку, що найкращим способом здобуття якісної вищої освіти є навчання через дослідництво. Саме тому, що дослідництво націлене на вирішення проблем, а спосіб мислення дослідників є найбільш ефективним інструментом для досягнення професійного успіху, дослідницькі університети США і Великої Британії посіли перші сходинки чемпіонів у рейтингах².

Університетська освіта як складова системи «університет», представляє структуровану сукупність функціонально зв'язаних підсистем (освітньо-наукової та фундаментальних і прикладних досліджень), скоординоване поєднання яких забезпечує досягнення стратегічних цілей університету. Як важлива функція університетської діяльності університетська освіта поєднує фундаментальні й прикладні дослідження з професійною підготовкою фахівців зі створенням системи неперервної освіти, збереженням національних традицій, соціально-економічним розвитком регіону. Нероздільність навчального процесу і наукових досліджень визначено одним з фундаментальних положень Болонської декларації. Університетська освіта є діяльністю (процесом)

¹ Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна ; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – С. 2.

² Шульга Н. Українські університети у світовому контексті. Погляд ззовні і зсередини [Електронний документ] / Н. Шульга // Всеукр. експертна мережа – Режим доступу : www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT

з виробництва, нагромадження, зберігання, передавання і розповсюдження знань¹.

Традиційно наукову діяльність пов'язують із підготовкою магістрів та аспірантів (докторантів), але доречно розглядати також особливості розгортання дослідництва і в бакалавраті сучасного педагогічного університету. За останні роки Україна вже провела ряд важливих реформ на шляху європейської освітньої інтеграції. По-перше, введено ступені бакалавра і магістра, які є зрозумілими у всіх країнах світу, і відповідно – систему циклів вищої освіти. Кваліфікацію освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» можна отримати тільки після завершення першого циклу – бакалаврату, а кваліфікацію за рівнем «магістр» – як після завершення бакалаврату, так і по завершенні другого (повного) циклу вищої освіти, закінчення якого надає студенту кваліфікацію за рівнем «спеціаліст»².

У сучасному науковому світі ідеї щодо ролі науки в освіті розділилися. Як зазначає науковець В. Моренець, лише докторант є тією постаттю, тією фігурою, тим топосом, де поєднуються і дослідження, і навчання. «Причому ми не маємо на увазі під навчанням те, чого він навчає, хоча докторант може мати педагогічне навантаження і ділитися своїми знаннями. Але він сам навчається у процесі дослідження. І це дуже важливо. Докторант втілює цей третій цикл освіти. Це той рівень, та площина, де навчання і дослідження поєднуються. На магістерських програмах все-таки маємо навчання з елементами науковості. На бакалавраті це лише навчання. Воно може бути базоване на доброму ґрунті: чим сильніші викладачі, тим краще навчання, але все-таки це передусім навчання»³.

Подекуди існує погляд, що наукове дослідження – прерогатива останніх освітніх ланок, а саме магістратури, бо вона створена для підготовки фахівців-науковців та викладачів. Для бакалаврату важливішою є практична спрямованість, опанування фахових знань та практи-

¹ Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна ; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – С. 7.

² Стинська В.В. Основні проблеми реформування вищої освіти України у контексті Болонського процесу / В. В. Стинська // Наук. пр. Донецького нац. тех. ун-ту. – Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 66.

³ Іжик О. Дорости до звання «дослідницький університет»: Науковці НаУКМА пропонують стратегії реформування вищої школи [Електронний документ] / О. Іжик // День. – 2010. – № 239. – 28 груд. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/> .

чних навичок. Але така думка є не зовсім об'єктивною. Елементи наукових досліджень у формі наукового пошуку студенти використовують під час написання курсових робіт із загальнотеоретичних і фахових дисциплін: вони готують огляди літератури і розробляють пропозиції, що містять елементи новизни за темою; узагальнюють передовий практичний та теоретичний досвід, застосовують для цього економіко-математичні методи, комп'ютерну та організаційну техніку, інформаційні технології. Згодом ці елементи пошукової роботи розкриваються у дипломній та магістерській роботі, адже саме вони є свідченням здатності і підготовленості студента до теоретичного осмислення обраної теми, її науково-прикладного значення, до виконання самостійного наукового дослідження і застосування отриманих результатів у практичній діяльності¹. Безперечно, тематика будь-яких наукових робіт студентів (починаючи з курсових і закінчуючи дипломами) повинна бути тісно пов'язана із науковою роботою кафедри, підрозділу, факультету.

Як визначають фахівці, наука у вищих навчальних закладах має власну специфіку. Зокрема, особливістю сучасних досліджень у вищих навчальних закладах на відміну від академічної і галузевої є:

- відсутність, як правило, консервативної наукової структури (наукові школи порівняно невеликі і організаційно оформлені як кафедральні наукові колективи);
- багатопрофільність, яка забезпечується широким підбором спеціалістів різної галузевої спрямованості;
- відсутність відомчих амбіцій і пов'язана з цим свобода інтелектуальних уявлень;
- висока ротація спеціалістів за рахунок припливу аспірантів, докторантів, пошукачів – активної частини наукового колективу, що забезпечує виконання пошукових робіт із високим науково-практичним рівнем;
- розширення і поглиблення творчих взаємозв'язків і співдружності вузівської і галузевої виробничої науки;
- здатність задовольнити не тільки інтереси розвитку суспільства, але й приватні інтереси самої вузівської науки шляхом фундаментальних і прикладних досліджень теорії і практики вищої освіти

¹ Бендера І. М. Організація наскрізної наукової роботи студентів за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / І. М. Бендера, Ю. І. Панцир, І. Д. Герасимчук // Наука і методика. – 2006. – № 5. – С. 70.

щодо наукового забезпечення навчального процесу (методичні розробки, методологічні, дидактичні);

- можливість сприянню гуманізації і гуманітаризації вищої освіти завдяки розширенню співдружності природничих, технічних та гуманітарно-соціальних наук у вирішенні загальних завдань, а також інтеграції різних галузей знання¹.

На сучасному етапі мета вищої освіти в Україні – підготовка фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі. Це зумовлює перехід від лекційно-інформаційної до особистісно орієнтованої форми навчального процесу, що означає зміну ідеології освіти від «заучування знань» до організації самоосвіти студента; переорієнтацію авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності; осучаснення матеріально-технічної бази у вищій школі; здійснення мовного прориву в освіті, що полягає у забезпеченні ґрунтовного вивчення рідної мови (української) та опанування іноземних мов; універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці тощо².

Науково-дослідницька робота – невід’ємна складова навчального процесу у вищих навчальних закладах України, яка сприяє інтеграції зусиль наукової, освітньої та виробничої діяльності в підготовці фахівців, по суті реалізує одну з засад Болонського процесу, а саме: єдність освіти і наукових досліджень³.

Провідною формою реалізації ефективного співвідношення науки та освіти постає діяльність такого навчального закладу, що має назву «дослідницький університет». Дослідницький університет – вищий навчальний заклад, який поєднує принципи навчання з науковим дослідженням, причому останньому надається пріоритет, такий університет має вагомі наукові здобутки, здійснює дослідницьку й інноваційну

¹ Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект): монографія / О. М. Микитюк; Харьк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х.: ОВС, 2003. – С. 7.

² Стинська В.В. Основні проблеми реформування вищої освіти України у контексті Болонського процесу / В. В. Стинська // Наук. пр. Донецького нац. тех. ун-ту. – Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 66.

³ Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів В. ВНЗ України [Електронний документ] / Н. М. Погребняк. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/...008_20_2/doc_pdf/Pogrebnyak_st.pdf

діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм¹.

На державному рівні визначено необхідність активізації наукової діяльності українських університетів та поглиблення її взаємодії з навчальним процесом². Посприяти цьому може диференціація між тими вітчизняними ВНЗ, які покликані бути якісними «ретрансляторами» вже набутої суми знань, і тими, які цю суму знань примножують у процесі власної наукової діяльності. Університети, які впроваджують науково-дослідницьку діяльність як невід'ємну компоненту навчального процесу, забезпечуючи провідні напрями розвитку науки, можуть претендувати на статус «дослідницьких»³.

Головною ознакою дослідницького університету є інноваційність. Інноваційність – основна риса постіндустріального суспільства, у якому «пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти і підвищення якості життя»⁴. Перехід до інноваційно-інформаційного суспільства потребує зміни цілей, змісту, методів і технологій підготовки людини до життя у суспільстві, що набуває нових ознак, серед яких виділяють: прискорення процесу змін, що відбуваються у суспільстві, демасифікацію і дестандартизацію усіх сторін економічного і соціального життя, індивідуалізацію життя і діяльності.

Певною проблемою у дослідницькому університеті є розгортання бакалаврських програм, яка полягає у невизначеності стандартизації освіти. Експерт Європейської комісії Б. Менсфілд пропонує у розробці стандартів дотримуватися таких принципів:

¹ Стинська В.В. Основні проблеми реформування вищої освіти України у контексті Болонського процесу / В. В. Стинська // Наук. пр. Донецького нац. тех. ун-ту. – Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 66.

² Про затвердження Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2012 рр. Постанова Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2007 р. N 1155 [Електронний документ]. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1155-2007-п.

³ Іжик О. Дорости до звання «дослідницький університет»: Науковці НаУКМА пропонують стратегії реформування вищої школи [Електронний документ] / О. Іжик // День. – 2010. – № 239. – 28 груд. – Режим доступу: <http://www.day.kiev.ua/>.

⁴ Кісіль М. В. Вимоги до вищої освіти в контексті формування інноваційно-інформаційного суспільства / М. В. Кісіль // Прикарпатський вісн. Наук. товариства ім. Шевченка Думка / гол. ред. В. М. Мойсишин. – Вип. 3 (11). – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 2010. – С. 41.

- 1) релевантності (стандарти розробляються, щоб забезпечити відповідність поточним і майбутнім потребам зайнятості й економіки);
- 2) гнучкості (стандарти досить гнучкі відповідно до потреб, що змінюються);
- 3) стандарти засновані на компетенції (вони відображають компетенцію, тобто здатність діяти згідно із стандартами, потрібними у сфері зайнятості);
- 4) структурованості стандартів;
- 5) стандарти професійної освіти і навчання – це дещо більше ніж рутинні технічні завдання і вміння;
- 6) інформованість і орієнтація (стандарти поліпшують «транспарентність» шляхом надання корисної інформації та рекомендації усім основним учасникам)¹.

Цінність підходу, рекомендованого Б. Менсфілдом, на думку Н. Ничкало, полягає в тому, що стосовно кожного принципу можливі певні критерії. Він обґрунтував необхідність наявності чотирьох змістових компонентів, до яких належать:

1. Технічні очікування професії (уміння і знання необхідні для забезпечення професійної функції).
2. Здатність до адаптації і змін у різних обставинах (включаючи вміння реагувати на непередбачувані і надзвичайні обставини).
3. Здатність координувати й управляти різними аспектами трудової ролі (виконання різних видів діяльності).
4. Здатність відповідати вимогам «навколишнього середовища» професії: фізичні характеристики; взаємодія з іншими особами; оперативні стандарти і вимоги до якості; організація і культура праці².

В Україні нині також запроваджено дворівневий цикл підготовки фахівців з вищою освітою. Але введення підготовки бакалаврів та магістрів пройшло поспіхом, без належної підготовки. Під час запровадження бакалаврату, на відміну від інших країн, у нас було прийнято їх вузьку спеціалізацію. Також було скорочено термін навчання бакалав-

¹ Васянович Г. Тенденції реформування вищої освіти в Україні / Г. Васянович // Інтеграція системи безперервної освіти України в європейській освітній простір: стан, проблеми, перспективи : матер. міжнар. наук.-практ. конф. 22-24 жовтн. 2009. – Вип. 468: Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2009. – С. 47.

² Ничкало Н. Стандарти професійної освіти: проблеми методології і творчих пошуків // Професійна освіта: педагогіка і психологія / Польсько-український, українсько-польський щорічник. За ред. Т. Левовицького, І Зязюна, І Вільш, Н. Ничкало. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 51.

ра порівняно з підготовкою спеціаліста. Зроблено це шляхом зменшення часу на його професійну та наукову підготовку. Скорочено й термін практики, що негативно відбилося на здобутті практичних навичок на робочому місці. Громадська думка і ринок праці не були підготовлені для отримання фахівців такого рівня. Як наслідок, бакалаври виявилися незатребуваними на українському ринку праці¹.

Участь України у Болонському процесі формально вже стала реальністю. Проте для того, щоб ця реальність була змістовною, справжньою, треба провести серйозні реформи в галузі освіти, оскільки в Європі діють інші стандарти. Престиж освіти, високої кваліфікації в Європі традиційно дуже високий. Там знають й усвідомлюють, що здобути вищу освіту здатна не кожна людина. Як свідчить саме життя, справжню вищу освіту спроможна здобути тільки одна особа із десяти. В Європі, а також у Японії та США до вищих студій (на магістерському і докторському рівнях) доходять щонайбільше 10-15% випускників бакалаврату. В Європі закінчують середню освіту на високому рівні лише ті випускники, які мають намір вступити до вищих навчальних закладів. Це приблизно 15-20% усіх учнів середніх шкіл. Натомість у ВНЗ України зараховують на навчання понад 70% випускників шкіл, тобто у 7 разів більше, ніж дає змогу нормальний розподіл інтелекту².

Незважаючи на це, введення в українській вищій школі багатоступеневої підготовки фахівців, у тому числі бакалаврів, є відображенням головних тенденцій, характерних для освітніх систем більшості розвинутих країн. Розробка науково-методичних основ такої підготовки, які відобразатимуть специфіку спеціальностей, допоможе Україні інтегруватися у світову наукову та освітню спільноту. Аналіз здійснених теоретичних досліджень свідчить, що у процесі засвоєння теоретичних знань з фундаментальних дисциплін недостатня увага приділяється контролю якості знань, формуванню цілісного ставлення до теоретичних знань взагалі та умінню використовувати наявні знання, уміння та навички для розв'язання міждисциплінарних завдань, оптимізації контактів з новими технічними засобами. Розгляд навчальних планів та

¹ Національна рамка кваліфікацій України світовий досвід та вітчизняні традиції [Електронний документ] // Освіта 2010. – № 51-52. – Режим доступу: www.tyzhnevyyk-osvita.net/.../article/34-2010/31-51-52

² Васянович Г. Тенденції реформування вищої освіти в Україні / Г. Васянович // Інтеграція системи безперервної освіти України в європейській освітній простір: стан, проблеми, перспективи : матер. міжнар. наук.-практ конф. 22-24 жовтн. 2009. – Вип. 468: Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2009. – С. 46.

типових програм показує, що навчальні програми з фундаментальних дисциплін перетинаються, для них не є характерною рисою визначення цілепокладання, в тому числі міждисциплінарних зв'язків; більшість студентів не досягає найвищого рівня знань, а, отже, не вміє мислити теоретично, проектувати знання та розв'язувати комплексні завдання¹.

Проведений аналіз проблеми професійної підготовки бакалаврів у США, Великобританії, Франції та Японії свідчить, що ця організаційна форма професійної підготовки фахівців є провідною і забезпечує широкий доступ молоді до здобуття вищої освіти. У результаті аналізу виокремлено такі організаційно-педагогічні закономірності розвитку бакалаврату:

- значна варіативність у термінах і змісті навчання;
- чітка залежність термінів і змісту навчання від конкретної мети, завдання та призначення навчального закладу, які зумовлюють підготовку фахівців такого рівня кваліфікації;
- варіативність інноваційних педагогічних технологій, що використовуються у навчально-виховному процесі.

Якщо в Україні педагогічні новації пов'язані найчастіше всього з особистістю педагога-новатора (невипадково більшість їх дістає назву «авторська школа»), то в розвинутих країнах зміст інноваційних педагогічних технологій зумовлений цілями та завданнями, які ставить перед собою конкретний навчальний заклад, «філософією», покладеною в основу його функціонування. Саме це дає змогу залучати до розробки новітніх педагогічних технологій не окремих ентузіастів, а весь колектив навчального закладу, що допомагає підвищувати ефективність і скорочувати термін впровадження педагогічних новацій².

Варто зауважити, що поділ випускників на бакалаврів і магістрів проводився на Заході з метою поділу вищої освіти на масову та елітну. Там більшість бакалаврів одразу займають робочі місця. У нас цього не сталося. Як свідчить «Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу до VI міністерської конференції», з випускників, наприклад 2007-2008 навчального року, працевлаштува-

¹ Ладогубець Н. В. Фундаментальна підготовка бакалаврів в технічному вузі: експертно-часова оцінка якості : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. / Н. В. Ладогубець ; Акад. пед. наук Укр. Ін-т вищ. освіти. – К., 2003. – С.9.

² Головченко Г. О. Організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх бакалаврів з інформаційної діяльності у коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Г. О. Головченко ; Ін-т педагог. і психол. професійної освіти АПН Укр. – К., 2005. – С. 10.

лося лише 14% бакалаврів, 81% випускників першого циклу продовжили навчання. Все це свідчить про незбалансованість підготовки фахівців різного рівня і спеціальностей, а це, в свою чергу, веде до дезорганізації ринку праці, до безробіття серед осіб із вищою освітою¹.

Наука є провідним фактором розвитку університетів у розвинених країнах, на які ми намагаємося орієнтуватися. Але, як зазначає Н. Шульга, серед 37 університетів США, які входять до 50 найкращих, переважають приватні дослідницькі університети. Зокрема, найвідомішими є Гарвард, Масачусет (MIT), Йель, Стенфорд, Принстон, Колумбія, хоча є серед чемпіонів і деякі державні університети, наприклад університет штату Каліфорнія в Берклі. Принциповими ознаками цих університетів є:

- автономія і відповідальність за всі аспекти діяльності;
- пріоритет наукових досліджень над викладанням за підручниками;
- сильні магістерські і докторські програми, базовані винятково на дослідницькій роботі (PhDProgram);
- «прозора» система швидкого кар'єрного зростання (Tenuretrack);
- розгалужена експертна мережа, що забезпечує рецензування і професійну оцінку всіх робіт (Peerreviewprocess);
- об'єктивні критерії оцінки якості праці, що базуються на прозорій світовій системі критеріїв;
- відповідність якості і результатів досліджень щодо посад і грошової компенсації;
- незалежність і відповідальність професорів.
- Якщо проаналізувати принципові ознаки сучасних українських університетів, то стане зрозумілим, чому вони не можуть навіть подавати заявку на змагання за титул чемпіонів. Ось перелік цих ознак:
- повна залежність від Міністерства освіти і науки, яке не має чіткої стратегії розвитку освіти в умовах ринкової економіки, але намагається керувати всіма аспектами діяльності університетів;
- фундаментальні та прикладні науки відділені від освіти: структурно, фінансово, концептуально й адміністративно;

¹ Національна рамка кваліфікацій України світовий досвід та вітчизняні традиції [Електронний документ] // Освіта 2010. – № 51-52. – Режим доступу : [www.tyzhnevyyk-osvita.net/ .../ article/ 34-2010/ 31-51-52](http://www.tyzhnevyyk-osvita.net/.../article/34-2010/31-51-52).

- фатальна нестача можливостей для створення умов для розвитку природничих експериментальних наук;
- відсутність практики застосування об'єктивних світових критеріїв оцінки кінцевого продукту як навчання, так і пошукової діяльності;
- застарілі форми акредитації, що не мають об'єктивного якісного компонента і не відповідають сучасним світовим процесам (Державна акредитаційна комісія);
- відсутність заохочувальних «прозорих» програм кар'єрного зростання для молодих перспективних дослідників;
- зменшення потреби у високоосвічених фахівцях, що спонукає найкращих інтелектуалів залишати країну в пошуках роботи;
- відсутність цілеспрямованої кадрової політики¹.

Вихід із кризи вищої освіти в Україні повинен базуватися на чесному усвідомленні реалій, поверненні науки до навчального процесу і радикальній зміні критеріїв оцінки якості та ефективності наукових досліджень згідно зі світовими стандартами.

Складності в організації науково-дослідного типу навчання та підготовки до нього викладачів впливають сьогодні з організації освітнього простору України. Задекларовані 20 років потому реформи пов'язувалися із кризою освіти та мали статус тимчасових. Однак минули десятиріччя, а кризово-реформний стан освіти став усталеним та звичним для всіх суб'єктів освітньої діяльності. «Повзучі» освітні реформи, які здійснюються шляхом упровадження випадкових, неперевірених і необґрунтованих інновацій, не лише не дають бажаних результатів, а й майже повністю позбавляють конкурентоспроможності нашу освіту. Правду кажучи, у кількості програм, концепцій, доктрин реформування освіти ми вже так заплуталися, що для багатьох учителів, викладачів зміст реформ залишається невідомим, неповним і фрагментарним. Педагоги не бачать зв'язку між нагромадженням різноманітних заходів, не можуть сформулювати загальні (стратегічні) завдання. Це викликає у значної частини викладачів роздратованість і неприйняття змін, які відбуваються².

¹ Шульга Н. Прорив у світ чи «локальне геройство»? [Електронний ресурс] / Н. Шульга // Дзеркало тижня. – № 9 (588) 11 – 17 бер. 2006. – Режим доступу : <http://dt.ua/articles/46150>

² Васянович Г. Тенденції реформування вищої освіти в Україні / Г. Васянович // Інтеграція системи безперервної освіти України в європейській освітній простір:

Традиційно в усьому світі університети є виробниками, хранителями і популяризаторами знань. Досі в українському суспільстві існує відокремлення науки від освіти у просторі і часі, адміністративно та ідеологічно. Українські університети досі не мають умов для повного тренінгу науковців на II-III освітньому циклі і об'єктивної оцінки якості досліджень аспірантів. Такий стан українських ВНЗ ніяк не усвідомлюється суспільством, а гальмування реформи іде саме з верхніх поверхів влади. Виявляється, що правда про стан наукової сфери, яка в усьому світі базується на першокласній вищій освіті і зосереджена у провідних університетах, для українських чиновників не є стимулом до вдосконалення.

Упродовж останніх чотирьох років питання про дослідницькі університети порушувалось на різноманітних зібраннях освітян. Але треба усвідомлювати, що дослідницький університет кардинально відрізняється від звичайного. У звичайному на роботу професорами приймають викладачів, а у дослідницькому – професійних дослідників. У звичайному наголос іде на години викладання, а у дослідницькому – на якість досліджень і відповідних публікацій. У звичайному викладачі розповідають студентам про чужі відкриття та матеріал 10-20-річної давності, а у дослідницьких професори вчать студентів на основі власних відкриттів, інтегрованих у найсучасніші здобутки науки. У звичайних університетах професор може займатися компіляціями і називати це «наукою», а у дослідницьких він зобов'язаний робити оригінальні дослідження. Порівняно зі звичайними університетами, де бакалаври і магістри отримують загальну поверхневу освіту, у дослідницьких – кожний бакалавр має можливість займатися оригінальними дослідженнями і бути співавтором реферованих публікацій¹.

Викладач вищого навчального закладу тільки тоді зможе ефективно здійснювати свою професійну діяльність, коли він сам веде активні наукові дослідження. Однак при цьому необхідно зазначити, що сучасний стан науки вже практично не передбачає можливості успішного отримання вагомих результатів у разі, коли дослідження виконуються самотужки. Тому практика залучення ним студентів до наукових дос-

стан, проблеми, перспективи : матер. міжнар. наук.-практ конф. 22-24 жовтн. 2009. – Вип. 468: Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2009. – С. 44.

¹ Шульга Н. Українські університети у світовому контексті. Погляд ззовні і зсередини [Електронний документ] / Н. Шульга // Всеукр. експертна мережа – Режим доступу : www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT.

ліджень виявляється більш корисною та ефективною, ніж це здається на перший погляд. Дійсно, по-перше, при здійсненні досліджень студент отримує навички застосування набутих знань, може визначити ті чи інші прогалини в них та самостійно надолужити пропущене, оскільки воно виявляється йому вкрай потрібним. По-друге, студент не тільки допомагає викладачеві у здійсненні тих чи інших досліджень і спостережень, а й оволодіває їх методологією, етикою відносин тощо. По-третє, наукова діяльність стає для нього потужним мотиваційним чинником оволодіння професійними знаннями. Нарешті, по-четверте, спілкування з науковим керівником у неформальній обстановці істотно посилює самовплив студента на власний особистісний розвиток, на формування його загальної і професійної культури¹.

Специфічний кадровий підхід дає змогу дослідницьким університетам концентрувати найкращі дослідницькі сили у кожній програмі на кафедрі чи факультеті. Для підготовки молодого вченого в дослідницькому університеті потрібно 3-5 професорів. Чи готові українські університети до такого стилю освіти і такої незвичної етики, де студент є партнером з досліджень? Сьогодні – ні. Для цього потрібно мати автономію у прийнятті всіх рішень і перш за все – кадрових; кардинально змінити законодавчу основу; уявляти, скільки коштів і часу буде потрібно для таких змін. Статус дослідницького університету не присвоюється державою, це просто інший стиль освіти – через професорів-науковців і постійний дослідницький процес².

Формування моделі університету ХХІ сторіччя вимагає послідовної реструктуризації навчального навантаження викладачів, введення в практику діяльності викладача обов'язковості займатися науковою роботою. Адже маючи обмежений час (західний професор має аудиторне навантаження 80-100 годин, а вітчизняний викладач – вп'ятеро більшу кількість годин) та відсутність фінансування наукових досліджень, викладач втрачає бачення перспектив розвитку своєї галузі знань і перетворюється на ретранслятора, популяризатора наукової інформації. Поєднання науково-дослідної діяльності з викладацькою

¹ Харченко А. О. Наукова складова професійної підготовки фахівців / А. О. Харченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 25 (29). – Харків : НТУ «ХП», 2010. – С. 128.

² Шульга Н. Українські університети у світовому контексті. Погляд ззовні і зсередини [Електронний документ] / Н. Шульга // Всеукр. експертна мережа – Режим доступу : www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT.

сприяє формуванню викладача-дослідника, що дає йому можливість творити нові знання, трансформувати їх в певні компетенції, які набудуть майбутні фахівці – інноватори¹.

Для аналізу зазначених вище проблем доречно звернутися до досвіду сусідніх країн. Наприклад, з початку 2010/2011 навчального року в Росії з'явилася, поки що у вигляді експерименту, нова форма навчання у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах під назвою «прикладний бакалаврат». Суть нововведення в тому, щоб у середньо-професійних навчальних закладах викладати більше теорії, а студентам вищих навчальних закладів – більше практичних занять. Тобто відбувається свого роду злиття технікуму з університетом, завдяки якому стане більше випускників з робітничими, по суті, спеціальностями, але що мають на руках дипломи про вищу освіту із ступенем бакалавра. Нововведення дуже цікаве, вважають фахівці, треба лише налагодити його механізм².

З кожним роком виробництво стає все більш складним і технологічним на відміну від працівників, які зростають у професійному плані не так швидко, як машини. І, заглядаючи в майбутнє, можна з упевненістю передбачити, що простіше не стане. Тому вирішили ввести нову форму навчання під назвою «прикладний бакалаврат». Навчання за програмою прикладного бакалаврата – це практико-орієнтоване навчання. Студент матиме можливість під час навчання застосовувати теоретичні знання на практиці, перевіряти придатність своїх знань і умінь на робочих місцях. Причому дипломна робота має бути присвячена не загальнотеоретичній темі, а вирішенню конкретної виробничої проблеми саме того підприємства, де проходила переддипломна практика. Таким чином, виходить обопільна користь: підприємству надається пропозиція, як вирішити ту або іншу проблему, а випускник, за умови, звичайно, якщо він добре зарекомендував себе під час навчання, отримує практично гарантоване працевлаштування. Фахівці задоволені тим, що нарешті прийняте рішення випускати не просто бакалаврів, які багатьма працедавцями оцінюються на зразок осіб з незавер-

¹ Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна ; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – С. 11.

² Рождественский К. Бакалавр прикладной, обученный: Первые выпускники нового формата появятся только через четыре года, но на производствах их уже ждут / К. Рождественский // Известия. – 2010. – № 95.

шеною вищою освітою, а повноцінних фахівців, які здобули певну виробничу спеціальність і при цьому знаються на теорії.

Сучасна система стала ступеневою і це передбачає, що в бакалавраті ведеться переважно фундаментальна підготовка, а в магістратурі – спеціальна. В дійсності, як і раніше, спеціалізація починається після перших п'яти семестрів навчання. І треба сказати, що в результаті такий підхід забезпечує досить добру підготовку фахівців з конкретної спеціальності. Очевидно, така форма підготовки інженерів, учителів, фахівців аграрного сектору, військової справи тощо повинна зберігатися, тому що на широкому сучасному ринку праці фахівці з такою підготовкою найбільш затребувані¹.

В сучасних умовах (особливо у розвинутих країнах) чітко визначається тенденція збільшення частки наукоємної технології як у науці, так і в промисловості. На такому рівні все більш суттєвим стає взаємопроникнення різних природничих наук. Сучасний дослідник повинен опанувати фундаментальні міждисциплінарні знання для того, щоб пройти шлях від володіння конкретними штучними технологіями до опанування інтегральних природничих технологій. Саме ідея фундаментального міждисциплінарного підходу й лягла в основу створення у 2009 році Інституту високих технологій (ІВТ) Київського Національного університету імені Тараса Шевченка для підготовки науковців нового покоління.

Основними завданнями ІВТ є:

- створення цілісної системи підготовки та перепідготовки дослідників нової генерації, здатних розв'язувати проблеми сучасних природничих наук, проводити наукові дослідження, які вимагають глибоких фундаментальних міждисциплінарних знань, творчого мислення, навичок роботи на найсучаснішому дослідницькому та технологічному обладнанні;
- об'єднання науково-педагогічних кадрів для розв'язання найбільш актуальних науково-технічних проблем сьогодення, а саме – проведення комплексних досліджень з використанням високих технологій та досліджень з фізики, хімії, біології та технології, які безпосередньо або опосередковано стосуються цієї проблеми;

¹ Губерський Л. В. Про підготовку дослідників нового покоління в Київському національному університеті ім. Т. Шевченка : матер. офіційного сайту Ін-ту високих технологій [Електронний документ] / Л. В. Губерський, О. В. Третяк. – Режим доступу : <http://www.iht.univ.kiev.ua/> .

- розв’язання певних проблем енергетики: пошуку нових джерел енергії, економічно вигідних та екологічно чистих засобів її використання;
- моделювання та створення приладів, пристроїв та систем на основі нових наукових розробок.

Необхідно ліквідувати вузьку спеціалізацію на перших восьми семестрах і залишити суто фундаментальну підготовку в галузі основних природничих наук та математики.

Після чотирьох років навчання фундаментальних наук закінчується бакалаврат. Випускник бакалаврата захищає випускню роботу з питань обраної ним природничої науки, яка в магістратурі може стати для нього основною. Подальше навчання в магістратурі поглиблює знання в більш вузькому напрямі з вивчення високих технологій як у вибраному напрямі, так і у суміжних, що повинно суттєво розширювати можливості дослідника¹.

Фундаментальну підготовку бакалавра сьогодні не можна розглядати як продовження колишньої, загальнонаукової підготовки. Вона має враховувати на майбутнє вимоги науково-технічного прогресу, можливість перекваліфікації у разі надлишку на ринку праці фахівців певних спеціальностей. На ефективність системи навчання, а також на фундаментальну підготовку, як її підсистему, безпосередньо впливають численні фактори, до яких потрібно віднести:

- низький рівень середньої освіти абітурієнтів, відсутність сформованих особистих якостей, що забезпечують можливість навчання у вищому навчальному технічному закладі;
- застарілий теоретико-методологічний підхід до планування, проведення і контролю навчального процесу;
- низький рівень врахування міждисциплінарних зв’язків, що ускладнює інтеграцію фундаментальних знань у навчальні дисципліни професійно орієнтованого та спеціального циклів².

Складність системи вищої освіти зростає відповідно до росту різноманітності людської діяльності. Відтак зростає термін проектування елементів системи, що в свою чергу веде до ускладнення управління вищою освітою. Враховуючи експонентне зростання потреб людини,

¹ Там само.

² Ладогубець Н. В. Фундаментальна підготовка бакалаврів в технічному вузі: експертно-часова оцінка якості : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. / Н. В. Ладогубець ; Акад. пед. наук Укр. Ін-т вищ. освіти. – К., 2003. – С. 9.

зокрема освітніх, і відповідних способів їх задоволення, досить швидко система вищої освіти стає практично некерованою. Загострюється протиріччя між всезростаючою кількістю варіантів педагогічних технологій та імперативом гарантування якості освіти, незалежно від того, за допомогою якого з варіантів вона здобувалась¹.

Водночас варто зазначити, що, наприклад, К. Ясперс не схвалював занадто жорсткої стандартизації вищої освіти: «Гріхопадіння університетського навчання починається тоді, коли обов'язком стає відвідувати певні лекції і практичні заняття. В результаті, зрештою, приходять до регламентації навчання. Таким перетворенням на школу хочуть гарантовано досягти того, аби всі добре оволоділи навчальним матеріалом. На цьому згубному для університету шляху разом із свободою навчання придушують життя духу»². Тому необхідно знайти таку «золоту середину», де стандартизація освіти і науково-дослідна діяльність гармонійно поєднувалися б на всіх рівнях університетської освіти.

Як свідчить опитування експертів, проведене І. Ходикіною, існують фактори, що гальмують розгортання науково-дослідних робіт у ВНЗ. Серед них: на першому місці – відсутність стимулів до плідної науково-дослідної праці (73,61%), на другому – слабкий вплив результатів НДР на статус працівника у ВНЗ (29,39%), на третьому – неможливість впровадження результатів НДР у виробництво (29,17%). Ці причини є взаємопов'язаними, оскільки вони мають спільну основу – відсутність фінансування³.

Досвід свідчить, що розвиток наукових досліджень безпосередньо впливає на якість навчального процесу, бо вони змінюють не лише вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру у вищій школі, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх спеціалістів, їхній творчий практичний світогляд. При цьому науково-дослідна діяльність стає органічною частиною і обов'язковою умовою успішної роботи вищого навчального закладу.

Отже, розвиток науки у вищій школі не лише вдосконалює зміст і змінює значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та

¹ Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія / С. О. Терепищій. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 50.

² Там само. – С. 87.

³ Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна ; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – С. 12.

методи проведення навчального процесу. Результати науково-дослідної роботи відбиваються в нових курсах, лекціях і практичних (семінарських) заняттях. Підвищення ефективності науково-дослідних робіт в університеті, залучення до їх виконання студентів підвищують і якість підготовки викладачів вищої кваліфікації. За рахунок цього університетська наука має можливість омолоджувати наукові кадри, оскільки талановиті випускники постійно поповнюють когорту молодих учених¹.

Крім того, як свідчить практика, залучення до наукової роботи підвищує зацікавленість студентів до вивчення дисциплін, стимулюючи їх засвоєння. Студенти не лише отримують найновішу наукову практичну інформацію від викладачів на лекційних і семінарських заняттях, лабораторних роботах і виробничих практиках, а й беруть участь у наукових дослідженнях.

Глава 3.3. Формування дослідницьких умінь у процесі бакалаврської підготовки

Інноваційна економіка неможлива без освітнього та науково-технічного супроводу, вирішальним стає рівень інтелектуального потенціалу. Необхідно створити у навчальному закладі відповідні дослідницькі програми та визначити особливості їх реалізації на усіх ступенях вищої освіти для підготовки студентів із інноваційним науковим мисленням.

Для підготовки професіоналів з інноваційним мисленням потрібна така система вищої освіти, яка відповідала б потребам особистості, здатної реалізувати себе в постійно змінному суспільстві, і, долаючи притаманний їй консерватизм, ставала гнучкою, націленою на дотримання таких принципів, як: органічна єдність наук, що забезпечує широку світоглядну спрямованість; єдність навчання, досліджень та просвіти; єдність масового навчання з індивідуалізацією вихованця; єдність у різноманітті; свобода творчості у процесі досліджень, викладання та навчання; самооновлення шляхом підготовки вчених-викладачів; повнота пропонованого наукового знання; автономія при достатньому державному фінансуванні; поширення культурних тради-

¹ Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – С. 24.

цій; індивідуалізація форм навчання за темпом засвоєння знань; кооперація навчання за різними типами та рівнями; толерантність та повага до культурних відмінностей; врахування регіональних відмінностей; вільний відповідальний вибір; розширення нерегульованої соціальної діяльності; демократичне виховання; перехід від кількісного зростання до якісного розвитку; формування гуманітарних традицій через принципи різноманіття, наукового аналізу, індивідуальної відповідальності, забезпечення свободи вибору, принципівості та вимогливості, повага до унікальності і дух жорстокої конкуренції, науковість, гуманізм, демократизм, поступовість та неперервність, рівність можливостей¹.

Виникає необхідність у підготовці майбутніх педагогічних працівників до переходу на якісно нову форму організації освіти, яка поставить учнів у позицію першовідкривача, шукача істини. Вони повинні самостійно знаходити протиріччя в досліджуваному явищі або предметі, формулювати проблему, способи її вирішення, провести експеримент, обробити та інтерпретувати його результати, зробити відповідні висновки й узагальнення².

В основі дослідницького навчання лежить необхідність опанування дослідницьких умінь і навиків студентами, які повинні вміти надавати кваліфіковану педагогічну допомогу. Йдеться про педагогічний супровід дослідницької діяльності, де першочерговим завданням є навчання учнів дослідницьких умінь і навичок.

Як було вже зазначено, сучасний етап розвитку освіти характеризується пошуком нових шляхів організації навчання, співпраці викладачів і студентів, у процесі яких відбувається формування ініціативи, самостійності і творчості останніх, залучення їх до дослідницько-пошукової навчальної діяльності. У зв'язку із спрямованістю освіти на виховання творчої особистості, яка здатна до саморозвитку і самовдосконалення, в якості пріоритетного дидактичного підходу у навчанні деякі викладачі вибирають пошуковий, дослідницький. Аналіз педаго-

¹ Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : монографія / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – С. 197.

² Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / П. В. Середенко ; Моск. педгос. ун-т. – Москва, 2008. – С. 3.

Гловін Н. М. Організація дослідницької діяльності студентів агротехнічного інституту: результати досліджень / Н. М. Гловін // Наука и образование : зб. V міжнар. наук. конф. – Дніпропетровськ, 2007. – Т. 1. – С. 64.

гічної і методичної літератури показав, що формування дослідницьких умінь студентів залежить від методики та організації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів та від сформованості у них навчальних і дослідницьких умінь¹.

З цього погляду, в структурі професійної компетентності вчителя особливо важливо виділити саме дослідницькі вміння. Для успішного проведення наукових досліджень у процесі бакалаврської підготовки необхідно сформувані у студентів дослідницькі вміння та навички. Розглянемо сучасні класифікації дослідницьких умінь, для побудови яких науковці використовують різні ознаки.

На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають функціональну готовність студента до творчого пошукового рішення пізнавальних завдань². Автор поділяє дослідницькі вміння на групи:

1) операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми й операції, що використовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення;

2) організаційні дослідницькі вміння, які містять застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляція власних дій у процесі дослідницької діяльності;

3) практичні дослідницькі вміння, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробка даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність;

4) комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю³.

¹ Гловін Н. М. Організація дослідницької діяльності студентів агротехнічного інституту: результати досліджень / Н. М. Гловін // Наука и образование : зб. V міжнар. наук. конф. – Дніпропетровськ, 2007. – Т. 1. – С. 64.

² Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Литовченко – Минск, 1990. – С. 39.

³ Гловін Н. М. Організація дослідницької діяльності студентів агротехнічного інституту: результати досліджень / Н. М. Гловін // Наука и образование : зб. V міжнар. наук. конф. – Дніпропетровськ, 2007. – Т. 1. – С. 65.

Залежно від логіки наукового дослідження С. Брызгалова виокремлює науково-інформаційні, методологічні, теоретичні, емпіричні, письмово-мовні, комунікативно-мовні дослідницькі вміння¹. За основу своєї класифікації І. Зимня та О. Шашенкова беруть аспекти дослідницької діяльності²:

1) інтелектуально-дослідницький аспект: вміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, концепції, погляди; вміння бачити проблему, виділяти головне; вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему; вміння поставити мету, завдання роботи; вміння критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє ставлення до питання, що вивчається; вміння визначати методологічні підходи до дослідження;

2) інформаційно-рецептивний аспект: вміння спостерігати, збирати і обробляти дані; вміння систематизувати і класифікувати факти і явища; вміння отримувати інформацію і складати її огляд; вміння інтерпретувати інформацію; вміння працювати з науковою інформацією й ін.;

3) продуктивний аспект: вміння збирати й обробляти дані; вміння проводити експеримент; виконувати практичну частину дослідження у певній послідовності; використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук, узагальнювати інформацію; узагальнювати хід і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю; готувати реферат, доповідь, повідомлення, виступати з результатами дослідження й ін.

Науково-дослідницька діяльність студентів є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу³.

Практика свідчить, що наукова діяльність істотно підвищує інтерес до вивчення загальних і спеціальних дисциплін, сприяє формуванню теоретичних і практичних навичок, необхідних фахівцю-досліднику, розширює науковий світогляд і здібності до проведення методологіч-

¹ Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика : монография / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 151 с.

² Зимня И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимня, Е. А. Шашенкова. – Ижевск : ИЦПКПС, 2001. – С. 28.

³ Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – С. 108.

ного аналізу й критичного розуміння досягнень сучасної науки. Окреслений блок передбачає:

- цілісне уявлення викладача про науку як систему знань і метод пізнання;
- загальний аналіз методології та визначення її місця в науковому пізнанні;
- сутність загальнонаукових і конкретнонаукових методів дослідження, планування й організації наукового експерименту;
- обробку результатів наукових спостережень та їх оформлення;
- роботу з науковою літературою та підготовку матеріалів до друку тощо¹.

Дослідницький підхід у навчанні визначається як спосіб організації освітнього процесу, що передбачає активну самостійну діяльність студентів з опанування дослідницьких умінь і навичок та набуття на цій основі нових для них знань. Базовою ідеєю в цьому випадку є припущення про наявність певної схожості етапів і логіки навчального і наукового пізнання. Реалізація дослідницького підходу залежить від рівня розвитку дослідницької поведінки індивіда, поведінки, заснованої на базі пошукової активності і спрямованої на дослідження об'єкта або вирішення нетипової (проблемної) ситуації².

Перші підсумки трансформаційних процесів в Україні засвідчують, що наша держава зберегла досить високий науково-технічний, загальноосвітній, професійний та інтелектуальний потенціали. Їх формування та розвиток забезпечують вищі навчальні заклади і, насамперед, університетська освіта, в якій органічно поєднуються освітня та науково-дослідна діяльність. Національна інноваційна система може формуватися і розвиватися лише професіоналами, які мають здатність до постійного оновлення і нагромадження знань. Формування такої якості в майбутніх фахівців можливе лише за умови, коли студенти під керівництвом викладача-дослідника співпрацюють над певною науковою проблемою. Напрацювання студентом власних прийомів здобуття но-

¹ Паталаха М. Є. Професійні знання, уміння та навички як компоненти професійної компетентності майбутнього викладача іноземної мови / М. Є. Паталаха // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 25 (29). – Харків : НТУ «ХП», 2010. – С. 121.

² Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / П. В. Середенко ; Моск. педгос. ун-т. – Москва, 2008. – С. 18.

вих знань, певних наукових умінь, оволодіння технологіями пошуку нової інформації тощо є основою його відповідності як фахівця тим вимогам, що випливають з концепції економіки знань¹.

Більшість науковців, класифікуючи науково-дослідницьку діяльність студентів, виділяють два взаємопов'язані напрями формування дослідницьких навичок та умінь²: шляхом навчання студентів елементів дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості, а також безпосередньо через наукові дослідження, що здійснюються студентами під керівництвом професорів і викладачів за загальнокафедральною, загальнофакультетською чи вузівською науковою проблемою.

Наукова діяльність студентів поділяється на певні види. Аналіз наукової літератури з цього питання свідчить, що здебільшого виділяють два види наукової діяльності студентів – ті, що здійснюються у межах навчального процесу (навчального плану), і ті, які проводяться поза навчальним процесом (навчальним часом). Тому доречно ввести такий перелік видів наукової діяльності студентів: навчально-дослідна та науково-дослідна роботи.

До навчально-дослідної традиційно відносять:

- написання наукових рефератів;
- навчально-наукові семінари;
- підготовку і захист курсових та кваліфікаційних наукових робіт (бакалаврська, дипломна, магістерська);
- виконання завдань дослідницького характеру в період практики, вивчення основ наукових досліджень, виконання лабораторних, практичних, семінарських і самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- розробку методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо)³.

Іншим видом наукової діяльності студентів в університеті є науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється у певних формах:

¹ Ходикіна І. Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / І. Ю. Ходикіна ; НАН України. Ін-т регіон. дослідж. – Л., 2006. – С. 3.

² Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – 240 с.

³ Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів : навч. посібник / О. В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – С. 31.

- робота студентських наукових гуртків і проблемних груп, студентського науково-творчого товариства,
- участь студентів у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах
- та підготовка публікацій за результатами проведених досліджень,
- участь студентів у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт,
- проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, комп'ютерного центру із закладами культури, освіти тощо¹.

У сучасних соціально-економічних умовах освітні установи набули нової функції – дослідницько-пошукову, а педагогічне дослідження стало важливим чинником становлення творчої особистості педагога. Проте переважна більшість вчителів виявилася непідготовленою до роботи в нових умовах. Тому при підготовці бакалаврів педагогічної освіти необхідно створити умови для формування готовності майбутнього педагога до реалізації науково-дослідницького компонента професійної діяльності.

Курси підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів не покращують положення, оскільки через економічні причини стали короткостроковими й орієнтують вчителя не на самостійну творчість, а на репродуктивне відтворення методичних прийомів. Таким чином, для практикуючих вчителів професійно значимою стає науково-дослідна складова педагогічної діяльності. Проте склалася практика виховання і навчання студентів – майбутніх педагогів, яка не сприяє максимальному стимулюванню дослідницьких умінь. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах не відповідає запитам сучасного суспільства, бо все ще зберігає спрямованість освітнього процесу на підготовку вчителя-виконавця, а не дослідника².

Для подолання згаданої невідповідності необхідно визнати готовність педагога до розвитку дослідницьких умінь і навиків у школярів одним з компонентів професійної компетентності вчителя.

До цієї особливої структури, як мінімум, входять:

¹ Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. вищих навч. закл. / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-е вид., доп. і переробл. – К. : Ленвіт, 2007. – 194 с.

² Попова Т. С. Організація та проведення дослідницької практики студентів спеціальності «Соціальна робота» / Т. С. Попова // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 50. – Вип. 37.: Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могилы, 2006. – С. 13.

- психологічна готовність до використання дослідницького навчання, основним критерієм якої є усвідомлена необхідність і переконаність у доцільності і корисності такого навчання;
- знання теоретичних основ організації і здійснення самостійної навчально-дослідницької діяльності учнів;
- володіння практичними вміннями і навиками самостійного психологічного та педагогічного дослідження фактів і явищ¹.

Тому слушно прийняти напрацьовані науковцями принципи формування готовності майбутніх педагогів до навчання учнів дослідницьких умінь і навиків²:

1. Систематичність і цілісність. Принцип органічно впливає з сутності системно-цілісного підходу до моделювання процесу готовності. Систематичність передбачає відбір структурних частин і визначення послідовності їх представлення. Цілісність, синтетична якість, що характеризує вищий рівень розвитку, – результат стимулюючих свідомих дій і діяльності суб'єктів, що функціонують там.

2. Принцип операціональності підкреслює дискретний характер процесу формування готовності майбутнього фахівця до навчання умінь і навиків дослідницького пошуку.

3. Принцип творчості. Навчально-дослідницька діяльність учнів – справа творча і тому повинна розглядатися як інноваційна й орієнтована на пошук невідомого. Навчальне дослідження студента відрізняється від дослідження ученого-професіонала тим, що перше є творчістю здебільшого в психологічному відношенні (створюється суб'єктивно нове), тоді як дослідження професіонала і в психологічному, і в соціальному відношенні виступає новим без всяких обмовок.

4. Принцип інформативності. При формуванні готовності педагогів до навчання учнів дослідницьких умінь і навиків відбір змісту повинен базуватися на концептуальних положеннях, а передача ним інформації відповідати таким вимогам: надійність і достовірність відомостей про факти і явища; форми і методи збору, переробки, зберігання, перетворення, передачі інформації мають бути різноманітними і адаптованими для студентів.

¹ Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / П. В. Середенко ; Моск. педгос. ун-т. – Москва, 2008. – С. 4.

² Там само. – С. 22–23.

5. Принцип проблемності виявляється в усвідомленні студентами об'єктивних протиріч фактів і явищ, які слугують джерелом виникнення проблем дослідження.

6. Принцип спрямованості рефлексії. В основі діяльності рефлексії педагогів лежать мотиви, пов'язані з особистою самореалізацією в професійній діяльності. В процесі формування їх готовності до навчання дослідницьких умінь і навиків об'єктом рефлексії стають: власні уявлення про дослідницьку діяльність, аналіз освоєних методів, прийомів, процедур, володіння дослідницькими вміннями і навичками.

Плекання інформаційної культури серед працівників навчальних закладів – перший і найважливіший крок до кардинального підвищення якості освіти. М. Барбер, якого називають архітектором реформ освіти у Великобританії, розробив у 2001 році концепцію «інформованого професіоналізму», яка мала на меті визначити подальші шляхи реформування англійської освіти.

Ця концепція певною мірою придатна і до вищої освіти, вона передбачає постійний аналіз інформації і впровадження передового педагогічного досвіду, пропагує новий стиль відносин держави й освітнього закладу, коли можливий перехід від системи інформованого державного регулювання до системи інформованих професійних суджень. Інформаційна культура – це запорука якісної освіти, бо вона має установку на формування і становлення творчої, розвиненої особистості, скорочує час навчання майже втричі, сприяє адекватності навчального процесу динамічним змінам, що відбуваються в глобальному інформаційному світі¹.

Сьогодні науково-дослідна робота проводиться відокремлено від інших напрямів діяльності студентів. Саме тому, на відміну від навчальної роботи, вона охоплює лише частину студентів університету. Зважаючи на потенціал науково-дослідної роботи у формуванні особи майбутнього фахівця відповідно до вимог сучасного ринку праці, в повсякденну практику освітньої діяльності необхідно впроваджувати різні форми науково-дослідної роботи як механізм розвитку і реалізації творчого потенціалу кожного студента.

¹ Кісіль М. В. Вимоги до вищої освіти в контексті формування інноваційно-інформаційного суспільства / М. В. Кісіль // Прикарпатський вісн. Наук. товариства ім. Шевченка Думка / гол. ред. В. М. Мойсишин. – Вип. 3 (11). – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 2010. – С. 43.

В цілому ефективність науково-дослідницької роботи студентів у вищих навчальних закладах України залишається невисокою. Зокрема, науково-дослідницькою роботою, яка проводиться в структурі навчального процесу, займаються 100% студентів. Це написання курсових, дипломних робіт, участь у факультативних та курсових науково-практичних конференціях, робота в спеціальних семінарах. Але, на жаль, далеко не завжди такий вид роботи має саме науково-дослідний характер, частіше це компіляція вже існуючої літератури за певною темою, яка не містить навіть самостійних висновків. За рамками навчального процесу студенти беруть участь у роботі експериментальних лабораторій, наукових гуртків, проблемних груп, проблемних студентських лабораторій, участь у наукових та науково-практичних конференціях тощо. Основна мета цього напрямку – підтримка фундаментальних досліджень та молодіжних наукових шкіл, забезпечення умов організації та координації роботи студентів за пріоритетними напрямками, які повинні створити наукову базу ВНЗ з метою перспективи подальшого розвитку¹.

Виділяють декілька етапів реалізації творчого потенціалу студентів, що визначаються кількістю привласненого досвіду дослідної діяльності: орієнтаційно-дослідний, організаційно-дослідний та науково-дослідний. На першому – орієнтаційно-дослідному етапі здійснюється накопичення досвіду пошуку та обробки наукової інформації, даних про актуальні проблеми в теорії та практиці, що потребують вирішення, про форми наукової творчості у ВНЗ і самостійність при виконанні елементів досліджень, що ґрунтуються на аналізі та систематизації наукової інформації.

На другому етапі, організаційно-дослідному, відбувається становлення досвіду методології наукового дослідження, оволодіння методами, формами та принципами наукової роботи, прийомами перетворення професійної дійсності, які реалізуються у виконанні творчих проєктів.

Третій етап, науково-дослідний, базується на узагальненні та систематизації досвіду бачення актуальних проблем професійної дійсності, висуванні гіпотез, організації наукового дослідження та впровадження його результатів, виконанні більш складних видів і форм нау-

¹ Погребняк Н. М. Науково-дослідна робота студентів В. ВНЗ України [Електронний документ] / Н. М. Погребняк. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/...008_20_2/doc_pdf/Pogrebnyak_st.pdf.

ково-дослідної діяльності, що пройшли апробацію в рамках проходження студентами різних видів практик.

Таким чином, творчий потенціал особистості студента знаходить вираження протягом усього терміну навчання у ВНЗ, що сприяє розвитку всіх творчих сил майбутнього фахівця та забезпечує можливість вільно орієнтуватися в майбутній професійній діяльності¹.

Як підсумок, можна зазначити, що залучання бакалаврів до наукового дослідження має багатоцільовий характер. З одного боку, це фундаментальна основа для подальшого навчання у магістратурі. Так, здійснюється відбір студентів, дійсно здатних до наукового дослідження, формуються навички аналітичного мислення, здійснюється взаємозв'язок різних навчальних дисциплін. З другого боку, якщо бакалаврат – завершальна освітня ланка, то наукове дослідження сприяє кращому засвоєнню практичних навичок і знань, бо найцінніше знання саме те, яке набувається самостійно.

Ще одна мета наукового дослідження у бакалавраті тісно пов'язана з особливостями сучасного стану суспільства. У зв'язку з цим доречно послатися на думку такого авторитетного вченого педагога, як С.Гончаренко, який вважає, що «сучасний етап розвитку людської цивілізації посилює вимоги до наукової компетентності фахівців з вищою освітою». На його глибоке переконання, «вони повинні вміти творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватись у бурхливому потоці наукової інформації»². Для того щоб цього ефективно навчити майбутніх фахівців, необхідна не тільки відповідна кваліфікація, а й педагогічна майстерність викладачів. Вчений впевнений, що необхідність підвищення рівня наукової підготовки є характерною ознакою сьогодення і в галузі професійної педагогічної діяльності.

Водночас педагогіка вищої школи ще недостатньо приділяє уваги науковим компонентам професійної підготовки фахівців. Як це не парадоксально, споживачі нашої «продукції», вітчизняні роботодавці вважають, що більшості випускників вищих навчальних закладів бра-

¹ Овакімян О. С. Науково-дослідна робота як ресурс розвитку творчого потенціалу особистості студента: автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / О. С. Овакімян; Харківський національний університет внутрішніх справ; Харк-й націон. ун-т внутр. справ. – Х., 2005. – С. 10.

² Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методичні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 7.

кує саме практичних умінь і навичок, що їхня підготовка надмірно теоретизована¹.

Таку ситуацію можна пояснити як станом економіки, так і тим, що значна частина викладачів молодшого і середнього віку не має належної практики професійної діяльності і оволодіває знаннями переважно з підручників. Однак знання теоретичних положень тієї чи іншої дисципліни не є синонімом знання наукових основ спеціальності, за якою відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців. Оволодіння ж цими основами передбачає знання не тільки своєї, а й суміжних дисциплін, розуміння можливостей та обмежень існуючих технологій і визначальних тенденцій їх розвитку.

Отже, якісна підготовка творчих педагогів-дослідників, здатних через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, має здійснюватися в умовах реалізації інноваційних бакалаврських програм. Вони забезпечують гуманітарну, фундаментальну і спеціальну підготовку, реалізують науково-дослідну компоненту підготовки, в тому числі в структурі навчального часу, в поєднанні з виконанням предметних та міждисциплінарних дослідних проєктів, починаючи з їх розробки, практичної апробації, захисту та можливою реалізацією. Крім того, такі програми першого циклу вищої освіти забезпечують формування потенціально активного освітньо-наукового поля університету, який ставить за мету вийти на рівень діяльності дослідницьких університетів.

Глава 3.4.

Проектування дослідницько-орієнтованих програм першого ступеня педагогічної підготовки

Як відомо, економічні та соціальні реформи, що здійснюються в світі, значною мірою змінюють характер праці і вимоги до підготовки кадрів. Серед найголовніших – підготовка фахівця творчого, ініціативного, який здатний розвивати організаторські навички і вміння, спрямовувати діяльність свого підрозділу на вдосконалення технологічного процесу шляхом запровадження у практику нових дося-

¹ Харченко А. О. Наукова складова професійної підготовки фахівців / А. О. Харченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 25 (29). – Харків : НТУ «ХП», 2010. – С. 123.

гнень наукової і технічної думки. Неодмінною умовою виконання цієї вимоги є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідної роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя¹.

Розробка програм підготовки фахівців, безумовно, складна і копітка справа, якщо розглядати її з початкових стадій цілепокладання, моделювання діяльності фахівця, встановлення загального обсягу навчальних модулів та завершуючи розробкою матеріалів підсумкової атестації випускника. Але в сучасних умовах проектна діяльність суттєво спрощується через наявність визначених вимог до випускників, нормативної частини змісту освітньої програми, заданого через перелік і обсяги дисциплін, що визначаються галузевими стандартами вищої освіти. Безумовно, потрібно не забувати про варіативну складову підготовки, за розробку якої відповідає вищий навчальний заклад.

Тому варто обговорити особливості формування навчального плану, як основного навчально-методичного документа, який в концентрованому вигляді поєднує в собі стислий опис змісту навчального процесу та основних елементів освітніх технологій. Отже, навчальний план – це документ, який в найбільш лаконічній формі відображає необхідні дії вищого навчального закладу з організації навчального процесу для підготовки фахівця².

Аналіз структури навчальних планів підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» (рис. 1) більшості педагогічних спеціальностей показує, що нормативна частина плану складає 80% від загального обсягу підготовки. Іншим суттєвим недоліком діючих планів є велика кількість навчальних дисциплін з невеликим загальним обсягом годин на їх вивчення, але із значною часткою аудиторних занять, що в свою чергу обумовлює перевантаження студентів, у тому числі і під час екзаменаційних сесій значною кількістю екзаменів і заліків. Додатковою проблемою діючих програм підготовки є недостатня практична підготовка та домінування теоретичного навчання, що заперечує потребу підготовки бакалаврських дипломних робіт.

¹ Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2003. – С. 34.

² Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. Учебно-методическое пособие. – М. : Университетская книга; Логос. – С. 107.

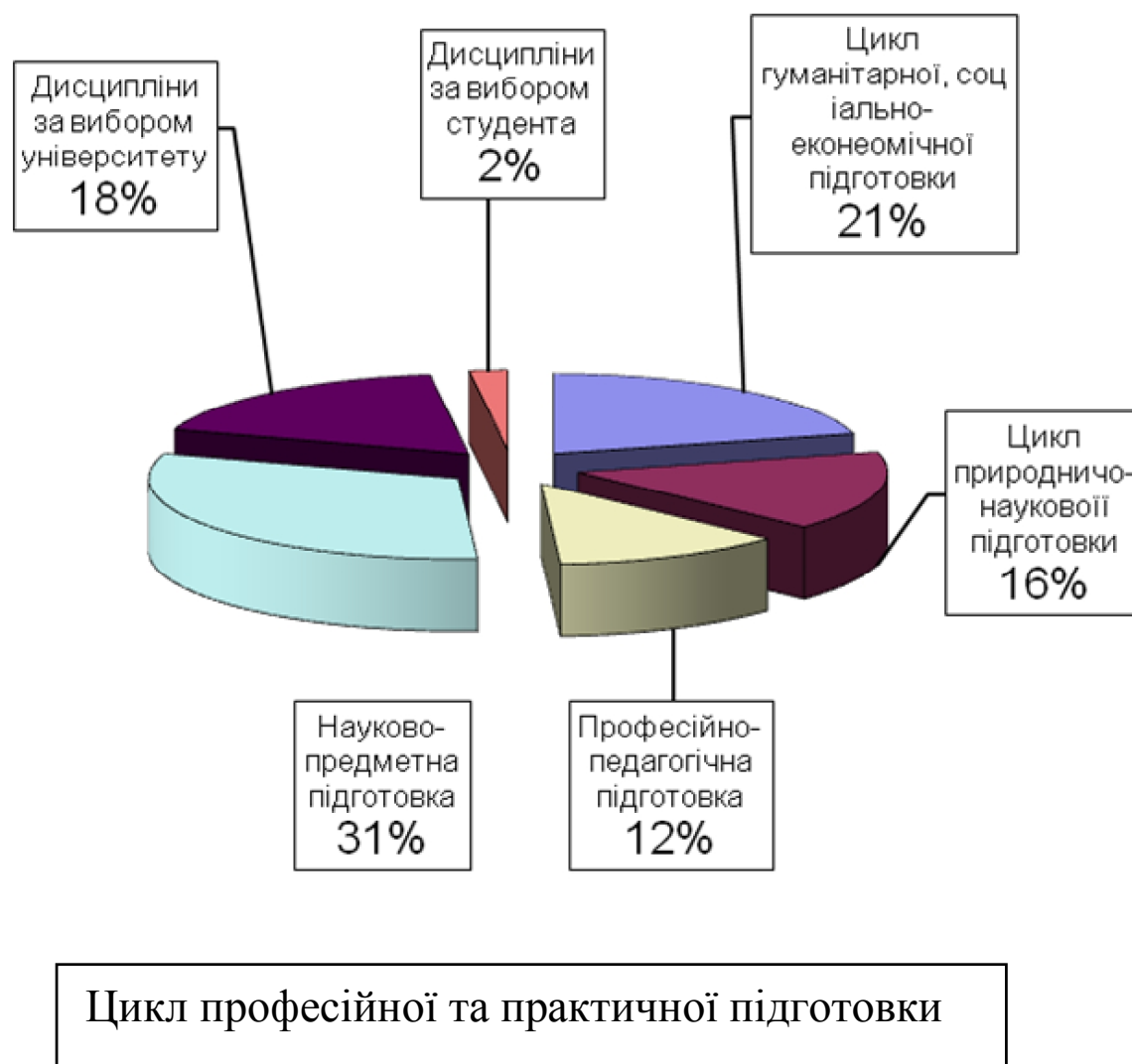


Рис. 1. Структура навчального плану підготовки бакалавра

Навіть на основі поверхневого огляду навчальних планів підготовки педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» є очевидною необхідність суттєвої модернізації структури підготовки, яка фактично не відповідає вимогам сучасного ринку праці і консервує підходи минулого століття як в організаційному, так і змістовому плані.

З кількісного погляду, вирішення згаданої проблеми лежить у площині застосування основних критеріїв Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS)¹. Загальна трудомісткість навчальної діяльності студента протягом навчального року має складати 60 кредитів, по 30 кредитів кожного семестру.

¹ Шульга Н. Українські університети у світовому контексті. Погляд ззовні і зсередини [Електронний документ] / Н. Шульга // Всеукр. експертна мережа – Режим доступу : www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT.

Нескладні математичні оцінки приводять до річної кількості – 10 навчальних дисциплін (орієнтовно по 5 на семестр) з обсягом годин в 5-7 європейських кредитів кожна. Тому якісна трансформація діючих планів, що містять 60-75 дисциплін, до сучасного вигляду з переліком 35-40 інтегрованих навчальних курсів потребує суттєвих зусиль робочих груп розробників навчальних курсів у напрямі максимально можливої інтеграції навчальних предметів з невеликим обсягом, виділення навчальних модулів, відповідальних за формування професійних компетенцій, необхідних сучасному вчителю для вирішення типових та інноваційних завдань професійної діяльності.

З урахуванням вимог підготовки конкурентоспроможного творчого педагога-дослідника, здатного до самовдосконалення, до застосовування адекватних сучасному розвитку інформаційно-технологічного суспільства навчальних і виховних технологій, можна запропонувати експериментальний навчальний план бакалаврської підготовки, який представлено на рис. 2. Структура експериментальних бакалаврських програм, які охоплюють гуманітарну, фундаментальну (природничо-наукову) і спеціальну (професійну і практичну) підготовку, змінилась в сторону збільшення варіативної частини, насамперед шляхом розширення переліку дисциплін вільного вибору студента. Крім теоретичної і практичної підготовки, експериментальні програми реалізують науково-дослідну компоненту підготовки, у тому числі в структурі навчального часу, в поєднанні з виконанням предметних та міждисциплінарних дослідних проектів.

Структуру загального начального часу для експериментальних бакалаврських програм представлено в таблиці 1 порівняно з традиційними програмами.

В структурі освітніх програм підготовки бакалаврів, крім теоретичної підготовки з дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, фундаментальної та професійної підготовки, збільшується тривалість практичної підготовки шляхом введення переддипломної практики та передбачається підготовка і захист бакалаврської роботи за результатами виконаних студентом науково-педагогічних досліджень.

Активно розвивається проектно-конструктивна орієнтація навчального процесу, спрямованого на спільне вирішення проблем, формування здатності виокремлювати важливе, формувати завдання, планувати діяльність, функції та відповідальність, критично мислити, досягати значних результатів. Акцент переноситься на самостійну активну навчальну діяльність майбутніх фахівців, а викладач здійснює лише підтримку цієї діяльності, тобто забезпечує її матеріалами і ставить перед

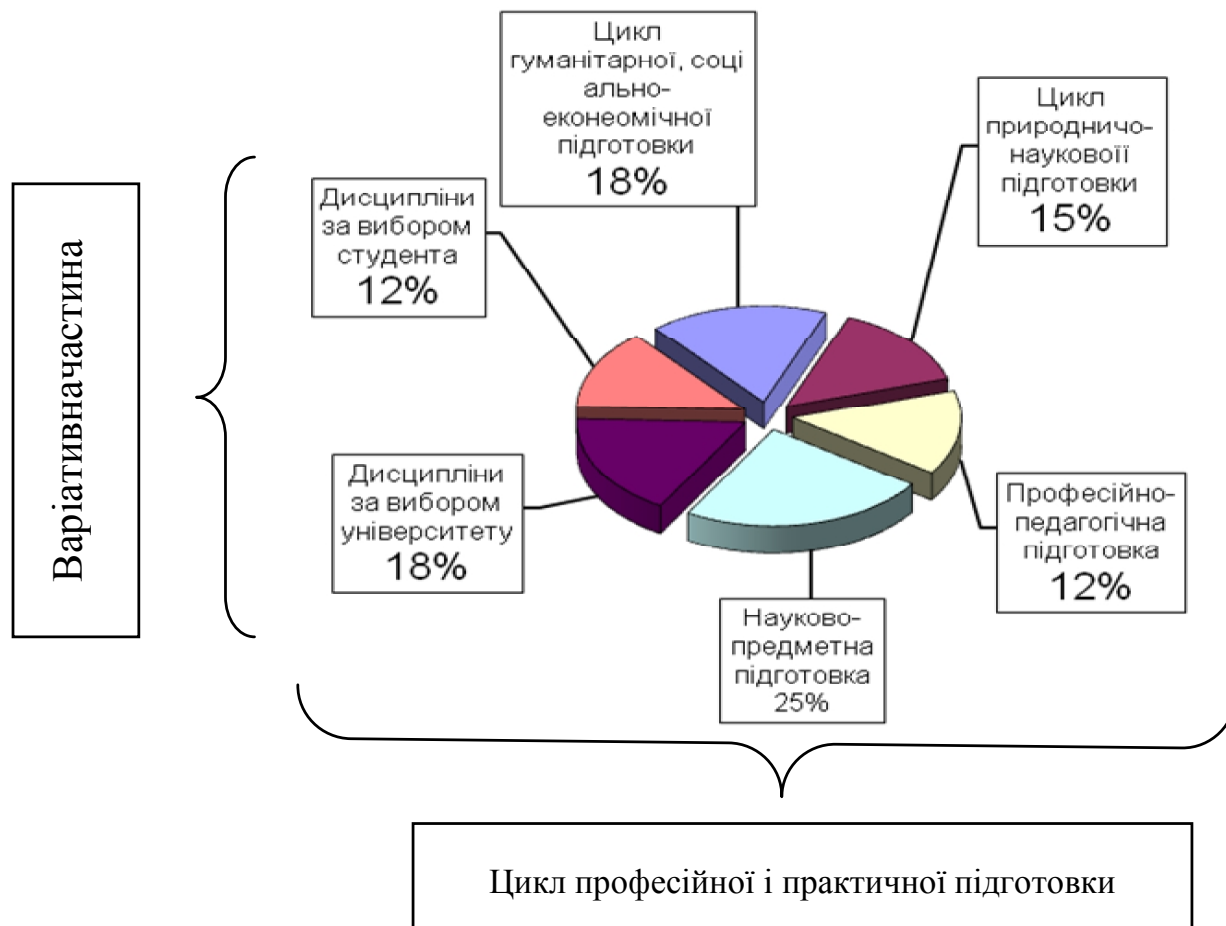


Рис. 2. Структура експериментальної програми підготовки бакалавра

Таблиця 1

Структура загального начального часу бакалаврських програм

Нормативний термін навчання	Бакалаврські програми – 4 роки			
	Традиційні		Експериментальні	
Загальний обсяг	240 кредитів	100%	240 кредитів	100%
Теоретичне навчання, у тому числі:	222 кредити	92%	210 кредитів	87,5%
нормативні дисципліни	177 кредитів	74%	130 кредитів	54%
вибіркові дисципліни	45 кредитів	18%	80 кредитів	30%
Практична підготовка	18 кредитів	8%	24 кредити	10%
Бакалаврська робота			6 кредитів	2,5%

студентами важливі проблеми. При такому підході педагог не є центром навчання, джерелом знань та інформації¹.

При плануванні навчальної діяльності студентів часто поза увагою залишається організація самостійної роботи студентів. Для розрахунку бюджету навчального часу важливо враховувати об'єктивні критерії, тому на увагу заслуговує визначення трудомісткості самостійної роботи студентів, норми якої представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Орієнтовні норми обліку самостійної роботи студентів

Вид роботи		Навантаження, годин
1.	Опрацювання лекційного матеріалу	0,5 год./1 ,0 год. ауд. заняття
2.	Підготовка до лабораторних робіт	
3.	Підготовка до практичних занять	
4.	Підготовка до семінарів	1 год./1 год. семінару
5.	Підготовка та складання екзаменів, заліків, модульного контролю, контрольних робіт, тестування тощо.	6 год./ 1 кредит ECTS
6.	Виконання індивідуальних завдань (науково-дослідні – ІНДЗ, розрахункові роботи, реферати тощо)	3-12 год./ 1 інд. завдання.
7.	Виконання курсових робіт (проектів)	36 год. / 1 курс. роботу
8.	Опрацювання окремих розділів програми, які не викладаються на лекціях	3 год./1 год. лекції, яка передбачається

У педагогіці такий підхід пов'язаний з використанням проблемного і проектного методів навчання. При цьому навчальна діяльність орієнтована на успішну діяльність в умовах реального суспільства. Результатом навчання виявляється вже не засвоєння знань, умінь і навичок, а формування ключових компетенцій, що забезпечують успіх практичної діяльності. Проектна діяльність, гармонійно поєднуючи теорію з практикою, академічні знання з прагматичними, передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показ, практичне застосування набутих знань.

¹ Пеньковець О. В. Метод проектів в навчальному процесі / О. В. Пеньковець // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 80. – Сер.: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 118.

Проблемний і проектний методи навчання використовують наукове дослідження, засноване на проектних технологіях. Проектні технології – це зміна репродуктивної діяльності на інтерактивну, суть проектної технології – стимулювання інтересу студентів до вирішення певних проблем, які передбачають володіння визначеною сумою знань. Проектна діяльність передбачає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показ, практичне застосування набутих знань. Проектна діяльність, гармонійно поєднуючи теорію з практикою, академічні знання з прагматичними, повинна мати розумний баланс між цими складовими на кожному етапі навчання¹.

Дослідницькі проекти мусять зберігати чітку продуману структуру, містити зазначені завдання, окреслювати актуальність предмета дослідження, мати соціальну значимість. Особливе значення надається відповідним методам, які сприяють досягненню поставленої у роботі мети, серед них – експериментальні методи, статистичні, аналітичні та ін. методи обробки результатів. Ці проекти повністю підпорядковані логіці дослідження та мають структуру, наближену до справжнього наукового дослідження. Цей тип проектів передбачає аргументацію актуальності взятої для дослідження теми, формулювання проблеми дослідження, його предмета й об’єкта, визначення завдань дослідження в послідовності прийнятої логіки, визначення методів дослідження, джерел інформації, вибір методології дослідження, висунення гіпотез вирішення визначеної проблеми, розробку шляхів її вирішення, у тому числі експериментальних, дослідних, обговорення отриманих результатів, висновки, оформлення результатів дослідження, позначення нових проблем для подальшого розвитку дослідження².

Проектно-конструкторська спрямованість навчального процесу потребує визначення сутності технології формування проектної культури. Проектна діяльність сприяє розв’язанню певної або цілої низки проблем, потребує практичного застосування набутих знань. Під час використання проектної технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пі-

¹ Вдовенко І. С. Зміст проектної технології в освітньому процесі трудового навчання / І. С. Вдовенко, А. М. Леонов // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 80. – Сер.: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 58.

² Пеньковець О. В. Метод проектів в навчальному процесі / О. В. Пеньковець // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 80. – Сер.: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 119.

знавальні навички студентів, формується вміння самотійно конструювати свої знання, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Отже, основні завдання цієї технології можна визначити так:

- не лише передати студентам суму тих чи інших знань, а навчити здобувати ці знання самотійно, вміти застосовувати їх для розв'язання нових пізнавальних і практичних завдань;
- сприяти майбутньому вчителю у здобутті комунікативних навичок, тобто здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо);
- розширити коло спілкування майбутніх учителів, знайомство з іншими поглядами, думками з певної проблеми;
- висувати різні гіпотези, вміти робити висновки¹.
- Доцільно виділити чинники, що впливають на ефективність технології формування проектної культури:
- наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самотійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів;
- структурування змістової частини проекту (із вказуванням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: визначення досліджуваних завдань, що впливають із проблеми, висунення гіпотези щодо їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, корегування, висновки².

Для розв'язання означених проблем необхідно, щоб більшість людей володіла здатністю нестандартно підходити, аналізувати та вирішувати завдання сучасності, що потребує постійного розвитку творчого потенціалу особистості. Зазначимо, що молоде покоління українців,

¹ Вдовенко І. С. Зміст проектної технології в освітньому процесі трудового навчання / І. С. Вдовенко, А. М. Леонов // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 80. – Сер.: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 58.

² Сидоренко В. К. Проектна культура в структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя / В. К. Сидоренко // Вісн. Чернігівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 80. – Сер.: Педагогічні науки / гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 6.

більшість з яких є студентами вищих навчальних закладів, характеризується наявністю творчих здібностей, які необхідно постійно розвивати¹.

Рівень бакалавра не передбачає завершеної фундаментальної теоретичної підготовки, отже, дослідження повинно мати прикладний, суто емпіричний характер. Воно може стати поштовхом до більш загального подальшого наукового дослідження під час навчання на наступних циклах, але може й бути цілком завершеною практично-дослідною діяльністю. З цього приводу величезну роль може відігравати практика, яку проходять студенти перед закінченням кожного циклу навчання. Як зазначають фахівці, існує два підходи до проходження так званої «переддипломної практики»².

У межах першого підходу цей вид практики обумовлений написанням дипломної роботи та зводиться до того, що студентів звільняють від навчального процесу для написання дипломної роботи. Звісно, підготовка дипломної роботи потребує вільного від виконання інших видів робіт часу. До того ж об'єкт дослідження необхідно вивчати у виробничих умовах, знаходячись поряд з ним. Для цього потрібен час, щоб вивчити досвід, зібрати інформацію, спрогнозувати можливі шляхи розв'язання проблеми чи побудувати модель вирішення поставлених завдань. Незважаючи на те, що організована таким чином практика є зручною формою підготовки дипломної роботи, вона певною мірою суперечить самому сенсу практичної підготовки – набути професійного досвіду через участь у розв'язанні поточних та перспективних, тактичних та стратегічних завдань конкретної установи – бази практики.

Другий підхід полягає у тому, що практика має, передусім, за мету – підбити підсумок практичним умінням і навичкам набутиим студентом за роки навчання та продемонструвати рівень його професійної компетенції. Найпридатнішою формою такої практики є дослідницька практика.

¹ Романовський О. Г. Виховання творчої особистості – одне з головних завдань вищої школи / О. Г. Романовський // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 25 (29). – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – С. 4.

² Попова Т. С. Організація та проведення дослідницької практики студентів спеціальності «Соціальна робота» / Т. С. Попова // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 50. – Вип. 37.: Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могилы, 2006. – С. 121.

Кожний бакалавр під час практики, виконуючи ту чи іншу професійну роль, так чи інакше стає дослідником. Дослідження, які здійснюються, повинні мати практичну спрямованість. Вони мають бути зорієнтовані на вивчення практичних питань із подальшою розробкою конструктивних пропозицій щодо розв'язання проблем, тобто ґрунтуватися на поєднанні теоретичного вивчення проблеми та практичної роботи інноваційного характеру. Таким чином, бакалавр виконує роль дослідника-аналітика, впроваджує нову модель роботи та науково обґрунтовує її ефективність або вивчає проблемну ситуацію та надає рекомендації з удосконалення вже існуючих форм та методів роботи.

Основні завдання завершальної ланки професійної підготовки – виробничої практики дослідницького спрямування – можуть бути сформульовані таким чином:

- ознайомлення студентів з системою виробничих функцій, пов'язаних з виконанням завдань аналітико-дослідницького характеру;
- забезпечення інтеграції знань студентів, накопичених під час теоретичного навчання та виконання конкретних практичних завдань на базах практики;
- надання допомоги студентам в процесі усвідомлення ролі та визначення місця аналітико-дослідницької складової у системі професійної діяльності;
- формування професійних умінь здійснювати аналітико-дослідницьку діяльність, аналіз та прогнозування станів та ситуацій, розробка проектів, нових технологій, моніторинг;
- забезпечення оволодіння методами аналітичної прогнозно-експертної та моніторингової роботи майбутніх фахівців¹.

Не варто залишати поза увагою і традиційні форми науково-дослідної роботи студентів, яка здійснюється у позанавчальний час – участь студентів у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах та підготовка публікацій за результатами проведених досліджень, участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт.

Отже, включення в структуру бакалаврських програм підготовки проектних навчальних технологій, збільшення обсягів організованої

¹ Попова Т. С. Організація та проведення дослідницької практики студентів спеціальності «Соціальна робота» / Т. С. Попова // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Т. 50. – Вип. 37.: Педагогічні науки. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2006. – С. 122.

самостійної роботи, ефективна організація навчально-дослідницької і науково-пошукової роботи студентів бакалаврату забезпечують високий рівень відбору здібних студентів для навчання в магістратурі, сприяють вдосконаленню навчального процесу і розвитку університетської науки через механізми реалізації наукових досліджень в процесі професійної підготовки в межах розгортання єдиного освітньо-наукового середовища університету.

Розділ 4. Інтеграція науки і освіти у магістерських програмах професійно-педагогічної підготовки

Глава 4.1. Місце науково-дослідницької роботи в структурі підготовки майбутніх магістрів

Глава 4.2. Особливості змісту загальнопрофесійної підготовки магістрів

Глава 4.3. Інтеграція науки і освіти в процесі формування змісту варіативної складової професійної підготовки

Глава 4.1.

Місце науково-дослідницької роботи в структурі підготовки майбутніх магістрів

Розвиток інтеграційних процесів на європейському континенті супроводжується формуванням єдиного освітнього і наукового простору в рамках реалізації принципів Болонської декларації. Розбудова ступеневої системи вищої освіти в Україні тривалий час стримується, повільно вдосконалюється нормативно-правова база вищої освіти. Навіть після травня 2005 року, коли Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу, повільно вирішується питання запровадження системи освіти на основі двох ключових ступенів: бакалавр – магістр, яка передбачає орієнтацію другого ступеня на сприяння подальшим дослідженням.

Вивчення розвитку сучасних зарубіжних освітніх систем¹² та наукових розробок вітчизняних дослідників³⁴⁵ показує, що вдосконалення системи вищої професійної освіти потребує постійного оновлення змісту вищої освіти, розвитку науково-інформаційних технологій, перетворення науки в найбільш пріоритетну сферу, що продукує нові знання та освіти, передає їх студенту, кожній людині та суспільству в цілому.

Тому дослідження і розробка шляхів вдосконалення структури магістерської підготовки за рахунок посилення науково-дослідної складової навчального процесу набувають особливо актуального значення

¹ Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: Монографический сборник научных статей – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 232 с.

² Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В.Г.Кременя. Авт.колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – С. 40-109.

³ Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг.ред. акад.О.Г.Мороза. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2001. – 337 с.

⁴ Сергієнко В.П. Інтеграція фундаментальності та професійної спрямованості курсу загальної фізики у підготовці сучасного вчителя: Монографія. – К.: .: НПУ, 2004. – 382 с.

⁵ Морозова Т. Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник / Науково-методичний центр вищої освіти МОН України. – К., 2005. – Вип. 46: Болонський процес в Україні. – Ч.2. – С. 73-80.

в контексті розвитку конкурентоздатних освітніх програм другого рівня вищої професійної підготовки.

Проблема вдосконалення магістерської підготовки, незважаючи на її активну розробку і обговорення, залишається гострою через необхідність реформування діяльності університетів в нових суспільно-економічних умовах. «Сучасному вищому навчальному закладу потрібний викладач з іншою типологічною структурою особистості. Це повинен бути суб'єкт лабільний, спроможний до саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється, відкритий до соціального замовлення освіти (суб'єкт, що розуміє своє професійне призначення, сприймає педагогічну діяльність у якості важливого пріоритету, спроможний і готовий до постійного перенавчання і поновлення знань, умінь і навичок щодо організації навчальної діяльності студентів)»¹. Дослідники констатують недостатню з точки зору потреб підготовки сучасного викладача теоретичну розробленість проблеми магістерської підготовки².

Стан організації науково-дослідницької роботи при підготовці фахівців магістерського рівня в різних університетах України та ближнього зарубіжжя отримав загальну аналітичну оцінку в роботі Г. Сомбаманія³, який характеризує невизначеність функціонування магістратури в нормативно-законодавчому та організаційно-педагогічному аспектах, вказує на потребу конкретизації питань, які передусім стосуються цільових завдань і змісту фахової та науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів.

Для вирішення конкретного питання вдосконалення структури програм підготовки проведемо їх порівняльний огляд, для цього проаналізуємо декілька типових структур магістерських програм різних університетів.

Організація науково-дослідної роботи магістрантів в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка здійснюється на

¹ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В.Г.Кременя. Авт.колектив:М.Ф.Степко,Я.Я.Болюбаш,В.Д.Шинкарук,В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. – С. 168.

² Вітвицька С.С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект. Монографія. – Ж.: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – С. 8.

³ Сомбаманія Г.М. Аналіз практики організації науково-дослідницької підготовки майбутніх магістрів. – Доступний з: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/pedagog/somb.htm>.

основі Положення про магістратуру ЛНУ імені Тараса Шевченка¹. Під час річного терміну навчання студенти займаються науково-дослідною роботою на практиці та готують магістерську роботу за тематикою наукової роботи кафедр, при цьому використовуються наступні форми звітності:

- модульні роботи;
- доповіді на наукових та методичних семінарах;
- підготовка й захист рефератів, звітів з виконаних науково-дослідницьких робіт;
- підготовка та публікація результатів наукової роботи;
- підготовка й захист магістерської роботи.

Магістрів, які мають вагомні наукові здобутки після успішного завершення навчання і державної атестації Вчена ради факультету (інституту) рекомендує до навчання в аспірантурі.

Подібна структура магістерських програм в Донецькому національному університеті². Підготовка за переважною більшістю спеціальностей триває один рік: протягом першого семестру проходить теоретичне навчання (30 кредитів). Під час другого семестру передбачено, крім теоретичного навчання (до 12 тижнів), проведення 4-6 тижнів виробничої практики і стільки ж триває підготовка магістерської роботи – 4-6 тижнів (6-9 кредитів).

Більша половина магістерських програм (з хімії, політології, історії, правознавства, фінансів, обліку) не передбачає теоретичного навчання протягом другого семестру, який починається з виробничої практики (6-8 тижнів) з наступним виконанням магістерської роботи (10 тижнів). Таким чином, обсяг передбаченої навчальними планами науково-дослідної роботи становить 27 кредитів.

Структура магістерських програм в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова типова для педагогічних університетів і розроблена відповідно до порядку розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою.

Для однорічного терміну підготовки за денною формою навчання базова структура програм встановлена наступною:

¹ Положення про магістратуру Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Доступний з: <http://luguniv.edu.ua/blocks/60/polozhenya.doc>.

² Донецький національний університет. Графік навчального процесу. Доступ з: http://www.donnu.edu.ua//index.php?option=com_jdownloads&Itemid.

Теоретичне навчання	20 тижнів (30 кредитів): I семестр – 11 тижнів, II семестр – 9 тижнів.
Практична підготовка: – виробнича – переддипломна	I семестр – 6 тижнів (9 кредитів), II семестр – 4 тижні (6 кредитів).
Підготовка магістерської роботи	II семестр – 4 тижні (6 кредитів).

Термін навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» при підготовці за заочною формою навчання складає 1,5 року. В такому разі теоретичне навчання проводиться протягом першого року навчання, а під час III семестру студенти проходять переддипломну практику і завершують підготовку магістерської роботи.

Для організації науково-дослідної роботи використовуються в основному форми позааудиторної роботи:

індивідуальна науково-дослідна робота студентів – участь студентів у розробці конкретної проблеми під керівництвом наукового керівника;

- студентські наукові гуртки, проблемні групи та інші об'єднання;
- самостійні наукові дослідження в період виробничої чи переддипломної практики;
- участь у наукових заходах різного рівня: наукові семінари, конференції, симпозіуми, конкурси, виставки наукових праць, студентські олімпіади за напрямками й спеціальностями та ін.

В рамках спеціалізованих курсів, включених у навчальний план, наприклад, «Методологія і методи наукових досліджень» вивчаються теоретичні основи постановки, методики, організації й виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних. Однак, не завжди викладання таких курсів проводиться з врахуванням взаємозв'язку з науково-дослідницькою роботою магістранта за тематикою магістерської роботи.

Аналіз графіку навчального процесу (Таблиця 1) свідчить, що майже до травня тривають теоретичні заняття, під час яких студенти щодня мають відвідати 2-3 пари. Крім того, дисципліни за вибором навчального закладу для підготовки за спеціалізацією чи додатковою спеціальністю в більшості програм не пов'язані з тематикою науково-дослідницької роботи.

Графік навчального процесу

Період	Зміст діяльності
I семестр	
1 (2) тиж- день верес- ня	Теоретичні заняття. Вступні лекції з кожної дисципліни. Затвердження тем і наукових керівників, баз практики. Ви-значення індивідуальних завдань на практику.
з 2 (3) тиж- ня вересня до кінця жовтня	Виробнича (педагогічна) практика. Початок підготовки першого розділу магістерської роботи. Захист звіту за педагогічну практику
Листопад- грудень	Теоретична підготовка (2/3 обсягу годин на самостійну роботу) за навчальним планом 9 семестру. Завершення під-готовки з другої спеціальності. Підготовка I розділу магістерської роботи.
28 грудня – 10 січня	Канікули
11 – 25 січ- ня	Зимова екзаменаційна сесія. Держаний екзамен з другої спеціальності
26 січня – 5 лютого	Канікули
II семестр	
лютий – березень	Теоретичні заняття за навчальним планом 10 семестру. Самостійна теоретична робота студентів (консультації з науковим керівником). Підготовка II-го розділу магістерсь-кої роботи.
березень – квітень	Переддипломна (асистентська) практика. Підготовка III-го розділу магістерської роботи. Захист звіту з практики.
18 – 30 кві- тня	Екзаменаційна сесія
01 – 20 тра- вня	Завершення магістерської роботи. Передзахист на засіданні кафедри. Допуск роботи до захисту
20 травня – 06 червня	Доопрацювання і рецензування магістерської роботи
07 – 28 чер- вня	Державна атестація. Захист магістерської роботи
28 – 30 чер- вня	Вручення дипломів

Основним недоліком розглянутих програм підготовки магістрів виявився малий термін навчання, що обумовлює наступні проблеми:

- перевантаженість магістрантів теоретичними заняттями. В багатьох планах механічно сформовано зміст підготовки – фактично за річний термін студенти мають засвоїти теоретичні курси навчальних програм підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліста» і «магістра». Великий обсяг аудиторних занять не дає можливості розвитку здібностей і наукових інтересів, знижує відповідальність, самостійність та ініціативу, а в кінцевому випадку якість магістерської роботи;
- відсутність достатнього часу на практичну підготовку магістрантів та на підготовку і завершення написання магістерської роботи. Дуже часто переддипломна практика магістрантів проводиться безвідривно від теоретичного навчання, інколи формально пов'язується з вирішенням завдань підготовки магістерської роботи;
- відсутність в структурі підготовки елементів, які безпосередньо спрямовані на формування науково-дослідницької компетентності, підготовку магістрантів до самостійної науково-дослідницької роботи, як однієї з базових складових професійної діяльності.

Для вирішення згаданих проблем, поліпшення якості професійної підготовки майбутніх магістрів, реалізації конкурентоздатних програм підготовки, здатних збільшити обсяг і динаміку проведення у вищому навчальному закладі наукових досліджень, об'єктивно виникає необхідність запровадження моделі професійної підготовки магістрів. Професійна підготовка забезпечує реалізацію принципу «навчання через дослідження» шляхом вдосконалення організації науково-дослідницької діяльності студентів для формування у них творчих професійних та соціально-особистісних якостей, які дозволили б їм повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань професійної діяльності та повсякденного життя.

З метою розширення науково-дослідницької діяльності вищих навчальних закладів, утворення університетів дослідницького типу Кабінет Міністрів України прийняв Державну цільову науково-технічну та соціальну програми «Наука в університетах»¹. Програ-

¹ Про затвердження Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2008-2012 рр. Постанова Кабінету Міністрів України від

ма передбачає активізацію студентської наукової і науково-технічної діяльності, забезпечення участі студентів у наукових дослідженнях в університетах та їх стажування у провідних наукових установах Національної та галузевих академій наук, підтримку участі студентів та молодих учених у міжнародних конференціях, семінарах і симпозіумах, поглиблення взаємозв'язку наукової діяльності з навчальним процесом шляхом підготовки магістрів на базі самостійних наукових досліджень.

На виконання програми створені дослідницькі університети (Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» та ін.), які розгортають інноваційні проекти розширення наукової діяльності, в тому числі впровадили магістерські програми з дворічним терміном підготовки з врахуванням вимог Болонського процесу щодо покращення науково-дослідницької роботи студентів.

Основними формами навчальної роботи в магістратурі НТУУ «КПІ»¹, які пов'язані з проведенням науково-дослідної роботи є:

- науково-навчальні семінари з окремих тем, розділів навчальних дисциплін і досліджень, що проводяться магістрантами;
- самостійна робота, у тому числі проведення досліджень за затвердженою темою і підготовка магістерської роботи.

В процесі навчання магістранти виконують такі види науково-дослідної роботи:

- підготовка і проголошення доповідей на науково-навчальних семінарах;
- підготовка і захист рефератів і звітів про виконанні наукових досліджень;
- підготовка і подання до друку статей, методичних розробок тощо;
- підготовка і захист магістерської роботи, яка повинна передбачати проведення наукових досліджень з проблем відповідної галузі.

Варто відзначити, що питання вдосконалення магістерської підготовки знаходило відображення і в нормативних документах, зокрема в

19.09.2007 р. № 1155. – Доступ з: <http://www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1155-2007-п>

¹ Положення про організацію навчального процесу в НТУУ «КПІ»: 8.1. Особливості організації навчального процесу з підготовки магістрів. – Доступ з: <http://kpi.ua/document_magister>

Концепції організації підготовки магістрів в Україні¹, затвердженій Міністерством освіти і науки 10 лютого 2010 року (наказ № 99). Незабаром він був призупинений до набрання чинності нового закону «Про вищу освіту». Згідно із Концепцією передбачалося запровадити півтора – дворічні магістерські програми професійного, дослідницького і управлінського спрямування, визначалася структура загального начального часу для названих програм.

Характерним прикладом поєднання наукових досліджень і викладання є американські дослідницькі університети, які складають близько 7% від загальної кількості вищих навчальних закладів країни².

В дослідницьких університетах наукова робота професорського складу вважається обов'язковою складовою діяльності. Наукові дослідження неперервно живлять навчальний процес, підтримуючи його актуальність новітніми розробками і високий рівень розуміння матеріалу професором – дослідником. Але власне процес викладання має і іншу сторону – глибше і всебічне осмислення професором наукової проблематики, що позитивно впливає на результативність досліджень.

В університеті «учитель і учень мають спільно служити загальній справі набуття знань. Зрілість і компетентність одного, юність і натхнення іншого виявляють найбільш плідне для наукових досліджень поєднання»³.

Створення загальноєвропейської рамки вищої освіти привело до узгодження ступенів у всіх університетах Європи. У французькій системі вищої освіти була запроваджена трирівнева система підготовки, яка отримала назву «LMD реформа» (Licence-Master-Doktorat). Згідно з LMD – системою (діаграма 1)⁴ другий рівень відповідає ступеню магістра (2 роки підготовки – 120 кредитів). Освітні програми мають два рівні підготовки магістра – Master 1 і Master 2, загальною тривалістю 2 роки.

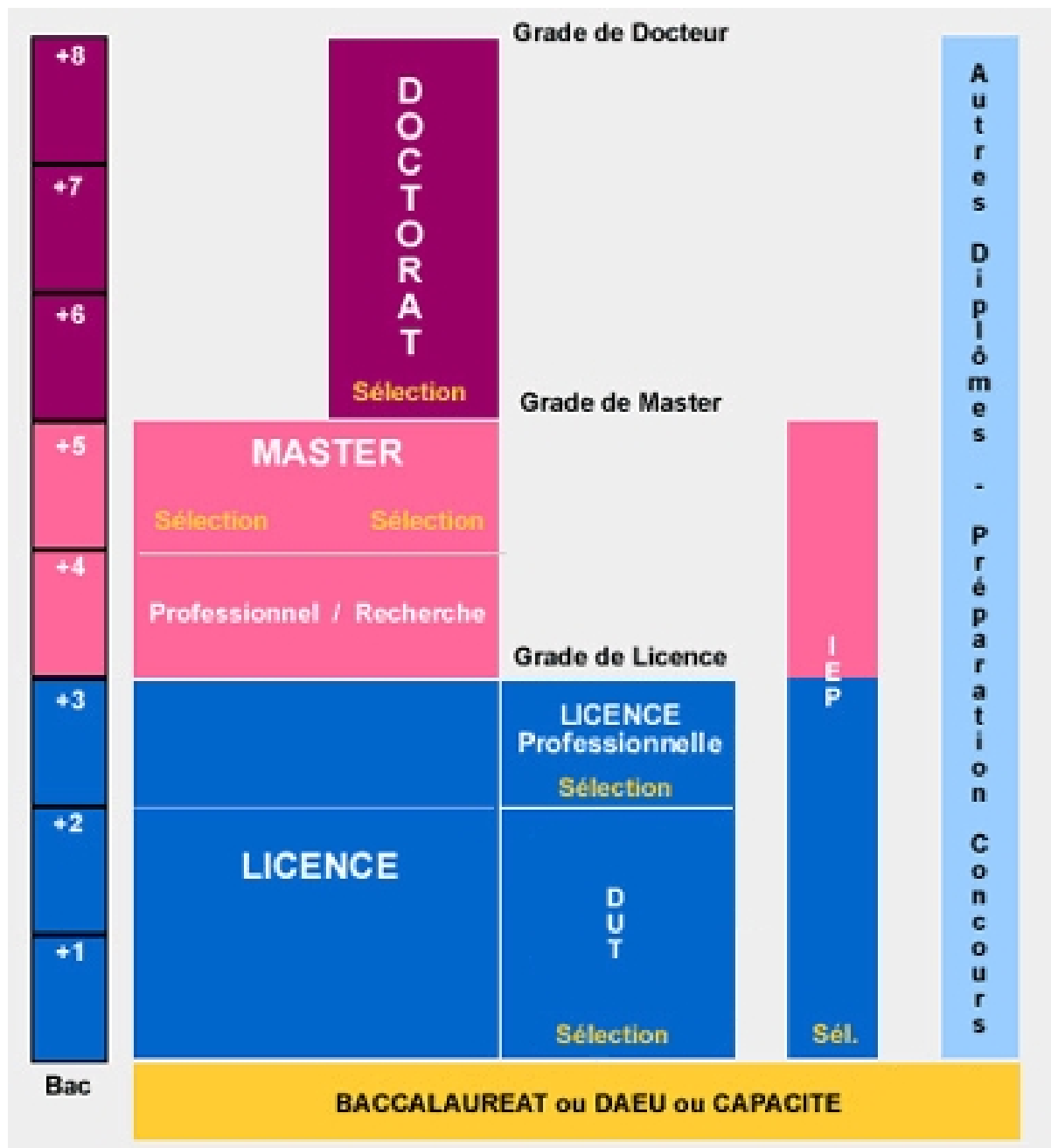
¹ Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні. Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02. 2010 р. № 99. – Доступний з: <<http://www.mon.gov.ua/education/higher>>

² Грачев С.В., Городнова Е.А. Исследовательские университеты: Мировой опыт и приоритеты развития. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2009. – С. 54.

³ Голубинцев В.О. Философия науки / В.О. Голубинцев, А.А.Данцев, В.С. Любченко. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – С. 447.

⁴ Licence-Master-Doktorat. Доступний з: <<http://www.iae-grenoble.fr/candidature-master-annee-1.html>>

Для поліпшення якості та потреб підготовки Академія Гренобля зміцнює роль наукових центрів передового досвіду та інноваційного розвитку в навчанні та дослідженні в галузі освіти, сприяє розвитку програм академічних обмінів, створення транснаціональних навчальних модулів та педагогічних підходів, а також партнерських дослідницьких програм.



Діаграма 1. Структура ступенів вищої освіти Франції, запроваджених в межах «LMD реформи».

За інформацією Департаменту науки і освіти (Le département Sciences de l'éducation de L'UPMF) Університету П'єр-Мендес-Франс протягом першого року підготовки за програмою Master 1 студенти

засвоюють знання і методи в області наукових досліджень освіти (освітніх процесів), готують науково-дослідний проект в рамках офіційних дослідницьких програм. Випускники Master 1 мають можливість продовжити навчання за програмами Master 2 педагогічної або природничо-наукової освіти, або зайнятися професійною кар'єрою на посаді Старшого Радника з освіти¹.

Для забезпечення педагогічної підготовки на рівні Master 2 в Академії Гренобля (IUFM Academia de Grenoble) було розроблено спільний проект Університету Жозеф Фур'є (Гренобль 1), Університету П'єр-Мендес-Франс (Гренобль 2), Університету Стендаль (Гренобль 3) і Університету Savoie-Chambéry². Кожен з учасників проекту запропонував 5-7 магістерських програм підготовки викладачів – дослідників з різних спеціальностей природничого, гуманітарного та соціального напрямів. Лабораторія педагогічних наук для навчання за програмою Master 2 пропонує три окремі спеціальності.

Перша із спеціальностей Master 2 – «Викладання, навчання і підготовка кадрів» включає теоретичну підготовку в 3 семестрі у вигляді лекцій і навчальних занять в обсязі приблизно 300 годин (60 кредитів). Протягом 4 семестру проводиться 4 місячне стажування (360 годин – 10 кредитів) та написання дисертаційної роботи (20 кредитів).

Інша програма Master 2 – «Моделювання процесу освіти і професійної підготовки» передбачає теоретичну підготовку лише в 3 семестрі, коли вивчається 5 дисциплін (по 6 кредитів ECTS). На виконання магістерської роботи виділяється весь 4 семестр (30 кредитів).

Реформування вищої професійної освіти в Російській Федерації пов'язане із запровадженням федеральних державних освітніх стандартів третього покоління (ФГОС-3), які передбачають перехід магістерських програм на нові навчальні плани³. Освітні програми магістратури розраховані на дворічний термін підготовки і включають два навчальні цикли: загальнонауковий і професійний та окремо виділений розділ практики і науково-дослідницької роботи. Кожен цикл включає нормативну і варіативну (профільну, що визначається університетом)

¹ Le département Sciences de l'éducation de L'UPMF. Доступний з: <<http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/formations>>

² IUFM Academia de Grenoble. Доступний з: <<http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=&to=uk&a=http%3A%2F%2Fiufm.ujf-grenoble.fr%2Findex.php%2Fdevenir-enseignant%2Fparcours%2Fmasters-me2d.html>>

³ О разработке вузами основных образовательных программ. – Доступний з: http://www.sutd.ru/files/omko/razrabotka_oop.pdf.

частини. Навчальна програма підготовки магістра соціології в Московському державному університеті імені Ломоносова (МГУ) передбачає три складові науково-дослідницької роботи: робота в семестрі – 1200 годин, науково – дослідницька і науково-педагогічна практики – 400 годин (7 тижнів) кожна. На завершення підготовки магістерської дисертації виділено 300 годин протягом 6 тижнів¹. Подібну структуру мають і інші магістерські програми МГУ² та інших російських університетів³.

В умовах наростання конкуренції за розподіл ресурсів значення інтеграції науки і освітнього сектора зростає через взаємопосилення і доповнення їх конкурентних переваг. Високий рівень підготовки молодих фахівців, які займаються науковим пошуком, забезпечує такий же високий рівень результатів наступних наукових досліджень з високим трансферним потенціалом. Це, в свою чергу, дозволяє розширювати перелік освітньо-професійних програм, поновлювати навчально-лабораторне і дослідницьке обладнання, яке відповідає сучасному стану науки. Інтеграційні процеси поряд із активною дослідницькою діяльністю викладачів університету дають можливість залучати студентів до участі в реалізації наукових проектів і тем. В тісній співпраці майбутні науковці не лише набувають міцних знань в процесі досліджень, а й переймають прийоми і методи наукового пізнання, забезпечуючи розвиток і відтворення науково-педагогічних шкіл.

«Для науки надзвичайно важливо перебувати в доброму університеті, в такому де надсучасні дослідження проводяться найбільш відомими вченими в лабораторіях, обладнаних за останнім словом науки і техніки... Це як процес наростання снігової кулі, коли один видатний вчений отримує фінансування на свої проривні дослідження, залучає до них своїх колег, потім кращих студентів – до того часу, доки не сформується така критична маса, яка нестримно притягує до себе будь-якого молодого вченого, який тільки починає наукову кар'єру»⁴.

¹ Госстандарты и учебные планы. Социологический факультет МГУ имени Ломоносова. – Доступний з: <http://www.socio.msu.ru/?s=umo&p=standplan>.

² Магистерское и послевузовское образование. Магистерские программы. – Доступний з: <http://master.cmc.msu.ru/?q=node/55>.

³ Планирование и организация учебного процесса. Сибирский федеральный университет. – Доступний з: <http://edu.sfu-kras.ru/normativnjie+dokumentj>.

⁴ Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper-Collins в кн. Дж.Салми Создание университетов мирового класса./ пер. с англ.-М.:Издательство «Весь Мир», 2009. – 132 с. – С. 20.

Аналіз програм магістерської підготовки в провідних університетах різних країн, а також у вітчизняних дослідницьких університетах вказує на необхідність впровадження в структуру магістерських програм різних форм організації науково-дослідницької діяльності студентів. Для цього необхідно змінити навчальні плани і навчальні програми з метою введення до них академічних годин для проведення науково-дослідної роботи, розширення творчих завдань дослідницького і проєктного характеру.

Науково-дослідна робота студентів в позааудиторний час має певну системну впорядкованість. Вона проводиться під керівництвом рад науково-дослідницької діяльності (науково-технічної творчості) студентів і наукових частин університетів та організовується у таких формах:

- спільна робота студентів з провідними науковцями у наукових товариствах, школах і гуртках;
- науково-дослідна робота студентів за держбюджетною і госпдогвірною тематикою;
- залучення студентів до виконання робіт за міжнародними грантами; участь студентів у винахідницькій діяльності;
- виступи студентів на наукових конференціях, семінарах, симпозиумах, результати яких відображаються у наукових публікаціях;
- участь студентів у виставках, конкурсах, олімпіадах.

Для організації науково-дослідної роботи магістрантів, яка включена в структуру навчальних занять, доцільно запровадити проведення наукових семінарів як форми систематичної взаємодії магістрантів і наукового керівника, виконання лабораторних, практичних і самостійних завдань за тематикою наукового пошуку, написання і захист рефератів і курсових робіт, виконання колективних та індивідуальних наукових проєктів, розв'язання проблемних, пошукових і експериментальних завдань під час виробничої і переддипломної практик.

Запровадження відповідно до загальноєвропейських традицій диверсифікованих програм магістерської підготовки з терміном навчання 1,5-2 роки дозволяє передбачити час засвоєння навчального компонента і на науково-дослідницьку роботу та виділити в магістратурі:

- дослідницькі програми (з наступним вступом до аспірантури);
- професійні програми (для працевлаштування за фахом-професійною спеціалізацією).

Враховуючи досвід розбудови магістерських програм в різних університетах України, Європи і світу, а також традиції педагогічно-

го університету з розвитку студентської науки можна запропонувати таку орієнтовну структуру загального начального часу для названих програм:

	Нормативний термін навчання / загальний обсяг		
	Професійні програми		Дослідницькі програми
	1,5р./2700 год./ 90 кред.ЄКТС	2 р./ 3600 год./ 120 кред.ЄКТС	2 р./ 3600 год./ 120 кред.ЄКТС
Теоретичне навчання	1800 год./ 60 кр.	2250 год./ 75 кр.	2250 год./75 кр.
<i>у тому числі:</i>			
нормативні дисципліни	900 год./30 кр.	900 год./30 кр.	900 год./30 кр.
вибіркові дисципліни	900 год./30 кр.	1350 год./ 45 кр.	1350 год./45 кр.
Практична підготовка	630 год./21 кр.	900 год./30 кр.	450 год./15 кр.
Магістерська робота	270 год./9 кр.	450 год./15 кр.	900 год./30 кр.

Тоді з врахування запропонованого розподілу годин в структурі освітніх програм підготовки магістра, крім теоретичної підготовки з дисциплін I і II циклів – загальнопрофесійної підготовки і спеціальної (професійної) підготовки можна окремо виділити III розділ – науково-дослідницька робота. За формами організації вона може включати:

- науково-дослідницька робота протягом семестру,
- науково-дослідницьку практику,
- науково-педагогічну практику,
- переддипломну практику,
- підготовку курсової роботи,
- підготовку магістерської роботи.

Нормативна тривалість професійної програми здобуття ступеня магістра за денною формою навчання на основі освітнього рівня бакалавра може складати 1,5 року (90 кредитів ЄКТС) або 2 роки (120 кредитів ЄКТС).

Нормативна тривалість наукової програми дослідницького спрямування на основі освітнього рівня бакалавра за освітнім рівнем магістра – 2 роки (120 кредитів ЄКТС).

При визначенні тривалості і структури освітньої програми та розробці навчального плану необхідно враховувати, що 60 кредитів ЄКТС відповідають одному навчальному року, а один кредит ЄКТС встановлюється в обсязі 30 академічних годин. Один навчальний тиждень відповідає 1,5 кредитам ЄКТС. Традиційно тривалість семестру становить 20 тижнів, що відповідає 30 кредитам ЄКТС.

Особливістю магістерської підготовки за подвійними педагогічними спеціальностями є збільшення нормативної тривалості професійної програми підготовки за денною формою навчання на основі освітнього рівня бакалавра з 1,5 до 2 років (120 кредитів ЄКТС) для здобуття кваліфікації за другою спеціальністю. Присвоєння додаткової кваліфікації визначається вибірковою частиною програми теоретичної підготовки, обумовлюється наявністю додаткової практики та підтверджується окремою формою підсумкової атестації. Обсяг блоку дисциплін другої спеціальності доцільно встановити в обсязі 18 кредитів ЄКТС, що сприятиме забезпеченню вибору студентами підготовки за різними додатковими кваліфікаціями та передбачатиме можливість оперативного запровадження нових спеціальностей відповідно до вимог ринку праці.

Враховуючи необхідність індивідуалізації магістерської підготовки, при розробці структури освітніх програм важливо закласти умови ефективної організації навчального процесу. В таких програмах теоретичне навчання може становити не менше 60 % від загального обсягу кредитів, з яких нормативна частина навчального плану з метою оптимізації планування (створення лекційних потоків) встановлюється в обсязі 30 кредитів ЄКТС.

Практична підготовка є обов'язковим компонентом нормативної частини програми підготовки. Виробнича практика на робочому місці є обов'язковою умовою присвоєння професійної кваліфікації, яку рекомендується планувати – не менше 6 тижнів із відривом від навчання. Навчальні практики можуть організовуватися з відривом від навчання, без відриву від навчання, у структурі окремих навчальних курсів, у визначені дні тижня протягом семестру. Якщо вибірковою частиною навчального плану передбачена підготовка для отримання додаткової професійної кваліфікації, то має передбачатися проведення з відривом від навчання і відповідної виробничої практики тривалістю не менше 4 тижнів. Як правило, значна за обсягом практична та науково-

практична підготовка (науково-педагогічна, науково-дослідна та переддипломна практики) планується на останній семестр навчання.

Визначальне значення практичної підготовки для завершення формування професійних умінь і спеціальних компетентностей важливо реалізувати при плануванні всіх видів практик магістрантів враховуючи, що загальний обсяг кредитів, виділених на практичну підготовку, може досягати четвертої і більше частини програми підготовки.

У структурі навчальних планів для опанування нормативних навчальних дисциплін, практик і написання випускної кваліфікаційної роботи має бути виділено не менше 60% від загального обсягу навчальної програми. Вивчення навчальних дисциплін нормативної частини освітньої програми підготовки магістра слід планувати протягом першого року навчання.

Для зменшення перевантаження магістрантів доцільно запроваджувати укрупнені навчальні курси, що об'єднують дрібні суміжні навчальні дисципліни. Важливо зберігати модульну структуру навчальних планів, коли обсяги навчальних курсів (дисциплін) і практик мають бути кратні певній мінімальній кількості кредитів. Такий підхід забезпечує можливість кращої реалізації права студентів на вільний вибір навчальних дисциплін, підтримує академічну мобільність. З цією ж метою пропонується планувати вивчення певного навчального курсу (дисципліни) або проходження практики протягом одного семестру, крім окремих випадків, коли збільшення тривалості вивчення навчального курсу до 2 семестрів обумовлене обсягом та методичною доцільністю.

Вибіркова частина освітньої програми підготовки магістра включає блок дисциплін самостійного вибору ВНЗ і блок дисциплін для вільного вибору студентом навчальних дисциплін. Формування блоку дисциплін самостійного вибору ВНЗ передбачає врахування особливостей навчального закладу в поглибленні фахової підготовки за спеціальністю.

Нормативна частина програми підготовки і блок самостійного вибору ВНЗ є інваріантними для всіх студентів певної спеціальності, незалежно від обраної студентом спеціалізації чи додаткової спеціальності. Успішне засвоєння інваріантної складової освітньої програми є підставою для присвоєння студенту відповідної академічної кваліфікації.

Збільшення обсягу дисциплін вільного вибору студентами дозволяє підтримувати актуальність і конкурентоздатність освітньої програми,

підвищити мотивацію, а отже і якість професійної підготовки фахівців. Для реалізації вільного вибору студента можна передбачити два варіанти:

1) вибір за блоками дисциплін (додаткової спеціальності, спеціалізації),

2) вибір окремих дисциплін з набору певних переліків.

Тобто дисципліни вільного вибору можуть обиратися студентами як окремо, так і блоками, що формуються за ознакою можливості отримання споріднених компетентностей для присудження відповідної додаткової кваліфікації. При цьому підготовка за спеціалізацією (додатковою спеціальністю) передбачається в обсязі 18 кредитів ЄКТС і розпочинається з другого семестру.

Вивчення навчальних дисциплін вільного вибору студента з переліку дисциплін доцільно планувати на другий курс підготовки. Вивчення таких дисциплін планується у вигляді аудиторних занять і самостійного розв'язання проблемно-пошукових, дослідницьких завдань. Аудиторні заняття передбачаються у вигляді лекцій, які складають не більше 1/3 від загальної кількості годин навчальної дисципліни. Семестровий контроль з вибіркового навчальних дисциплін планується у формі заліку за результатами розв'язання програмних завдань.

З метою збільшення часу на самостійну роботу з розв'язання індивідуальних науково-дослідних завдань, підготовки проектів, на проведення науково-дослідницької роботи в межах виконання курсової та магістерської роботи обсяг аудиторних занять студентів денної форми навчання на магістерському рівні навчання не повинен перебільшувати 14-16 годин на тиждень, з розрахунку – не більше 10 аудиторних годин на кредит.

Важливо збільшити дослідницьку складову магістерських програм до певного критичного, якісно вищого рівня, наприклад, з врахуванням проведення досліджень під час практики – не менше 33% загального обсягу програми. В такому контексті особливого значення набуває організація наукової роботи, зокрема для підготовки магістерської кваліфікаційної роботи, яка в дослідницьких програмах може виконуватися протягом заключного семестру (до 30 кредитів ЄКТС).

Такі загальні підходи до реконструкції освітніх програм магістерської підготовки можна транслювати в практичну площину, якщо представити їх у вигляді наочних структурних схем.

На рис. 2 представлено схему структури дослідницької програми підготовки магістра. Схему структури професійної програми підготовки магістра представлено на рис. 3. Схему структури професійної

програми підготовки магістра з терміном підготовки 2 роки представлено на рис. 4. В структурі програм встановлюються кредити для проведення науково-дослідницької роботи. Для планування науково-дослідницької роботи протягом семестру передбачаються академічні години для систематичного проведення наукового семінару (наприклад, 2 години на тиждень).

Структура дослідницької програми підготовки магістра

I семестр (30 кредитів)		II семестр (30 кредитів)		
нормативні дисципліни I цикл	II цикл (15 кредитів)	нормативні дисципліни II цикл	варіативні дисципліни (спеціалізація, додаткова спеціальн.) (18 кредитів) варіативні дисципліни (15 кредитів)	III НДР науководослідна практика (6 кредит.) III НДР науководослідна практика (9 кредитів)
III НДР: науковий семінар (3 кредити)		III НДР: науковий семінар(3 кредити)		
III семестр (30 кредитів)		IV семестр (30 кредитів)		
варіативні дисципліни (спеціалізація (додаткова спеціальність) (15 кредитів) II Варіативні дисципліни за вибором університету (12 кредитів) за вибором студентів (9 кредити)	III НДР науково-педагогічна практика (12 кредитів) III НДР науково-педагогічна практика (6 кредитів)	III НДР підготовка магістерської роботи (30 кредитів)		
III НДР: науковий семінар (3 кредити)				

Рисунок 2. Схема структури дослідницької програми підготовки магістра

Структура професійної програми підготовки магістра

I семестр (30 кредитів)		II семестр (30 кредитів)		
нормативні дисципліни I цикл (12 кредитів)	нормативні дисципліни II цикл (15 кредитів)	нормативні дисципліни II цикл (3 кредити)	Варіативні дисципліни	
			Спеціаліз.1 (18 кредит.)	Спеціаліз.2 (18 кредит)
III НДР: науковий семінар (3 кредити)		III НДР науково-дослідна практика (6 кредитів)		
III семестр (30 кредитів)		III НДР: науковий семінар(3 кредити)		
варіативні дисципл. вибір студента (3 кред)	III НДР науково-педагогічна практика (15 кредитів)	III НДР підготовк магістер роботи (9 кредит)		
III НДР: науковий семінар (3 кредити)				

Рисунок 3. Схема структури професійної програми підготовки магістра

Під час семінарських занять за участі наукового керівника і магістрантів відбувається обговорення поточних проблем дослідницької роботи: постановка завдань, заслуховування та обговорення звітів і доповідей магістрантів. За наслідками участі студентів в роботі наукового семінару, успішного виконання плану науково-дослідної роботи в семестрі науковий керівник виставляє кожному магістранту залік. Під час проведення практик вирішуються програмні завдання, пов'язані з тематикою магістерської дисертації. Запровадження в структурі професійних програм модулів за спеціалізаціями дає можливість поглиблення та індивідуалізації підготовки з врахуванням потреб магістрантів та ринку праці.

Впровадження результатів науково-дослідної роботи в навчальний процес сприяє вдосконаленню змісту навчальних дисциплін, підвищує інтерес студентів до поглиблення і систематизації знань, посилює мотивацію до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що відбивається на розширенні їх професійних компетенцій, розвиває здатність до професійної мобільності і зростання.

Структура професійної програми підготовки магістра (2 роки)

I семестр (30 кредитів)		II семестр (30 кредитів)		
нормативні дисципліни I цикл (12 кредитів) нормативні дисципліни I цикл (12 кредитів)	нормативні дисципліни II цикл (15 кредитів) нормативні дисципліни II цикл (15 кредитів)	нормативн дисципл. II цикл (3кред.) ормативні дисципліни II цикл (3 кредити)	варіативні дисципліни (спеціаліза- ція, додаткова спеціальн.) (18 кредитів) варіативні дисципліни (15 кредитів)	III НДР науково- дослідна практика (6 кредит.) III НДР науково- дослідна практика (9 кредитів)
III НДР: науковий семінар(3 кредити)		III НДР: науковий семінар(3 кредити)		
III семестр (30 кредитів)		IV семестр (30 кредитів)		
варіативні дисципліни (спеціалізація додаткова спеці- альність) (15 кредитів) II Варіативні дисципліни за вибором універ- ситету (12 кредитів)	III НДР науково- педагогічна практика (12 кредитів) III НДР науково- педагогічна практика (6 кредитів)	III НДР переддипломна практика (12 кредитів) III НДР: науковий семінар (3 кредити)	III НДР підготовка магіс- терської роботи (15 кредитів) Стру- ктура дослідниць- кої програми під- готовки магістра	
III НДР: науковий семінар (3 кредити)				

Рисунок 4. Схеми структури професійної програми підготовки магістра (2 роки)

Таким чином, ефективна організація науково-дослідницької роботи магістрантів, включення в структуру програм підготовки дослідницької діяльності сприяють вдосконаленню навчального процесу і розвитку університетської науки, створюють єдиний освітній простір, який забезпечує цілеспрямоване формування дослідницьких та спеціальних компетентностей, готують магістрантів до виконання професійних завдань інноваційного характеру.

Глава 4.2.

Особливості змісту загальнопрофесійної підготовки магістрів

Сучасний етап розвитку національної системи вищої освіти характеризується гармонізацією національного освітнього законодавства до загальноєвропейських підходів у розвитку вищої освіти, що проявляється, зокрема, в розробці і затвердженні Національної рамки кваліфікацій¹ та прийнятті Верховною Радою України 1 липня 2014 року Закону України «Про вищу освіту».²

В зв'язку із змінами нормативної бази актуалізується питання вдосконалення змісту освітніх програм відповідно до сучасних тенденцій розвитку вищої освіти та вимог ринку праці. Невідкладність розгляду питання пов'язана із законодавчо мотивованою потребою якісного вдосконалення освітньо-наукової діяльності університету, підсиленням результативності наукової роботи науково-педагогічних працівників університету. Проведення відповідних змін пов'язане, насамперед, з оновленням змісту і переходом до нової структури освітніх програм, які дозволяють реалізувати принципи «навчання через дослідження», сприяти академічній мобільності та забезпечити умови транспарентності і доступності освітніх програм.

Підготовка педагогічних працівників з вищою освітою за ступеневою системою започаткована більше 15 років тому і традиційно здійснювалася за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр.³ Повну вищу педагогічну освіту можна було здобути після завершення річної програми спеціаліста або магістра на базі чотирирічної бакалаврської підготовки. Враховуючи перелік спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра,⁴ підготовка педа-

¹ Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України» від 23 листопада 2011 р. №1341. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/main/1326289476970265/page5>.

² «Про вищу освіту» Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

³ Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні(ступеневу освіту), затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. №65, – Доступ за адресою: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/65-98-p>.

⁴ Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, за-

гогічних працівників та інших фахівців для освітньої галузі в педагогічних університетах проводилася за освітніми програмами, які реалізовували паралельні та послідовні схеми професійно-педагогічної підготовки. При цьому спостерігалися суттєві змістові відмінності в загальнопрофесійній частині програм, які з часом були закріплені стандартами вищої освіти відповідних спеціальностей.

Тому при створення нових програм підготовки педагогічних кадрів магістерського ступеня важливо напрацювати основні принципи формування структури та змісту таких гармонізованих програм. Особливої уваги заслуговує загальнопрофесійна компонента підготовки учителя, яка є ключовою при формуванні загальних педагогічних компетентностей і визначає спільне ядро програм вищої педагогічної освіти.

В рамках дослідження наша увага зосереджена на обговоренні питань формування змісту загальнопрофесійної підготовки в магістерських програмах педагогічної освіти.

Порівняння навчальних планів магістерської підготовки різних університетів виявило недоліки в професійно-педагогічних програмах підготовки магістрів:

- недостатній термін навчання і обсяг основних складових програм;
- перевантаженість магістрантів теоретичними заняттями. Великий обсяг аудиторних занять не дає можливості розвитку здібностей і наукових інтересів, знижує відповідальність, самостійність та ініціативу, а в кінцевому випадку якість підготовки;
- відсутність достатнього часу на практичну підготовку магістрантів та на підготовку і завершення написання магістерської роботи. Дуже часто переддипломна практика магістрантів проводиться безвідривно від теоретичного навчання, інколи формально пов'язується з вирішенням завдань підготовки магістерської роботи;
- відсутність в структурі підготовки елементів, які безпосередньо спрямовані на формування науково-дослідницької компетентності, підготовку магістрантів до самостійної науково-дослідницької роботи, як однієї з базових складових професійної діяльності.¹

тверджений постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787. – Доступ за адресою: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>

¹ Упровадження програм магістерської підготовки в провідних університетах України й світу / Р.М. Вернидуб / - Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціо-

Щодо структури програм магістерської підготовки, то її рекомендований обсяг становить 90-120 кредитів ЄКТС – для освітньо-професійних програм та 120 кредитів ЄКТС – для освітньо-наукових програм. При цьому теоретична складова підготовки має охоплювати біля 60 кредитів ЄКТС, в т.ч. її нормативна частина – не менше 25% загального обсягу. До варіативної частини включаються навчальні дисципліни за вибором університету і не менше 25 % від загального обсягу програми дисциплін за вибором студента, в т.ч. не менше 15% – для дисциплін блоку додаткової педагогічної спеціальності (спеціалізації). При цьому під час розробки освітніх програм магістра рекомендується використовувати принцип модуляризації – окремі дисципліни (модулі) повинні мати однаковий, або кратний кредитний вимір (наприклад, 5 – 10 -15 ЄКТС кредитів).

Складова практичної підготовки в професійних програмах передбачає не менше 15 % від загального обсягу програми. Підготовка дипломної роботи магістра планується в обсязі не менше 9-18 кредитів для освітньо-професійних програм і 30 кредитів – для освітньо-наукових програм магістерської підготовки.

Враховуючи значущість науково-дослідницької складової магістерської підготовки доцільно поряд із циклами загальнопрофесійної і спеціальної підготовки окремо структурувати компонент науково-дослідної роботи і практики. Ефективна організація науково-дослідницької роботи магістрантів передбачає включення в структуру підготовки дослідницької діяльності, яка для освітньо-наукових програм має становити не менше 30% загального навчального часу. Така організація дослідництва сприяє вдосконаленню навчального процесу і розвитку університетської науки через механізми реалізації наукових досліджень в процесі професійної підготовки, створює єдиний освітньо-науковий простір, який забезпечує цілеспрямоване формування дослідницьких та спеціальних компетентностей магістрантів для виконання професійних завдань інноваційного характеру.

Особливістю програм може бути опис умов, за яких студенти – випускники бакалаврату з інших галузей підготовки (не за фахом) -можуть бути зараховані на навчання за програмою здобуття ступеня магістра.

Щодо формування сучасного змісту магістерських програм вищої педагогічної освіти, то наразі існує ряд проблем, які пов'язані насам-

перед із необхідністю запровадження компетентнісного підходу з орієнтацією на результати навчання при розробці нових освітніх програм.

Орієнтація на компетентнісний підхід передбачає вироблення узгоджених вимог, виражених у термінах результатів навчання та компетентностей з предметних галузей, необхідних для забезпечення порівнянності, сумісності та прозорості програм¹.

Сучасна модель розробки, впровадження та реалізації навчальних програм² включає наступні етапи:

1. відповідність основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, оригінальність програми із академічної точки зору, визначеність спільних з працедавцем інтересів, ресурси всередині/зовні навчального закладу).

2. визначення профілю навчальної програми.

3. опис цілей програми та кінцевих результатів навчання.

4. визначення загальних та фахових компетентностей.

5. розробка навчального плану .

6. розробка модулів та вибір видів навчальної діяльності.

7. визначення підходів до навчання та методів оцінювання.

8. розробка системи оцінювання якості програми з метою її вдосконалення.

При розробці навчальної програми перед початком формування навчального плану необхідно реалізувати ще чотири проектні кроки, на які до цього часу не звертають належної уваги, але вони є ключовими для компетентнісного підходу. Це суттєво змінює проектну роботу розробників, які за традиційною методологією мали займатися громіздкою підготовкою об'ємних документів – освітньо-кваліфікаційної характеристики і освітньо-професійної програми.

Профіль програми є коротким (обсягом близько двох-чотирьох сторінок). Його основне призначення – надати найбільш суттєву інформацію про навчальну програму. Він визначає місце програми на академічній карті або в тематиці наукових досліджень.

¹ Вступне слово для Проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі: Внесок університетів у Болонський процес. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

²Рашкевич Ю.М. Компетентнісний підхід в побудові навчальних програм. – Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikaciji/621-competence.html>

Профіль програми визначає предметну область, до якої належить дана навчальна програма, її рівень (перший, другий, третій цикли) та специфічні особливості даної програми, які відрізняють її від інших подібних програм.

Профіль програми може бути самодостатнім документом (наприклад, в інформаційному пакеті університету) або частиною Додатку до диплома.

Результати навчання – формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситися до окремого модуля курсу, або також до періоду навчання (програми першого, другого чи третього рівнів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредиту.

Компетентності визначаються як динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються різними навчальними дисциплінами і оцінюються на різних етапах.

Проект Tuning визначає відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші формулюються викладачами на рівні навчальної програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності набуваються особами, що навчаються.

Компетентності діляться на спеціальні (фахові) і загальні. До **спеціальних** (subject related) відносяться компетентності, які:

- є специфічними для даної предметної області (галузі/напрямку/дисципліни);
- безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями у предметній області;
- визначають профіль програми, тобто роблять її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм.

З метою визначення спеціальних (фахових) компетентностей для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта»¹ розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням.

Загальні (generic) компетентності – знання, розуміння, навички та здатності, якими студент оволодіває у рамках виконання певної програми навчання, водночас вони мають універсальний характер. До загальних компетентностей віднесені:

¹ Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education.- http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf.

- інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);
- міжособистісні (соціальна взаємодія та співпраця);
- системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань).

При розробці програм вищої педагогічної освіти важливо враховувати, що основним нормативним документом, який визначає мету, завдання, основні принципи розвитку, соціально-педагогічні умови, зміст та основні напрями реалізації педагогічної освіти в Україні є галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, затверджена наказом МОН від 14.08.2013 р. № 1176. Цей документ ґрунтується на положеннях Конституції України, чинного законодавства про освіту, Державних стандартах освіти, Педагогічній Конституції Європи, прийнятій на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору та інших нормативних актах.

В той же час, враховуючи європейський вектор розвитку Української держави та її участь у Болонській співдружності, при розробці й реалізації освітніх програм педагогічної галузі необхідно передбачити також ключові орієнтири, що рекомендуються групою європейських експертів в рамках проекту Tuning «Налаштування Європейських освітніх структур».

Аналіз трьох ключових документів (Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, Педагогічна Конституція Європи, проект Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм в предметній галузі «Освіта»), в яких окреслені концептуальні орієнтири щодо змісту педагогічної освіти в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів, а також наведені загальні й фахові компетентності, якими мають володіти сучасні педагогічні кадри для повноцінного виконання своїх обов'язків, дозволяє визначити наступні основні підходи до формування змісту освітніх програм професійно-педагогічної підготовки.

Згідно з Педагогічною конституцією Європи «в центрі змісту педагогічної освіти знаходяться питання виживання людства, формування людини як особистості у контексті загроз, сформованих глобальними проблемами минулого в період розвитку індустріалізму та науково-технічного прогресу. Стрижневою основою змісту педагогічної освіти є відповідь на потребу збереження людської цивілізації».

Зміст педагогічної освіти підпорядковується також потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови

гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку».¹

Більш конкретно зміст професійної підготовки педагогічних кадрів визначено в чинній галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти², яка включає:

I – психолого-педагогічну підготовку, що передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин.

Реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія, порівняльна педагогіка, основи педагогічної майстерності, соціальна психологія та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей.

II – методичну підготовку, що передбачає глибоке опанування методиками викладання навчальних предметів з використанням можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та методик проведення позашкільної і позакласної роботи та має бути наскрізною і здійснюватися протягом усього періоду навчання з урахуванням особливостей спеціальностей та спеціалізацій.

Реалізується через діяльність студентів у навчальних закладах, лабораторіях, центрах практичної підготовки, тренінгових та інноваційних центрах шляхом проходження навчальних, виробничих (педагогічних) практик, а також шляхом методичної спрямованості викладання фундаментальних навчальних дисциплін.

III – інформаційно-комунікаційну підготовку, що реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: основи інформатики, новітні інформаційно-комунікаційні технології та методики їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього терміну навчання.

¹ Педагогічна конституція Європи [Електронний ресурс]. – [Чинна 2013–05–25]. – Франкфурт. – 2013. – Сайт «Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи» – Режим доступу: <http://www.argue.org/index.php/ru/publykatsyy/pedag-gicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1> – Назва з екрана.

² Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – [Чинна 2013–08–14] // Наказ Міністерства освіти і науки України № 1176. – Сайт «Нормативно-правова база – Міністерство освіти і науки України». – Режим доступу: https://docs.google.com/viewer?url=http://mon.gov.ua/files/normative/2013-08-15/1691/nmon_+1176_14082013.doc&embedded=false. – Назва з екрана.

IV – практичну підготовку, що передбачає проходження неперервних навчальних та виробничих (педагогічних) практик, починаючи з третього семестру.

V – соціально-гуманітарну підготовку, що передбачає поглиблення та професіоналізацію мовної, філософської, політологічної, культурологічної, соціологічної, правознавчої, економічної, фізкультурно-оздоровчої освіти та її професійно-педагогічне спрямування.

У проекті Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта»¹ рекомендуються наступні складові щодо визначення змісту освіти і формування необхідних фахових компетентностей учителя:

I – психолого-педагогічна підготовка реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: педагогічні теорії, соціальна психологія і педагогіка, анатомія і фізіологія, загальна та експериментальна психологія, психологія розвитку, психологічне і педагогічне консультування, сімейна психологія, спеціальна психологія і педагогіка та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей;

II – методична підготовка, реалізується через опанування таких дисциплін як: методи психолого-педагогічних досліджень, діагностика в освіті, педагогічні технології;

III – інформаційно-комунікаційна підготовка, реалізується шляхом вивчення таких дисциплін як: Інформаційні технології;

IV – практичну підготовку передбачає проходження психолого-педагогічної практики обсягом 30 кредитів ЄКТС;

V – соціально-гуманітарна підготовка передбачає вивчення таких дисциплін як рідна мова та культура мови, іноземна мова, філософія (філософія освіти), історія (історія освіти), економіка, культурологія, правознавство, соціологія (соціологія освіти).

В різних університетах України перелік дисциплін загальнопрофесійної підготовки в навчальних планах магістерського рівня має певні відмінності, але включає рекомендовані Міністерством освіти і науки такі навчальні предмети як: інтелектуальна власність, вища освіта України та Болонський процес, цивільна оборона, охорона праці в галузі. Крім того, до переліку занесені такі дисципліни: філософія освіти,

¹ «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» . – Більбао, Університет Деусто, 2013. – С.52.

педагогіка та психологія вищої школи, методика навчання у вищій школі, методологія і організація наукових досліджень тощо.

Реалізація програм професійно-педагогічної підготовки зорієнтована на формування відповідних компетентностей, переліки яких дещо відмінні в різних документах.

Так, згідно з Педагогічною конституцією Європи «основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття є:

- 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами);
- 2) компетентність самоідентичності;
- 3) компетентність справедливості;
- 4) лідерська компетентність;
- 5) дослідницько-аналітична компетентність;
- 6) здатність навчатися протягом життя;
- 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

В Педагогічній конституції проголошено, що найважливішою компетентністю педагога XXI століття є здатність забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ.

Формування змісту загальнопрофесійної підготовки програм другого рівня вищої педагогічної освіти, безумовно, має враховувати рівень досягнутих професійних компетентностей в програмах підготовки бакалавра. Розгляд різних документів вказує на необхідність ступеневої диференціації сформульованих вимог щодо професійних якостей випускників педагогічних програм підготовки магістрів. В цьому контексті формулювання переліку компетентностей та відповідних результатів навчання охоплює цілий ряд рівнів опису, починаючи від рамок кваліфікацій і закінчуючи навчальною дисципліною, зокрема:

- Рамку кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualifications for European Higher Education Area, FQ-ENEA)¹;
- Європейську рамку кваліфікацій для навчання в продовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF–LLL)¹.

¹ The framework of qualifications for the European Higher Education Area. – <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=67>.

- Національну рамку кваліфікацій;²
- рівень освітньої програми;
- рівень навчальної дисципліни.

Щодо професійних (фахових) компетентностей, то для освітньої галузі в проекті Tuning «Освіта»³ було розроблено перелік узагальнених для всіх педагогічних працівників компетентностей, які орієнтовані на ефективну реалізацію своєї професійно-педагогічної діяльності за будь-яким фаховим спрямуванням, так звані метакомпетентності, до яких входять 12 загальних та 8 фахових метакомпетентностей. До загальних і найбільш важливих для кожного предметного напрямку віднесено:

- 1) уміння працювати в команді;
- 2) здатність до створення нових ідей (креативність);
- 3) здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми;
- 4) здатність застосовувати знання на практиці;
- 5) здатність до самоосвіти;
- 6) здатність спілкуватися в усній та письмовій формі рідною та іноземними мовами;
- 7) здатність працювати самостійно;
- 8) здатність діяти відповідно до етичних норм;
- 9) здатність знаходити, обробляти, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел;
- 10) знання і розуміння фахової галузі та професії;
- 11) здатність вирішувати конфлікти і вести переговори;
- 12) спрямованість на досягнення якості.

До фахових загальнопедагогічних метакомпетентностей включають:

- 1) здатність діагностувати і оцінювати рівень розвитку, досягнень та освітніх потреб особистості;
- 2) здатність до саморозвитку на основі рефлексії результатів своєї професійної діяльності;

¹ Recommendation of the European Parliament and of the council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Text with EEA relevance). – <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

² Національна рамка кваліфікацій. – Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

³ Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. – http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf.

3) здатність проектувати і здійснювати освітній процес з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації та рівня розвитку особистості;

4) здатність до організації спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

5) здатність створювати і підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище;

6) здатність створювати умови для позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу до соціального оточення і самого себе;

7) здатність використовувати основи теорії та методології освіти в професійній діяльності;

8) здатність користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

За результатами досліджень в рамках проекту Tuning для другого – магістерського рівня вищої освіти були виділені наступні загальні для різних предметних галузей компетентності:

1) володіти предметною галуззю на поглибленому рівні, тобто володіти новітніми методами та техніками (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації;

2) критично відстежувати і осмислювати розвиток теорії і практики;

3) володіти методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на науковому рівні;

4) бути здатними зробити внесок у розвиток дисципліни відповідно до канонів даної предметної галузі, наприклад, в рамках кваліфікаційної роботи;

5) демонструвати оригінальність і творчий підхід;

6) опановувати компетентностями на професійному рівні.

Для формування згаданого переліку загальних та спеціальних компетентностей, як правило, недостатньо однієї дисципліни або практики: набуття студентом компетентностей є комплексним циклічним навчальним процесом, в якому, окрім змісту навчальних дисциплін, важливі також організаційні форми і технології навчання.

На завершення важливо зазначити, що перелічені загально професійні компетентності визначають програмні результати навчання, розподіл яких за змістовими модулями вформує спільне змістове ядро – загальнопрофесійну компоненту програм вищої педагогічної освіти магістерського рівня.

Таким чином, при розробці магістерських програм підготовки викладачів формування змісту загальнопрофесійної підготовки, визначення відповідного переліку дисциплін навчального плану вищими

навчальними закладами здійснюється відповідно до принципів автономії, з дотриманням цілей програми та кінцевих результатів навчання і орієнтацією на формування загальнопрофесійних компетентностей педагогічного працівника.

Глава 4.3.

Інтеграція науки і освіти в процесі формування змісту варіативної складової професійної підготовки

Швидкі темпи впровадження новітніх досягнень науки, скорочення виробничого циклу сучасних технологій, який стає меншим, ніж термін професійної діяльності фахівця, вимагають перебудови фахової підготовки. За цих умов ключовим завданням вищої школи стає формування на основі фундаментальної освіти у майбутніх фахівців ознак професійної мобільності, вміння перебудовувати власну професійну діяльність з урахуванням вимог ринку праці. З такими завданнями найбільш послідовно справляються передові університети, які відносять до категорії дослідницьких. Такі університети поширюють знання, готують фахівців в процесі безпосереднього залучення студентів до наукових пошуків, проводять викладання за навчальними планами і програмами з використанням методичних технологій, які охоплюють найновіші досягнення науки.

Скажімо, вивчення курсів загальної та теоретичної фізики у таких закладах забезпечує загальнонаукову, фундаментальну підготовку майбутніх фахівців. На етапі інтенсивного розвитку наукових знань, які перетворилися в безпосередню продуктивну силу суспільства, на передній план наукового пізнання виступають прикладні напрями сучасного матеріалознавства. Проте, виробничо-технологічне застосування науки робить її поділ на фундаментальну і прикладну досить умовним. Результати досліджень в таких фундаментальних напрямках, як молекулярна і атомна фізика, фізика ядра і елементарних частинок та інших, якісно змінюють виробничі процеси, породжують революційні технологічні рішення.

Вивчення розвитку сучасних зарубіжних освітніх систем¹ та наукових розробок вітчизняних дослідників^{1 2 3} показує, що вдосконалення системи вищої професійної освіти потребує:

¹ Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: Монографический

- постійного оновлення змісту вищої освіти з метою більш повного забезпечення потреб суспільства, у тому числі й майбутніх;
- орієнтації на забезпечення конкурентоспроможності випускників на ринку праці;
- формування у студентів професійних та соціально-особистісних якостей, які дозволили б йому повністю реалізувати свій інтелектуальний потенціал, бути компетентним при вирішенні будь-яких завдань професійної діяльності та повсякденного життя.

Мета розгляду питання вдосконалення змісту професійної освіти полягає в розробці механізмів використання результатів наукових досліджень при формуванні змісту варіативної складової професійної підготовки, зокрема, фахівців природничих спеціальностей.

На прикладі конкретних результатів досліджень фізичних процесів, пов'язаних з анігіляційними властивостями античастинок, важливо з'ясувати як формується зміст навчального курсу і яка його роль в програмі професійної підготовки. Відомо, що у класичній фізиці поняття «античастинка», як і «антиречовина» відсутні. Тому сприйняття студентами факту анігіляції частинок-антиподів навіть на старших курсах – ускладнене. Викладання такого матеріалу повинно супроводжуватись переконливими прикладами з відповідної галузі науки у зв'язку з неможливістю продемонструвати студентам сам експеримент в аудиторних умовах.

З нашого погляду, питання застосування ефекту анігіляції позитронів (АП) з метою одержання інформації про внутрішню структуру речовини та рівень дефектності кристалів має особливе значення для студентів, які здобувають вищу професійну освіту на факультетах фізичного та фізико-технічного профілю.

З іншого боку, вивчення теорії твердого тіла в педагогічному університеті входить до нормативної частини фундаментальної підготов-

сборник научных статей – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 232 с.

¹ Навчальний процес у вищій педагогічній школі: Навчальний посібник / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – С. 26.

² Сергієнко В.П. Інтеграція фундаментальності та професійної спрямованості курсу загальної фізики у підготовці сучасного вчителя: Монографія. – К.: НПУ, 2004. – С. 66.

³ Морозова Т.Ю. Погляд на освітні стандарти крізь призму компетентнісного підходу // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник / Науково-методичний центр вищої освіти МОН України. – К., 2005. – Вип. 46: Болонський процес в Україні. – Ч.2. – С. 73.

ки. З розвитком мікроелектроніки, радіаційних і нанотехнологій, особливої актуальності для фізика – предметника набувають вивчення новітніх результатів наукових досліджень, розуміння фізичних основ сучасних технологій.

З цією метою було розроблено невелику за обсягом (1,5 кредити ECTS) навчальну дисципліну «Радіаційна фізика твердого тіла», яка передбачає 34 години аудиторних занять, переважно у вигляді лекцій і бесід (в т.ч. 6 годин для проведення контрольних заходів) та 20 годин на самостійне вивчення матеріалу, виконання практичних завдань, а також підсумковим контролем у вигляді заліку. Зміст теоретичного матеріалу обсягом 54 години, розбитий на три змістові модулі, які присвячені особливостям будови кристалічних тіл, механізмам радіаційного дефектоутворення та фізичним властивостям опромінених кристалів.

Вивчення навчальної дисципліни за вибором студента «Радіаційна фізика твердого тіла» організовується за модульним принципом¹, що сприяє систематичній і послідовній роботі студентів над ознайомленням з теоретичними основами радіаційної фізики. Використання рейтингового оцінювання дозволяє прогнозувати та своєчасно корегувати індивідуальне засвоєння навчального матеріалу.

Навчально – методична карта дисципліни представляє структуру навчального курсу за змістом та видами навчальної діяльності в поєднанні з графіком навчального процесу, календаризованого за термінами вивчення та складання окремих змістових модулів. Кожен з визначених модулів має свою форму контролю у вигляді індивідуальних завдань, виконання яких передбачається в письмовому вигляді з наступним захистом.

В контексті піднятої проблематики розглянемо вивчення однієї з тем курсу, а саме «Вплив радіаційної обробки на анігіляційні властивості напівпровідникових кристалів», зосереджуючи увагу на методах актуалізації наукових результатів, включених до змісту програми навчальної дисципліни. Згідно із робочою програмою для вивчення теми планується 6 годин, з них 4 години лекційних і 2 години для самостійної роботи. Зміст навчального матеріалу сформований за результатами недавніх фі-

¹ Вернидуб Р.М. З впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: практичні кроки // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: Збірник наукових праць. – Випуск 3. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – С. 3–17.

зичних досліджень, тому відрізняється науковою новизною і опублікований лише в фахових журналах і збірках^{1 2 3 4 5 6}.

Попередньо авторами запропонованої розробки було проведено цикл експериментів із вивчення механізмів анігіляції β^+ -частинок у твердотільних об'єктах, якими були напівпровідникові зразки групи АЗВ5 – фосфід галію та фосфід індію⁷. Кожен із них активно використовується

¹ Немец О.Ф., Григорян Н.Е., Литовченко П.Г. Опилат В. Я., Тартачник В.П., Тычина И.И., Хвостов Д.В. Радиационные нарушения в фосфиде галлия, облученном α -частицами и электронами // Доклады АН УССР. – К., 1988, – вып.9, – С. 54-56.

² Р.М.Вернидуб, В.Т.Адонкин, А.И.Гирка, И.Т.Мегела, В.П.Тартачник, И.И.Тычина Аннигиляция позитронов в монокристаллах GaP и InP, содержащих высокую концентрацию дефектов // Тезисы докладов Всесоюзного семинара «Позитронная аннигиляция в твердых телах», Обнинск, 10-12.X.1991г. – С. 38.

³ Р.М. Вернидуб, А.И. Гірка, С.Б. Косяк, В.П. Тартачник, И.И.Тычина Использование аннигиляционного γ -излучения для исследования радиационных дефектов в фосфиде галлия и дифосфиде кадмия // Вопросы точности ядерной спектроскопии, Вильнюс, 1990г., ИФ ЛитАН, – С. 161-165.

⁴ Р.М.Вернидуб, О.І.Гірка, О.М.Гонтарук, А.П.Кудін, І.Г.Мегела, В.Я.Опилат, В.П.Тартачник, І.І.Тичина Радиційні дефекти вакансійного типу в InP // «Оптоелектроніка і напівпровідникова техніка». – 1996. – вип. № 31. – С. 98–102.

⁵ Р.М.Вернидуб, О.І.Гірка, А.П.Кудін, В.П.Тартачник, І.І.Тичина Вивчення вакансійних дефектів в опромінених кристалах фосфіду галію методом анігіляції позитронів // Український Фізичний Журнал. – 1996. – т. 41, № 9/ 10. – С. 873-875.

⁶ R.M.Vernidub, O.I.Girka, I.G.Megela, V.P.Tartachnik, I.I.Tichyna Positron annihilation in the irradiated indium phosphide crystals // Abstracts of International conference on Material Science of Chalcogenide and Diamond-Structure Semiconductors, Chernivtsi, 1994, – P. 168.

⁷ Див.: Р.М.Вернидуб, В.Т.Адонкин, А.И.Гирка, И.Т.Мегела, В.П.Тартачник, И.И.Тычина Аннигиляция позитронов в монокристаллах GaP и InP, содержащих высокую концентрацию дефектов // Тезисы докладов Всесоюзного семинара «Позитронная аннигиляция в твердых телах», Обнинск, 10-12.X.1991г. – С. 38; Р.М. Вернидуб, А.И. Гірка, С.Б. Косяк, В.П. Тартачник, И.И.Тычина Использование аннигиляционного γ -излучения для исследования радиационных дефектов в фосфиде галлия и дифосфиде кадмия // Вопросы точности ядерной спектроскопии, Вильнюс, 1990г., ИФ ЛитАН, – С. 161-165; Див: Р.М.Вернидуб, О.І.Гірка, О.М.Гонтарук, А.П.Кудін, І.Г.Мегела, В.Я.Опилат, В.П.Тартачник, І.І.Тичина Радиційні дефекти вакансійного типу в InP // «Оптоелектроніка і напівпровідникова техніка». – 1996. – вип. № 31. – С. 98–102; Р.М.Вернидуб, О.І.Гірка, А.П.Кудін, В.П.Тартачник, І.І.Тичина Вивчення вакансійних дефектів в опромінених кристалах фосфіду галію методом анігіляції позитронів // Український Фізичний Журнал. – 1996. – т. 41, № 9/ 10. – С. 873-875; R.M.Vernidub, O.I.Girka, I.G.Megela, V.P.Tartachnik, I.I.Tichyna Positron annihilation in the irradiated indium phosphide crystals // Abstracts of International conference on Material Science of Chalcogenide and Diamond-Structure Semiconductors, Chernivtsi, 1994, – P. 168.

у сучасному приладобудуванні, як сировина для елементної бази мікросхем.

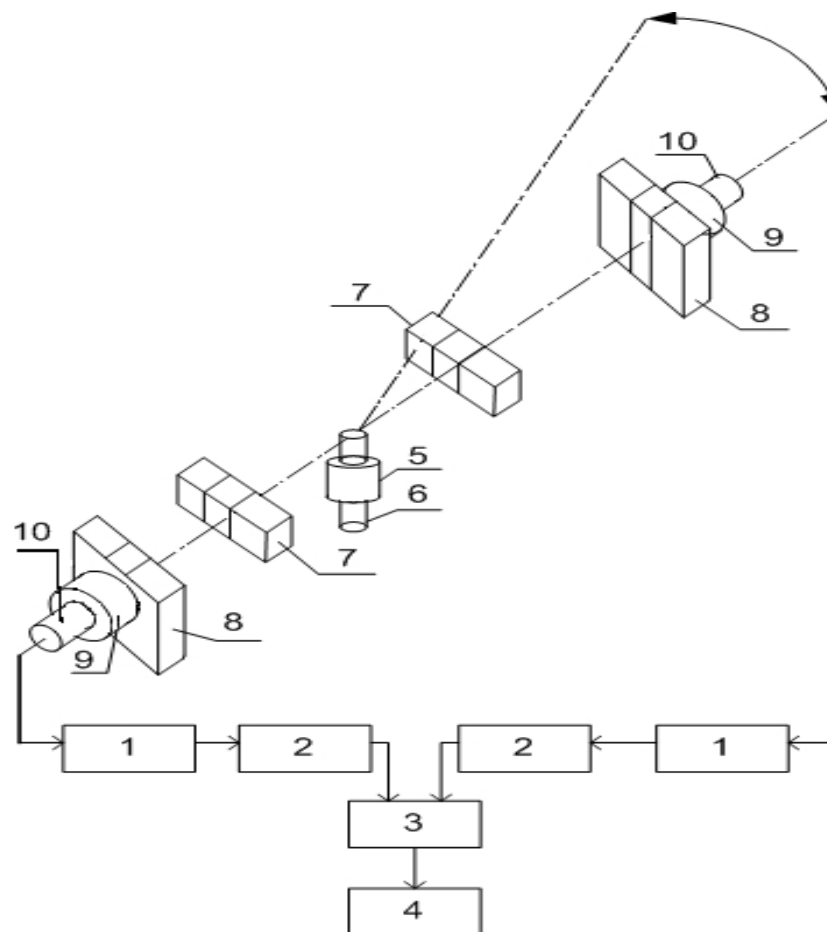


Рисунок 1. Схема установки для вимірювання кутового розподілу анігіляційних фотонів. 1 – швидкодіючий підсилювач, 2 – швидкодіючий одноканальний аналізатор, 3 – прилад, який реєструє співпадіння, 4 – рахунковий прилад, 5 – джерело позитронів, 6 – зразок, 7 – коліматор, 8 – екран, 9 – сцинтиляційні детектори, 10 – фотоелектронний помножувач.

Авторами проведені вимірювання кутової кореляції анігіляційних фотонів (ККАФ) та вимірювання часу життя позитронів в обох типах зразків. Принципова схема установки ККАФ подана на мал. 1.

Джерелом позитронів служив β^+ – радіоактивний ізотоп Na^{22} . Реєстрація квантів здійснювалась сцинтиляторами у комплексі з фотоелектронними помножувачами за схемою співпадань. У вихідному стані кут розхилу між плечами установки складав 180° . Згодом одне з них поверталось відносно осі, що проходила через зразок, і кут зменшувався. Кожному куту розхилу відповідав сталий час експозиції.

На рис. 2 показана типова залежність числа імпульсів співпадань (швидкості рахунку) від кута φ , який становив $(180-\alpha)$, де α – тупий кут між двома детекторами. Видно, що зростання кута φ спричиняє зменшення швидкості рахунку. Максимальною є число імпульсів при $\varphi = 0$, що є очевидним фактом розлітання анігіляційних фотонів у різні боки.

Тут якраз потрібно наголосити, що остання обставина є свідченням виконання закону збереження імпульса пари позитрон-електрон: анігіляція термалізованого позитрона (позитрона, який шляхом послідовних зіткнень ввійшов у стан рівноваги з електроном провідності) з електроном, енергії $\sim kT$. Водночас необхідно звернути увагу на виконання закону збереження енергії – енергія кожного з квантів рівна енергії спокою часток $m_0c^2=0.51\text{MeV}$ та на відсутність принципової відмінності між поняттями «частинка» і «хвиля».

Особливо переконливою з погляду тлумачення поведінки античастинки – позитрона у середовищі її антиподів – системи атомних електронів та електронів провідності є зміна форми кореляційної кривої при опроміненні кристалічного об'єкта пучками проникаючої радіації. З мал. 2 видно, що інтенсивність рахунку у максимумі ККАФ опроміненого зразка зростає. При цьому на питання, поставлене аудиторії, що є головною відмінністю між кривими ККАФ вихідного та опроміненого кристала, студенти дають правильну відповідь – в опроміненому зразку збільшується число актів взаємодії часток, в яких кут розлітання анігіляційних γ -квантів мало відрізняється від 180° .

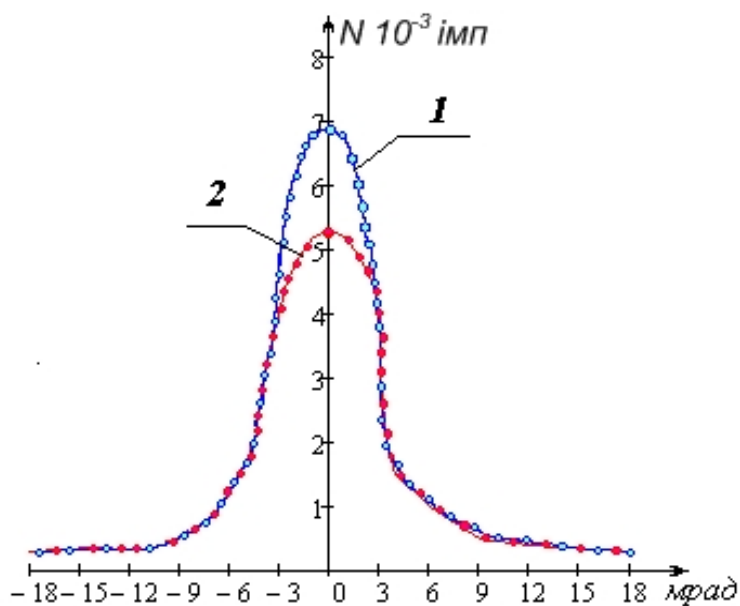


Рисунок 2. Кутовий розподіл анігіляційних фотонів для кристалів дифосфіду кадмію. 1 – опромінений електронами з $E=14\text{ MeV}$, 2 – вихідний

Доцільно зауважити, що опромінення кристалів ініціює введення дефектів структури вакансійного типу, у яких знижена електронна густина і, відповідно, зростає час життя позитрона. Тому він встигає зменшити свою швидкість і імпульс до зустрічі з електроном. Відтак, для термалізованої пари закон збереження імпульсу обумовлює емісію

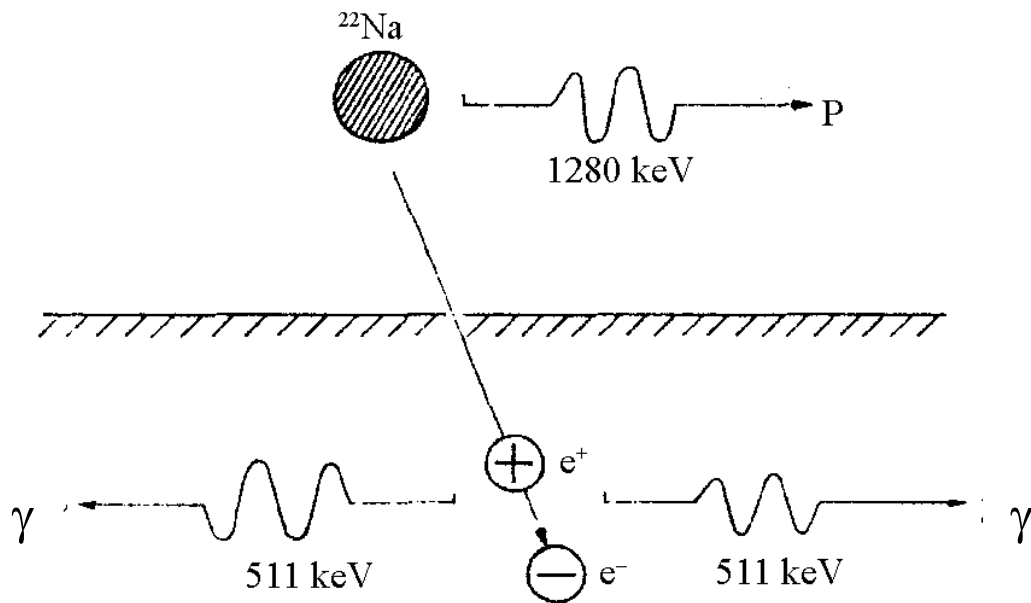


Рисунок 3. Принципова схема експериментів по визначенню часу життя позитронів.

двох γ -фотонів під кутом, близьким до 180° . Ефект стає повністю зрозумілим після повідомлення слухачам результатів вимірювання часу життя позитрона у вихідному та опроміненому напівпровідниковому кристалі фосфіду галію: $\tau_0=200\text{пс}$, $\tau_{\text{опр}}=260\text{пс}$. При цьому для розуміння фізичної суті процесу доречно подати принципову схему експериментів по визначенню часу життя позитронів (рис. 3). Корисно також додатково продемонструвати схему потенціального рельєфу ґратки, що містить вакансію (рис. 4).

Важливо ознайомити студентів з технологіями вдосконалення кристалічної структури напівпровідникових елементів електронних приладів, наприклад, термічного очищення об'єму кристала від вакансійних порушень радіаційної природи. Великий інтерес викликає перелік застосувань приведених наукових результатів в мікроелектроніці та космічній техніці, можливостей пошуку нових технологічних рішень.

Повідомлення ілюструється графічною залежністю концентрації вакансійних дефектів C_v в кристалі $p\text{-GaP}$, опроміненому α -частинками ($E=80\text{ MeV}$, $\Phi=6 \cdot 10^8\text{ см}^{-2}$) від температури відпалу (рис.5).

При завершенні викладання цієї теми доречно зупинитися на можливостях методики анігіляції позитронів в області сучасних нанотехнологій, що актуально для студентів ВНЗ фізичного, інженерно-фізичного та інженерно-технологічного профілів. Оскільки позитрон – частка селективна до існування порушень структури вакансійного типу, метод АП можна застосовувати для неруйнівної діагностики таких утворень. Для цього необхідно мати як еталон, досконалий зразок, а відбракування

непридатних пластин проводити шляхом порівняння інтенсивності рахунку імпульсів у максимумі ККАФ еталона та діагностованого зразка або ж порівнюючи час життя часток в обох виробках.

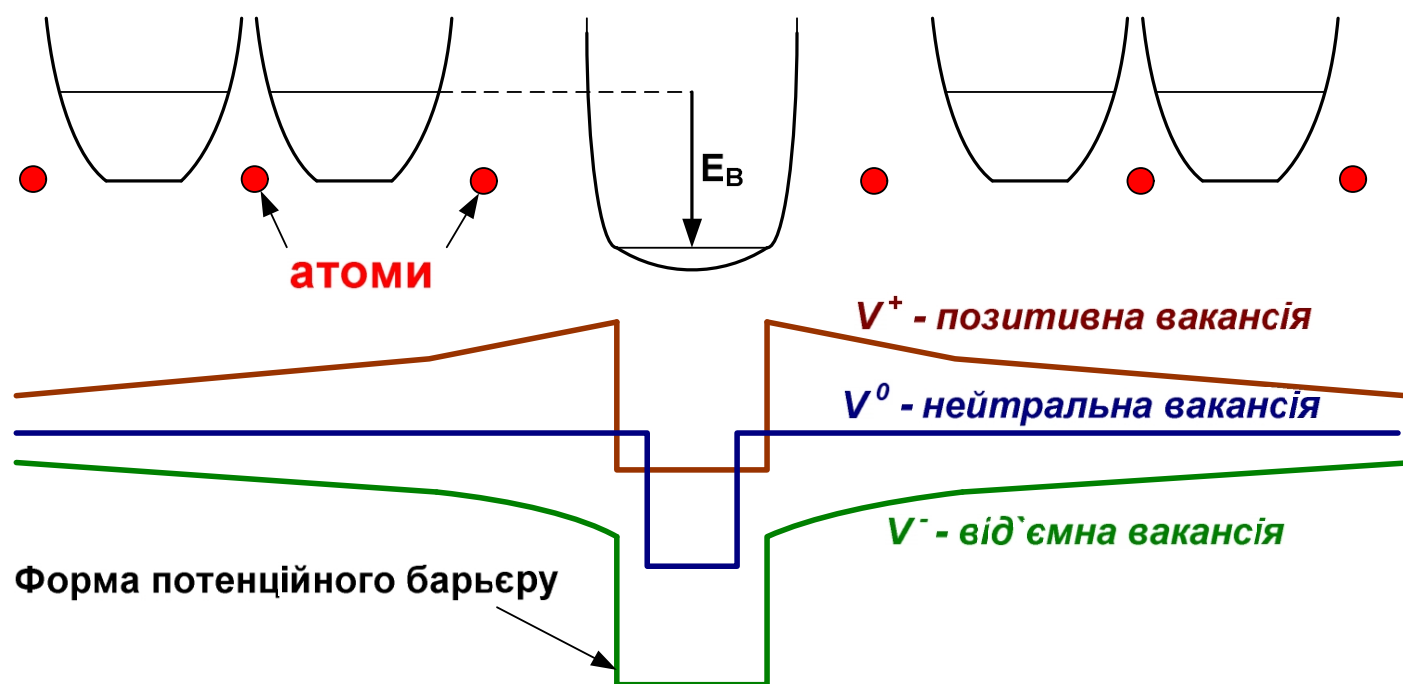


Рисунок 4. Схематичне представлення потенційної ями для позитрона в області вакансії. E_B – енергія зв'язку частинки.

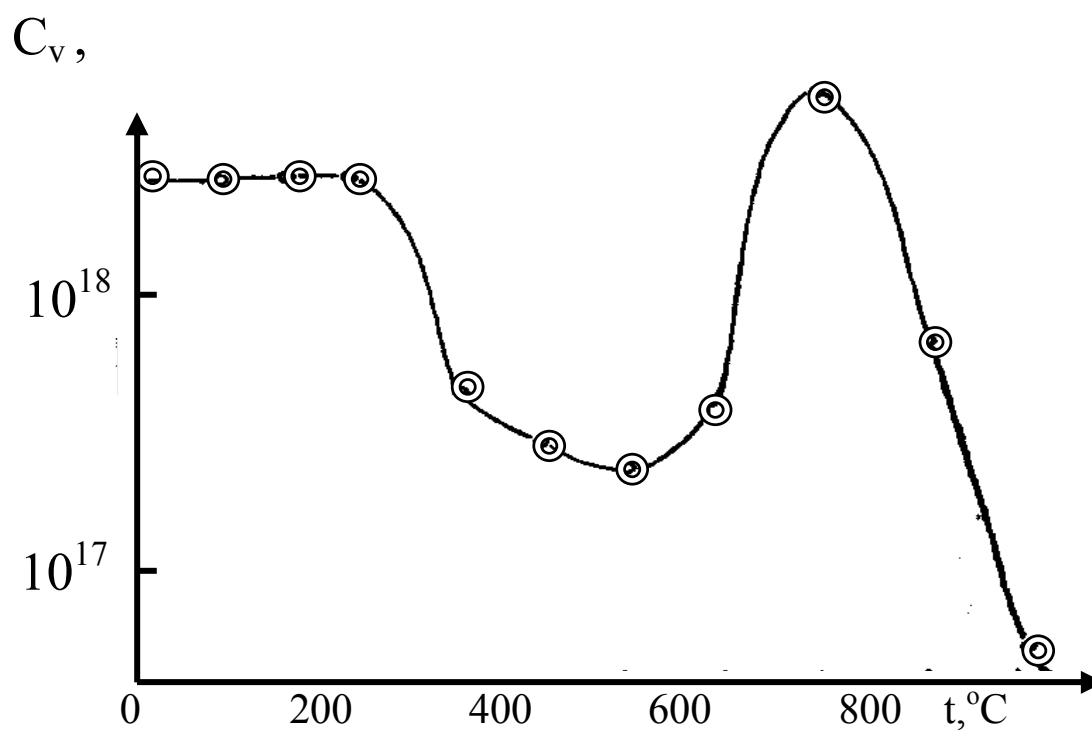


Рисунок 5. Залежність концентрації вакансійних дефектів C_v в кристалі $n\text{-GaP}$, опромінену α -частинками ($E=80$ MeV, $\Phi=6 \cdot 10^8$ см $^{-2}$) від температури відпалу.

Розглянута навчальна дисципліна «Радіаційна фізика твердого тіла» варіативної частини плану і, зокрема, тема «Вплив радіаційної обробки на анігіляційні властивості напівпровідникових кристалів» читалася протягом восьми років для студентів фізичних спеціальностей. Крім того, результати дослідження анігіляційних явищ використовувались при викладанні курсу загальної фізики для студентів напряму підготовки 6.090900 Прилади та системи неруйнівного контролю. Досвід підготовки і викладання навчального матеріалу, насиченого новітніми результатами наукових досліджень дозволяє сформулювати певні узагальнення.

Насамперед, враховуючи поставлені завдання поглиблення фундаментальності фахової підготовки, виходу на розуміння прикладних напрямів розвитку сучасних технологій матеріалознавства і мікроприладобудування, необхідна обов'язкова адаптація відібраних наукових результатів до дидактичних вимог формування змісту навчальних дисциплін.

Інтерес студентів до поглиблення і систематизації знань з основних розділів загальної і теоретичної фізики значно підвищився, посилилася мотивація до самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Причому, часто особистий пізнавальний інтерес студента охоплює тематику, яка далека від програмних вимог, але актуальна для сучасного науково-технічного розвитку.

Зростає кількість студентів, бажаючих включитися в дослідницьку роботу, на ранньому етапі визначитися з тематикою наукового пошуку, спрямованою на підготовку дипломних робіт. Особливо виділяються студенти, які планують продовжити навчання в магістратурі.

Аналіз рівня успішності студентів після завершення вивчення розглянутого науково-орієнтованого курсу, перелік і складність самостійно опрацьованих студентами тем вказують на високий рівень сформованості професійних компетентностей у значної частини студентів, їх здатність до професійного зростання і професійної мобільності, оволодіння ними розвиненими вміннями самостійної навчальної і науково-дослідної діяльності.

Розглянуті на елементарному рівні механізми інтеграції змісту науки і освіти відображають лише окремих аспект загальної проблеми системного розвитку інтеграційних процесів науки і вищої професійної освіти. Важливою складовою розвитку єдиної науково-освітньої системи є інтеграція організаційних структур освітньої і наукової сфер, їх спільне проникнення у виробничу діяльність, спільна підтримка

розвитку наукоємних, конкурентоздатних технологічних процесів, вихід на створення навчально-науково-виробничих комплексів – технологічних парків.

Підсумовуючи розглянуті питання вдосконалення змісту професійної підготовки, використання навчального потенціалу наукових досліджень можна сформулювати наступні висновки:

- включення до освітніх програм підготовки фахівців навчальних курсів, розроблених на основі найновіших досягнень науки, сприяє актуалізації навчального матеріалу як результату досліджень. Вони проводяться викладачами із залученням студентів і забезпечують формування єдиного науково-освітнього поля університету, в якому навчальний процес розгортається в процесі безпосереднього наукового пошуку;
- систематичне оновлення змісту вищої професійної освіти має реалізовуватися через механізми інтеграції змісту науки і освіти, що відображається в мобільності структури, змісту і організації вивчення варіативної складової освітніх програм та підсилює фундаментальну підготовку фахівців;
- актуалізація результатів наукових досліджень підвищує інтерес студентів до поглиблення фахової підготовки. Це позначається на розширенні їх професійної компетентності, забезпеченні високої конкурентоздатності на ринку праці;
- ілюстрація різних методів досліджень, в т.ч. методу анігіляції позитронів та одержані авторами експериментальні результати можуть бути використані для поглиблення фундаментальної підготовки, розуміння механізмів взаємодії часток у курсах загальної фізики, фізики твердого тіла та теоретичної фізики. Розгляд моделі взаємодії позитрона з кристалом може бути додатковим способом унаочнення складних корпускулярних квантово-механічних взаємодій і сприяє ґрунтовному засвоєнню навчального матеріалу;
- запровадження спеціальних навчальних курсів з актуальних напрямів фахових досліджень дозволяє запропонувати новітню тематику наукового пошуку магістрантів для підготовки ними високотехнологічних магістерських проектів, забезпечуючи про цьому високу якість професійної підготовки випускника університету.

На завершення розгляду важливо акцентувати увагу на організаційно-методичних умовах проведення лабораторних навчальних занять, в

процесі яких актуалізація наукового експерименту сприяє формуванню у студентів навичок експериментально-пошукової роботи, відпрацюванню вмій роботи з лабораторним обладнанням. Включення студента в реальний дослідницький процес залучає його до наукової діяльності дослідницьких груп, з наступним офіційним зарахуванням до лаборантського складу.

Науково-дослідницька робота магістрантів, що включається до структури навчальних планів, може бути організована у формі лабораторних робіт і практикумів, проведення наукових семінарів, виконання практичних і самостійних завдань – колективних та індивідуальних наукових проектів за тематикою магістерської роботи, розв'язання проблемних і експериментальних завдань під час виробничої і переддипломної практик. В таких умовах інтеграції і взаємопосилення навчального і наукового секторів університетської діяльності забезпечується висока якість підготовки молодих фахівців, залучення яких до спільної з викладачами університету активної дослідницької діяльності забезпечує високий рівень наукових досягнень.

Таким чином, механізм оновлення змісту варіативної складової професійної підготовки полягає в розробці науково-педагогічними працівниками спеціальних навчальних курсів на основі новітніх результатів власних досліджень, залучення студентів до засвоєння матеріалу з наступним або одночасним їх включенням до наукових груп.

Розділ 5. Інноваційні технології в управлінні науково-освітньою діяльністю педагогічного університету

Глава 5.1. Європейські стандарти якості вищої освіти

Глава 5.2. Становлення інформаційно-дослідницького середовища

Глава 5.3. Впровадження інформаційних технологій

Глава 5.1

Європейські стандарти якості вищої освіти

Якість освіти – це низка системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятним вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців¹.

Управління якістю освіти у вищому навчальному закладі має системну організацію і складає органічну частину всієї структури комплексного менеджменту освітньої діяльності. Якщо підготовку фахівців розглядати як процес продукування компетентних професіоналів, тобто діяльність, пов'язану із наданням послуг, які мають суспільну потребу на рівні споживачів – роботодавців, студентів тощо, тоді загальні принципи забезпечення якості продукції і послуг мають розбудовуватися відповідно до загальноприйнятих умов і підходів, що гарантують високий рівень задоволення потреб споживачів.

Серія міжнародних стандартів і рекомендацій з управління якістю ISO 9000 набула в світі безперечної репутації як основа для створення ефективних і діючих систем управління якістю². У міжнародному стандарті ISO 9000-2009 якість розглядається як ступінь відповідності сукупності власних характеристик продукції, процесу або системи сформованим потребам та очікуванням споживачів, загальноприйнятим або обов'язковим. Це визначення дозволяє зробити важливий висновок про зв'язок якості та, відповідно, моніторингу зі стандартами, еталонами, нормами. Якість – це властивість, яка реально задовольняє споживача. Однак потреби та очікування

¹ Шаравин В. В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – С. 1.

² Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp.

споживача можуть змінюватися, тому якість є змінною величиною¹.

Стандарт ISO 9000 визначає вісім принципів управління якістю, а також встановлює використання процесного підходу з метою постійного покращення якості (див. рис. 1).



Рис. 1. Процесний підхід стандарту ISO 9000

Зростання вимог ринку праці, встановлення європейських стандартів якості освіти, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг підвищує значення стандарту ISO 9001. Цей стандарт використовується для створення системи управління якістю, забезпечення гарантованої здатності вищого навчального закладу надавати освітні послуги, якість

¹ Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти // Вища освіта України. – 2005. — № 4 (14). – С. 82.

яких відповідає потребам і очікуванням споживачів – роботодавців, абітурієнтів, батьків тощо.

У 2000 році в результаті реалізації проекту «Європейський пілотний проект по оцінці якості вищої освіти», на основі рекомендацій Єврокомісії (98/561/ЕС від 24 вересня 1998 р.) була утворена Європейська мережа гарантії якості у вищій освіті. Вона мала розробляти загальноєвропейські підходи до формування системи забезпечення якості вищої освіти в європейському просторі вищої освіти, що розгортався за результатами підписання Болонської декларації 1999 року. 4 листопада 2004 року на Генеральній Асамблеї з гарантування якості у вищій освіті було прийняте рішення про перетворення колишньої Європейської мережі на Європейську Асоціацію з гарантування якості у вищій освіті (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education).

Під час Берлінської зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту (вересень 2003 р.), було прийняте рішення розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості» та «вивчити можливості створення надійної системи і незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації»¹.

У відповідь на рішення міністрів, відповідальних за вищу освіту, ENQA розробила рекомендації щодо моніторингу якості освіти. У підготовленому і представленому на конференції в Бергені 2005 року звіті Європейська Асоціація запропонувала брати за основу оцінки якості вищої освіти три групи стандартів², які стосуються:

- внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах;
- зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості³.

¹ Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Вид-во «Економічна думка» ТАНГ, 2003р. – С. 46.

² Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.bologna-bergen2005.no/ Docs/ 00-Main_doc/ 050221_ENQA_report.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf).

³ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [Електронний ресурс]. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf>.

Перша з наведених груп стандартів передбачає розробку вищими навчальними закладами внутрішньої політики та відповідних методик гарантування якості власних програм, оцінювання студентів згідно з прозорими критеріями, розробку механізмів встановлення компетентності та необхідної кваліфікації викладачів.

Друга група стандартів ENQA стосується зовнішніх процедур оцінювання. Процес зовнішнього гарантування якості повинен проходити на періодичній основі. Національні агентства з гарантування якості повинні за результатами перевірок публікувати звіти з опису та аналізу отриманих даних.

Третя група стандартів ENQA стосується умов діяльності зовнішніх агентств з гарантування якості. Агентства повинні бути визнані на національному рівні та акредитованими в межах всього європейського простору вищої освіти, забезпеченими необхідними ресурсами та мати необхідний рівень незалежності для автономної відповідальності за свої дії і не зазнавати жодного впливу зі сторони.

Конференція європейських міністрів освіти (Берген 2005) схвально відгукнулася на запропоновані ENQA стандарти забезпечення якості і звернулася з проханням розробити практичну сторону реалізації цих положень.

Протягом 2010-2012 р.р. Європейська Асоціація ENQA реалізувала третій етап вдосконалення процедур оцінювання якості європейської вищої освіти з акцентом на розвиток практик у сфері зовнішнього забезпечення якості¹. Проект фінансувався Європейською Комісією в рамках програми навчання протягом життя. Цей проект був спрямований на розробку пропозицій щодо вдосконалення діяльності агенцій, відповідальних за реалізацію другої і третьої груп стандартів ENQA щодо зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Завдання проекту полягає в зборі, накопиченні, аналізі результатів і практик діяльності агенцій із забезпечення якості освіти, поширенні результативного досвіду, розробці структурованих пропозицій на основі розвиненого і успішного досвіду практичної діяльності агенцій у сфері зовнішнього забезпечення якості. Для цих потреб створено веб-ресурс для національних і міжнародних агенцій забезпечення якості, який використовується фахівцями із

¹ Процедури якості європейської вищої освіти: бачення майбутнього [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.enqa.eu/projectitem.lasso?id=359&cont=projDetail>.

забезпечення якості освіти не лише в Європейській зоні, а і за її межами.

У Берлінському комюніке конференції міністрів вищої освіти підкреслено, що, «відповідно до принципу інституційної автономії навчальних закладів, головна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі»¹. Таким чином, в Європейській зоні вищої освіти визнається пріоритет вищих навчальних закладів у забезпеченні якості вищої освіти. Такий підхід в цілому відповідає національній практиці, що склалася в системі вищої освіти України.

Поряд із зовнішніми факторами, пов'язаними з державними гарантіями якості вищої освіти, що реалізуються через механізми ліцензування і акредитації, університети та інші заклади вищої освіти використовують традиційну схему внутрішньої перевірки якості освіти, яка зазвичай включає контроль за:

- відповідністю змісту освітньо-професійних програм підготовки критеріям та стандартам вищої освіти;
- організацією навчального процесу;
- якості знань студентів і випускників, визначення їхньої компетентності і спроможності задовольняти вимоги ринку праці;
- рівнем кадрового забезпечення;
- станом науково-методичного забезпечення;
- станом інформаційного забезпечення;
- відповідністю і якістю матеріальної, навчально-лабораторної бази тощо.

Різні складові внутрішньої перевірки забезпечення якості вищої освіти передбачають свої механізми і процедури реалізації. Наприклад, контроль організації навчального процесу передбачає аналіз відповідних складових організації і здійснення підготовки фахівців, зокрема передбачає перевірку:

- наявності затверджених у встановленому порядку навчальних і робочих планів, графіків навчального процесу, навчальних і робочих програм з дисциплін;
- відповідності розкладу занять та робочих планів структурно-логічній схемі, логіці викладання кожної дисципліни;

¹ Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.]. – Тернопіль : Вид-во «Економічна думка» ТАНГ, 2003р. – С. 46.

- відповідності елементів навчального процесу (лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо) затвердженим планам та програмам;
- комплектності і достатності методичного забезпечення з дисциплін (методичні вказівки, конспекти лекцій, методичні рекомендації, протоколи виконання лабораторних робіт тощо);
- достатності, регулярності і рівня організації поточного контролю (контроль якості знань студентів, їх задоволеність якістю навчального процесу);
- оперативності реагування на виявлені недоліки, прийняття та реалізація відповідних заходів.

При уважному розгляді традиційних схем самоаналізу освітньої діяльності, якості підготовки фахівців стає зрозумілим, що в контексті загальноєвропейських підходів ідеться фактично про реалізацію першої групи стандартів гарантування якості, які пов'язані із внутрішніми процедурами забезпечення якості у вищих навчальних закладах.

З цього погляду цікавим є досвід Агентства з гарантування якості у вищій освіті QAAHE (Quality Assurance Agency for Higher Education), яке було засноване в 1997 році у Великобританії¹. QAAHE – це незалежний недержавний орган, що є у власності низки організацій, які репрезентують вищу освіту Великобританії, і фінансується через внески університетів та коледжів вищої освіти. Поява QAAHE стала результатом інтенсивного та водночас еволюційного процесу становлення нових підходів до зовнішньої та внутрішньої оцінки якості вищої освіти.

Сьогодні QAAHE є по суті основним виразником оцінювальних підходів до якості вищої освіти у Великобританії. У своїй діяльності QAAHE оперує поняттям «якість навчання». Якість навчання описується категоріями навчальних можливостей, їх наявності та ефективності застосування для отримання певного академічного ступеня. Під навчальними можливостями треба розуміти відповідність визначеним критеріям ефективності викладання (науково-педагогічні кадри, інформаційні і методичні ресурси), матеріальні умови та відповідність процедур оцінювання.

Оцінювання якості вищої освіти проводиться на двох рівнях: інституційному і на рівні навчальної дисципліни. Інституційний аудит – це

¹ Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.qaa.ac.uk/international/studentGuide/English_readers.asp.

всепічне і неупереджене дослідження діяльності вищого навчального закладу, яке не порушує його автономію і академічні свободи і спрямоване на підготовку узагальненої характеристики рівня гарантування якості освітніх послуг. Перевірки на рівні окремих дисциплін встановлюють ефективність функціонування в університеті всіх складових системи гарантування якості освіти, її відповідність цілям і завданням підготовки.

Для забезпечення якості вищої освіти необхідне створення комплексної системи нормативної документації регулювання освітньої діяльності вищого навчального закладу, яка включає традиційні підходи, що склалися в національних університетах, використовує прогресивний досвід зарубіжних освітніх систем та спирається на розроблені Європейською Асоціацією з гарантування якості у вищій освіті стандарти забезпечення якості вищої освіти.

Відповідно до рекомендацій Європейської Асоціації з гарантування якості у вищій освіті ENQA для забезпечення інституційного рівня гарантування якості вищі навчальні заклади для внутрішнього забезпечення якості розгортають діяльність, зміст якої визначається відповідною складовою стандарту (див. таблицю):

<i>Складова стандарту</i>	<i>Зміст діяльності із забезпечення виконання стандарту</i>
1. Політика закладу і процедури забезпечення якості	Визначити стратегію, політику і процедури постійного підвищення якості освіти та забезпечити офіційний статус
2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів	Розробити та офіційно затвердити механізми періодичного перегляду, моніторингу та вдосконалення своїх навчальних програм.
3. Оцінювання студентів	Розробити, офіційно затвердити та реалізувати систему оцінки знань, яка охоплює загальновідомі критерії, правила і процедури об'єктивності
4. Забезпечення якості викладацького складу	Визначити процедури і критерії, які б засвідчували відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень викладачів

<i>Складова стандарту</i>	<i>Зміст діяльності із забезпечення виконання стандарту</i>
5. Навчальні ресурси та підтримка студентів	Достатня забезпеченість навчально-лабораторним обладнанням і навчально-методичними матеріалами, лабораторними і навчальними приміщеннями, які відповідають програмним вимогам викладання.
6. Інформаційні системи	Розробка, запровадження та використання інформаційних систем збору, аналізу і використання об'єктивної інформації для ефективного управління навчальними програмами
7. Публічність інформації.	Публікація найновішої та об'єктивної інформації про навчальні програми, умови отримання академічних ступенів, системи оцінювання та атестації

Спираючись на складові першого стандарту щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах, можна запропонувати такі етапи розбудови внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

1. Політика закладу і процедури забезпечення якості

Стандарт: визначити стратегію, політику і процедури постійного підвищення якості освіти та забезпечити офіційний статус і широку публічність інформації.

Забезпечення виконання стандарту

Для визначення політики вищого навчального закладу щодо забезпечення якості, університет розробляє базовий документ – програмну заяву, яка охоплює:

- характеристику стану освітньої та науково-дослідницької діяльності науково-педагогічних працівників, відображає рівень взаємодії викладання і досліджень в університеті;
- стратегічні напрямки діяльності навчального закладу в забезпеченні відповідності підготовки до стандартів вищої освіти та європейських стандартів внутрішнього забезпечення якості навчання;
- опис організаційних принципів та структури системи забезпечення якості на інституційному рівні;

- визначає рівні відповідальності кафедр, факультетів, інститутів та інших структурних підрозділів та відповідних керівників та осіб за реалізацію процедур забезпечення якості;
- опис процедур залучення студентів до забезпечення якості;
- напрями та способи реалізації політики, механізми її моніторингу, перегляду та вдосконалення системи забезпечення.

Створення та офіційне визначення політики і процедур забезпечення якості визначають шляхи і практичні засоби, які використовуються для досягнення високої ефективності функціонування системи забезпечення якості та сприяють визнанню з боку громадськості права університету на автономію.

2. Затвердження, моніторинг та періодичний перегляд навчальних програм і дипломів

Стандарт: розробити та офіційно затвердити механізми періодичного перегляду, моніторингу та вдосконалення своїх навчальних програм.

Забезпечення виконання стандарту

Для забезпечення прозорості і привабливості навчальних програм, підтримання їхньої актуальності та попиту на них передбачається створення механізмів, які включають:

- порядок розробки і формулювання очікуваних цілей і результатів навчання;
- офіційно затверджені рекомендації та нормативні вимоги щодо створення освітньо-професійних програм, навчальних планів і навчальних програм дисциплін;
- визначені вимоги та характеристики диференціації програм підготовки за формами навчання (денна, заочна, вечірня, дистанційне навчання) та за типами вищої освіти (академічна, професійна);
- порядок внутрішньої експертизи, оцінки та затвердження програм, навчальних планів і навчальних програм дисциплін;
- умови реалізації освітньо-професійних програм підготовки, їхня забезпеченість відповідними навчальними ресурсами;
- аналіз ефективності реалізації навчальних програм, моніторинг успішності та досягнень студентів;
- розробку процедур регулярного періодичного перегляду програм за участю працедавців, студентів та інших зацікавлених сторін.

3. Оцінювання студентів

Стандарт: розробити, офіційно затвердити та реалізовувати систему оцінювання знань, яка охоплює загальновідомі критерії, правила і процедури об'єктивності визначення результатів навчання.

Забезпечення виконання стандарту

Система оцінювання навчальних досягнень студентів має передбачати процедури:

- встановлення відповідності досягнутих запланованих навчальних результатів передбачуваним цілям і результатам навчальної програми;
- забезпечення проведення різнорівневих діагностичних заходів на етапах поточного та підсумкового контролю;
- визначення однозначних, чітких й широкодоступних критеріїв оцінювання і екзаменаційних правил для всіх випадків контролю й атестації;
- залучення викладачів та інших фахівців освітніх вимірювань, які здатні проводити оцінювання з врахуванням досягнення вимог майбутньої кваліфікації;
- забезпечення об'єктивності і незалежності лише від одного екзаменатора результатів оцінювання;
- встановлення чітких правил врегулювання випадків відсутності студента через поважні обставини;
- забезпечення адміністративного нагляду і перевірок дотримання встановлених вищим навчальним закладом процедур оцінювання.

Важливою умовою функціонування системи оцінювання навчальних досягнень є реалізація чіткого механізму інформування студентів про впроваджену в університеті стратегію оцінювання та її конкретне застосування щодо їхньої навчальної програми, а також оприлюднення критеріїв оцінювання успішності з певної навчальної дисципліни.

4. Забезпечення якості викладацького складу

Стандарт: визначити процедури і критерії, які б засвідчували відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень викладачів

Забезпечення виконання стандарту

Якість освітніх послуг, ефективність навчальних програм насамперед визначаються якісним складом викладачів та умовами, в яких вони можуть ефективно передавати студентам свої знання, досвід і розуміння предмета в різних ситуаціях навчання. Вищий навчальний заклад має запровадити систему кадрового забезпечення, яка передбачає:

- офіційно визначені процедури відбору та призначення на посаду нових викладачів відповідно до їхнього рівня професійної компетенції;

- розроблені засоби оцінки якості навчальної діяльності професорсько-викладацького складу та умови доступу викладачів до інформації про оцінку їхньої роботи;
- реалізацію механізму підвищення кваліфікації і вдосконалення фахової майстерності, який включає умови стимулювання і визнання професійних досягнень;
- створення умов для професійного вдосконалення викладачів та встановлення механізмів звільнення з викладацьких посад осіб, що виявляють професійну непридатність.

5. Навчальні ресурси та підтримка студентів

Стандарт: достатня забезпеченість навчально-лабораторним обладнанням і навчально-методичними матеріалами, лабораторними і навчальними приміщеннями, які відповідають програмним вимогам викладання.

Забезпечення виконання стандарту

Для успішного виконання навчальних програм студенти мають забезпечуватися, крім високого рівня викладання, ще й іншими ресурсами, які допомагають їхньому навчанню. До цих ресурсів потрібно віднести бібліотеки, навчальні й лабораторні приміщення, навчальне обладнання і методичні матеріали, комп'ютери і програмне забезпечення, а також допомогу різного роду служб і консультантів.

Вищі навчальні заклади повинні постійно реагувати на відгуки студентів, відстежувати, переглядати і вдосконалювати ефективність роботи служб підтримки, доступних для студентів.

6. Інформаційні системи

Стандарт: розробка, запровадження та використання інформаційних систем збору, аналізу і використання об'єктивної інформації для ефективного управління навчальними програмами.

Забезпечення виконання стандарту

Для ефективного забезпечення якості вищій навчальний заклад має здійснювати постійний самоаналіз, для чого йому необхідні засоби збору й аналізу інформації про свою власну діяльність.

Знаряддям забезпечення об'єктивної сторони такого самоаналізу послуговує інформаційна система конкретного навчального закладу, яка забезпечує моніторинг якості, оперативний облік процесів і ресурсів, достовірну архівацію даних про стан навчальних (кадрових, навчально-методичних, інформаційно-бібліотечних, матеріальних тощо) ресурсів, аналітичну обробку, оперативний пошук, передачу і необхідне представлення відповідної інформації.

До переліку основних складових такої інформаційної системи щонайменше мають входити модулі, що відображатимуть:

- характеристики контингенту студентського складу;
- результати моніторингу досягнень студентів та показники їхньої успішності;
- структуру навчальних програм та їх ресурсного забезпечення;
- механізми оцінювання студентами якості діючих навчальних програм;
- ефективність роботи професорсько-викладацького складу;
- загальні характеристики та основні показники діяльності вищого навчального закладу та порівняння з показниками інших однопрофільних закладів;
- інформацію про місце навчального закладу серед інших університетів з посиланнями на результати вітчизняних, європейських та світових рейтингів.

Системний облік і аналіз ресурсів має стати ефективним інструментом в руках керівництва вищого навчального закладу для забезпечення та поліпшення якості освітньої діяльності закладу.

7. Публічність інформації

Стандарт: публікація найновішої та об'єктивної інформації про навчальні програми, умови отримання академічних ступенів, системи оцінювання та атестації.

Забезпечення виконання стандарту

Вищий навчальний заклад має забезпечувати прозорість своєї освітньої діяльності, надавати інформацію про запропоновані програми і присвоєвані кваліфікації, очікувані результати навчання; оприлюднювати процедури викладання, навчання й оцінювання знань та повідомляти про інші навчальні можливості, що доступні студентам. Навчальний заклад має відповідально забезпечувати точність, неупередженість, об'єктивність і широку доступність пропонованої інформації.

Таким чином, розбудова системи забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні може спиратися на європейські стандарти внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах для досягнення високої ефективності функціонування університету, його визнання з боку громадськості та підвищення статусу університету на міжнародному рівні. Реалізація представлених напрямів забезпечення виконання стандарту через розробку і впровадження відповідних положень, інформаційних і методичних систем, нормативних документів і рекомендацій реально наповнить представлену теоретичну модель та

створить нормативне підґрунтя розбудови й ефективного функціонування системи забезпечення якості на рівні кафедри, факультету та університету в цілому.

Глава 5.2.

Становлення інформаційно-дослідницького середовища

В умовах становлення інформаційного суспільства або суспільства знань, що виявляється у зростанні ролі знання та інформації у соціальному розвитку, поширенні інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютерної та мультимедійної техніки, створенні глобальних комунікативних мереж актуалізується проблема інформатизації освітньо-наукової діяльності. Адже таке суспільство потребує висококваліфікованих фахівців, які вільно володіли б інформаційно-комунікаційними технологіями та ефективно їх використовували у своїй професійній діяльності. Інформатизація освіти, в свою чергу, вимагає підготовки відповідних педагогічних кадрів, які здатні використовувати весь потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у своїй педагогічній діяльності, що на перший план висуває потребу інформатизації у підготовці майбутніх педагогів.

Інформатизація освіти у загальному сенсі означає цілеспрямовано організований процес забезпечення сфери освіти теорією, технологією і практикою створення й оптимального використання науково-педагогічних, навчально-методичних, програмно-технологічних розробок, орієнтованих на реалізацію дидактичних можливостей інформаційних і комунікаційних технологій, що застосовуються в комфортних і таких, що зберігають здоров'я, умовах¹.

У літературі інформатизація освіти визначається як процес залучення нових джерел інформації, застосування нових засобів управління нею, зміни методики навчання і контролю знань на базі всебічного використання комп'ютерної, комунікаційної та мультимедійної техніки². Зокрема, О. Мойко під поняттям інформатизації освіти пропонує розуміти процес активізації використання інформаційних технологій і сис-

¹ Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования [Електронний документ] / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2009. – 96 с. – Режим доступа : <http://www.iiorao.ru/iio/pages/fonds/dict/?download=true&&file=Dictionary.pdf>.

² Швець Д. Є. Соціокультурні аспекти інформатизації вищої освіти : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Д. Є. Швець. – К., 2004. – 17 с.

тем у середовищі навчальних закладів та органів управління ними у відповідь на зростання обсягу інформації та інтенсифікацію інформаційного обміну. При цьому сутністю інформатизації освіти (як головної, ключової, визначальної риси цього процесу) є використання інформаційних технологій у найрізноманітніших аспектах галузі масового надання знань¹.

В. Гріншкун відходить від процесуальної інтерпретації інформатизації освіти, розуміючи її як певну сферу науково-практичної діяльності людини, яка спрямована на застосування технологій і засобів збору, зберігання, обробки і поширення інформації, що забезпечує систематизацію наявних і формування нових знань у сфері освіти для досягнення психолого-педагогічних цілей навчання і виховання².

У сучасній педагогічній науці та практиці управління освітою з інформатизацією освіти пов'язують великі сподівання, розглядаючи її як чинник подолання кризи системи освіти та формування нової педагогічної парадигми інформаційного суспільства, що дасть змогу цю кризу подолати.

Як основу кризи сучасної системи освіти Н. Гендіна відзначає глибокі протиріччя: між орієнтацією освіти на передачу якомога більшого обсягу знання і фізичною неможливістю його засвоєння; між традиційною «підтримуючою» освітою, розрахованою на відносну стабільність суспільства і поступовість протікання соціальних процесів, і соціальним світом, що усе більш динамічно і складно розвивається; між культурно-національною специфікою освітніх систем і потребою сучасного технологічного світу в єдиних стандартах освіти і тому подібне. Вихід з цієї кризи вбачається у новій освітній парадигмі, сутність якої полягає у зміщенні основного акценту із засвоєння обсягу інформації на розвиток самостійного (критичного) мислення, у навчанні вирішення завдань, а не використання готового знання, у відточуванні навиків роботи з будь-якою інформацією, з різноманітними завданнями, з «новизною». Н. Гендіна наводить відому метафору, що образно ілюструє суть нової парадигми: вирушаючи в подорож, слід не набивати рюкзак готовими продуктами, а захопити з собою знаряддя, що дають змогу добувати їжу

¹ Малицька І. Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн / І. Д. Малицька // Рідна школа – 2004. – № 9. – С. 73–76.

² Гріншкун В. Подготовка педагогов к использованию электронных изданий и ресурсов / В. Гріншкун // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 87.

в будь-якому місці. Таким знаряддям, що забезпечує «видобуток» знань, є особливі знання та вміння роботи з інформацією¹.

Пінчук Є. розглядає інформатизацію освіти як один із найважливіших стратегічних напрямів, що забезпечують підвищення ефективності й технологій навчання, моніторингу якості підготовки фахівців, якості функціонування в цілому системи освіти й ефективності управління системою освіти, матеріально-технічного оснащення вузів. Усе це в комплексі має системно забезпечити підготовку людей, що здатні повноцінно жити і творчо розвиватися в постіндустріальному інформаційному суспільстві, яке формується сьогодні у світі².

Вважається, що інформатизація освіти повинна забезпечити доступність отримання знання та інформації, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей особистості, підвищення кваліфікації та оперативну зміну сфери діяльності кожної людини протягом активного періоду життя, а також необхідні умови для реалізації випереджаючої освіти і підвищення ефективності дистанційних форм навчання³.

На думку А. Бойко, інформатизація освіти як невід'ємна складова інформатизації суспільства має забезпечити функціонування людини в умовах існуючого сучасного техно-інформаційного простору і, перш за все, зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій. Внаслідок запровадження комп'ютерної техніки і програмно-інформаційних засобів у навчально-виховний процес у вищій школі розв'язується низка актуальних проблем, що постають перед нею в сучасних умовах, а саме:

- зростання інформаційної культури майбутнього фахівця, доступність для нього світових інформаційних ресурсів;
- посилення інформаційної насиченості всього навчально-виховного процесу в закладах освіти шляхом застосування передових інформаційних технологій, тобто надання можливості кожному учаснику педагогічного процесу працювати з багатьма

¹ Гендина Н. И. Информационная культура учителя: концепция формирования и региональный опыт / Н. И. Гендина // Образование. Карьера. Общество. – № 1. – 2003. – С. 21.

² Пінчук Є. А. Соціально-філософський аспект модернізації системи освіти як становлення інформаційного суспільства / Є. А. Пінчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філософські науки. – 2010. – № 50. – С. 11–12.

³ Трофимов А. Информационные технологии в гуманистической парадигме / А. Трофимов // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 127.

джерелами інформації в інтерактивному режимі, самостійно вибирати необхідну інформацію, обробляти її, робити потрібні обчислення чи моделювання ситуації, на основі яких можна було б робити безальтернативні висновки при вирішенні практичних задач з навчальних дисциплін, а також творчо і незалежно вирішувати свої проблеми в процесі навчання;

- удосконалення змісту, форм, методів і засобів навчання, індивідуалізація процесу навчання шляхом більш повного врахування психофізіологічних особливостей кожного студента, індивідуальних запитів, нахилів і здібностей та їх розвитку;
- звільнення студентів і викладачів від необхідності виконання рутинних, технічних операцій та надання їм всіх можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем;
- впровадження в навчальний процес дистанційного навчання на основі комп'ютерної та телекомунікаційної техніки, яке з кожним роком, залучає дедалі ширші верстви населення;
- скорочення термінів навчання при підвищенні його якості;
- забезпечення системного контролю за самостійною роботою студентів, підвищення об'єктивності оцінки викладачем знань студентів;
- суттєве зростання продуктивності праці самого викладача, зосередження його зусиль на розв'язанні проблемних питань;
- удосконалення управління освітою в усіх її ланках¹.

У літературі широкомасштабне і стрімке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в освітній процес пов'язується із наявністю об'єктивних передумов. По-перше, темпи науково-технічного прогресу, що різко прискорилися, потребують принципово нових підходів до якості підготовки фахівців на основі освітніх ІКТ. По-друге, абсолютно по-новому стало формуватися єдине освітнє інформаційне поле. Використання інтернет-технологій безмежно розширило можливість обміну науковою і навчальною інформацією в професорсько-викладацькому і студентському середовищі. Сьогодні неможливо підготувати компетентного фахівця без використання бази інформаційно-довідкових систем, що змінюється щодня. По-третє, помітно посилилася загальноосвітня тенденція

¹ Бойко А. І. Інформаційні технології в системі ринкових детермінант розвитку освіти / А. І. Бойко // Мультиверсум. Філософський альманах. – К., 2009. – Випуск 80. – С. 168–170.

використання дистанційного навчання, при якому інформаційні технології є фундаментом побудови освітньої системи. Мобільність, динамічність, простота оновлення електронних навчально-методичних матеріалів дають змогу досягати очевидних позитивних результатів у цьому процесі. По-четверте, фахівці й експерти у сфері освіти вже досить давно дійшли висновку, що безперервна освіта є необхідною умовою розвитку суспільства. Це, у свою чергу, потребує постійної перепідготовки, модернізації знань і умінь. Мобільність і гнучкість навчальних планів, програм, навчальних і методичних матеріалів недосяжні без ефективного використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Це справедливо і для підвищення ролі самостійної роботи студентів¹.

Отже, інформатизація освіти є одним з найважливіших механізмів модернізації освітньої галузі на сучасному етапі її розвитку, а педагоги в процесі інформатизації виступають суб'єктами освітніх інновацій. Як відзначають фахівці, якість роботи освітніх закладів у зв'язку з переходом до інформаційної стадії розвитку суспільства, підготовки ними конкурентоспроможних фахівців визначається рівнем відповідної компетентності педагогічних кадрів. Темпи та ефективність інформатизації вищої професійної освіти забезпечується насамперед здатністю та готовністю викладацького корпусу до засвоєння та впровадження нової інформаційно-освітньої парадигми².

Впровадження нової парадигми освіти суттєво змінює роль педагога у навчально-виховному процесі. На думку фахівців ЮНЕСКО, з появою нових технологій намітився перехід від викладання, заснованого на лекційній подачі матеріалу, де провідна роль належить викладачеві, до використання інтерактивних навчальних середовищ, що зорієнтовані на студентів. У таких умовах основою для радикальних реформ у галузі освіти стають процеси розробки та успішної реалізації програм навчання викладачів із застосуванням інформаційних та комунікаційних технологій. При цьому лідируючі позиції у перебудові освіти має посісти інфраструктура, що забезпечує підготовку викладацьких кад-

¹ Крюков Д. Информационно-образовательная среда современного вуза / Д. Крюков // Высшее образование в России. – 2008. – № 11. – С. 80.

² Ветров Ю. Подготовка преподавателей к использованию ИКТ: актуальные проблемы / Ю. Ветров, Д. Сомов, С. Печерская // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 40.

рів. Необхідна розробка нових педагогічних моделей і нового інструментарію для забезпечення навчального процесу, щоб працівники освіти змогли повною мірою скористатися перевагами впровадження інформаційних та комунікаційних технологій. Важливо, що готувати до цього потрібно як студентів педагогічних університетів, так і практикуючих викладачів¹.

Блага О., відзначаючи зміну ролі викладача в інформаційному суспільстві, зауважує, що він перестає бути авторитарним й єдиним джерелом знання і стає керівником та помічником в освітньому процесі. Студентам при цьому надається можливість самостійно шукати потрібні знання у мінливому світі, і тому їм потрібна значна кількість індивідуальних стратегій навчання, які надади б можливість кожному з них стати активним учасником навчального процесу й критично підходити до знань, які їм надаються².

Аналіз реального стану системи фахової підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить про гостру суперечність між сучасними вимогами суспільства до професійної підготовки вчителя, здатного застосовувати інноваційні досягнення інформаційно-комунікаційних технологій у власній творчій і педагогічній діяльності, і практикою підготовки студентів у системі ступеневої педагогічної освіти. Застосування інформаційних технологій у практичній діяльності спеціалістів педагогічного профілю обмежується, як правило, використанням текстових і табличних процесорів. Завдання ж вищих навчальних закладів педагогічної освіти полягає у підготовці компетентних фахівців з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтацією на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки. Усе це вказує на те, що існує гостра потреба в більш широкому застосуван-

¹ Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – М. : Изд. ИНТ, 2005. – С. 3–4.

² Блага О. В. Інформаційні технології як невід’ємна складова новітнього освітнього процесу / О. В. Блага [Електронний документ] // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2007. – № 2. – Ч. 2. – Режим доступу до журн. : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-2-2/09_Blaga.pdf.

ні навчальних комп'ютерних та інформаційних технологій у ступеневій педагогічній освіті¹.

Таким чином, потреба інформатизації у підготовці педагогічних кадрів є нагальною проблемою сучасного розвитку системи освіти. Вирішення цієї проблеми передбачає систему заходів, що становлять основні етапи інформатизації у підготовці педагогічних кадрів.

Етапи інформатизації освіти пов'язуються із трьома її компонентами: технічним, методичним, змістовним. Перший охоплює забезпечення навчального процесу комп'ютерною, мультимедійною, комунікаційною технікою і відповідною інфраструктурою. Другий є процесом відновлення методичної сторони навчального процесу з використанням комп'ютерної, мультимедійної техніки. Змістова сторона інформатизації передбачає освоєння нових джерел інформації насамперед з Інтернету для навчання з усіх дисциплін².

Цей підхід поділяє, зокрема, С. Панюкова, на думку якої, процес інформатизації освіти реалізується в три етапи. Перший етап – це масові закупівлі установами освіти комп'ютерних класів і периферійного устаткування, підключення до мережі Інтернет; другий – розробка навчально-методичних комплексів нового покоління; третій – трансформація традиційної освіти³.

У літературі⁴ розроблено поетапну структуру блочно-модульної технології професійної підготовки вчителів гуманітарного профілю до використання НІТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи, що складалася з таких блоків:

1. репродуктивний, що характеризується вміннями студентів діяти за аналогією, відомими зразками, алгоритмами (моделями) і передбачає вирішення навчальних завдань у рамках заданого або первісно

¹ Попович Н. М. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців у ступеневій педагогічній освіті / Н. М. Попович // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 47. – С. 96.

² Швець Д. Є. Соціокультурні аспекти інформатизації вищої освіти : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Д. Є. Швець. – К., 2004. – 17 с.

³ Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. В. Панюкова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – С. 13.

⁴ Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 21 с.

знайденого способу дії. Головною метою цього блоку є залучення студента до пізнавальної діяльності для усвідомлення педагогічних понять та закономірностей в умовах інформатизації освіти;

2. конструктивний – передбачає вміння студентів оперувати методами, формами і прийомами застосування НІТ та їх складових, що спрямовані на розвиток нового підходу до вирішення педагогічних завдань. Мета блоку полягає в розвитку практичних навичок та вмінь студентів використовувати НІТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Усвідомлення теоретичних і практичних засад упровадження НІТ в освіту спонукало студентів до активного використання нових інформаційних технологій у своїй майбутній професійній діяльності; застосування знань та вмінь, одержаних під час вивчення першого модуля, передбачає також пошук нових під опосередкованим впливом викладача;

3. креативний – характеризується вміннями студентів виконувати оригінальні дії, створювати нові педагогічні продукти, проектувати нові методи досліджень.

Аналізуючи етапи інформатизації підготовки педагогів, експерти ЮНЕСКО зазначають, що професійна підготовка, спрямована на впровадження інформаційних та комунікаційних технологій у навчальний процес, є нерозривним ланцюгом заходів. Особливий акцент при цьому робиться на необхідності безперервної педагогічної освіти¹.

В цілому поетапна інформатизація підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на принципах системності, комплексності, безперервності. Їх реалізація стає можливою за умови створення відповідного інформаційно-освітнього середовища. Як зазначають О. Богучарова, П. Кузнєцов, В. Чекер, досвід використання педагогічних можливостей інноваційних інформаційних технологій якнайкраще може бути розкритий при запровадженні їх у рамках штучно створених інформаційно освітніх середовищ (ІОС) вищої школи. У свою чергу, інформаційно освітні середовища (ІОС) у вищій школі підтверджують положення про те, що зусилля розробників ІОС доцільно сконцентрувати на окремих напрямках, зокрема таких, як створення високоякісного «контента» у вигляді спеціалізованих навчально-методичних комплексів дисципліни (НМКД); розвиток інформаційно-телекомунікаційної тех-

¹ Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – М. : Изд. ИНТ, 2005. – С. 42.

нологічної бази для використання можливостей локальних і глобальних комп'ютерних мереж; адміністрування навчального процесу¹.

Інформаційно-освітнє середовище (ІОС) ВНЗ – це системно організована сукупність сучасних електронних освітніх та інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і його науково- і навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, обробки (опрацювання), передачі навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них, а також комунікаційну взаємодію студентів і викладачів на користь досягнення цілей навчання².

На думку С. Атанасяна, інформатизацію системи підготовки педагогів у виші доцільно здійснювати на основі уніфікованого об'єднання засобів інформатизації навчальної, контрольної-вимірювальної, позанавчальної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності, а також інформаційного забезпечення педагогічної практики студентів і роботи з учителями – випускниками вишу в єдине інформаційне освітнє середовище. Розробляючи модель такого інформаційного освітнього середовища, автор виокремлює основні технологічні етапи його побудови, до яких належить виділення основної структури і компонентного складу середовища, розробка опису середовища, його компонент, побудова відповідних схем і технічних завдань, формування логічної і фізичної структури середовища, формування компонентів, підготовка персоналу і студентів, практична апробація і вдосконалення середовища³.

Функціональна структура інформаційно-освітнього середовища визначається системою цілей і завдань навчального процесу, функцій навчальної діяльності і може бути представлена такими проблемно орієнтованими блоками:

- інформаційне обслуговування викладачів і студентів (забезпечення доступу до електронних каталогів, електронних підручників і глосаріїв за темами, електронних енциклопедій, за предмет-

¹ Богучарова О. І. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О. І. Богучарова, П. О. Кузнецов, В. М. Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 16. – Ч. 2. – С. 8.

² Там само. – С. 10.

³ Атанасян С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / С. Л. Атанасян. – М., 2009. – 49 с.

- ними галузями і напрямками діяльності вітчизняних і світових інформаційних мереж, баз знань і банків даних);
- організація навчального діалогу в інформаційно-освітньому середовищі (об'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-суб'єктне спілкування);
 - телекомунікаційна взаємодія викладачів і студентів у процесі пізнавальної діяльності;
 - автоматизоване навчання і контроль;
 - моделювання явищ, що вивчаються (досліджувані явища), і процесів, які опановуються (демонстраційне й інтерактивне запровадження);
 - адміністрування реального навчального процесу¹.

Основу інформатизації педагогічної освіти складає такий її етап, як комп'ютеризація. В. Биков, чітко розводячи поняття інформатизації освіти та комп'ютеризації освіти, розглядає останню як складову частину першої. Поняття інформатизації освіти пов'язується із широким впровадженням у систему освіти методів і засобів ІКТ, створенням на цій основі комп'ютерно орієнтованого інформаційно-комунікаційного середовища, з наповненням цього середовища електронними науковими, освітніми та управлінськими інформаційними ресурсами, з наданням можливостей суб'єктам освітнього процесу здійснювати доступ до ресурсів середовища, використовувати його засоби і сервіси при розв'язуванні різних завдань. У свою чергу поняття «комп'ютеризація освіти» пов'язується з оснащенням структурних елементів системи освіти на всіх її організаційних рівнях (навчально-виховних закладів, наукових та науково-методичних установ, управлінських структур та ін.) комп'ютерними засобами (персональними комп'ютерами, мультимедійними засобами, спеціальними серверами, засобами організації локальних і корпоративних мереж, їх під'єднання до мережі Інтернет та ін.), із створенням в системі освіти комп'ютерно орієнтованої інформаційно-комунікаційної платформи інформатизації освіти, з формуванням її загальносистемних програмно-апаратних складових, із забезпеченням можливості їх експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення і розвитку. При цьому, за В. Биковим, комп'ютеризація

¹ Богучарова О. І. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О. І. Богучарова, П. О. Кузнєцов, В. М. Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 16. – Ч. 2. – С. 13.

освіти є базисною, обов'язковою складовою процесу інформатизації освіти і суспільства в цілому. Тому, здійснюючи процес інформатизації освіти, проблемам комп'ютеризації об'єктів, що входять до складу системи освіти, повинна приділятися першочергова увага з боку всіх працівників освіти, всього суспільства, а сам цей процес має бути керованим державними і місцевими владними структурами¹.

На базі комп'ютеризації стає можливим наступний етап інформатизації підготовки педагогічних кадрів, сутність якого полягає у розробці та впровадженні інформаційних технологій навчання. Навчально-розвиваюча роль інформаційних технологій, на думку О. Волярської та Т. Понедько, полягає в тому, що вони виступають як потужні засоби, за допомогою яких студент реалізує поставлені завдання, що підсилюють його інтелектуальний розвиток, підвищують самооцінку, звільняють від шаблонних операцій. Успішне використання інформаційних технологій сприяє розвитку в студента мислення, пам'яті, здатності до самоорганізації та співтворчості, підвищує навчальну мотивацію, а отже, рівень його фахової підготовки. Інформаційні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання насамперед тому, що змінюють схему передачі знань і методи навчання. Водночас впровадження таких технологій у систему освіти в умовах становлення інформаційного суспільства ґрунтується на застосуванні комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації тощо².

За В. Биковим, проникнення ІКТ у навчальний процес створює передумови для кардинального оновлення як змістово-цільових, так і технологічних сторін навчання, що проявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і на цій основі формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів³. Н. Головчак зауважує, що інформаційні

¹ Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков [Електронний журнал] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content/10bvyeoi.htm>.

² Волярська О. С. Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи / О. С. Волярська, Т. Б. Понедько // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2010. – № 2. – С. 33.

³ Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков [Електронний журнал] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content/10bvyeoi.htm>.

технології здатні гуманізувати освітнє середовище та спонукають до постійної самоосвіти, перетворюють процес навчання у насолоду і дають можливість відчутти практичні результати. За такого підходу інформаційна технологія виступає як система, складовими якої є учасники педагогічного процесу, та як система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності для ефективного вирішення проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань і формування практичних навичок¹.

Дослідники звертають увагу на роль мультимедійних інформаційних технологій у ВНЗ як одного з шляхів практичної реалізації методологічних і теоретичних основ формування інформаційно-навчального середовища та інформаційної культури педагога. Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті завдяки наявності множини аналітичних процедур (пошук, сортування, вибірка, порівняння інформації тощо); дає можливість швидко вносити будь-які зміни в зміст програми залежно від результатів її апробації; зберігати й опрацьовувати велику кількість різноманітної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її в зручному вигляді. Сказане вище сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів, належного кожній людині унікального поєднання особистих рис; формуванню у студентів пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, неперервності взаємозв'язку між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів².

Як відзначає В. Шаравін, особливе важливе місце серед інформаційних технологій навчання належить програмним засобам, тобто таким засобам, в яких відображається певна предметна галузь, реалізується технологія її вивчення, створюються відповідні сприятливі умови для організації різних видів навчальної діяльності її суб'єкта³.

¹ Головчак Н. І. Система інформаційного забезпечення вчителя / Н. І. Головчак // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 1. – С. 46.

² Грущенко Л. Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах / Л. Грущенко, Н. Федоренко // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 135.

³ Шаравин В. В. Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – С. 22.

В. Круглик, відзначаючи, що розповсюдження персональних комп'ютерів та ноутбуків дає змогу активно використовувати в процесі навчання педагогічні програмні засоби (ППЗ), у структурі ППЗ виокремлює такі модулі:

- електронний підручник, який призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу курсу й ґрунтується на гіпертекстовій основі, що дає змогу працювати за індивідуальною освітньою траєкторією;
- електронний довідник, що дає можливість користувачу у будь-який час оперативно одержати необхідну довідкову інформацію в компактній формі;
- тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори й тренажери, що дають змогу закріпити знання й одержати навички їхнього практичного застосування в ситуаціях, що моделюють реальні);
- задачник, призначений для відпрацювання прийомів рішення типових завдань, що дозволяють наочно зв'язати теоретичні знання з конкретними проблемами, на рішення яких вони можуть бути спрямовані;
- електронний лабораторний практикум, який дозволяє імітувати процеси, що відбуваються у досліджуваних реальних об'єктах, або змодельовати експеримент, нездійснений у реальних умовах;
- комп'ютерна тестуюча система, яка забезпечує, з одного боку, можливість самоконтролю для користувача, а з другого – здійснює рутинну частину поточного або підсумкового контролю;
- система планування процесу навчання¹.

Важливу роль у інформатизації підготовки майбутніх педагогів відіграє вдосконалення методичного забезпечення цього процесу. Т. Морзе та О. Глазунова відзначають, що застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Нині багато інформації можна знайти в мережі Інтернет та за її допомогою. Орієнтація на формування репродуктив-

¹ Круглик В. С. Концепція сучасного педагогічного програмного засобу [Електронний журнал] / В. С. Круглик // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content/07kvsspm.htm>.

них навичок, таких як запам'ятовування та відтворення, за традиційного навчання замінюється на розвиток умінь зіставлення, синтезу, аналізу, оцінювання виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. У таких умовах зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. ІКТ посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо. Використання ІКТ та дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни в невід'ємні елементи традиційної системи освіти, замінюючи дошку і крейду на електронну дошку і комп'ютерні навчальні системи, книжкову бібліотеку на електронну, звичайну аудиторію на мультимедійну¹.

На думку О. Крапівіної, у результаті використання інформаційних комп'ютерних технологій у системі методичної роботи викладачі мають навчитися здійснювати пошукову та інформаційно-аналітичну діяльність; прогнозувати організаційні та педагогічні можливості інноваційних освітніх засобів; оцінювати якість освітніх сайтів у мережі Інтернет і ступінь інформативності педагогічної складової сайту; оцінювати якість засобів і форм представлення інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в глобальній мережі Інтернет; проектувати навчально-виховний процес з використанням ресурсів мережі; розробляти конкретні методичні рекомендації з їх застосування у фаховій діяльності; використовувати інтернет-ресурси для методичного забезпечення навчального процесу; прогнозувати ефективність засобів організації навчально-пізнавальної, творчої та ігрової діяльності учнів на основі інноваційних комп'ютерних технологій; використовувати можливості мережі для підвищення своєї кваліфікації викладача у системі

¹ Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний журнал] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>.

дистанційного навчання; використовувати передовий педагогічний досвід використання телекомунікацій¹.

Як бачимо, реалізація основних етапів інформатизації педагогічної освіти створює умови для якісної підготовки майбутніх педагогів. Розглянемо особливості та основні напрями інформаційної підготовки педагогічних кадрів. Передусім зауважимо, що особливість ситуації з педагогічними кадрами обумовлена необхідністю не просто опанувати інформаційні технології, мультимедійні та комунікаційні засоби навчання для отримання нових знань, але й сформувати навички та вміння, що дають змогу максимально ефективно використовувати їх потенціал у майбутній педагогічній діяльності. Як зазначають О. Винославська та Г. Козлакова, програми психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів мають бути спрямованими на формування вміння не тільки використовувати інформаційні технології, але й інтегрувати їх з педагогічними технологіями та вдосконалювати цю інтеграцію в майбутньому².

На думку В. Гріншкуна, сучасний педагог повинен не лише володіти знаннями у сфері інформаційних і телекомунікаційних технологій, що входить у зміст курсів інформатики, але й бути фахівцем із застосування нових технологій у своїй професійній діяльності. Відповідно основними цілями підготовки педагогів у сфері інформатизації освіти є:

- ознайомлення з позитивними і негативними аспектами використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в освіті;
- формування уявлення про роль і місце інформатизації освіти в інформаційному суспільстві, про видовий склад і сфери ефективного застосування засобів інформатизації освіти, технологій обробки, представлення, зберігання і передачі інформації;
- ознайомлення із загальними методами інформатизації, адекватними потребам навчального процесу, контролю і вимірюванню результатів навчання, позанавчальної, науково-дослідної і організаційно-управлінської діяльності навчальних закладів;

¹ Крапівіна О. В. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами інформаційних комп'ютерних технологій / О. В. Крапівіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. I. – Вип. 2. – С. 222.

² Винославська О. В. Інтеграція педагогічних та інформаційних технологій у просторі вищої освіти / О. В. Винославська, Г. О. Козлакова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2009. – № 1. – С. 124.

- формування знань про вимоги, що ставляться до засобів інформатизації освіти, про основні принципи оцінки їх якості, навчання педагогів стратегії практичного використання засобів інформатизації у сфері освіти;
- надання додаткової можливості пояснити студентам роль і місце інформаційних технологій у сучасному світі;
- навчання мови інформатизації освіти, що формується з паралельною фіксацією і систематизацією термінології¹.

Отже, головною метою інформаційної підготовки майбутніх педагогів є формування в них готовності до впровадження та використання інформаційних технологій навчання. Готовність до впровадження інформаційних технологій навчання визначається як інтегративна властивість особистості педагога, в якій органічно поєднуються професійні якості, інформаційна культура, що дає змогу успішно розробляти, впроваджувати, використовувати інформаційні технології навчання. Показниками такої готовності є комп'ютерна грамотність майбутнього педагога, сформованість інформаційної компетентності, інформаційної культури, інформаційного мислення².

Професійну готовність майбутнього вчителя до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності визначається як інтегрована якість його особистості, що виявляється: по-перше, у підвищенні продуктивності мислення, розвитку, пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій та їх засобів; по-друге, у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання. Основними компонентами зазначеної готовності є адаптивно-мотиваційний (сприяє усвідомленню значення й особистісного ставлення студентів до впровадження нових інформаційних технологій в освіту та їх спрямованість на застосування у майбутній діяльності), планово-змістовий (вимагає від студентів наукового підходу, а саме: вміння висувати гіпотезу, припускати добір і структурува-

¹ Гриншкун В. Подготовка педагогов к использованию электронных изданий и ресурсов / В. Гриншкун // Высшее образование в России. – 2007. – № 8. – С. 87.

² Гладишевський Р. Формування готовності майбутнього педагога до застосування інформаційних технологій навчання у вищій школі / Р. Гладишевський, Л. Ковальчук, Ю. Луцишин, О. Сеньковський // Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 45.

цію навчального матеріалу за допомогою нових інформаційних технологій), організаційно-координаційний (спрямований на активне використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи, а також орієнтування на самостійне здобуття знань) та контролювально-оцінний (передбачає оперативний контроль і забезпеченість засобів нових інформаційних технологій, подання навчальної інформації та діагностику її засвоєння)¹.

До найважливіших напрямів інформаційної підготовки педагогічних кадрів належить формування інформаційної культури майбутнього педагога. Н. Попович відзначає, що формування інформаційної культури педагогів – це насамперед формування системи знань, навичок та вмінь, які необхідні педагогам для використання інформаційно-комунікаційних технологій у власній професійній діяльності. Зміст інформаційної культури кожного майбутнього фахівця тісно пов'язаний із характером здійснюваної діяльності, а для майбутнього вчителя – передусім із навчанням. Саме тому суттєвою складовою інформаційної культури майбутніх учителів є вміння ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології як у навчальному процесі, так і для самоосвіти та самовдосконалення².

У літературі виокремлюються два рівні розуміння основ інформаційної культури особистості. Перший рівень розуміння пов'язаний з розкриттям змісту сукупності знань, навичок, вмінь, що безпосередньо відповідають діяльності людини в інформаційному середовищі за допомогою електронно-обчислювальної техніки (інструментальна складова культури особистості). Другий рівень пов'язаний з характеристикою необхідних змін складових культури особистості – культури світобачення, культури мислення, культури спілкування та співіснування з іншими людьми, культури організації діяльності та інших складових, які можна означити як універсальні складові культури особистості³.

¹ Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – С. 6–7.

² Попович Н. М. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців у ступеневій педагогічній освіті / Н. М. Попович // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2009. – Випуск 47. – С. 97.

³ Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / Г. Вишинська // Філософські абрисы сучасної освіти : монографія [За заг. ред. І. Предборської]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 165–166.

Склад сукупності знань і умінь, що характеризують особу з розвинутою інформаційною культурою, визначаються таким чином:

- наявність певного інформаційного світогляду, уявлення про такі загальні поняття, як інформаційне суспільство, інформаційні ресурси, інформаційні потоки і масиви, закономірності їх функціонування й організації тощо;
- уміння грамотно формулювати свої інформаційні потреби і запити і пред'являти їх будь-якій інформаційно-пошуковій системі, як традиційній, так і електронній, комп'ютерній;
- здатність здійснювати самостійний інформаційний пошук різних видів документів як традиційних, так і нетрадиційних, насамперед, комп'ютерних систем і мереж;
- володіння навиками аналізу і синтезу інформації наприклад, складання простого і розгорнутого планів, конспектування, анотування і реферування, підготовка оглядів, складання бібліографічного опису, оформлення цитат і посилань до наукової роботи, списку використаної літератури тощо;
- володіння технологією інформаційного самозабезпечення: уміння використовувати отримані знання, знайдену, отриману інформацію в своїй навчальній, професійній або іншій пізнавальній діяльності¹.

З поняттям інформаційної культури викладача тісно пов'язана інша характеристика – інформаційна компетентність. На думку В. Зіборової, інформаційна компетентність викладача виявляється в умінні технологічно мислити і передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних і рефлексій умінь в засвоєнні і застосуванні інформації в педагогічній діяльності. Крім того, інформаційна компетентність є складовою частиною інформаційної, технологічної культури викладача, виконує інтеграційні функції, слугує сполучною ланкою загальнопедагогічних і спеціальних знань і умінь².

У літературі звертається особлива увага на необхідність формування високого рівня інформатичних компетентностей вчителів, готовнос-

¹ Гендина Н. И. Информационная культура учителя: концепция формирования и региональный опыт / Н. И. Гендина // Образование. Карьера. Общество. – № 1. – 2003. – С. 21.

² Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 8. – С. 65.

ті застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчально-виховному процесі. Інформатичні компетентності розглядаються як інтегроване особистісне утворення, що в свою чергу передбачає цілісне формування мотиваційного компонента (потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок). Вчитель повинен володіти знаннями, що становлять інформаційну основу пошукової пізнавальної діяльності; способів і дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвіду пошукової діяльності у сфері створення програмного забезпечення й технічних ресурсів та відносин «людина – комп'ютер»¹.

Згідно з визначенням провідних українських педагогів, формування інформаційної компетентності передбачає розвиток в особистості здатностей застосовувати інформаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язання завдань, які пов'язані з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, подаванням і передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційних технологій; давати оцінку процесу й досягнутим результатам технологічної діяльності².

Основними педагогічними умовами, що впливають на формування ІК викладача, є:

- створення професійно орієнтованих завдань, педагогічних ситуацій на уроці, що мотивують оволодіння інформаційними технологіями;
- навчання за допомогою наочних моделей, засобів мультимедіа, інтернет-ресурсів, що стимулюють процес формування ІК;
- виконання творчих проектів з урахуванням спеціалізації педагогів з використанням інформаційних технологій³.

¹ Петухова Л. Є. Особливості імплементації ІКТ у навчально-виховний процес вищої школи [Електронний журнал] / Л. Є. Петухова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu.ua.net/em8/content/08pljsho.htm>.

² Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами (За матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітні політика та освіта «Рівний – рівному», 2004) // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 89.

³ Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 8. – С. 65.

Основними складовими інформаційної компетентності є вміння:

- застосовувати інформаційні технології для демонстрації друкарських і графічних документів;
- використовувати інформаційні технології для демонстрації аудіо- та відеоматеріалів на уроці; вміння створювати презентації;
- систематизувати і обробляти дані за допомогою таблиць, технологічних карт;
- будувати порівняльні таблиці і виявляти закономірності за допомогою комп'ютера;
- застосовувати інформаційні технології для моделювання процесів і об'єктів, виконання креслень і ескізів;
- використовувати комп'ютерне тестування;
- використовувати мережу Інтернет для вирішення педагогічних питань, збору інформації, участі в телеконференціях, доступу до наукових, педагогічних, методичних даних¹.

Баловсяк Н. розглядає структуру інформаційної компетентності як сукупність трьох компонент:

1) інформаційної (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення);

2) комп'ютерної, або комп'ютерно-технологічної (визначає вміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами і програмним забезпеченням);

3) процесуально-діяльнісної, або компоненти застосовності (визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією і розв'язання різноманітних завдань)².

У складі інформаційної компетентності викладача виокремлюється чотири складові:

1) мотиваційну – наявність мотиву досягнення мети, готовність і інтерес до роботи, постановка і усвідомлення цілей інформаційної діяльності;

¹ Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 8. – С. 66.

² Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності. / Н. Баловсяк // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2005. – № 4. – С. 21.

2) когнітивну – наявність знань, умінь і здатності застосовувати їх у професійній діяльності, аналізувати, класифікувати і систематизувати програмні засоби;

3) операційно-діяльну – демонструє ефективність і продуктивність інформаційної діяльності, застосування інформаційних технологій на практиці;

4) рефлексію – забезпечує готовність до пошуку вирішення виникаючих проблем, їх творчого перетворення на основі аналізу своєї професійної діяльності¹.

Формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів є неможливим без освоєння інформаційних технологій навчання. Так, на думку Л. Самохвалової, сьогодні компетентність педагога проявляється в оволодінні ним усім спектром сучасних інформаційних освітніх технологій – перш за все, активним використанням на уроках сучасних технічних засобів навчання, мережі Інтернет; умінням створювати презентації, тестові програми тощо. Інформаційні технології є могутнім засобом інтенсифікації занять і підвищення інтересу учнів до розвитку власних компетентностей. Ефективне використання таких технологій дає змогу учасникам навчального процесу підвищувати самоосвітню діяльність, індивідуально розвиватися й самовдосконалюватися, бути здатним до вибору альтернатив, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення та нести за них відповідальність².

Експертами ЮНЕСКО визначено основні принципи ефективної підготовки викладачів із застосуванням інформаційних та комунікаційних технологій. Згідно з даними рекомендаціями, насамперед ці технології потрібно органічно включати до кожного з аспектів навчального процесу підготовки викладачів. Студентам педагогічних університетів необхідно засвоювати інформаційні та комунікаційні технології, самостійно використовуючи їхній потенціал, знаходячи різні способи їх застосування у своїй майбутній педагогічній діяльності.

Наступний принцип полягає у необхідності вивчення цих технологій у педагогічному контексті. Не можна обмежуватися лише загаль-

¹ Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 8. – С. 66–67.

² Самохвалова Л. Інформаційні технології навчання як складова компетентності вчителя / Л. Самохвалова // Гуманізація навчально-виховного процесу. Зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 46. – С. 135.

ним базовим рівнем ІКТ-грамотності. Професійний же рівень ІКТ-грамотності педагогів передбачає вміння користуватися цими технологіями при вирішенні конкретних завдань навчального процесу з опорою на розуміння його педагогічного контексту. Студенти повинні постійно відчувати доцільність і необхідність застосування інформаційних та комунікаційних технологій у практиці свого навчання, а також бути впевненими, що їхні викладачі вміють пояснити можливості ІКТ і ефективно застосовувати їх у навчальному процесі.

Нарешті, студентам належить засвоїти цілісні системи навчання на основі інформаційних та комунікаційних технологій. Ці технології можуть слугувати як для підтримки традиційних форм навчання, так і для перебудови цього процесу. Проте особливий акцент робиться на ефективності поєднання ІКТ з новими творчими моделями навчання¹.

В умовах інформаційного суспільства фахівець має опановувати величезні обсяги інформації та постійно оновлювати свої знання, аби відповідати вимогам часу. З цього випливає потреба у безперервній самоосвіті протягом всього життя.

Інформатизація створює принципово нові можливості для самоосвіти. Так, А. Осін з появою комп'ютера пов'язує черговий прорив у сфері самостійного навчання за аналогією до появи друкованої книги. На його думку, домінантою впровадження комп'ютера в освіту є різке розширення сектора самостійної навчальної роботи. Колись книга зробила переворот в освіті, перетворивши її на галузь світового господарства. Комп'ютер покликаний зробити наступний стрибок – вирішити кризу освіти, що потребує постійного збільшення кількості педагогів із зростанням їх нетворчих функцій. Принципова новизна, що вноситься комп'ютером в освітній процес, – інтерактивність, яка дає змогу розвивати активно-діяльнісні форми навчання. Саме ця нова якість сприятиме ефективному, реально корисному розширенню сектора самостійної навчальної роботи².

Відповідно важливим напрямом інформаційної підготовки майбутніх педагогів є формування установки на самоосвіту та розвиток відповідних навичок та вмінь пошуку, відбору, обробки, зберігання та використання масивів інформації. Зокрема, Л. Білоусова та О. Кисельова

¹ Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – М. : Изд. ИНТ, 2005. – С. 41–42.

² Осин А. В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А. В. Осин. – М. : Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 6.

ведуть мову про необхідність формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти як складного інтегративного особистісного утворення, яке зумовлює не лише готовність до самоосвітньої діяльності, а й реальну здатність ефективного її здійснення з метою самовдосконалення та професійного розвитку¹.

У якості педагогічних умов використання інформаційно-комунікаційних технологій у самоосвіті майбутніх педагогів зазначають наступні:

- операціональна готовність майбутніх учителів до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти;
- мотиваційна готовність майбутніх учителів до застосування засобів інформатизації для самоосвіти;
- рефлексивна готовність до використання інформаційних і комунікаційних технологій для самоосвіти;
- готовність учнів працювати в комп'ютеризованому середовищі;
- створення умов для підвищення професійного рівня майбутніх учителів у галузі комп'ютеризації та інформатизації;
- забезпечення процесу інформатизації освіти науковою, навчальною і методичною літературою з цієї проблеми².

Варто також відзначити, що інформаційна підготовка майбутніх педагогів не обмежується тільки навчальною діяльністю. Зокрема, С. Атанасян вказує на важливість застосування інформаційних технологій під час педагогічної практики. У цьому випадку інформаційні технології не лише сприяють вирішенню організаційних питань, пов'язаних з проведенням практики, але й дають змогу студентам проводити заняття з школярами, спираючись на можливості і переваги таких технологій³.

Окрім цього, впровадження засобів інформатизації доцільне і в рамках різних позанавчальних заходів, які завжди супроводжують студентів.

¹ Білоусова Л. І. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища / Л. І. Білоусова, О. Б. Кисельова // Інформаційні технології в освіті. – 2009. – № 3. – С. 12.

² Попович Н. Педагогічні умови використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій для самоосвіти майбутніх учителів / Н. Попович // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – 2009. – № 83. – С. 160.

³ Атанасян С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / С. Л. Атанасян. – М., 2009. – С. 3–4.

нтство, відіграють величезну роль у вихованні майбутніх педагогів і виробленні у них прагнення працювати в педагогічному колективі. Також необхідні окремі технології і засоби, спрямовані на інформатизацію науково-методичної діяльності педагогів і студентів¹.

Інформатизація науково-педагогічних досліджень детально аналізується у роботах М. Шишкіної^{2 3}. Нею, зокрема, запропоновані рекомендації щодо застосування різних засобів інформатизації відповідно до типів дослідницької діяльності на кожному з етапів експериментального педагогічного дослідження.

На підготовчому етапі комп'ютерні засоби можуть бути застосовані для підтримки таких типів діяльності, як:

- пошук та систематизація літературних джерел, складання науково-бібліографічного опису публікацій;
- пошук методики, методів, інструментарію проведення дослідження за допомогою пошукових серверів, спеціалізованих сайтів, порталів з питань дослідження;
- підготовка інструментарію з використанням текстових, табличних редакторів, засобів обробки зображень, відео, звуку, а також спеціалізованих пакетів прикладних програм (ППП) з метою подання текстів анкет, протоколів опитувань, демонстраційних матеріалів тощо;
- планування та проектування процедури дослідження за допомогою спеціалізованих програмних засобів статистичного аналізу, що містять дисперсійний аналіз, для визначення оптимального розбиття на групи та добору піддослідних;
- методи для визначення обсягу вибірки для проведення дослідження, засоби підтримки планування та проектування етапів експерименту.

На дослідницькому етапі комп'ютерні засоби можуть бути використані для підтримки таких типів діяльності, як збір фактичних даних,

¹ Там само. – С. 4.

² Шишкіна М. П. Інформаційно-комунікаційні технології у педагогічному дослідженні [Електронний журнал] / М. П. Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em6/content/08smpipi.htm>.

³ Шишкіна М. П. Вимоги до засобів інформатизації науково-педагогічного дослідження [Електронний журнал] / М. П. Шишкіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em9/content/09smprps.htm>.

зберігання даних, попередня обробка даних, візуалізація та подання даних, статистичний аналіз даних. На етапі інтерпретації та аналізу результатів дослідження комп'ютерні засоби підтримують такі види діяльності, як валідизація та встановлення надійності висновків. На етапі впровадження комп'ютерні засоби придатні для підтримки таких типів діяльності, як створення об'єкта впровадження і втілення його у повсякденну практику навчально-виховного процесу; моніторинг функціонування об'єкта впровадження; управління функціонуванням об'єкта; встановлення зворотного зв'язку.

Значну роль у інформаційній підготовці відіграють інформаційні програми для майбутніх педагогів. Однією з найвідоміших у світі інформаційних програм з підготовки педагогів до впровадження інформаційних технологій навчання є Всесвітня благодійна програма «Intel® Навчання для майбутнього», що реалізується більш ніж у 40 країнах світу, в Україні зокрема. Навчання за цією програмою проходять вчителі, викладачі і методисти в галузі професійно-технічної освіти, керівники загальноосвітніх навчальних закладів, методисти районних відділів освіти, викладачі та студенти педагогічних вищих навчальних закладів.

Г. Генсерук характеризує її як цілісну програму, головним завданням якої є підготовка викладачів та вчителів до застосування та впровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес. В основу програми покладено пошуково-дослідну та проектну методики, які залучають студента до активної участі у навчальному процесі, вчать бачити проблему, ставити мету, планувати та організовувати діяльність для її досягнення; шукати, опрацьовувати та аналізувати інформацію, робити висновки, презентувати результати. Студент набуває навичок, необхідних в сучасному діловому світі.

Технологія програми надає викладачеві будь-якої навчальної дисципліни потужну технологію реалізації навчального проекту. По-перше, викладач розробляє чіткий план навчального проекту, що бере до уваги всі аспекти навчання. Такий детальний план проекту містить:

- стислий опис проекту, ключові та тематичні питання (постановка проблеми);
- перелік навчальних предметів, з якими пов'язаний проект (міжпредметні зв'язки);
- державні освітні стандарти та навчальні програми;
- навчальні цілі та очікувані результати навчання;
- необхідні (вхідні) знання та навички студентів;

- матеріали та ресурси (обладнання, програмне забезпечення, ресурси Інтернету);
- реалізація диференціації навчання, оцінювання знань та умінь;
- супутні заходи.

По-друге, викладач набуває навички користування програмними продуктами MS Word, MS Excel, MS Power Point, MS Publisher, а також електронною поштою та Інтернетом для подальшого застосування в своїй професійній діяльності¹.

Значним потенціалом, що може бути використаним для підготовки педагогічних кадрів, володіють інформаційні програми та проекти у галузі освіти, що реалізуються під егідою ЮНЕСКО. Так, О. Гриценчук звертає увагу на досвід роботи Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в галузі освіти. Пріоритетним завданням Інституту є надання на прохання держав членів ЮНЕСКО інформаційних та консультативних послуг та сприяння проведенню в них заходів у галузі застосування інформаційних та комунікаційних технологій в освіті².

Важливим напрямом роботи інформаційної мережі ЮНЕСКО є також проект, який створив власну інформаційну мережу та мережу партнерів під назвою ЮНІТВІН (кафедри ЮНЕСКО). Програма була заснована у 1992 році і має на меті зміцнення співробітництва між вузами різних країн світу для ефективного обміну знаннями. Вона покликана сприяти міжвузівській співпраці з метою передачі знань, розвитку та удосконалення підготовки спеціалістів і науковців у вищій школі, а також інтернаціоналізації вищої освіти. Сьогодні всесвітня мережа кафедр ЮНЕСКО нараховує понад 500 суб'єктів у 113 країнах світу. В Україні діють 12 кафедр ЮНЕСКО у вузах Києва, Харкова, Донецька, Одеси, які залучаються до реалізації різного роду проектів, що здійснюються в рамках програми. Участь українських вишів у програмі ЮНЕСКО сприяє зміцненню їхньої міжнародної інтеграції³.

¹ Генсерук Г. Формування інформаційної культури викладача вищої школи / Г. Генсерук // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 91.

² Гриценчук О. О. Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ у європейському контексті [Електронний журнал] / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/06goonec.html>.

³ Там само.

Звертаючись до європейського досвіду діяльності педагогічних мереж, І. Малицька відзначає, що освітянські європейські мережі не обмежуються у своїй діяльності тільки накопиченням та розповсюдженням педагогічної інформації, вони мають досить різноманітні форми своєї діяльності – реалізація проектів та програм, видання загальних аналітичних звітів та бюлетенів, проведення конференцій, семінарів та конкурсів тощо. Функцію з систематизації, збору, аналізу та поширення освітянської інформації в країнах Європейського Союзу та в Раді Європи виконують такі відомі міжнародні інформаційні центри та мережі, як: EURYDICE (Інформаційна мережа з питань освіти Європейського Союзу), EUDISED (Європейські документаційні та інформаційні системи для освіти), CEDEFOP (Європейський центр з розвитку професійної підготовки) та інші¹.

Узагальнюючи європейський та світовий досвід у галузі створення засобів інформаційного забезпечення та інформаційних освітніх мереж, О. Гриценчук зауважує, що створення належних інформаційних мереж для вітчизняних освітян сприятиме ефективному та дієвому поєднанню людського потенціалу та інформаційних ресурсів, що найбільш ефективно відображує основні положення вчення В. І. Вернадського про ноосферу та інформаційне єднання людства на основі ефективного використання знань. Створення інформаційних мереж сприятиме озброєнню українських освітян актуальною інформацією, сприятиме наданню доступу до різних інформаційних джерел, що існують у світі².

До інформаційних програм, що сприяють підготовці майбутніх педагогів, долучаються різноманітні форми мережевої активності педагогічної спільноти. Підкреслюючи важливу роль спільноти професійних педагогів у інформатизації педагогічної освіти, фахівці ЮНЕСКО відзначають, що застосування інформаційних та комунікаційних технологій робить такі спільноти більш доступними. Викладач не обмежений ніякими географічними кордонами та може працювати зі своїми колегами як у реальному часі, так і у відкладеному режимі. Подібні форми

¹ Малицька І. Д. Розвиток інформаційних педагогічних мереж в освітніх системах зарубіжних країн / І. Д. Малицька // Рідна школа – 2004. – № 9. – С. 73–76.

² Гриценчук О. О. Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ у європейському контексті [Електронний журнал] / О. О. Гриценчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/06goonec.html>.

професійного співробітництва особливо корисні при засвоєнні нових технологій у зв'язку з можливістю фінансової та технічної підтримки, що здійснюється компаніями, які діють на ринку ІКТ (наприклад, «Intel[®] Навчання для майбутнього»), або місцевими громадськими організаціями¹.

Серед українських фахівців привертає увагу робота В. Осадчого. Він обґрунтовує створення «Педагогічної мережі», що являє собою мережевий сервіс для створення учнівських, студентських та викладацьких спільнот. Такий сервіс спрямований на вдосконалення навчально-виховної роботи і наукової діяльності, створення інформаційно-освітнього середовища навчального закладу та єдиного інформаційно-освітнього педагогічного середовища в українському сегменті Інтернет².

Також вартий уваги ще один підхід, заснований на розвитку співробітництва між програмами підготовки викладачів і професійними спільнотами, – створення комп'ютерних клубів для студентів, які цікавляться комп'ютерами та освітою. Проте потрібно слідкувати, щоб основна увага зосереджувалася на питаннях освіти, а не іграм чи конкурсам. Моделі взаємного навчання в умовах клубу підтвердили свою успішність. При цьому можливо, щоб студенти навчали тих чи інших навичок як своїх однолітків, так і викладачів ІКТ, а викладачі слідкували за розвитком педагогічних навичок у студентів, що керують процесом навчання³.

Підбиваючи підсумки, можемо зробити висновок про актуальність проблеми інформатизації освітньо-наукової діяльності у педагогічному університеті на сучасному етапі становлення інформаційного суспільства в контексті переходу до нової парадигми освіти. Інформатизація підготовки педагогічних кадрів передбачає реалізацію системи заходів, спрямованих на створення ефективного інформаційно-освітнього середовища педагогічного університету, яке створює умови для формування в майбутніх педагогів готовності до впровадження та використання

¹ Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – М. : Изд. ИНТ, 2005. – С. 43–44.

² Осадчий В. В. Мережеві і педагогічні співтовариства як засіб удосконалення професійної підготовки вчителів [Електронний журнал] / В. В. Осадчий // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 4. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em18/content/10ovvtp.htm>.

³ Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – М. : Изд. ИНТ, 2005. – С. 47.

інформаційно-комунікаційних технологій навчання та педагогічно-дослідницької діяльності, розвитку їхньої інформаційної культури та інформаційної компетентності, установки на безперервну самоосвіту та підвищення кваліфікації протягом професійної кар'єри.

Глава 5.3.

Впровадження інформаційних технологій

Необхідність застосування нових інформаційних технологій в управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ є безперечною, адже без цього не можна ефективно організувати управління на всіх рівнях і у системі вищої освіти зокрема. Розглянемо проблеми застосування нових інформаційних технологій у нашій країні. Наприклад, створення національної телекомунікаційної мережі закладів науки й освіти України – ініціативний проект, у якому основний акцент робиться на створення фізичного середовища передачі інформації; інформаційні аспекти майже не рухаються у своєму розвитку і обмежуються декларацією цілей без детального опрацювання контурів підходів до їх досягнення; університети, що представляють регіональні вузли мережі, обрані в гірших традиціях адміністративно-командної системи на безальтернативній основі та без врахування думки вузів регіонів.

Надзвичайно важливим є питання розробки типової інформаційно-аналітичної університетської управлінської системи, що використовує сучасні інформаційно-комп'ютерні технології управління ресурсами вищого навчального закладу та забезпечує автоматизацію основних виробничих процесів. Така комплексна система має враховувати особливості кожного університету, його розвиток на майбутнє, розбудову структурних підрозділів, бути сумісною з іншими інформаційними системами, інтегруватися в міжнародний інформаційний простір.

На часі розробка концепцій, моделей та рішень у напрямку трансформації освітніх технологій; розвитку дистанційного, ресурсно-орієнтованого, відкритого та безперервного навчання, гнучких моделей здобуття освіти, створення віртуальних та цифрових університетів, мереж інтелектуальних навчальних агентів тощо.

Важливим є створення загальноукраїнського єдиного інформаційно-бібліотечного середовища, метою якого повинно стати забезпечення вільного доступу громадян до розподілених інформаційних ресурсів українських і закордонних бібліотек на основі використання сучасних комп'ютерних технологій і засобів телекомунікацій. Проект може за-

безпечити створення сучасної вітчизняної бібліотечної системи, що автоматизує традиційні бібліотечні процеси, забезпечує кооперування бібліотек, а також формування й актуалізацію електронних бібліотечних інформаційних ресурсів (електронних каталогів, повнотекстових баз даних, метатекстових структур)).

Слід формувати єдину політику розвитку нових інформаційних технологій у закладах науки й освіти, сучасної законодавчої бази; відпрацювання діючих регуляторів, які забезпечили б доцільне, збалансоване й сучасне поєднання інформаційних свобод, захист інтелектуальної власності, інформаційної безпеки й комерційного інтересу, а також адаптацію сучасного досвіду вирішення етичних проблем взаємодії користувачів.

Існує й така проблема, як недостатня забезпеченість студентів комп'ютерними робочими місцями. Не у всіх ВНЗ студенти мають можливість стежити за швидкоплинними змінами законодавства, не маючи сучасного інформаційного обладнання.

З огляду на зазначене та з метою розвитку у ВНЗ інформаційної культури і технологій, електронних бібліотек і баз даних, необхідним є створення робочих груп фахівців для розробки відповідної програми за погодженням з керівниками вишів, що відповідають за ці питання.

Важливо також передбачити шляхи поширення досвіду університетів, що вже запровадили системи комп'ютерного управління університетом, продумати більш оперативні схеми взаємодії навчальних закладів із Міністерством освіти і науки України. Але цього недостатньо, щоб долучитися до світового інформаційного простору.

Сучасний глобалізований світ розвинув здатність нагромаджувати інформацію й миттєво надавати її у різних формах кожному, хто потребує. Світ став велетенським обмінним пунктом інформації.

Наприкінці ХХ ст. розвинуті країни світу поставили собі за мету прискорити перехід від постіндустріального етапу розвитку людства до нового – інформаційного суспільства, основними ресурсами якого є знання та інформація.

Сьогодні інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) становлять вагомому частку світового виробництва, що призводить до глобального перерозподілу як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Крім того, розбудова єдиного Європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу суттєво підвищує роль ІКТ в освіті. Це зумовлено сучасною світовою тенденцією до створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, які надають можливість, з одного боку,

розвивати систему накопичення і поширення наукових знань, а з другого – надавати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення.

Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів, студентів, учителів та педагогічних працівників використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає гостра потреба прискореної підготовки викладачів та фахівців у галузі ІКТ, оснащення закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від вирішення цього завдання визначальною мірою буде залежати розвиток суспільства.

Тому на сьогодні нагальною потребою вищої освіти в Україні є всебічне використання інформаційних технологій, у тому числі і в управлінні навчально-виховним процесом ВНЗ. Для прикладу, розглянемо впровадження програмних продуктів підприємства ПП «Політек-Софт» у різних вищих навчальних закладах України¹. Загальна кількість впроваджень програмного забезпечення ПП «Політек-Софт» в Україні на сьогодні складає – 234, 52 з них – це вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації, що становить лише 15% від загальної кількості всіх ВНЗ (державної і приватної форм власності). Навіть поверховий аналіз свідчить, що програмні продукти ПП «Політек-Софт» у тих вишах, де вони вже є, використовуються не повною мірою. В одному вузі використовують тільки «Деканат», в другому – «Університет» чи «Бібліограф».

Звичайно, кожен ВНЗ намагається розробляти свої інформаційні технології і впроваджувати їх, але все це окремі локальні системи. Потрібна технологія, яка могла б об'єднати в єдину систему всі вищі навчальні заклади, що полегшило б не тільки управління навчально-виховним процесом у ВНЗ, але і їх взаємодію між собою.

В Україні нині створено Єдину державну електронну базу з питань освіти (ЄДЕБО). У ЄДЕБО зібрані документи про отримання загальної освіти, дані Українського центру оцінювання якості освіти, усі відомості про навчальні заклади України. З Єдиною базою даних працюють системи автоматизації роботи приймальних комісій навчальних закладів. Крім того, Єдина державна електронна база виконує функції збе-

¹ Усатенко В.Г. Програмне забезпечення виробництва ПП «Політек-Софт»: «Деканат», «Бібліограф», «ПС-Персонал» та «Колоквіум». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.politek-soft.kiev.ua/about.php>.

реження, захисту та верифікації персональних даних відповідно до вимог чинного законодавства¹. Але згадана система спрямована на певний сегмент інформаційних потоків і не вирішує комплексу проблем управління навчально-виховним процесом у ВНЗ. Розбудова такої системи в багатьох випадках має враховувати принципи автономії і самоврядування університетів, які є визначальними при управлінні вищим навчальним закладом.

Таким чином, основними проблемами впровадження ІТ в управлінні ВНЗ, які на сьогодні потребують вирішення, є:

- низький рівень інформатизації в Україні загалом і у ВНЗ зокрема;
- відсутність національної телекомунікаційної мережі закладів науки й освіти України;
- необхідність розбудови єдиного інформаційно-бібліотечного середовища, метою якого повинно стати забезпечення вільного доступу громадян до розподілених інформаційних ресурсів українських і закордонних бібліотек;
- відсутність типової інформаційної університетської системи управління, що з'єднує на платформі сучасних інформаційних технологій управління ресурсами вищого навчального закладу;
- не розроблено концепцій, моделей та рішень у напрямі трансформації освітніх технологій;
- немає віртуальних та цифрових університетів, мереж інтелектуальних навчальних агентів;
- не сформована державна підтримка розвитку нових інформаційних технологій у закладах освіти і науки;
- відсутня сучасна законодавча база, не відпрацьовані діючі регулятори, які забезпечили б розумне, збалансоване й сучасне сполучення інформаційних свобод, захист інтелектуальної власності, інформаційної безпеки й комерційного інтересу, а також адаптацію сучасного досвіду вирішення етичних проблем взаємодії користувачів;
- недостатньою є забезпеченість студентів комп'ютерними робочими місцями та розвиток комунікаційних мереж;
- нагальною є потреба прискореної підготовки викладачів та фахівців у галузі ІКТ.

¹ ЄДЕБО – це державний освітній електронний реєстр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/novyny/tehnologiyi/2295>.

Аналіз використання ІТ в управлінні навчально-виховним процесом у педагогічних ВНЗ дає підставу стверджувати, що від вирішення цих проблем залежить весь подальший розвиток освіти в державі.

Розвитку ІТ в управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ сприятиме:

- створення координаційної групи, яка розробила б програму впровадження і використання інформаційних технологій в управлінні не тільки навчально-виховним процесом, а й всією структурою ВНЗ, широке обговорення цієї програми з керівниками ВНЗ, що відповідають за ці питання;
- поширення досвіду ВНЗ, що вже запровадили системи комп'ютерного управління навчальним закладом, створення більш оперативних схем взаємодії навчальних закладів із Міністерством освіти і науки України;
- прискорена підготовка фахівців та викладачів з галузей нових інформаційних технологій, оснащення закладів освіти сучасною інформаційно-комунікаційною технікою, програмними засобами тощо;
- розбудова єдиної інформаційно-комунікаційної системи на базі вже розроблених інформаційних технологій, які об'єднали б в єдину мережу всі ВНЗ, що забезпечило б їх взаємодію.

Слід також зазначити, що для вирішення проблем використання ІТ в управлінні ВНЗ важливо врахувати всі складові багатофункціональної системи навчально-виховної діяльності, яку здійснюють ВНЗ. Адже повноцінне використання нових інформаційних технологій у рамках сформованих технологічних процесів, схем управління і взаємодії суб'єктів освітньої, наукової, культурної і виробничої діяльності впливає на функціонування вищого закладу освіти, охоплює різноманітні аспекти, торкається діяльності більшості людей і тому не може відбуватися швидко. Комплексна інформатизація – це процес побудови середовища поступової всеохоплюючої трансформації організації, функціонування і зв'язку всіх процесів, як у самому вузі, так і зовні.

Впровадження ІТ у навчально-виховний процес ВНЗ забезпечить інформаційну прозорість, всеохоплюючий і оперативний облік ресурсів, достовірність і архівне збереження даних, їх аналітичну обробку, оперативну передачу, розвинуте представлення й витончений пошук даних про стан кадрових, матеріальних, фінансових, бібліотечних та інформаційних ресурсів у будь-якому часовому й просторовому зрізі і

як результат – більш високий якісний рівень керованості ресурсами університету.

Облік і аналіз ресурсів має стати ефективним інструментом в руках керівників ВНЗ для їх планування, оцінки майбутніх потреб і розробки програми задоволення, а також раціонального використання.

Комплексне впровадження ІТ в реальну практику управління сприятиме трансформації структури й номенклатури підрозділів, змісту праці, її розподілу між людьми й підрозділами, сфери контролю. Делегуючи інформаційно-аналітичній системі ВНЗ повноваження й відповідальність за виконання облікових контрольних, розрахункових, пошукових, аналітичних, порівняльних, звітних операцій, тобто будь-якої рутинної роботи, що може бути алгоритмізована й запрограмована, керівництво ВНЗ й підрозділів одержує можливість вивільнити значну кількість людей і наповнити їхню працю новим змістом. Має збільшитися якість, норми й обсяги ефективного управління, оскільки вони будуть підтримуватися повною та достовірною інформацією.

В існуючій системі управління неповнота, невірогідність і суперечливість інформації, що є в розпорядженні керівників різних ланок, змушують їх шукати орієнтири для прийняття рішень не в площині обробки інформації, що супроводжує і характеризує ситуацію, а у сфері особистого досвіду та інтуїції. Комплексне інформаційно-комп'ютерне забезпечення, розв'язавши насамперед завдання обліку й контролю, має створити підґрунтя для довіри до інформації взагалі, до комп'ютерних засобів її обробки, а також для стандартизації підходів, рішень і критеріїв їх оцінювання.

Для успішного впровадження ІТ в інформатизації управління навчально-виховним процесом у ВНЗ варто врахувати такі принципи¹:

- принцип першого керівника. Впровадження ІТ у навчально-виховний процес проводиться в інтересах і за особистої участі перших осіб навчального закладу.
- принцип системності. Необхідно розглядати процеси впровадження елементів сучасних інформаційних технологій на тому рівні системності охоплення явищ, процесів, чинників і вимог, який обумовлений велінням часу й світового досвіду.

¹ Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним: Методичний посібник / Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є., Федорова Я. Б. та ін. – Херсон: Айлант, 2006. – 356 с.

- принцип створення мотивації. Принцип полягає у забезпеченні рівня мотивації, достатнього для подолання чинників стримування змін. Для просування ІТ необхідним є наявність ентузіаста, тобто особи, спроможної генерувати (або вбирати) нові ідеї і взято прощтовхувати їх освоєння та впровадження в колективі. З огляду на спеціалізацію діяльності різноманітних структурних одиниць навчальних закладів доцільно віднайти і підтримувати ентузіастів комп'ютеризації, які у свою чергу підтримували б започаткований процес на різноманітних напрямках: автоматизації планування та управління навчальним процесом, організаційно-адміністративної, кадрової і фінансово-економічної діяльності, документообігу, сервісу бібліотечної системи, Інтернету, розвитку інфраструктури комп'ютерної мережі і програмного забезпечення інформаційної системи університету, створення та супровід віртуального середовища освітніх ресурсів та ін.
- принцип перспективності новацій. Цей принцип передбачає створення і доведення в зрозумілій та переконливій формі до всіх учасників навчально-виховного процесу необхідності інформатизації для створення більш досконалого навчального закладу – університету, що спирається на електронні технології.
- принцип динамічних позитивних змін. Цей принцип орієнтує супроводжати макроновації мікродосягненнями, які закріплювали б успіх і робили незворотним процес просування вперед.
- принцип ключового впливу. Вбачає наявність групи людей, що володіють ключовим впливом у формуванні підтримки ідей впровадження ІТ основної частини співробітників у різноманітних структурних підрозділах.
- принцип групової співпраці. Несподівана зміна звичного соціально-психологічного мікросередовища, як правило, викликає психологічний дискомфорт. Він може бути подоланий включенням учасників інноваційних процесів у спільну групову діяльність. Групове співробітництво допомагає кожному учаснику перебороти невпевненість у завтрашньому дні, протистояти росту різноманіття і складності адаптації до перемін¹.

¹ Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним: Методичний посібник / Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є., Федорова Я. Б. та ін. – Херсон: Айлант, 2006. – 356 с.

Конкретні кроки впровадження ІТ в управління навчально-виховним процесом, на нашу думку, мають здійснюватись у таких основних напрямках:

- розробка інформаційної системи ВНЗ, яка дала б змогу на базі структурно-системного аналізу всіх технологічних процесів встановити та запрограмувати складові освітньої та іншої виробничої діяльності і такі цикли виконання операцій, автоматизація яких звільнила б людські ресурси, знизила негативний вплив людського фактору, підвищила якість та оперативність робіт, надала можливість досягти результатів, які є неможливими без застосування комп'ютерної техніки;
- упровадження елементів інформаційних технологій у діяльність підрозділів та особового складу, яке докорінно змінило б організацію та результативність праці кожного співробітника, озброїло б його міцними та якісними інструментами для створення, пошуку, використання інформаційних ресурсів в єдиній корпоративній мережі ВНЗ на базі сучасних технологій організації офісних робіт, групового співробітництва та Інтернету;
- розвиток внутрішніх та розширення доступу до зовнішніх джерел електронної інформації, яке разом із розвитком інфраструктури комп'ютерної мережі ВНЗ та вузла Інтернет позбавило б користувачів мережі навчального закладу від застосування паперових носіїв інформації, забезпечило б ефект колективного створення та використання всієї необхідної виробничої інформації, створило б необхідні умови для залучення кожного співробітника, підрозділу та ВНЗ в цілому в глобальне світове інформаційне середовище як активних «створювачів та користувачів» інформаційних ресурсів, активних «генераторів» нових знань.

Нині в багатьох ВНЗ реалізовані програми комп'ютеризації діяльності окремих підрозділів, наприклад бухгалтерії, відділу кадрів. Однак особливо актуальним є пріоритетне створення та впровадження корпоративної системи управління процесами діяльності ВНЗ. Сама ідея заміни локальних систем автоматизації окремих процесів та підрозділів єдиною корпоративною системою на єдиній базі даних, узгодження управління ними, уникнення дублювання зусиль різних підрозділів є не тільки дуже привабливою, але в сучасних умовах актуальною з погляду розбудови великих ВНЗ.

Системність бачення впровадження ІТ в управління ВНЗ може спиратися на усвідомлення різних характерних для процесу, що розгляда-

ється, системоутворюючих вимірів. У ролі таких вимірів можна вбачати різноманітність об'єктів запровадження комп'ютерних технологій у рамках внутрішньої структури основної діяльності та діяльності, що ведеться для забезпечення основної діяльності. З погляду такого виміру слід розглядати такі напрями:

- інформатизацію власне навчально-виховного процесу;
- інформатизацію діловодства;
- інформатизацію процесу управління ВНЗ;
- інформатизацію кадрового обліку;
- інформатизацію науково-дослідницького процесу;
- інформатизацію бібліотечної справи;
- інформатизацію господарсько-економічної діяльності;
- інформатизацію середовища функціонування ВНЗ.

Аналіз сучасних інформаційних технологій дає змогу розглядати для практичного використання певний арсенал засобів інформатизації, визначити інформаційно-комунікаційні технології для різних сфер управління освітнім процесом у ВНЗ.

Наприклад, технології управління знаннями та обробкою інформації можуть використовуватись для:

- організації ефективної співпраці всіх підрозділів, співробітників, фахівців у процесах збору, обробки та використання інформації;
- подолання інформаційної ізоляваності, дублювання зусиль у навчально-методичній, науково-дослідній та інформаційно-бібліотечній діяльності;
- створення умов накопичення інтелектуального капіталу, який напрацьовано у ВНЗ;
- створення корпоративного порталу для збереження цінної навчально-методичної, фахової, наукової, довідкової інформації;
- автоматизацію виробничих процесів та уникнення втрати робочого часу працівниками навчального закладу на виконання механічних операцій;
- упровадження прозорої системи моніторингу за станом усіх складових діяльності особи, підрозділу, філії, ВНЗ (планування та виконання навчального навантаження, завдань та робіт, виникнення подій та реакції на них, доступність результатів операцій та їх використання та ін.).

Керівники ВНЗ будь-якого рівня усвідомлюють, що зниження ризику під час ухвалення рішення суттєво залежить від обсягу та достовірності інформації про об'єкт управління, а виробничі процеси, у ході

яких приймаються такі рішення, не можуть існувати у відриві від відповідної інформаційної моделі. Більше того, управління інформацією є основною функцією менеджерів різного рівня. Головними складовими цього процесу є, з одного боку, одержання достовірної та актуальної інформації, а з другого – трансляція її співробітникам. Загальновідомо, що системи менеджменту, засновані на використанні інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечують прискорений доступ до необхідної інформації, ефективно систематизують базові дані, генерують на їх основі будь-які звіти.

Ділова інформація ВНЗ є особливим видом інформації, пов'язаним із управлінськими рішеннями, вона повинна надавати керівництву університету знання як про внутрішню структуру діяльності і поточний стан роботи закладу (перелік освітніх програм, контингент студентів і аспірантів, штатний розпис професорсько-викладацького складу, навчально-допоміжного і технічного персоналу, бюджетування тощо), так і про зовнішнє оточення, в якому знаходиться ВНЗ (обсяги державного замовлення, ситуація на ринку праці, середня заробітна плата в промисловості, тарифи на комунальні послуги, податкова політика держави тощо). Таким чином, основна мета збору інформації полягає у формуванні на її основі знань, необхідних для прийняття своєчасних та адекватних ситуації управлінських рішень. Тобто в процесі одержання інформації акцент повинен бути зроблений на зборі достовірних фактів, які повною мірою описують поточний стан діяльності навчального закладу.

З огляду на значення інформаційного забезпечення, варто звернути увагу на виділені Співаковським О. основні інформаційні потоки в сучасному ВНЗ¹.

Інформація про організацію навчального процесу. Більшість українських ВНЗ мають традиційну форму організації навчального процесу, яка сформувалась ще у радянські часи. Параметрів, що визначають цю систему, досить багато. До них можна віднести на вищому рівні – навчальні плани, розклад занять, штатний розклад, кадри, контингент, співвідношення професорсько-викладацького до навчально-допоміжного й адміністративного персоналу; на нижньому – наванта-

¹ Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним: Методичний посібник / Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є., Федорова Я. Б. та ін. – Херсон: Айлант, 2006. – 356 с.

ження професорсько-викладацького персоналу, погодинний фонд, кількість ставок, співвідношення професорсько-викладацького складу до приведенного контингенту з кожної спеціальності, кількість груп і підгруп, їх наповнюваність тощо. На сучасному етапі більшість ВНЗ збирають, зберігають і обробляють ці дані, використовуючи стандартні комп'ютерні програми, які проводять первинне оформлення інформаційних даних. Зважаючи на те, що від вищевказаної інформації досить жорстко залежить вирішення таких питань, як заробітна плата, стипендія, оплата за навчання, її перерахування на розрахунковий рахунок навчального закладу та інші питання, доходимо висновку, що використання корпоративних інтегрованих комп'ютерних систем підтримки процесів, які регулюють потоки зазначеної інформації, є вкрай необхідним для функціонування сучасного ВНЗ. При цьому важливо пам'ятати, що над такою сукупністю даних існує безліч звітів, необхідних не тільки контролюючим та керуючим організаціям, але, найголовніше, керівництву ВНЗ для прийняття сучасних і актуальних рішень.

Інформація про прийом та структуру контингенту студентів. Це один з найважливіших показників стійкості ВНЗ, правильності обраних пріоритетів, внесення коректив у проведення профорієнтаційної роботи, коригування номенклатури спеціальностей, стратегії кадрових змін тощо. Наявність достовірної інформації в контексті змін за роками дасть змогу керівництву ВНЗ проводити збалансовану прогнозовану політику, що буде сприяти зменшенню собівартості навчання. Наявність корпоративної інформаційно-аналітичної системи надасть можливість залучити в цей процес керівників усіх рівнів ВНЗ, і, як наслідок, приймати адекватні рішення.

Інформація про кадровий склад. Цей тип інформації виокремлений як один з визначальних показників діяльності. Необхідно пам'ятати, що ВНЗ – це достатньо великі і багаторівневі заклади, значущість яких визначається не лише їхніми освітніми технологіями і особливостями навчального середовища, але й носіями знань. Тому володіння актуальною інформацією про співвідношення кількості студентів і науково-педагогічного персоналу з кожної спеціальності, про якісну структуру такого співвідношення, середнє навантаження науково-педагогічного складу з кожної спеціальності, динаміку їх змін, фонд заробітної плати викладачів у розрізі спеціальностей дає змогу керівництву оперативно реагувати на різного роду дисбаланси, наявні або потенційні.

Внутрішня фінансова інформація. Ця категорія інформації описує основну бухгалтерську інформацію про майно, що знаходиться на балансі ВНЗ, відношення заробітної плати до валового доходу, співвідношення між загальним і спеціальним фондами, базові показники штатного розкладу, середню вартість навчання, співвідношення кількості бюджетних і контрактних місць тощо. При цьому ВНЗ, що мають власні госпрозрахункові підрозділи, повинні уважно відслідковувати аналогічну інформацію, а також мати відповідну зведену інформацію про них, що дає можливість мати цілісну картину фінансового стану навчального закладу і перспектив його розвитку. Очевидно, що такий величезний спектр інформації і безліч звітів вимагають використання сучасного інформаційного інструментарію. Більше того, найважливіші фінансові показники вишів, особливо державної форми власності, мають бути погоджені з Міністерством освіти і науки (наприклад, штатний розклад ВНЗ, причому в рамках двох фондів – загального і спеціального, а також кошторису на фінансовий рік, який, до речі, не збігається з роком навчальним). Усе це потребує прийняття ретельно опрацьованих рішень, заснованих на достовірних фактах.

Інформація для зовнішніх користувачів. Саме сьогодні, в епоху небаченого розвитку сучасних телекомунікаційних засобів, і насамперед Інтернету, розгляд цього питання є актуальним. Так склалося, що більшість ВНЗ значну і дуже важливу інформацію продовжують вважати закритою. Довгострокова наявність фактора закритості певної інформації ВНЗ може призвести до повного перегляду стратегії його розвитку, аж до зміни статусу. Зі зменшенням кількості випускників шкіл, з появою значної кількості приватних ВНЗ, можливістю навчання за кордоном, сучасний ВНЗ, якщо не бажає втрачати своїх позицій, зобов'язаний не просто бути відкритим, а й повинен уміти всіма доступними засобами представити всі аспекти свого функціонування суспільству, і, насамперед, використовуючи власну сторінку в Інтернеті¹.

Навчальний процес – це ключовий процес діяльності кожного вищого навчального закладу. Саме тому автоматизація цього проце-

¹ Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним: Методичний посібник / Співаковський О. В., Щедролосьєв Д. Є., Федорова Я. Б. та ін. – Херсон: Айлант, 2006. – С. 17–19.

су з допомогою спеціалізованих сучасних інформаційних технологій є пріоритетним напрямом в управлінні вищими навчальними закладами.

В окремих блоках інформаційно-аналітичної системи управління навчально-виховним процесом у ВНЗ має бути автоматизованим. Такі основні компоненти системи організації навчального процесу – «планування навчального процесу», «планування навчального навантаження», «контроль успішності студентів», «облік контингенту студентів», «штатний розклад професорсько-викладацького складу» та інші – мають усталені алгоритми процесів, які мають об'єднуватися в ІТ-системі управління ВНЗ.

Для забезпечення ефективного планування навчального процесу в оболонці системи управління має здійснюватися генерація навчальних та робочих планів, облік навчальних предметів та їх обсягів, обробка інформації в розрізі кожного напряму і спеціальності згідно з робочими навчальними планами та структурою контингенту.

До цього часу великий обсяг рутинної роботи проводиться під час виконання традиційних операцій планування навчальної діяльності кафедр і викладачів зокрема. Складність процесів обумовлена необхідністю одночасного врахування багатьох факторів (контингент студентів, зміни в робочих планах та програмах, кадрові зміни на кафедрах стосовно розстановки професорсько-викладацького складу тощо). Такі завдання вирішуються засобами програмного забезпечення з розбивкою на окремі компоненти інформаційно-обчислювальних процесів.

Для забезпечення об'єктивного контролю за успішністю студентів університетська інформаційно-аналітична система передбачає створення та заповнення екзаменаційних, залікових та інших контрольних відомостей за групами студентів кожної спеціальності та курсу, а також розрахунок за результатами сесії середнього бала кожного студента.

Окрім того, результати розрахунку середнього бала студента автоматично стають підставою для нарахування відповідної стипендії. Взаємодію окремих складових інформаційно-аналітичної системи можна схематизувати за окремими групами організаційної діяльності. Для прикладу, взаємозв'язок процесів обліку успішності і стипендіального забезпечення може бути представлений блок-схемою на рисунку 1.

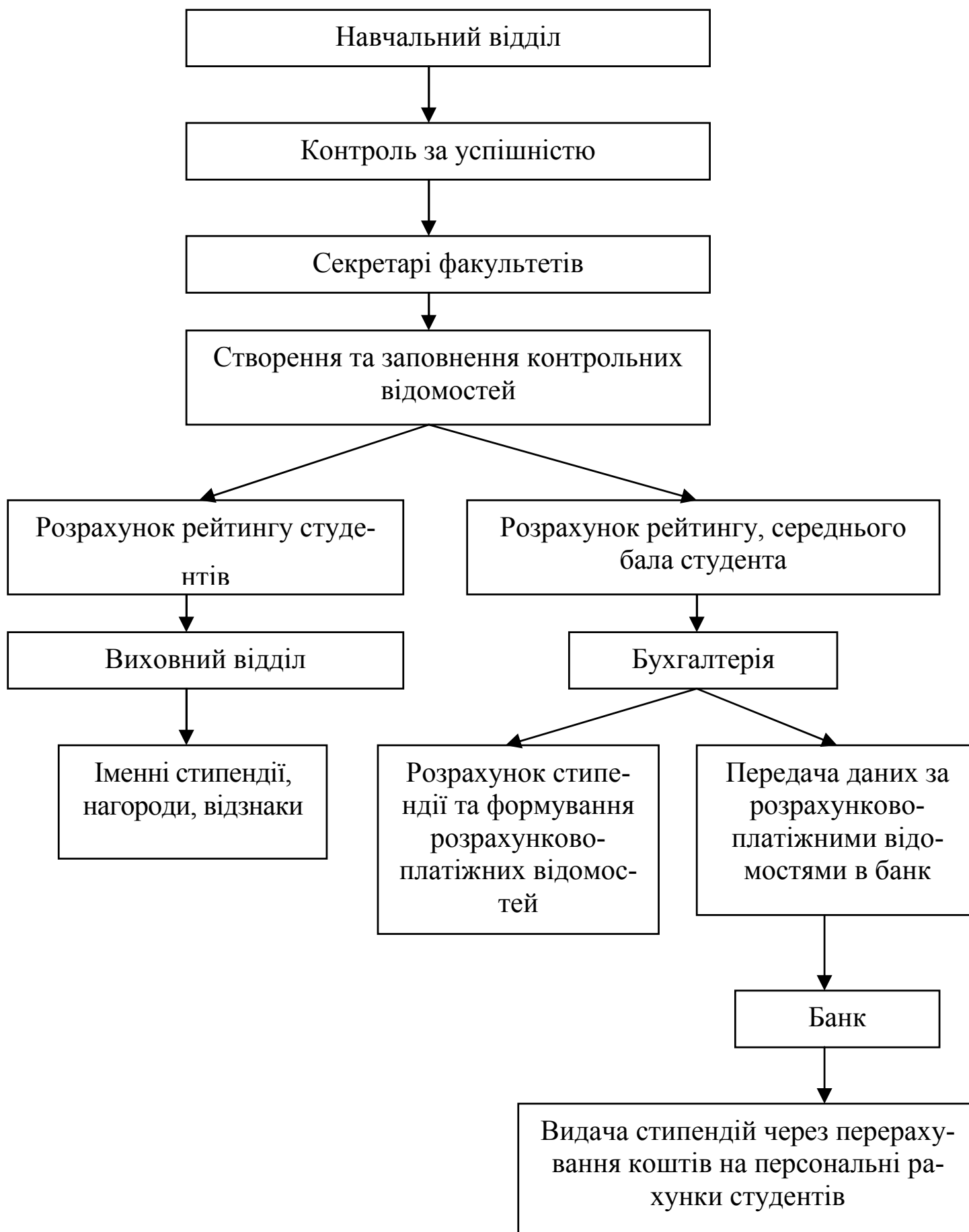


Рис. 1. Схема взаємозв'язку виробничих процесів «Контроль за успішністю студентів», «Розрахунок рейтингу студентів» та «Стипендія»

Саме завдяки автоматизації усього комплексу взаємопов'язаних бізнес-процесів ВНЗ, а не окремих його компонентів, і управління ним, досягається висока ефективність від застосування такої корпоративної, інформаційно-облікової автоматизованої системи.

Первинними результатами впровадження ІТ у навчально-виховний процес має стати:

- створення єдиної загальноуніверситетської бази навчальних планів, навчальних програм дисциплін згідно із загальним переліком напрямів і спеціальностей підготовки у ВНЗ;
- розрахунок та збереження інформації про навчальне навантаження професорсько-викладацького складу, зокрема про кількість годин, відведених робочими програмами на кожен дисципліну;
- контроль за складанням студентами іспитів з цих дисциплін;
- простота роботи зі створення та заповнення залікових, екзаменаційних та інших відомостей з контролю знань;
- відслідкування та аналіз академічної успішності студентів;
- швидкість, точність та легкість розрахунку навчального рейтингу, середнього бала для кожного студента;
- оперативність призначення та нарахування стипендіального забезпечення.

Особливо важливого значення набуває підвищення рівня усвідомлення шляхів, методів та засобів ефективного використання широкого арсеналу можливостей сучасних інформаційних технологій керівниками, фахівцями, науковцями, викладачами.

Для оптимального використання ІТ в управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ необхідно реалізувати такі заходи:

- розробку концепцій, моделей та рішень у напрямі трансформації освітніх технологій;
- розвиток дистанційного, ресурсо-орієнтованого, відкритого та безперервного навчання тощо;
- розробку та створення типової управляючої інформаційної системи ВНЗ, яка поєднала б на платформі сучасних інформаційних технологій управління всіма ресурсами ВНЗ та забезпечила автоматизацію основних технологічних процесів;
- створення загальноуніверситетського єдиного інформаційно-бібліотечного порталу, метою якого повинно стати забезпечення вільного доступу студентів до розподілених інформаційних ресурсів загальноуніверситетських і кафедральних бібліотек на основі

використання сучасних комп'ютерних технологій і засобів телекомунікацій.

Для вирішення цих проблем важливо розкрити і показати основні шляхи впровадження ІТ в усі процеси діяльності ВНЗ, використання яких, на нашу думку, значно вплинуло б на оптимізацію використання ІТ в управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ:

- створення робочої групи для розробки програми впровадження і використання ІТ не тільки в управлінні навчально-виховним процесом, а й всіма структурними підрозділами ВНЗ;
- поширення досвіду впровадження ІТ тих ВНЗ, які вже давно працюють над цією проблемою і мають певні успіхи;
- необхідність прискореної підготовки фахівців та викладачів у галузі НІТ;
- забезпечення керівних структур ВНЗ ефективними ІТ, які забезпечували б керівників достовірною стратегічною та оперативною інформацією для підтримки прийняття управлінських рішень тощо;
- ефективне використання ІТ для автоматизації планування та управління технологічними процесами, підтримка зовнішніх та внутрішніх комунікацій, контролю і моніторингу процесів;
- розробка інформаційної системи ВНЗ, яка вивільнила б працівників від виконання рутинних процесів і на базі структурно-системного аналізу виявила та запрограмувала такі складові навчально-виховного процесу, які неможливі без застосування комп'ютерної техніки;
- впровадження елементів ІТ у діяльність підрозділів та особового складу, яке докорінно змінило б організацію та результативність праці кожного співробітника, озброїло б його міцними та якісними інструментами для створення, пошуку, використання інформаційних ресурсів у єдиній корпоративній мережі ВНЗ на базі сучасних технологій організації офісних робіт, співробітництва та Інтернету;
- розвиток внутрішніх та розширення доступу до зовнішніх джерел електронної інформації, яке позбавило б користувачів необхідності використання паперових носіїв інформації тощо.

Визначальним чинником модернізації освітньої діяльності університетів в умовах інтенсивного розвитку наукових знань є всебічне впровадження інформаційних технологій, розгортання комп'ютерно-мережових систем забезпечення навчальної діяльності, електронних

бібліотечних фондів, дистанційної освіти, інформаційно-методичних засобів організації навчально-виховного процесу.

Центральною фігурою освітнього процесу виступає викладач, науково-педагогічний працівник, який крізь призму своїх особистісно-професійних якостей суттєвим чином впливає на ефективність навчально-виховного процесу, рівень кваліфікаційної підготовки випускника університету. Сучасний стан розвитку інформаційного суспільства, темпи накопичення наукових знань ставлять питання володіння ІТ-технологіями в один ряд з іншими професійними вміннями, які забезпечують високий методичний рівень навчальної діяльності викладача. На часі застосування комп'ютерних методик під час проведення як традиційних видів навчальної роботи (лекції, лабораторні, практичні заняття), так і при використанні новітніх навчальних технологій.

Ефективність лекцій, підкріплених мультимедійним супроводом, насичених різними ефектами візуалізації, динамічними моделями процесів тощо, безумовна. Застосування комп'ютерного забезпечення в навчальних лабораторіях має широкий спектр: від автоматизованої обробки експериментальних даних до повної заміни (дослідної) експериментальної установки з моделюванням фізичних процесів.

Для організації сприятливих умов професійної діяльності викладача має створюватися необхідна мережева інфраструктура вищого навчального закладу, яка передбачає веб-сайти окремих кафедр. Розташування на кафедральному сайті веб-сторінок викладачів фактично встановлює точки доступу до методичних, навчальних, інформаційних та інших матеріалів з дисциплін кафедри. Веб-сайти кафедр, крім забезпечення навчального процесу, дають новий імпульс розвитку наукової роботи, створюючи умови комунікації з іншими науковцями, спрощують опублікування результатів наукових досліджень, дають змогу проводити наукові веб-конференції і веб-семінари.

Отже, успішна реалізація програм інформатизації освітньої діяльності університету, зокрема в управлінні навчально-виховним процесом, змінює структуру і форми реалізації навчальних програм, трансформує взаємодію викладачів і студентів, поліпшує якість професійної підготовки і, як результат, підвищує конкурентоспроможність вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Післямова

Необхідність і невідворотність впровадження кращих світових і, зокрема, європейських стандартів освітянського менеджменту, філософії виховання і освіти в Україні для нашої управлінської, педагогічно-виховної, наукової та освітньої еліти і керівництва держави, як видається, належним чином досі не усвідомлена, що знаходить свій вияв у непродуктивних суперечностях підготовки педагогічних кадрів, що загострюються у ході наступу інформаційної цивілізації та глобалізаційних процесів, і передусім – у суперечності між генерованим наукою об'єктивним знанням і опрацьованим змістом професійно-педагогічної освіти, у якому мають бути матеріалізованими кращі здобутки не лише індустріальної, але й постіндустріальної, інформаційної цивілізації.

Освітньо-виховний процес – це шлях до розвитку, що не вимагає додаткових пояснень і виправдань, бо сьогодні він постав чинником загальної світової тенденції глобалізації. Це шлях спільної діяльності країн до утворення узгодженої системи освіти і загальноєвропейського простору наукових досліджень, що має привести до їх піднесення, проектування (моделювання) системи професійної підготовки педагогічних кадрів, адекватну вимогам ХХІ століття, вимогам розвитку високотехнологічної інформаційної цивілізації.

Світова і європейська інтеграція і, зрештою, членство в міжнародних організаціях і бажаний вступ України до ЄС значною мірою залежить від наближення вітчизняних науки, освіти і моделей виховання до європейських, а отже, і до кращих світових стандартів. Цей крок означатиме практичне втілення і незворотність європейського вибору України. Практичне втілення вимог Болонської декларації швидко обернеться використанням науково-освітнього простору Європи з його структурами додаткового фінансування, посиленням професійної мобільності викладачів, аспірантів і студентів, підготує стрибок в якості вітчизняної підготовки фахівців і якості вітчизняних наукових досліджень.

У даному дослідженні доведено, що концептуальні моделі назрілих освітньо-виховних реформ в цілому висвітлюють конкретні питання щодо теорії і практики освіти для України.

По-перше, це питання *якісної природи та сутності* інституцій, управлінських методик, соціального виховання та цінностей системи освіти. Новітні системи виховання і навчання мають пов'язувати між

собою європейський простір вищої освіти (*European Higher Education Area, EHEA*) та європейський дослідницький простір (*European Research Area, ERA*). Відтак певна модель виховання має формувати відповідну систему освіти, яка є, з одного боку, фазою навчання, а з іншого боку, першим етапом соціального розвитку людини. Моделі освіти, втілені в програми суспільного розвитку і навчання, перш за все покликані навчити людей провадити самостійне і оригінальне дослідження себе, соціуму і системи знань. Водночас ці моделі і програми не мають бути відірвані ані від індивідуально-колективної системи моральних і соціальних цінностей, теоретико-прикладного навчання, ані від подальшого застосування набутих цінностей, норм і навичок в повсякденному житті, науці чи на виробництві, у сфері усіх соціальних інститутів.

По-друге, у дослідженні розглянуто питання про роль інститутів освіти і суспільного виховання, навчальних закладів і систем управління в них як орієнтованих на підготовку соціально активних і фахово сформованих особистостей. Зазначено, що саме соціальні інститути виховання і освіти, навчальні заклади несуть відповідальність за якість формування громадян, підготовки кваліфікованих, соціально корисних, творчих морально-інтелектуальних індивідів. Окрім того, інститути освіти і виховання, навчальні заклади покликані створити відповідним чином структуроване інтегративне освітнє і наукове середовище (*освіта/наука/суспільно-індивідуальний розвиток*), в межах якого перебуває «критична маса» людей, перш за все, молоді.

По-третє, наголошено, що *будь-яка освітня модель, як і наукове дослідження, є за визначенням міжнародними в умовах сучасної глобалізованої суспільної системи*. Відтак, обов'язком системи суспільного виховання, громадянських інститутів і освіти є сприяння міжнародній масштабності відповідної інтегративної освітньо-виховної системи.

Безперервність процесів розвитку науки і освіти, якісне управління ними, їхня інтенсивність можуть бути забезпечені лише за двох умов принципового характеру. Перша: використання новітніх, теоретично обґрунтованих і практично апробованих управлінських, філософськи розвинутих, доступних і технічно забезпечених високих технологій соціальної діяльності, виховання і навчання, опанування знань. Друга: досконале оволодіння людиною методологією самостійної соціально-ціннісної і науково-дослідної діяльності.

ЧАСТИНА ДРУГА

ПРАКТИКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження ролі практики у вищій педагогічній освіті

Глава 1.1. Освіта і практика як предмет
філософської рефлексії

Глава 1.2. Практика в системі становлення суспільства знань

Глава 1.3. Практична спрямованість
модернізаційних процесів в освіті

Глава 1.4. Практика в структурі педагогічного
процесу

Глава 1.1.

Освіта і практика як предмет філософської рефлексії

Споконвіку склалося так, що людина навчається для того, щоб потім використати знання на практиці, а практика постійно висуває нові вимоги до освіти. Саме практична діяльність людини стимулювала потребу у передачі знання, організації установ для навчання. Тому проблеми освіти і практики завжди взаємопов'язані і передбачають одна одну.

Питання освіти постійно знаходяться у центрі філософських, педагогічних, психологічних, культурологічних пошуків світової наукової думки. У філософських роздумах мислителів античності Платона та Аристотеля; представників епохи Просвітництва та Нового часу Я.-А. Коменського, Дж. Локка, Ж-Ж. Руссо, Т. Гоббса, Б. Спінози, Р. Декарта; представників класичного періоду розвитку філософії І. Канта, Г. Гегеля, Л. Фейєрбаха та інших проаналізовано роль освітнього ресурсу в житті особистості та суспільства. Звісно формат цієї роботи не передбачає їх детального аналізу. Вони скоріше слугуватимуть вихідною точкою для осмислення тих процесів та явищ, які відбуваються у сучасних освітніх практиках.

Освіта – система динамічна. Вона постійно зазнає змін у залежності від змін в суспільстві, інколи випереджаючи їх, а, відтак, задаючи орієнтири подальшого розвитку. На сьогодні в освіті існує низка проблем, які потребують додаткових досліджень. Зокрема, у нових соціокультурних умовах новітнього прочитання вимагає вивчення практичної складової у підготовці майбутніх вчителів.

Навчання – процес двобічний: з одного боку – це пробудження і задоволення пізнавальної активності людини шляхом її залучення до загальних професійних знань, з іншого – забезпечення їх максимального втілення в практичній діяльності. Пізнання здійснюється в процесі практичної діяльності людей, тобто знання не народжуються в свідомості людей самі собою. Пізнання може зростати лише в процесі реальної справи, яка формує практику.

Практика є джерелом пізнання тому, що всі знання викликані до життя головним чином її потребами. В свою чергу, практика виступає основою пізнання, його рушійною силою. Вона пронизує всі сторони, моменти, форми, ступені пізнання від його початку і до його кінця. Весь пізнавальний процес, починаючи від елементарних відчуттів і

закінчуючи найбільш абстрактними теоріями, обумовлюється, у кінцевому підсумку, завданнями і потребами практики.

Вона окреслює перед пізнанням конкретні проблеми і вимагає їхнього розв'язання. У процесі перетворення світу людина виявляє і досліджує все нові й нові його властивості і характеристики, усе глибше проникає в сутність явищ. Також практика слугує основою пізнання і в тому, що забезпечує його технічними засобами, приладами, оснащенням тощо, без яких воно не може бути вдалим. Практика виступає опосередкованою метою пізнання, тому що воно здійснюється не заради простої зацікавленості, а для того, щоб спрямувати і, певною мірою, регулювати діяльність людей. Усі наші знання повертаються остаточно назад у практику і впливають на її розвиток.

Завдання людини полягає не тільки в тому, щоб пізнавати і пояснювати світ, а й в тому, щоб використовувати отримані знання для внутрішнього перетворення, для створення і задоволення матеріальних і духовних потреб людей, для поліпшення й удосконалення їх життя. Вже йшлося про те, що освіта – це не тільки трансляція знань, а практична підготовка людини до життя, тому освіта як соціальний інститут завжди є відображенням тих процесів, які відбуваються в соціумі.

Значення практики для пізнавального процесу, для вироблення і розвитку наукового і інших форм знання підкреслювали багато філософів різних напрямків, шкіл. Слід відзначити, що поняття «практика» тлумачилось по-різному найчастіше, це терміни – «дія», «досвід» («досвід життєвого світу», «досвід повсякденного життя» і ін.) і т.п. Зокрема, античні матеріалісти вважали, що люди пізнають предмети і явища природи просто тому, що останні впливають на органи пасивної людини. Вони не могли засвоїти, що людина – не пасивна істота, а істота діюча, яка змінює природу і суспільство, що між людиною і природою існує взаємодія, вирішальна роль у якій належить людській праці, і в цій праці людина пізнає природу та її закони. Правда, в працях матеріалістів можна було зустріти поняття «досвід», «практика», але в ці поняття вкладався зовсім інший зміст, ніж той, що пропонує сучасна філософія. У них йшла мова про експеримент, про особистий індивідуальний досвід філософа.

Суб'єктивно-ідеалістична філософія вбачала в практиці тільки психологічну діяльність, яка зумовлена розумом та волею людини. Таку волютаристську точку зору на практику презентували Берклі, Юм. Її по суті повторюють багато течій сучасного суб'єктивного ідеалізму. Своєрідні думки у своїй філософській системі презентував Г. Гегель.

Німецький філософ у своїх роздумах про пізнання порушує питання про співвідношення теоретичного знання і практичної діяльності, намагаючись при цьому розкрити єдність і взаємодію між теорією і практикою. Розвиваючи положення І. Канта і Й. Фіхте про активність пізнаючого мислення, філософ довів, що перетворення дійсності і її пізнання складають єдиний процес. Практика, за Г. Гегелем, це діяльність мислення, а в кінцевому підсумку, діяльність «абсолютної ідеї», яка творить світ, пізнаючи себе. Отже, в розумінні Г. Гегеля практика значила не більш як діяльність ідей, свідомості. Категорія практики, активної чуттєво-предметної діяльності людей, спрямованої на зміну реальної дійсності, була центральною категорією філософських пошуків К. Маркса.

Роль практики в процесі пізнання обговорюється й у сучасній філософії. Так, К. Поппер вказує на неприпустимість руйнування єдності теорії або практики. Він підкреслює, що практика – не ворог теоретичного знання. Для філософа важливо зберегти контакт із реальністю, із практикою, оскільки той, хто нею нехтує, розплачується за це тим, що неминуче впадає в схоластику. Абсолютизація ролі практики в пізнавальній діяльності має місце в прагматизмі, засновником якого став американський філософ, логік і математик Чарлз Пірс. Його філософські погляди поєднують дві протилежні тенденції: позитивістську (емпіричну) та об'єктивістську. Заперечуючи вроджені ідеї та інтуїтивне пізнання, Ч. Пірс вважав, що поняття про об'єкт можна досягнути лише шляхом розгляду всіх практичних наслідків, які впливають із дій з цим об'єктом. Звинувативши всю попередню філософію у відірваності від життя, абстрактності й споглядальності, Ч. Пірс висунув програму «реконструкції у філософії»: вона повинна бути не роздумами про основи буття і пізнання, а загальним методом вирішення проблем, що постають перед людьми в різних життєвих («проблематичних») ситуаціях у процесі їхньої практичної діяльності, яка відбувається у світі, що постійно змінюється.

Ідеї прагматизму впроваджені в освіту завдяки Дж. Д'юї. Його прагматична педагогіка віддає перевагу індивідуальному досвіду. Істинним у процесі пізнання визнається те, що корисно, дає корисні результати. Абсолютизація ролі особистісного практичного досвіду має місце і в соціал-конструктивізмі, який є одним з методологічних орієнтирів освітньої практики і освітніх концепцій. Соціал-конструктивісти процес пізнання пов'язують з активним включенням суб'єкта в соціальне життя. Спираючись на прагматизм, соціологічну теорію пізнання

(П. Бергер, Н. Лукман), генетичну епістемологію Ж. Піаже, феноменологію, філософи виходять з емпіристської тези про тотожність між висловлюваннями та реальністю: реальність може виражатися лише через особистісну інтерпретацію. Тому визнається багатоманітність можливих інтерпретацій об'єкта, припускається свідоме конструювання суб'єктами навчального процесу соціальної реальності відповідно до їх ціннісних переваг з метою переосмислення наявного інтелектуального досвіду, подолання соціальних негараздів та формування нових знань.

Взаємодія освіти і практики у вітчизняній літературі вивчається переважно педагогами і освітянами-практиками, серед яких: Ю. Васьков, М. Глузман, В. Король, Р. Куліш, Л. Кондрашова, О. Лаврентьєва, М. Михайліченко, С. Мащак, Л. Машкіна, Г. Почиваліна, О. Семенова, С. Стрілець, С. Шепалюк та ін. Ця проблематика розглядається філософами освіти лише в аспекті згаданих вище методологічних напрямків: прагматизму, соціал-конструктивізму (в працях А. Богомолова, С. Ганаби, П. Кроссера, Д. Луканова, І. Предборської, І. Сидорова, І. Радіонової та інших). Практика в освіті як засіб особистісної трансформації, зміни існуючої політичної системи, формування критичного мислення розглядається активно в радикальній педагогіці (П. Фрейре, П. Макларен та ін.).

Для аналізу взаємодії освіти і практики скористуємося освітніми моделями, запропонованими російським дослідником С. Смирновим¹, що на нашу думку, дозволить визначити вплив на освіту практики як чинника, який визначає контури майбутнього суспільства, місця та ролі в ньому людини як дієвої та практичної індивідуальності.

Так, традиційна або класична модель, сформована у добу Просвітництва, передбачає репродуктивну трансляцію певної суми знань і формування на її основі чітко визначених умінь та навичок, які у майбутньому можуть використовуватися у практичній діяльності з метою розв'язання повсякденних чи виробничих завдань. Дана модель не передбачає активної участі суб'єкта у творенні знань, не пов'язує отримані знання з ціннісним світом особистостей, її уподобаннями та інтересами, тобто носить формальний характер. Сукупність практичних умінь та навичків, здобутих у навчальному процесі, передбачає набір формалізованих умінь, які навряд чи знадобляться індивіду в його реа-

¹ Смирнов С. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования / С. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. – М., 2003. – С. 156.

ліях життєвого світу або зроблять його успішним. У цій моделі викладач набуває беззаперечного статусу носія знань, а учень розглядається як своєрідна *tabularasa*.

Завдання викладача полягає в тому, щоб заповнити цю чисту дошку тими знаннями, вміннями та навичками, якими володіє він сам. Такий підхід до розуміння ролі педагога відповідає ідеї освіти-як-навчання, де засвоєння знань розуміється лише як пасивне сприйняття. Вже в початковій школі учень звикається з думкою, що, аби отримувати хороші оцінки, необхідно старанно занотовувати все те, що лунає з вуст учителя, виконувати завдання, які той пропонує, а також якомога чіткіше відтворювати на уроках ту інформацію, що була почута раніше. Минають роки, початкова школа лишається позаду, а учень і далі використовує «стратегію. перевірену часом», занотовуючи, вивчаючи та відтворюючи інформацію. Він навіть не може припустити, що те, що він вивчає може бути хибною чи викривленою інтерпретацією педагога, адже викладачі «із самого початку визнаються такими, які заслуговують на право передавати те, що вони передають, а відповідно, мають дозвіл на нав'язування певної рецепції та на контроль за переконанням за допомогою соціально гарантованих санкцій»¹.

Вихідною точкою функціонування освіти є педагогічний вплив, який фактично є «символічним насиллям, оскільки своєю свавільною владою нав'язує культурну сваволю»². Власне, інститут освіти забезпечує культурне відтворення суспільства, а тому має право на монологічне нав'язування принципів та норм його функціонування. Водночас, такий спосіб викладання неможливий без беззаперечного визнання педагогічного авторитету викладача як носія досконалого знання. Сакральний статус педагога підтримує і його особлива монополія на мову. Вживаючи спеціальні терміни та складні мовленнєві конструкції, позначаючи при цьому часто банальні речі, він тим самим зміцнює свій беззаперечний педагогічний авторитет. Це дозволяє педагогу завжди тримати належну дистанцію з аудиторією, що мінімізує діалогічні відносини в ній. В цій ситуації будь-які намагання спровокувати діалог у контексті навчання неминуче перетворюються на фікцію, адже педагогічний авторитет викладача не дозволяє учню висловлювати критичні зауваження щодо його пози-

¹ Бурдьє П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон ; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Просвещение, 2007. – С. 36.

² Там само. – С. 23.

цій, а також примушує студента досить швидко поступатися власними позиціями. Це створює у викладача ілюзію сприйняття та розуміння його тез, а у студента – можливо, хибне уявлення про компетентність педагога щодо теми, яку він викладає.

При цьому відсутність критичної оцінки тих положень, які висловлює викладач, слугують недостатнім мотиваційним чинником для оновлення змісту навчального курсу, висвітлення протилежних концептуальних позицій, а також виявлення новітніх розробок та досягнень у тій чи іншій царині наукового знання. У цьому сенсі у викладача відсутні додаткові стимули до самоосвіти, а інформаційна складова його курсу невпинно вгасає. Можна навіть уявити ситуацію, коли інформативність курсу дорівнюватиме нулю, однак символічний капітал викладача, який він отримав у науковій спільноті, або, користуючись терміном П. Бурд'є, в «полі науки», забезпечують йому достатні легітиміційні ресурси для утримання уваги аудиторії, а також збереження сакрального статусу носія знання. Загалом, як свідчить вчений, аналізуючи «поле науки»¹, діяльність науковців у ньому спрямована на здобуття та утримання символічного капіталу, а система освіти при цьому виступає в якості тієї інстанції, де цей символічний капітал здатен реалізуватися повною мірою. Відстоювання власних концептуальних позицій робить невидимим як для науковця, так і для його аудиторії цілий спектр альтернативних підходів та проблем. Викладач будує курс, виходячи із власних інтересів, залучаючи до програми той матеріал, який, на його думку, є важливим та вартим уваги. Концепції, які не відповідають його власним поглядам чи науковій школі, до якої він належить, залишаються поза розглядом та увагою.

Перебуваючи в некритичному ставленні до інформації, яку отримує від викладача, студент не помічає того, що від нього приховує освітня система. Тут, перефразовуючи вислів Г. Гегеля, який він застосував для характеристики історичного процесу, ми маємо справу із своєрідною хитрістю освіти, коли студент вивчає та досліджує те, що йому пропонує освітня система в особі викладача. Однак сам студент переконаний, що його дослідження та навчання мотивується власним інтересом. Він не здатен бачити альтернатив, оскільки вони або трактується як малозначущі, або ж взагалі не артикулюються. Фактично, у науковця можливі лише дві стратегії накопичення символічного капіталу у

¹ Бурд'є П. Поле науки [Электронный ресурс] / П. Бурд'є. – Режим доступа: <http://bourdieu.name/content/pole-nauki>. – Название с экрана.

формі визнання. Він або приєднується до певної панівної школи чи традиції, здійснюючи свої дослідження в їх методологічній настанові, або ж, критикуючи вже наявні підходи, пропонує свій концептуальний підхід. Користуючись термінологією Е. Фромма, ми б сказали, що в науці в цьому відношенні існують два способи існування, мазохістський та садистський, і жоден не передбачає паритетного діалогу. Водночас саме в освіті, як ми вже говорили вище, реалізуються амбіції науковців на визнання, тож представники як першої, так і другої когорті розглядають нерівність як неодмінну складову навчального процесу. Ця система освіти навчає запам'ятовувати, відтворювати, конспектувати, однак вона не навчає найголовнішому – думати. Вона націлена на виховання одновимірної людини, що не здатна бачити альтернатив, більше того, вона їх бачити не бажає, оскільки в такому разі її зручний та затишний світ університетських догм зруйнується, немов картковий будиночок¹.

Подолання невідповідності запитам сучасної епохи даної освітньої моделі презентує у своїй концепції бразильський освітянин П. Фрейре. Головну причину невідповідності він вбачає у тому, що «освіта недужа на хворобу оповідності»². Сучасна освіта характеризується дослідником в термінах «банківської» чи «депозитної», де завдання вчителя полягає у «наповненні» учнів необхідним фактажем, а також здійснення контролю за якомога точнішим його відтворенням у процесі подальшого навчання. При такому підході знання розглядається як дарунок, який вчитель як носій мудрості дарує учню, що нічого не знає, а тому має слухняно виконувати усі рекомендації та настанови вчителя.

Тобто, маємо ситуацію, коли навчальний процес розпочинається з первинної опозиції учень-вчитель, де останній розглядає першого як своєрідну «сировину», «матеріал», який необхідно обробити відповідно до технології, аби отримати на виході продукт стандартної якості, що відповідає офіційно встановленим нормам та вимогам. Тут основна мета – виховати слухняного виконавця. Стандартна оповідь учителя,

¹ Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьє ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos'96. : альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8-31.

² Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ.]. – К. : Юніверс, 2003. – С. 53.

що відірвана від практичного життя, перенасичена складними фактами та термінами, не сприяє виникненню зацікавленості учня. Він не розуміє значущості інформації, що лунає з вуст учителя, безпосередньо для себе, сприймаючи навчальний матеріал як чергову рутину, яку необхідно завчити з єдиною метою – продемонструвати знання. Втім знаходяться інші технології, які дозволяють продемонструвати «компетентність» із значно меншими затратами енергії. Вчитель сприймається як представник репресивного органу, що здійснює насилля щодо учня з вимогою засвоєння необхідного стандарту. Учні ж розглядаються в такій системі як несвідомі елементи, що прагнуть будь-якою ціною лише імітувати навчання, тому першочергове завдання педагога – змусити їх навчатися.

У контексті вищезазначених думок виникає ще одна дуже болюча проблема, що особливо гостро стоїть у вітчизняній освіті. Це так звані «складні» діти, які сприймають систему освіти та педагогів як її втілення в якості абсолютно ворожого середовища, яке заважає виявленню їх власної індивідуальності. Освіта сприймається ними як щось зовнішнє, чуже, вороже, що пригнічує їх свободу, а тому абсолютно непотрібне. Таке неприйняття навчання набуває різних форм від тихого саботажу до відкритої агресії, що може мати дійсно загрозливі наслідки. Переважання суто теоретичної складової курсу не дозволяє підкріпити отримані знання практикою, вони перетворюються на абсолютно мертву інформацію, яка жодним чином не використовується в реальному житті, а тому і значущість їх достатньо сумнівна. Навчальний процес позбавлений творчості, пошуку, власного бачення та вирішення проблеми учасниками освітньої взаємодії.

Саме з огляду на вищевідзначене, розробляючи власну концепцію реформування освіти, П. Фрейре наголошує на тому, що – «освіта має починатися зі зняття суперечності вчитель-учні через примирення протиставлення полюсів в той спосіб, що обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями»¹. У цьому сенсі необхідне налагодження діалогічних відносин, коли кожен суб'єкт освітнього процесу розглядає іншого не як ефемерну річ, безлику одиницю, а як рівноправну особистість. Власне, бачити особистість в *Іншому*, будувати *Ти-відносини*, користуючись терміном М. Бубера, – це те найважливіше, чого має навчитись дитина в школі, адже «Я стаю Я, співвідносячи

¹ Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ.]. – К. : Юніверс, 2003. – С. 54.

себе з Ти»¹. Тобто, учень може відбутися як особистість лише за тієї умови, якщо він *Іншого* сприймає як особистість, а це може відбутися, коли його самого розглядають як рівноправну особистість. Звісно, людина як особистість має власну світоглядну позицію, здатна висловлювати оригінальні думки, активно відстоюючи їх в суспільстві. Очевидно, що, скажімо, від школяра початкових класів ми не можемо очікувати реалізації усіх цих рис, але вони в неї ніколи і не сформуються, якщо її сприймають лише як об'єкт педагогічного впливу, а не учасника рівноправного діалогу. Таке визнання учня суб'єктом освітнього процесу – це перший найважливіший крок до становлення особистості. Саме він привчає вже на цьому етапі користуватись власним розумом, проявляти допитливість, не соромитись ставити питання навіть тоді, коли вони здаються абсолютно банальними для інших. Питання – це те, з чого розпочинається будь-яке справжнє пізнання, на початку кожного великого відкриття завжди стояло питання, часом, навіть цілком очевидне, на думку присутніх.

Власне, забезпечити реалізацію освіти як практики свободи і означає навчити самотійному мисленню, змінити саме розуміння освіти, поставити в центр навчального процесу людину як особистість, яка може і повинна перетворювати світ та суспільство, творити нове, а не пристосовуватися до вже наявних реалій. Завдання освіти як терапії посттравматичного синдрому – здійснити світоглядний переворот в суспільстві, забезпечити усвідомлення людиною своїх здатностей та необхідності брати відповідальність на себе за власне майбутнє, а також майбутнє спільноти, до якої вона належить, адже саме це і означає реалізуватися як людина, оскільки «інтеграція з середовищем, на відміну від адаптації, є суто людською діяльністю»². Таким чином, бути людиною – означає безперервно стверджувати свою суспільну ексцентричність. Людина завжди перебуває в процесі становлення.

Концептуальні ідеї, які слугують методологічними орієнтирами у модернізації традиційної освітньої моделі, також презентовані у працях В. Кременя. Розглядаючи реформування освіти в контексті глобалізаційних процесів, дослідник особливу роль в освітньому процесі відводить складовій культури, оскільки «освіта є тим соціальним ін-

¹ Бубер М. Я и Ты / М. Бубер ; [пер. с нем. под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова] // Два образа веры. – М. : Республика, 1995. – С. 21.

² Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К. : КМ Академія, 2004. – С. 20.

ституту, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства»¹.

У цьому сенсі вивчення національної культури та традицій є способом збереження ідентичності. В епоху масової культури та транснаціональних корпорацій, які долають кордони, саме вивчення власної культури, мови та історії є умовою забезпечення усвідомлення суспільством власних особливостей та унікальності. Водночас, говорячи про значення культури в освітній політиці, маємо відзначити ще один важливий аспект. Мова йде про врахування культурного контексту під час ознайомлення із зарубіжним досвідом освітніх трансформацій та його втіленням в Україні. Саме цей аспект дозволить реалізувати з максимальною ефективністю передові досягнення світової педагогіки у справі вироблення освітньої системи, яка б відповідала вимогам ХХІ століття. В той же час, такий наголос на культурній складовій освіти зовсім не означає апологетику її консервативності. Необхідно відкинути ті традиції в освіті, які виступають стримуючими факторами її розвитку. Зокрема, сьогодні має змінитися сам зміст освіти, яка має «не просто передавати учням суму знань, а вчити їх здобувати інформацію, набувати знань і, головне, – виробляти вміння і потребу їх застосовувати»².

Кремень В. солідарний з дослідниками, чия творчість розглядалася вище, – створення умов для повноцінного розвитку особистості. При чому тут можна спостерігати поглиблення цієї тези, адже йдеться про інтелегента як особливого типу особистості³, що завжди займає критичну позицію щодо суспільних реалій, пропонує альтернативне бачення розвитку, а також активно відстоює власні погляди. Головна особливість інтелегента – публічність, він відкрито заявляє про свою позицію, а також вступає у дискусії щодо її обґрунтування. Інтелегент – це своєрідна совість суспільства, яка не здатна на мовчання чи компроміси.

Випереджальний розвиток можливий, коли на зміну людині-виконавцю приходять особистість, що в сучасних економічних умовах перетворюється на «колосальний капітал, який занадто дорого кош-

¹ Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчука]. – К. : КМ Академія, 2004. – С. 56.

² Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2(7). – С. 18.

³ Кремень В. Г. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В. Г. Кремень // Постметодика. – 2007. – № 1 (72). – С. 2-5.

тує»¹. Виховання особистості можливе тільки в контексті людиноцентричної освіти, яка не лише виходить із суб'єкт-суб'єктних відносин, про що вже неодноразово йшлося вище, а і спрямована «на виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей»².

Освіта із інституту стандартизації має перетворитись на умову розвитку індивідуальності. Зрозуміло, що в такому разі більше не йдеться про уніфіковані програми та вимоги. Важливих змін має зазнати і підготовка педагогічних кадрів. Учитель повинен уміти не просто доступно та цікаво пояснювати матеріал, сприяючи розвитку самостійного мислення учня, а й має бути спроможним відчувати індивідуальні природні схильності та здібності дитини, з урахуванням яких бути здатним розробити навчальну програму та принципи оцінювання.

Якісним показником такої освіти є не відповідність встановленим нормам знань дитини, а її успішність. В цьому відношенні скористаємося термінологією канадської дослідниці Бенджамін Левін, яка характеризує такий підхід як навчання, орієнтоване на успіх, зазначаючи, що «прослідковується тенденція до досягнення більш високих результатів у школах, орієнтованих на успіх, де вчать та працюють із задоволенням, добре налагоджені дисципліна та відносини між учнями та вчителями»³.

Освіта, орієнтована на успіх, можлива лише за умови збільшення автономії школам, самостійності вчителям, та зменшення жорсткої регламентації освітнього процесу. В світлі такого підходу знаходить своє вирішення і фундаментальна проблема нерівності в освіті, про яку в різних її проявах ми неодноразово згадували. Відхід від стандартизованої системи оцінювання дозволяє уникнути диференціації учнів на відмінників та тих, хто відстає у навчанні. Це знімає проблему нерівності як у вертикальній, так і в горизонтальній її площині. Про вертикальний вимір нерівності, який реалізується у стосунках «вчитель-

¹ Кремень В. Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В. Г. Кремень // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка. – 2010. – Вип. 38. – С. 5.

² Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/all/herald/2001-03/7.htm>. – Назва з екрану.

³ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 66.

учень», було вже сказано достатньо. Під горизонтальним же виміром нерівності мається на увазі диференціація, що відбувається на рівні «учень-учень».

Її наслідки настільки ж катастрофічні, як і у випадку протиставлення вчителя та учня, коли породжується вже в початковій школі величезна кількість комплексів, занижена самооцінка дитини тощо. Саме вони дуже часто стають на заваді самореалізації людини в майбутньому. Якщо оцінка вчителя чи його зверхнє ставлення дитиною розглядається як зовнішнє нав'язування нерівності, то її неспроможність опанувати програму, в той час як іншим вона дається, здається, достатньо просто є виявленням нею самою власної меншовартості. Це відчуття, якогось неможливо позбутися, яке паралізує усі потенційні здібності дитини, і навіть ті, розвиток яких міг би принести великі успіхи. Єдність програм та загальні вимоги щодо успішності не в змозі забезпечити належну якість освіти, тож «освіта, яка поєднує якість та рівність виникає тоді, коли різноманіття програм та методів викладання сприймається системою»¹.

Лише освіта, яка ґрунтується на рівності, здатна забезпечити реалізацію принципу індивідуалізації в навчанні, коли дитина усвідомлює свою відмінність від інших дітей, власні переваги та недоліки. Це дозволяє їй мати стійку мотивацію до навчання та саморозвитку в тих галузях, де вона отримує найбільш результативну віддачу, спрямовує на обрання майбутнього професійного шляху. Саме в цьому ключі можна розуміти ідею В. Кременя про те, що «час освіти, яка полягає в пізнанні світу, закінчився. Пізнання себе, свого «Я», своїх прагнень і можливостей для самовизначення та кращої реалізації своїх сил – нове завдання освіти»².

Важливим моментом модернізації освіти постає проблема вивчення іноземних мов. В цьому відношенні ми ще недостатньо інтегровані у світовий освітній простір. І ця «неінтегрованість» прямо пов'язана із недостатнім знанням іноземних мов, передусім, англійської. Це заважає активніше здійснювати академічні обміни, налагоджувати тісніші контакти із зарубіжними колегами, а також брати участь в міжнародних семінарах та конференціях. Незнання мов також створює суттєві перешкоди на шляху із користуванням іноземних освітніх ресурсів, ознайомлення із новітніми розробками тощо, оскільки переважна бі-

¹ Там само. – С. 84–85.

² Там само. – С. 82.

льшість фахової літератури видається англійською мовою. Весь цей комплекс проблем вимагає свого негайного вирішення, адже сучасна освіта немислима в режимі «хуторянства», має ґрунтуватись на високому рівні мобільності як викладачів, так і студентів.

Наступна освітня модель – проектна, ґрунтується, насамперед, на подоланні різного роду опозицій, феномену нерівності та статусу норми, яка фактично легітимізує її. Вона спрямована на розкриття творчих здібностей людини, готування до життя у мінливих реаліях інформаційно-технологічного світу. В основі освітньої діяльності міститься ідея, спрямована на розвиток тих, хто навчається і хто навчає. Пріоритетність розвитку особистості викладача та студента спрямовує освітню сферу в річищі антропологізації. Варто зазначити, що методологічні ідеї формування та розвитку цієї освітньої моделі представлені у філософсько-педагогічній спадщині Дж. Д'юї. Як прихильник антропоцентризму у педагогіці (фокусування уваги на дитині), він критикував ідею «дитина для школи», протиставляючи її як «школа для дитини». Як вже зазначалось раніше, теоретико-методологічною основою педагогічних ідей філософа та освітянина є прагматизм, який у його філософії освіти ототожнюється з філософією індивідуалізму. Освіта розуміється як середовище, у якому розвиваються природні задатки учасників освітньої взаємодії. Навчальна діяльність у такому контексті сприймається не як підготовка до дорослого життя, а власне як здобуття нових цінностей, які можна використовувати у реаліях повсякденного життя.

Як стверджує С. Ганаба, «освіта покликана формувати в дитини уміння пристосовуватися до дійсності, чого найкращим чином можна досягти через навчання дією, тобто у процесі одержання знань під час самодіяльної навчальної роботи з опорою на особистий досвід учня»¹. Вона висловлює переконання, що освіта у педагогіці Дж. Д'юї – «це прагматичні стратегії перетворення та вдосконалення людського життя, яке сприймається як зростання, у якому навчальні предмети постають засобами розвитку. Це постійна «взаємодія особи із своїм соціокультурним середовищем, яка встановлює собі цілі й шукає засоби для розв'язання проблемних ситуацій»².

¹ Ганаба С. О. Евристичний потенціал педагогіки прагматизму Джона Д'юї в контексті модернізації освітньої сфери / С. О. Ганаба // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К, 2011. – Вип. 51. – С. 382.

² Там само. – С. 384.

Змістом освіти є набутий досвід учасників освітньої взаємодії в умовах суспільного середовища, яке навчає. Досвід має практичний характер. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій. Відтак, пізнання – це вміння вирішувати проблеми, а не якийсь особливий шлях оволодіння реальністю. Способом набуття практичного досвіду є розв'язання під час навчальної діяльності різноманітних завдань, тісно пов'язаних із внутрішнім світом тих, хто навчається.

Цікаві думки щодо розуміння освітнього процесу як середовища активного зростання особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу висловлює П. Бурд'є¹. Він наголошує, що викладач перестане бути одноосібним носієм істини за умови подолання суб'єкт-об'єктних відносин у навчальній діяльності. Студент стане рівноправним учасником освітнього процесу, активно включаючись в обговорення тієї чи іншої тематики, отримує право відстоювати власну обґрунтовану позицію щодо неї.

Звісно, освіта передбачає засвоєння комплексу класичних понять та фактів. Це є перший етап навчання, який має забезпечити майбутнього фахівця надійним ґрунтом для подальших власних творчих пошуків. Лише знаючи витoki, контекст, можна критично читати сучасні наукові розробки в тій чи іншій галузі, вступати в дискусії із сучасними дослідниками.

Проектна освітня модель передбачає продукування учасниками освітньої взаємодії власних оригінальних ідей та поглядів, використання власного життєвого досвіду, збагачення його новими смислами. Досвід та практична діяльність пов'язані з навчальною діяльністю. Дуже важливо, що студент за такої моделі не ховається за авторитетами, а користується власними думками. У цьому відношенні завдання викладача набагато ускладнюється, адже він, з одного боку, має забезпечити умови для формування належного багажу знань, без яких неможливе формування відповідного рівня компетенції фахівця, а з іншого – сприяти виробленню власних поглядів студента та навичків для їх обґрунтування. Таке педагогічне завдання може бути вирішене за-

¹ Бурд'є П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / П. Бурд'є ; [пер. с фр. Н. А. Шматко] // Socio-Logos'96. : альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8-31.

вдяки збільшенню частки практичних занять в освітньому процесі. Адже саме тут теоретичні знання знаходять своє практичне втілення. Важливим аспектом освіти у цьому відношенні є ознайомлення студента безпосередньо з першоджерелами, що дає можливість йому сформулювати власне розуміння тієї чи іншої концепції, уникаючи посередництва чужих інтерпретацій щодо неї.

Нового звучання, на нашу думку, в проектній освіті як способі передачі навчального мистецтва набуває лекція. В цьому відношенні доречно згадати досвід переосмислення ролі лекції в освітньому процесі Петра Флоренського, який відзначає, що «лекція – це посвята слухачів у процес наукової роботи, залучення їх до наукової творчості..., а не одне лише передання «істин» науки в її «дійсному», її «сучасному» розумінні»¹. Вона, хоча і залишається переважно монологічною формою викладання, повинна мати на меті ознайомлення слухача з усією палітрою підходів та концепцій, перетворюючись на поле взаємодії різноманітних дискурсів.

Основне завдання викладача під час лекції – зацікавити студента, пробудити в ньому дослідницький інтерес. Це своєрідний майстер-клас, який проводить лектор, демонструючи принципи дослідницької роботи, запрошуючи до своєї інтелектуальної подорожі аудиторію. Він перетворюється на подорожнього, який лише підтримує, допомагає студенту самостійно здійснити цю прогулянку, розмірковуючи над поставленими проблемами та здійснити реконструкцію їх вирішення. В такому випадку викладач із неприступного властителя знання перетворюється на партнера, майстра, який, співпрацюючи зі своїм учнем, передає йому мистецтво мислення. У такій освітній моделі ми маємо справу із становленням справжнього інтелектуала, особистості, що має сміливість користуватися власним розумом і не зазнає жодних ієрархій та авторитетів. Виховання такої людини є першочерговим завданням освіти, яка має бути спрямована на «згладжування соціально-культурної нерівності»².

Наступною освітньою моделлю, яка набуває поширення та популярності у практиці сучасної освіти, є мережева освіта. Її виникнення та розвиток пов'язані із поширенням у суспільному житті інформаційних

¹ Флоренский П. А. Лекция и Lectio (Вместо предисловия к издаваемому курсу лекций) / П. А. Флоренский // Богословский вестник. – 1910. – Т.1 №4. – С. 616.

² Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : МП Леся, 2010. – С. 239.

технологій та становленням мережевої організації соціальних процесів. Сьогодні комп'ютерні та мультимедійні технології, мережа Інтернет суттєво впливають на різні сфери життя людини, зокрема й освітню. Аналізуючи освітні стратегії, які можуть бути релевантними в контексті сучасної високотехнологічної, комп'ютерно-інформаційної епохи, Л. Горбунова стверджує, що «електронно-номадичне століття формує виклики індивідові й суспільству, що стосуються образів й способів мислення, когнітивних можливостей, пізнавальних можливостей, морально-етичних і естетичних цінностей і т.п.»¹.

Відповіддю на виклики принципово новим є розуміння організації простору як децентрованого та позбавленого бінарності. Власне таке розуміння представлене у проекті номадології, запропонованому Ж. Дельзом і Ф. Гваттарі. Сутність номадичної епістемології полягає у тому, що істина не є наперед визначеною, вона «пізнається» учасниками навчальної взаємодії, забезпечуючи у такий спосіб їх становлення та розвиток.

Відтак, навчальний процес розглядається як динамічна система, у якому презентуються щораз нові версії буття людини. Він позбавлений репресивності та запрограмованості. Прикладом такого розуміння освітніх практик є мережева модель, яка формується довільно, без наперед визначених вказівок, проектів, розпоряджень. Мова йде лише про створення умов для її формування. Мережа створює нові можливості для вироблення, обміну, накопичення та управління знаннями. На думку Є. Патаракіна, дана модель ґрунтується на таких засадничих положеннях: 1) навчання визначається інструментами та об'єктами, якими користується учень; 2) навчання визначається середовищем, у якому відбувається обмін знаннями; 3) навчання відбувається у співтвористві обміну знань; 4) навчання відбувається як побудова мережі².

У мережевій освітній моделі особистість набуває нових компетенцій не стільки завдяки зовнішньому впливу та взаємодії з викладачем, а й завдяки самому процесу навчання, в якому обирається особистісна траєкторія розвитку в ньому. Учасники освітньої взаємодії набувають практичних умінь та навичок у залежності від цінних орієнтирів та

¹ Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2. – С. 56.

² Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб. 2.0. в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. – 2-е. изд. испр. и доп. – М.: Интуит. Ру, 2007. – С. 7–8.

запитів особистості. Такий досвід не носить репродуктивний характер, він є проявом творчого потенціалу тих, хто навчається. Він є продуктивним не лише в контексті розвитку особистості, а й з позицій створення нового соціального середовища. З цього приводу С. Ганаба зазначає: «Освіта постає і як прагматична стратегія перетворення та вдосконалення людського життя, що сприймається як зростання, у якому навчальні предмети постають засобами розвитку. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій, тобто розкриває власний творчий потенціал, творить світ та себе у ньому»¹.

Мережеве навчання має певний виховний потенціал. Людина не просто отримує та опрацьовує інформацію, виявляє здатність, завдяки інформаційному ресурсу, вирішувати свої повсякденні проблеми, й вчиться співвідносити свої інтереси та позицію в колективі, розуміти, сприймати думку *Іншого*. Під час мережевої взаємодії виникають нові мережеві співтовариства, соціальні об'єднання. Ця обставина актуалізує потребу у вихованні толерантності та особистісної відповідальності. Навчальний процес у мережевій освітній моделі сприяє становленню сумісного мислення, у процесі якого особистість виховує можливість сприймати, чути, розуміти, долучатися до світу *Іншого*.

Варто зазначити, що фахівці у сфері філософії, педагогіки, психології, фізіології тощо ратують за активний розвиток мережевої моделі освіти, вважаючи її найбільш адекватною потребам сучасного суспільства. Зокрема, А. Ілліч пропагує в контексті мережевої освіти ідею тотальної свободи навчання. Ще на початку 80-х років ХХ століття дослідник звернув увагу на її потенційні можливості та ресурси. Він стверджував, що мережева освіта, «навчальна павутина», має на меті наступне: забезпечити всіх, хто бажає навчатися, доступом до наявних ресурсів у будь-який час в їх житті; уповноважити всіх, хто бажає поділитися своїми знаннями і знаходити тих, хто би бажав навчитися цим знанням у них; забезпечити всіх, хто бажає винести проблему на публіку, можливістю зробити цей виклик відомим².

¹ Ганаба С. Евристичний потенціал мережної освіти у саморозвитку особистості / Світлана Ганаба // Гуманістичний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 408.

² Іллич І. Освобождения от школ. Пропорциональность и современность / Иван Иллич. – М. : Просвещение, 2006. – С. 40.

Мережі створюють нову морфологію суспільства, яку американський філософ гіперпростору М. Кастельс описує через поняття інформаціоналізм. Однак мережеву освіту не слід вважати панацеєю. У наступному підрозділі буде презентована більш ґрунтовна аргументація на користь наведеного твердження. На разі зазначимо, що, поряд із перевагами у швидкому презентуванні різноманітної інформації, доступу до різних інформаційних джерел, можливості навчатися поза межами традиційних освітніх інституцій, наявності альтернатив у виборі методів та організації навчальної діяльності, існує також низка недоліків.

До недоліків та ризиків цієї освітньої моделі науковці відносять: пріоритетність логічної, раціональної складової над емоційною, відсутність особистісного контакту між учасниками навчальної взаємодії тощо. Окреслюючи межі реалізації цієї освітньої моделі, О. Кивлюк зауважує: «Взаємодія людини і комп'ютера призводить до радикальних змін у свідомості людини; вона реалізується на основі вирішення надскладної задачі розвитку мислення, а також оперування формальними поняттями та об'єктами. При цьому людина дивиться на світ «очима» комп'ютера. Вивчаючи об'єкти і системи, людина уявляє статичну картину світу. Створюючи алгоритм, вивчаючи і формалізуючи процеси, вона бачить динамічну картину світу. Освоюючи основи штучного інтелекту, людина осмислює процес мислення, а вибудовуючи інформаційно-логічні моделі понять і явищ, в яких узагальнюються об'єкти, алгоритми і правила умовиводів, вона бачить світ в цілому»¹.

Презентовані освітні моделі по-різному розглядають природу виникнення в навчальному процесі практичних умінь та компетенцій. Кожна із освітніх моделей має власні переваги, але не позбавлена недоліків, тому концептуальне і контекстуальне переплетіння взаємодоповнює ці освітні моделі у формуванні практичних умінь та навичків. Мова йде про поєднання їх окремих елементів в практично-освітній діяльності, що пов'язано з рівнем методологічної культури та педагогічної майстерності педагога, матеріально-технічними можливостями навчального закладу, ступенем готовності тих, хто навчається до інновацій та змін, презентованих та очікуваних соціокультурним контекстом епохи. Проблема ролі практики в підготовці майбутніх педагогів у фі-

¹ Кивлюк О. П. Становлення інформаційної педагогіки в умовах глобалізації : філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. П. Кивлюк. – К., 2013. – С. 14.

лософії освіти вивчена не достатньо. Її аналіз передбачає вивчення соціокультурного контексту модернізації педагогічної освіти та філософських засад взаємодії теорії і практики в підготовці педагогів.

Глава 1.2.

Практика в системі становлення суспільства знань

Сучасний розвиток суспільства науковці кваліфікують як культурний перехід від норм, цінностей та пріоритетів індустріального суспільства до постіндустріального. Основні характеристики та засади розвитку такого суспільства знайшли відображення у працях Д. Белла, Дж. Мартіна, Р. Дарендорфа, С. Нора, А. Нормана, М. Кастельса, Е. Тоффлера, К. Поппера, З. Бжезинського тощо. Дослідники по-різному трактують сучасний стан суспільного розвитку, називаючи його «посткапіталістичним», «інформаційним», «мережевим», «цивілізацією Третьої хвилі» тощо.

Такі трактування засвідчують про різні підходи до розуміння природи сучасних цивілізаційних змін. Проте, незважаючи на різні точки зору в осмисленні суспільних змін, об'єднуваною основою є розуміння особливостей інформаційного суспільства: цивілізації, пріоритетними цінностями якого є розвиток мережевих комунікацій, всебічне використання інформаційних технологій у створенні нового суспільного продукту, інноваційний характер розвитку усіх сфер суспільного життя, пріоритет та актуалізація у суспільному житті інтелекту, знань, технологій, побудованих на основі знань тощо. Як зазначають О. Антипіна та В. Іноземцев, найважливішим джерелом і рушійною силою постіндустріальної трансформації вступає технологічний прогрес з економічними, соціальними і політичними наслідками. Країни, що використовують його повномасштабні досягнення і внаслідок цього виконують роль сучасних економічних лідерів, утворюють в світовій спільноті постіндустріальну цивілізацію¹.

Як зазначає М. Кастельс, основу сучасного суспільного розвитку, його нову соціальну морфологію складають мережі. Дослідник звертає увагу, що саме поширення «мережевої» логіки значною мірою позначається на ході і результаті процесів, пов'язаних з виробництвом, по-

¹ Антипина О. Н. Постэкономическая революция и глобальные проблемы / О. Н. Антипина, В. Л. Иноземцев // *Общественные науки и современность*. – 1998. – № 4. – С. 162.

всякденним життям, культурою і владою¹. Відбувається створення на основі мережевої індустрії нового глобального інноваційного суспільства. В результаті створення глобальних наукових мереж змінюється не лише зміст і пріоритети досліджень, але і сама природа корпорацій, відбувається оновлення стилю і методів управління, складаються основи нової корпоративної культури².

Цікавим є той факт, що, розглядаючи наукові дисципліни з позиції теорії організації соціальних систем, І. Москальов доводить, що кожна дисциплінарна наука усередині кожної дисципліни має мережеву структуру, яка характеризується такими властивостями, як: децентралізоване управління; неформальні стосунки; горизонтальні зв'язки; самоорганізація. Комунікативні мережі завжди існували в межах окремих дисциплін, і саме вони визначали певну дисциплінарну єдність в системі науки.

Сучасна ситуація в системі наукового знання сприяє розвитку єдиного міждисциплінарно-мережевого простору, якому мають бути властиві всі перераховані властивості мережевої організації³. На думку В. Єфімова, глобальна конкуренція і обмеженість ресурсів, зростаюча складність і системність інновацій – все це вимушує підприємства до прийняття нової стратегії наукових досліджень. Сьогодні жодне велике підприємство, що займається інтенсивною розробкою технологій, поодиноці не впорається з внутрішньою реалізацією і фінансуванням інноваційних проектів, пов'язаних з системними дослідженнями. Виникають нові форми кооперації в галузі наукових досліджень і винахідницькій діяльності⁴.

Нарешті, для нової конфігурації знання є притаманним мережевий спосіб розповсюдження знань. Н. Кочубей, вважаючи мережі однією з суттєвих реалій сучасного суспільства, характеризує їх як складне нелінійне самореферентне середовище, що змінюється та самоорганізується, на відміну від системи, де існує структура, рівні ієрархії, певна

¹ Кастельс М. Становление общества сетевых структур / М. Кастельс // Новая постиндустриальная волна на Западе : антология. – М. : Academia, 1999. – С. 494.

² Ефимов В. В. Управление знаниями : учебное пособие / В. В. Ефимов. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – С. 11.

³ Москалев И. Е. Сети научных коммуникаций: междисциплинарный подход / И. Е. Москалев // Философия науки. – Вып. 11: Этнос науки на рубеже веков. – М.: ИФ РАН, 2005. – С. 209.

⁴ Ефимов В. В. Управление знаниями : учебное пособие / В. В. Ефимов. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – С. 10.

якісна і просторова визначеність¹. Завдяки концепції епістемологічного плюралізму, яка є результатом розвитку сучасного наукового знання, долається епістемологічний редукціонізм, що не визнає багатоваріантності пізнання. Дана обставина орієнтує дослідника не на конфронтацію між концепціями, а на їх узгодження. Таким чином, вибудовується нова постнекласична, постійно змінювана картина світу, ядро якої складають певні синергетичні, екологічні, соціально-гуманітарні та інші теорії, які ґрунтуються на уявленнях про нерозривний зв'язок та взаємозалежність Природи і Людини².

У мережевих суспільствах можливості обміну інформацією і розподіленням знаннями розширюються: ці суспільства є середовищем, особливо сприятливим для знання, оскільки надають конкретні умови для забезпечення загальної доступності знань, щоправда у вигляді обіцянки, ще не реалізованої у світовому масштабі. У суспільстві знань, що складається, їх дух спільного використання повинен розвиватися паралельно до інших пізнавальних якостей, зокрема таких, як відвертість і допитливість. При цьому нові форми спільного мережевого життя, що розвинулися, завдяки Інтернету і сприяють обміну, взаємодії і загальному користуванню інформацією, є горизонтальними і неієрархічними. Таким чином, є законні підстави сподіватися, що розвиток когнітивних здібностей знань кожного в суспільстві відбуватиметься не виключно у вигляді конкуренції або навіть необхідного змагання, а й у дусі співпраці в ім'я загального блага. Ілюстрацією цьому виступають моделі «спільних лабораторій», що займаються науковими дослідженнями, або програмні продукти Open Source в галузі інформаційних інструментів³.

Сучасний етап розвитку цивілізації владно диктує розвиток «суспільства знань» (knowledge society), провідними характеристиками якого є: 1) розуміння знань як ключового компоненту будь-якої сфери життя суспільства, в тому числі й економіки; 2) перетворення знань на головний продукт діяльності (як суспільної, так і економічної) і головну її сировину (А. Сбруєва). Як і передбачав славетний англійський філософ

¹ Кочубей Н. В. Системы и сети : сходство и различие / Н. В. Кочубей // Філософія науки : традиції та інновації. – 2009. – №1. – С. 82.

² Кочубей Н. В. Синергетичні концепти в нелінійних соціально-культурних контекстах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / Н. В. Кочубей. – К., 2010. – 36 с.

³ К обществам знания : всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. – С. 181.

Ф. Бекон, знання стає дійсною силою, що забезпечує реальні суспільні зміни, визначає головний вектор та інтенсивність цих змін, міру їх гуманітарного (гуманістичного) наповнення. Відповіддю на нові виклики інформаційної епохи та формування нової конфігурації знань мають стати якісні зміни в методології та змісті сучасної освіти. Метою цих змін стає формування такої системи освіти, яка здатна підготувати людину до життя в суспільстві знань.

Якщо становлення інформаційного суспільства головним чином супроводжувалося акцентуацією на перевагах і перспективах нової епохи цивілізаційного розвитку та містило оптимістичні прогнози щодо змін, які породжує інформатизація суспільства, то надалі, в процесі більш глибокого осмислення, розгортанні означених процесів приходить розуміння їх суперечливості, неоднозначності, наявності поруч із вражаючими успіхами нових інформаційно-комунікаційних технологій, потенційних загроз та протиріч. Як відзначає О. Наумкіна, наслідки взаємодії людини з новим віртуальним середовищем і новітніми технологіями виявилися суперечливими. З одного боку, становлення інформаційного суспільства відкриває нові перспективи для інтенсифікації і розширення культурної комунікації, взаємодії, реалізації сутнісних сил людини. Але в той же час, його становлення породжує небезпеку маніпулюванням індивідуальною, груповою і масовою свідомістю, трансформацією соціально-психологічного клімату, інформаційною залежністю, формуванням одновимірної людини.

Глобальний комунікативний простір зумовлює панування інтеграційних мовних тенденцій, розширює «псевдокультурне» поле спілкування, порушує співвідношення між високою і масовою культурами на користь останньої. Збільшується інформаційний розрив як між державами, так і між різними соціальними групами усередині країн, що зумовило зростання економічної і інформаційної нерівності. Все частіше фахівці стали говорити про виникнення кризових явищ у сфері моралі, культури, психологічного здоров'я суспільства¹.

Ф. Власенко, розглядаючи особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства, доходить висновку, що всебічне впровадження інформаційних технологій у різні сфери життєдіяльності людини характеризується як позитивними (розвиток творчих індивідуальних здібностей особистості завдяки інформаційним технологіям, що

¹ Наумкіна Е. А. От информационного общества к обществу знаний: образовательный аспект / Е. А. Наумкіна // Філософські науки. – 2009. – Вип. 1. – С. 31.

може забезпечити перехід до креативної моделі соціалізації, пов'язаної із соціокультурним, інтелектуально-моральним розвитком особистості), так і негативними тенденціями (інформаційна нерівність, маніпулювання свідомістю людей, підпорядкування особистості соціуму, тотальний контроль над нею засобами інформаційних технологій, поява такого явища, як «комп'ютерна некрофілія», що характеризується психологічною прив'язаністю індивідів до комп'ютера, залежністю від інших видів сучасної техніки, орієнтацією на віртуальну реальність, зменшенням ролі безпосередньої взаємодії між людьми)¹.

У свою чергу, Т. Коваль, аналізуючи взаємодію людини та комп'ютера, акцентує увагу на залежності його від комп'ютерних ігор, віртуальної реальності, від мережі Інтернет. Фактично, комп'ютер стає другом, помічником, замінює реальний світ віртуальним, який можна завжди змінити або виправити. Така переміна призводить до втрати цілісності особистості, актуалізує цілу низку проблем стосовно її саморозвитку та самореалізації². Інформатизація сучасного суспільства, яке все частіше характеризується як «суспільство ризику», призводить до появи нових ризиків, загроз та проблем, що ставить на порядок денний питання інформаційної безпеки.

На думку О. Української, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології проникають практично у всі сфери життєдіяльності людини, перетворюючись на глобальний чинник розвитку, який визначає основні напрями науково-технічного і соціально-економічного розвитку. Ми не заперечуємо всіх переваг повсюдної інформатизації. Проте не можна не звертати уваги на те, що процес інформатизації стає чинником створення ризикогенних ситуацій в сучасному суспільстві, тим самим зумовлюючи актуальність дослідження феномену інформаційного ризику для освіти. Поняття «інформаційний ризик», перш за все, пов'язують з технічною складовою функціонування інформаційно-комп'ютерних систем, тобто ризиками, викликаними проблемами в роботі технічної складової інформаційної системи. Якщо розглядати з точки зору функціонування техніки, то його можна пояснювати як мо-

¹ Власенко Ф. П. Особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Ф. П. Власенко. – К., 2008. – 18 с.

² Коваль Т. В. Філософське осмислення ролі інформації в інформаційному суспільстві / Т. В. Коваль // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43 : Філософські науки. – Житомир, 2008. – С. 21.

жливість випадкової події в інформаційно-комп'ютерній системі, що приводить до порушення функціонування системи і зниженню якості інформації, що циркулює в даній системі.

Проте не можна залишати без уваги ризику, пов'язані з можливою інформаційно-психологічною дією на людину за допомогою інформаційно-комп'ютерних глобальних комунікативних мереж і систем, які будемо визначати як ситуації ризику, що викликані загрозами інформаційного впливу на свідомість людини за допомогою сучасних засобів масової комунікації, за наявності можливих несприятливих наслідків такої дії¹.

О. Кивлюк поряд з позитивними моментами процесу інформатизації звертає увагу на реальну загрозу використання досягнень в інформаційній сфері з метою, несумісною із завданнями підтримки світової стабільності й безпеки, дотримання принципів суверенної рівності держав, мирного врегулювання конфліктів, незастосування сили, невтручання у внутрішні справи, поваги прав і свобод людини. З огляду на швидкість розвитку даної галузі варто визнати, що в правовому, організаційному й технологічному відношенні інформаційна сфера є найменш захищеним елементом державного механізму. Недостатня увага до проблем інформатизації може поставити одні країни у залежне становище від тих країн, які мають переваги в інформаційній сфері².

В. Малімон виокремлює низку факторів інформаційного суспільства, що визначають специфіку сучасної соціальної ситуації та актуалізують проблему інформаційного суверенітету та безпеки:

- існування сучасної людини в інформаційно-щільному середовищі: агресія мас-медіа, безліч слабо-контрольованих контактів, глобальні проблеми;
- психологічна неграмотність населення, невисокий рівень інформаційної компетентності;
- широке використання психотехнологій з метою маніпуляцій масовою свідомістю, інформаційні війни різного масштабу;

¹ Українська О. О. Інформаційні загрози безпеки особистості в умовах суспільства ризику / О. О. Українська // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2011. – Вип. 47. – С. 287–288.

² Кивлюк О. П. Інформатизація та інформаційна цивілізація : соціально-філософський аспект / О. П. Кивлюк // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2011. – Вип. 44. – С. 284.

- інформаційні технології стають діючим інструментом у реформуванні суспільства;
- інформаційна культура особистості й соціуму значною мірою визначає продукування смисложиттєвих орієнтирів і цілей життя.

Потреба забезпечення інформаційної безпеки в цих умовах викликана, по-перше, необхідністю забезпечення національної безпеки в цілому; по-друге, існування таких загроз в інформаційній сфері країни, які можуть принести значний збиток загальнонаціональним, регіональним і локальним інтересам; по-третє, необхідністю врахування того, що за допомогою інформації можна впливати на свідомість та поведінку людей¹.

Окремий аспект проблеми інформаційної безпеки становить маніпулювання свідомістю та поведінкою людей засобами нових інформаційних технологій. Як відзначає Т. Коваль, у межах концепцій інформаційного суспільства існують нині дві протилежні тенденції щодо оцінки самого факту перетворення інформації у значущу соціальну силу. За першою – оптимістичною, інформатизація суспільства, зокрема комп'ютеризація, становить безумовне соціальне благо. Представники іншої тенденції, песимістичної, розглядають інформаційне суспільство як суспільство маніпулятивне, як таке, в якому рівень маніпулювання людиною швидко зростає².

Зокрема, таке скептичне ставлення до інформації, адресованій широкій публіці, висловлював Ю. Габермас. Погоджуючись з тим, що в суспільстві сьогодні циркулює набагато більше інформації, ніж колись, філософ вважає її «зіпсованою», поданою спеціальним способом, завдяки якому вона схиляє людей до певної позиції чи стає розвагою, прибутковим товаром для своїх творців. Таким чином, значна частина інформації, що циркулює в суспільстві, це – дезінформація, створена, щоб відвернути увагу, розважити чи приховати справжній стан речей. За створенням такої дезінформації, на думку Ю. Габермаса, стоять певні політичні й економічні групи, що переслідують свою мету³.

¹ Малімон В. І. Деструктивний вплив сучасного інформаційного простору на психіку студентської молоді та шляхи його нейтралізації / В. І. Малімон // Нова парадигма. – Вип. 60. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 71–72.

² Коваль Т. В. Філософське осмислення ролі інформації в інформаційному суспільстві / Т. В. Коваль // Вісник Житомирського державного університету. – Випуск 43 : Філософські науки. – Житомир, 2008. – С. 20.

³ Хабермас Ю. Демократія. Разум. Нравственность : Московские лекции / Ю. Хабермас. – М. : Academia, 1995. – С. 218.

У цілому в умовах інформаційного суспільства людині стає все важче орієнтуватися у гігантських масивах та потоках інформації. Як зазначає А. Єляков, інформація, будучи благом, коли суспільство уміє поводитися з нею, перетворюється на зло, коли інформаційні потоки «виходять з берегів». Вони можуть «захлеснути», а потім і «втопити» як фахівців, так і органи управління. Тому не випадкові пристрасні описи, присвячені «Океану», «Гімалаям», «Трясовині» інформації. У цих умовах сама інформація стає об'єктом впорядкування, регулювання. Від успіхів у цій галузі діяльності залежить використання її як глобального стратегічного ресурсу виживаності суспільства і його розквіту¹.

Проблемним також є питання якості інформації, що в умовах інформаційного суспільства накопичується та розповсюджується з надзвичайною швидкістю. Так, В. Малімон, звертаючи увагу на проблему якості сучасного інформаційного простору, зазначає, що в нових соціокультурних умовах відбувається формування інформаційного середовища буття людини, з'являються нові канали інформаційного діалогу в суспільстві. Однією з цінностей суспільного життя стає інформаційна свобода. Разом з тим, якщо десять-двадцять років тому питання стояло про кількість інформації, то зараз – це питання якості. Якість інформаційного простору країни стає проблемою збереження соціально-психологічного балансу та користі здорових, продуктивних сил суспільства, життєспроможної соціальної адаптації різних верств суспільства².

В. Пазенок слушно зауважує, що інформаційна технологія здатна нести в собі і «псевдонаукове знання», тобто знання, яке перебуває за межами науковості, чи «злоутворювальне знання». Тому особливого значення набуває здатність людини оцінювати інформацію та відбирати її за критеріями розумності, наукової раціональності та корисності. У зв'язку з цим актуалізується проблема особистості як суб'єкта інформації, її автора і споживача³.

Аналогічний висновок роблять й експерти ЮНЕСКО, на думку яких, хоча сьогодні ми присутні при формуванні світового інформаційного суспільства, в якому технології дозволили значно збільшити

¹ Єляков А. Д. Современная информационная революция / А. Д. Єляков // Социологические исследования. – 2003. – № 10. – С. 33.

² Малімон В. І. Деструктивний вплив сучасного інформаційного простору на психіку студентської молоді та шляхи його нейтралізації / В. І. Малімон // Нова парадигма. – Вип. 60. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 70.

³ Пазенок В. С. Інформаційне суспільство, культура, особистість / В. С. Пазенок // Нова парадигма. – Вип. 50. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – С. 24.

обсяги доступної інформації і швидкість її передачі, нам належить пройти довгий шлях, що веде до справжніх суспільств знання. Інформація, навіть якщо вона може бути «покращена» (наприклад, шляхом усунення перешкод або помилок при передачі), не обов'язково має правильне осмислення. І доки в світі не всі матимуть рівні можливості в області освіти, в питаннях доступу до інформації і її здорової і критичної оцінки, її аналізу, сортування і включення найцікавішої її частини в базу знань, інформація залишатиметься лише набором незрозумілих відомостей. І багато хто тоді усвідомить, що не вони володіють інформацією, а, навпаки, вона опанувала ними. До того ж, надлишок інформації не обов'язково приводить до приросту знання. Ще потрібно, щоб засоби «обробки» цієї інформації виявилися на висоті. У суспільстві знань кожна людина повинна буде уміти вільно орієнтуватися в потоці інформації, який нас захльостує, і розвивати когнітивні здібності і критичний розум, щоб відрізнити «корисну» інформацію від даремної¹.

Якщо розглядати процеси інформатизації в глобальних масштабах, стає очевидною ще одна актуальна проблема сучасного цивілізаційного розвитку – існування та поглиблення цифрової нерівності або цифрового розриву. Як пишуть С. Гнатюк та С. Здіорук, нині передові країни усіляко сприяють подальшому розвитку елементів інформаційного суспільства, у той час як проблемою решти країн тією чи іншою мірою стає так званий «цифровий розрив» (або «інформаційна нерівність») – відставання у даній галузі. Основна загроза цього відставання у сьогоденних умовах полягає у неминучому відсуванні такої країни на периферію світових процесів, гальмування її розвитку і перетворення її на залежного «донора» розвинених держав. Для України ризик реалізації такого сценарію залишається актуальним².

У доповіді ЮНЕСКО «Освіта в інформаційному суспільстві» головні питання, що виникають при створенні суспільства знань, формулюються наступним чином. По-перше, яким чином можна зменшити зумовлений цифровими технологіями розрив, що підсилює нерівність у розвитку, позбавляючи окремі групи населення і країни загалом тих переваг, які надають інформація і знання. По-друге, як гарантувати

¹ К обществам знания : всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. – С. 21.

² Гнатюк С. Л. Проблеми становлення інформаційного суспільства в Україні / С. Л. Гнатюк, С. І. Здіорук // Стратегічні пріоритети. – 2007. – №1. – С. 96.

вільне розповсюдження даних, інформації, знання і найкращих способів їх використання на практиці, як забезпечити справедливий доступ до них в інформаційному суспільстві. І, по-третє, як досягти міжнародної згоди щодо питання про необхідність розробки нових норм та принципів¹.

Не менше протиріч у розвитку сучасної цивілізації пов'язано й з особливостями формування нової конфігурації знань. Зокрема, занепокоєння багатьох дослідників викликає проблема людського виміру знань в умовах становлення інформаційної цивілізації, що супроводжується технологізацією, дегуманізацією та деперсоналізацією науки й знання, його відчуженістю від людини. Так, М. Ведмедєв, відзначаючи глибоко суперечливий стан знання в сучасних інформаційних суспільствах, робить висновок, що створення розвиненого комп'ютерно-комунікативного середовища, з одного боку, доповнює і стимулює інтелектуалізацію людства, а з іншого – нерідко руйнує підвалини його творчої активності. Особливо, якщо процеси розгортаються в культурному контексті ціннісних настанов постмодерну².

На думку Л. Охріменка, розвиток сучасної цивілізації значною мірою зумовлюють наукові досягнення, що сприяє утворенню процесів, не пов'язаних безпосередньо з активністю людини. Закономірності розвитку глобальних процесів і техногенного, й інформаційного середовищ набули самостійного характеру, а людина є лише їх пасивним елементом. На основі наукового прогресу, який мав стати тріумфом людського духу, виникають системи, що своєю сутністю нічого спільного з мисленням не мають. Відчуження людського буття від процесу отримання нових наукових знань стає однією з найгостріших проблем персонологічної, екзистенційно-антропологічної філософії кінця ХХ століття. Надмірна інформатизованість процесу здобуття наукового знання веде до його повного знеосібнення, оскільки вчені змушені опрацьовувати надмірну кількість даних, неспроможні надавати їй особистісного смислу та морального наповнення. Тому наука втрачає

¹ Гутман С. Образование в информационном обществе / С. Гутман. – СПб. : Российская национальная библиотека; МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2004. – С. 5.

² Ведмедєв М. М. Знання і людина знання в суспільствах знання / М. М. Ведмедєв [Електронний ресурс] // Мультиверсум : філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. – № 59. – Режим доступу до журналу: [http:// www.filosof.com.ua/Jornel/ M_59/ Vedmedev.pdf](http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_59/Vedmedev.pdf). – Назва з екрану.

свою духовно-екзистенційну цінність для людини, перетворюючись на відчужений системно-інформаційний матеріал¹.

Отже, в процесі формування нової конфігурації знань актуалізується питання гуманізації знання. Як зазначає Л. Охріменко, інтелектуальна установка на безперечну цінність наукового розвитку перегукується з основною характеристикою гуманізму – постійним саморозвитком людини як особистості. Такий зв'язок може бути посилений за умов гуманізації самого наукового знання на основі усвідомлення, що онтологічною основою феномену науки є не її технологічне втілення і не соціокультурне спрямування, а персонологічно-екзистенційна потреба людського духу до самовизначення та самоідентифікації².

Інший аспект людського виміру нової конфігурації знань полягає в тому, що в суспільстві знань на перший план висувуються саме знання про людину. Як відзначає Н. Кочубей, якщо попередні наукові революції були спрямовані на оволодіння речовиною й енергією, то сучасна інформаційно-технологічна революція розглядає духовні, інтелектуальні, психічні реалії і можливості людини як особливий стратегічний ресурс³.

Значну проблему формування нової конфігурації знань становить економічний аспект. У сучасних умовах знання починає розглядатися як товар. Зокрема, В. Єфімов відзначає, що знання у суспільстві знань, набуваючи більшого значення, ніж природні ресурси та фізичний капітал, стає важливим як економічний продукт, проявами чого у розвинених країнах є зростання нових форм діяльності, що заснована на торгівлі продуктами знання – патенти, ліцензування, консалтинг, розробки тощо⁴.

На думку В. Колесова, у суспільстві знань знання стає товаром особливого типу. Коли мова заходить про товар–знання, то, здавалося би непорушні поняття – виробити, власник, продати, ціна, спожити (знання), і навіть такі, як капітал, інвестиції, активи, управління та інші – стосовно знань втрачають свої звичні контури. Нове знання не може виникнути, наприклад, на конвеєрі, а є результатом, часто спонтанним,

¹ Охріменко Л. В. Персонізація раціонального знання в парадигмі постнекласичної науки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Л. В. Охріменко. – Львів, 2009. – 19 с.

² Там само.

³ Кочубей Н. В. Освіта в суспільстві знань: загроза чи розвиток? / Н. В. Кочубей // Нова парадигма. – Вип. 65. -Ч. 1. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 305.

⁴ Єфімов В. В. Управление знаниями : учебное пособие / В. В. Ефимов. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – С. 9.

творчої розумової діяльності окремої особи або добре скоординованої діяльності професійних дослідників. На відміну від інших товарів, збільшення виробництва яких, тобто тиражування, можна автоматизувати, звівши до мінімуму участь людини, виробити знання неможливо без людини, а передача і можливість використання цього знання іншими – питання не тиражування і продажу, а умов доступу. Тиражувати можна лише матеріальні носії знання, точніше, носії інформації про відчужене знання¹.

Як відзначає А. Микитенко, особливо актуальними дискусії щодо освіти стають в період створення «суспільства знань», де саме освіченість людини, її спроможність творити, створювати унікальні продукти чи надавати унікальні послуги виступають у якості вирішального критерію і ефективності системи освіти, і багатовимірності особистості, спроможності людини проявляти необхідну гнучкість, адаптивні властивості тощо².

У літературі констатується зростання динамізму суспільного розвитку як одну із тенденцій нашого часу. Знання, інформація, технології сьогодні змінюються швидше, ніж одне покоління людей, тому зміна, змінність стає не винятком, а обов'язковою, однією з найбільш характерних рис життя людини і суспільства. Це вимагає від освітян формування людини, здатної жити в системі постійно змінюваних координат, спроможної сприймати і творити зміни, відокремлювати розумні зміни від нерозумних.

У свою чергу, в навчальній діяльності наголошується увага на завдання не лише збільшувати кількість знань або забезпечувати їх творче засвоєння, а й значно актуалізувати завдання щодо навчання дитини впродовж життя, виробити в неї не тільки уміння і навички навчатися, а й потребу до цього. Третє завдання – навчити застосувати знання в практичній діяльності – професійній, суспільно-громадській, побуті. Перетворити знання з мертвого вантажу на методологію поведінки людини, основу прийняття рішень. Найважливіше – домогтися, аби знання стали підґрунтям діяльності людини. Іншими словами, утвердити

¹ Колесов В. П. Человеческое развитие и экономика знаний / В. П. Колесов // Человеческое развитие: новое измерение социально-экономического прогресса : [учебное пособие под общей редакцией проф. В. П. Колесова]. – М. : Права человека, 2008. – С. 517-544.

² Микитенко А. В. Освіта сьогодні: необхідність та напрямки трансформації / А. В. Микитенко // Нова парадигма. – Вип. 83. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 23–24.

знаннєву людину. Лише так можна досягти рівня знаннєвого суспільства, яке вибудовуватиме свою діяльність на основі отриманих знань¹.

На думку М. Карпенка, основними напрямками розвитку системи освіти в Україні у контексті розбудови суспільства знань є забезпечення доступності, якості й безперервності освіти. Вирішення цієї проблеми можливе через виконання комплексу наступних завдань: забезпечення прозорості та об'єктивності оцінювання знань, розробка і запровадження єдиних критеріїв оцінювання навчальних закладів за рівнем якості освітніх послуг, підвищення відповідальності навчальних закладів за якість освітніх послуг, зростання рівня менеджменту в освітній галузі, оптимізація розподілення коштів в освітній сфері, забезпечення попиту фахівців на ринку праці, подолання ізоляції навчального процесу від науково-дослідницької діяльності².

Дослідники констатують, що якщо в індустріальну епоху панував знаннєвий підхід, який передбачав надання учню під час навчання максимального обсягу знань, умінь та навичок, то в епоху інформатизації посилюється орієнтація освіти на безперервний розвиток професійної компетентності. У зв'язку з цим нині головними принципами формування та розвитку освітнього потенціалу виступають: єдність навчання, виховання та самовиховання; доступність освіти; безперервність освіти; гуманізація освіти; гуманітаризація освіти; диференціація навчання; індивідуалізація навчання; демократизація освіти; інтеграція в освітній сфері; полікультурність; фундаменталізація та міждисциплінарна співпраця в освіті³.

Коллективний характер процесу отримання нового знання впливає на конфігурацію користування ним. Засадничим методологічним принципом суспільства знань стає спільне користування знаннями. Як зазначається у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільства знань», спільне користування знаннями є наріжним каменем практичної діяльності і цінностей, на яких повинні будуватися суспільство знання; воно не може розглядатися як розподіл одного цілого, що всім роздається по частинах, як видобуток. Спільне користування знаннями не може зво-

¹ Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2 (7). – С. 16.

² Карпенко М. М. Модернізація вищої освіти як чинник розбудови суспільства знань в Україні / М. М. Карпенко // Стратегічні пріоритети. – 2006. – №1. – С. 59.

³ Уваркіна О. В. Інтелектуальний потенціал освіти інформаційного суспільства / О. В. Уваркіна // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2012. – Вип. 58. – С. 523.

дитися до дроблення відомостей або до розподілу навиків, за допомогою яких кожен міг би самостійно розвивати певну область спеціалізації і компетенції. Розвиток знання вимагає співпраці з боку усіх¹.

Там само підкреслюється важливість для суспільства знань принципу спільної творчості, що заснований на ідеї безконкурентної колективної розробки. Практика спільної творчості дозволяє створити для користувачів можливість самостійної розробки використовуваних ними інструментів, заохочуючи тим самим користувачів до того, щоб самим ставати творцями знання. Крім того, вона показує, яким чином знання, введене в певний контекст, може бути реінвестоване в масштабніші проекти, що далеко виходять за межі вихідного локального контексту².

Накопичення величезних обсягів інформації, постійне оновлення знання, стрімкі зміни технологій, що відбуваються за життя одного покоління, актуалізують проблему засвоєння нового досвіду протягом усього життя та адаптації людини до постійно змінюваних умов життєдіяльності. Як зазначає О. Скубашевська, освіта має сформувати дитину, а потім молоду людину, яка б ставилася до змінності не як до чогось небажаного і чужого, а як до природної необхідності перебувати в цих процесах. Щоб навчити так діяти, інноваційний характер повинна мати і сама освіта. Зміна не має бути самоціллю, але освіта весь час повинна збагачуватися³.

Означені тенденції актуалізують принципи неперервності освіти, утвердження системи освіти впродовж життя. На думку Є. Пінчука, безперервна освіта – це світоглядний принцип, згідно з яким існує різноманітність типів освітніх установ, видів і форм освітньої діяльності. Безперервна освіта як новий світогляд, мислення – це новий погляд на побудову такої системи освіти, яка дозволяє кожній людині навчатися і розвиватися впродовж усього життя. Такий погляд означає докорінну радикалізацію педагогічного мислення. Уявлення про разовий характер процесу навчання протягом тривалого часу лежало в основі діяльності

¹ Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, О. Скубашевська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/2.pdf. – Назва з екрану. – С. 181.

² Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, О. Скубашевська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/2.pdf. – Назва з екрану. – С. 189.

³ Скубашевська О. Творчий потенціал освіти / О. Скубашевська // Нова парадигма. – Вип. 87. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 73.

класичної системи освіти. У класичну модель освіти була як би «вмонтована» ідея її завершеності. У зв'язку з прискоренням темпів оновлення системи знань, з підвищенням цінності кожного етапу життя людини стало актуальним завдання доучування і забезпечення різноманітних освітніх, зокрема, життєвих потреб людини впродовж всього періоду її активної діяльності. Це приводить до якісних змін у всьому людському світогляді, у ставленні людини до життя, що набуває більш повного, більш соціально справедливого виміру.

Система безперервної освіти покликана забезпечити перехід від лінійного руху людини по ступенях освітньої системи – від нижчих до вищих – до багатовимірної освіти, що дозволяє реалізовувати потреби в самоосвіті, духовному і професійному зростанні особистості. Іншою найважливішою (екзистенціальною) характеристикою безперервної освіти є те, що воно стає життєвим інструментом, що допомагає людині продуктивно долати кризові професійні і життєві ситуації¹.

Неперервність освіти вважається своєрідною відповіддю на виклики інформаційної епохи. Головна сутність цього феномену полягає в тому, що освіта в сучасному світі характеризується не як остаточний продукт одного з етапів життя людини, а як постійний і динамічний процес. Раніше освіта обмежувалася досить коротким та чітко визначеним відрізком трудового життя, по закінченню якого людина виходила із системи освіти і майже ніколи не поверталася. Швидке старіння знань за умов сьогоденного стрімкого часу зумовлює необхідність їх постійного оновлення та періодичного звертання до навчання. Починаючись з народження, навчання продовжується фактично впродовж усього трудового життя людини².

Як зазначають фахівці ЮНЕСКО, вчитися впродовж усього життя – цей підхід, в ідеалі, повинен знайти сенс на трьох рівнях, що тісно пов'язані між собою, але набувають різного значення для різних людей і в різні періоди життя. Перший рівень – це особистий і культурний розвиток, що становить сенс існування кожної людини; другий – соціальний розвиток, пов'язаний з місцем, що людина посідає в суспільстві, з її громадською позицією, з участю в політичному житті і в житті

¹ Пінчук Є. А. Генеза та особливості концепції безперервної освіти: філософський аналіз / Є. А. Пінчук // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2011. – Вип. 52. – С. 379.

² Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – С. 3.

суспільства; третій рівень – професійний розвиток, що забезпечує надійну і якісну роботу, пов'язану з виробництвом, із здобуттям професійного задоволення, з матеріальним добробутом. Освіта впродовж усього життя передбачає, таким чином, перетворення, перерозподіл і нову гармонізацію особистого і суспільного часу¹.

Безперервна освіта характеризується такими ключовими ознаками:

- зв'язком між предметами, що вивчаються, і різноманітним аспектами розвитку людини на окремих етапах її життя;
- можливістю до сприйняття нових досягнень науки;
- стимулюванням мотивації до навчання;
- створенням умов для безперервного навчання;
- реалізацією творчого та інноваційного підходу до навчального процесу;
- великим значенням до самоосвіти особи, яка навчається².

Утвердження освіти впродовж життя в перспективі має суттєво змінити принципи функціонування системи освіти. Як зазначають експерти ЮНЕСКО, якщо освіта перетворюється на постійний процес, що вже не обмежується певним місцем і часом, необхідно краще вивчити поле неформального технічного вчення, потенціал якого у наш час множить завдяки можливостям доступу, що надаються новими технологіями. Не обмежуючись надалі лише роботою традиційних освітніх установ (парадигма, в центрі якої стоїть викладання), а приймаючи до уваги способи навчання окремих осіб і цілих співтовариств (парадигма, в центрі якої стоїть засвоєння знань), ми неминуче побачимо, як множаться місця і установи, що претендують на легітимність своїх форм передачі знань. Ось чому одним з важливих аспектів освіти впродовж усього життя є необхідність соціального визнання безперервного навчання як такого. Політика, що проводиться у сфері безперервної освіти, має інтегрувати ці чисельні місця і форми навчання, у тому числі самонавчання. Передумови цього можна бачити в так званих системах «підтвердження отриманого досвіду». Велику роль тут грають й усунення культу диплома як доказу завершення курсу і пропуску в професійне життя, і про-

¹ Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, О. Скубашевська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/2.pdf. – Назва з екрану. – С. 80.

² Бойко А. М. Інноваційний характер сучасної освіти / А. М. Бойко // Філософські обрії. – 2008. – № 19. – С. 120.

гнозована поява нових форм визнання проходження навчання і компетентності¹.

Розвиток освіти в умовах становлення суспільства знань вимагає також формування нової духовної платформи освітнього процесу. Постіндустріальний етап розвитку людської цивілізації пов'язаний не тільки з революцією в технологіях, але й, насамперед, з духовною реформацією, з переглядом низки базисних цінностей техногенної культури (відносин до природи, ідеалів суспільства споживання тощо). В цих умовах освіта має формувати ціннісно-сміслову парадигму відчуття світу як вразливого й постійно мінливого, знайомлячи людину з новими просторами та об'рями подій. При такій філософії освіта стає орієнтованою не на зовнішні об'єкти, а на саму людину, що сама змінюється в процесі осягнення світу, на людину як особу, здатну стати унікальним джерелом творчості.

Відзначаючи духовні орієнтири сучасної освіти, В. Андрущенко, зокрема, робить висновок, що зміст суспільних та природничих наук (дисциплін) сьогодні спрямований, насамперед, на збереження оточуючого середовища, формування культури миру, вирішення етнічних та міжконфесійних конфліктів, полікультурності та толерантності, гуманістичних цінностей, громадянських якостей людини, її демократичного світогляду².

Аналізуючи ціннісні аспекти освітніх трансформацій, А. Прокопенко відстоює пріоритет духовних цінностей, що може скластися в тому випадку, коли людина стане цілісним центром і «мірою всіх речей». Центральним місцем системи освіти мають бути принципи, за якими повага до особи гарантується повагою до інших людей, розв'язання конфліктів відбувається на основі збереження гідності опонента, гарантія прав людини базується на участі кожного у визначенні цих прав. Поряд з принципами відкритості в освіті мають працювати принципи солідарності та соціальної відповідальності, бо соціальна ідентичність є одним з найважливіших механізмів

¹ Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, О. Скубашевська. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/2.pdf. – Назва з екрану. – С. 82–83.

² Бершадська Н. С. Контроль рівня сформованості англійської усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Н. С. Бершадська // Наука і освіта. – 2011. – №2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_2/metod/Bersh.htm. – Назва з екрану. – С. 8.

мів зворотнього зв'язку, за допомогою якого інноваційні соціальні групи повертають здобутий ними інтелектуальний капітал суспільству та сприяють розвитку того національного середовища, яке їх виростило¹.

У літературі звертається увага на формування у людей нового відношення до інформації, знання, комунікації, тобто основним компонентам інформаційного суспільства, маючи на увазі перетворення освіти для багатьох категорій людей з цінності інструментальної, як засобу досягнення цілей, в цінність термінальну, таку, що означає досягнення інших цілей – підвищення рівня культури, задоволення потреб в здобутті нового знання, самореалізації, самоствердженні, появі нових референтних груп з вираженою інтелектуальною спрямованістю діяльності².

Вважається, що у суспільстві знань ключовою проблемою освіти стає не передавання знань, як це не парадоксально, а інноваційні якості людини, її здатність до створення і сприйняття нового. Ці здібності, прагнення до їхнього розвитку і є новими культурними зразками, трансляція і розвиток яких має стати основним завданням сучасної освіти. В освіті ХХІ сторіччя необхідно перейти від навчання до освіти, тобто перенести акцент із необхідності засвоєння певної суми знань на цілеспрямований саморозвиток особистості, її способу мислення і моральних орієнтирів, на становлення культурних зразків, що відповідають розвиткові суспільства. У цьому випадку встановлюється примат мислення над засвоєнням знань, особистісного самостояння, освітньої мотивації, уміння працювати в колективі і визнавати позитив у іншій точці зору над успішністю, уміннями і навичками. Іншими словами, сьогодні, на жаль, недостатньо, щоб людина була чомусь навчена. Людина повинна відбутися як особистість. У цьому випадку й окремі учні, і клас у цілому стають не об'єктами, а суб'єктами процесу освіти. У цьому випадку не можуть бути жорсткими програми освіти. Можна вказати тільки загальні орієнтири цих програм, оскільки важливи-

¹ Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності / І. В. Бондар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – Вип. 7. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 9–13.

² Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 12.

ми стають не стільки самі знання, скільки способи їх досягнення, логіка й аргументація¹.

Нова модель освіти у суспільстві знань передбачає також зміни статусу і способу діяльності суб'єкта освітнього процесу. Головними орієнтирами цього процесу стають збільшення ступеню свободи та автономії суб'єкта поруч із формуванням відповідального ставлення щодо власної індивідуальної освітньої стратегії, більша варіативність та плюралізм освітніх стратегій, розвиток творчих здібностей та інноваційних підходів до освіти і самоосвіти протягом усього життя.

В умовах початку формування інформаційного суспільства система освіти трансформується від стратегії створення у будь-якого суб'єкта як можна більшого запасу знань у найширшому просторі загальних і спеціалізованих дисциплін до стратегії формування, вироблення здібностей до орієнтації у всій системі сучасних знань на основі особистісних осмислених критеріїв вибору кожним індивідом стратегії власної освіти і розпалювання суб'єктом у самому собі пристрасті до постійного поповнення знань і їх систематизації в своїй свідомості і практичній діяльності на основі творчого мислення².

В руслі постмодерної парадигми суб'єкт в освітньому просторі розуміється переважно як суб'єкт самоосвіти (вибудовування власної «освітньої траєкторії») й характеризується такими рисами, як свобода, автономність, діяльність. Виходячи із наведеного, суб'єкт у такому освітньому просторі набуває, з одного боку, таких характеристик, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах «інформаційного вибуху» й експансії мас-медіа; побудова власної ідентичності в умовах «невизначеної», ігрової, віртуальної реальності; значне розширення діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення і, відповідно, відповідальності за них.

З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти характеристик неперсоніфікованості, оскільки знімає необхідність без-

¹ Антоновський О. В. Педагогічні знання студентів – основа розвитку ціннісних орієнтацій у процесі проходження педагогічної практики / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Випуск 23 (76). – С. 308.

² Борова Т. А. Людський капітал та його формування в системі вищої освіти / Т. А. Борова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – №8. – С. 19-22.

посереднього особистого контакту суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт проявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими культурні, національні та інші особливості. У такому розумінні суб'єктові в освітньому просторі притаманні свідомо діяльність й свобода як найзагальніші аксіологічні домінанти його буття¹.

Науковці прогнозують підвищення ролі самоосвіти у зв'язку з виникненням і широким поширенням нових інформаційних, перш за все, комп'ютерних технологій. Сформувавшись в «череві» освіти, а потім перетворившись на самостійний вид діяльності, самоосвіта «змусить» мінятися всю систему освіти. Остання прагнучиме до своєрідного «гомеостазису» в ситуації взаємодії з самоосвітою. Позбувшись самоосвітньої активності в умовах посилення ролі комп'ютерних (у тому числі освітніх) технологій і поширення Інтернету, система освіти шукатиме нові шляхи самозбереження (як будь-яка відносно замкнута форма соціального інституту).

З іншого боку, об'єктивні тенденції актуалізації самоосвіти все більш упевнено пробиватимуть собі дорогу. Необхідність уміти добувати матеріал змусить індивіда апелювати все більше до різних форм самоосвіти, ніж до взаємодії з освітньою установою і його педагогами. Індивідуалізація способу життя людини в рамках соціального середовища збігається з його тягою до самоосвіти, бо останнє і є можливістю залишитися наодинці з тим знанням, яке людина вибирає і якого потребує².

Таким чином, філософія суспільства знань має знайти адекватні відповіді на нові інформаційні виклики сучасної епохи, зокрема, проблеми інформаційної безпеки, маніпулювання свідомістю, «інформаційного вибуху», що виявляється у гігантському зростанні обсягів інформації, якості інформації, подоланню «цифрової нерівності». Вирішення означених проблем передбачає якісні зміни в методології та змісті сучасної освіти, що, зокрема, включають утвердження системи освіти впродовж життя, формування нової духовної платформи освітнього процесу, зміни статусу і способу діяльності суб'єкта освітнього процесу, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, заміну репродукти-

¹ Бубер М. Я и Ты / М. Бубер ; [пер. с нем. под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова] // Два образа веры. – М. : Республика, 1995. – С. 537.

² Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 11.

вної педагогічної моделі креативною. У цьому контексті центральною проблемою сучасної освітньої політики стає утвердження філософії креативності.

Глава 1.3. Практична спрямованість модернізаційних процесів в освіті

Потужний розвиток інформаційних технологій, процеси глобалізації, екологічні проблеми, зростання ролі науково-технічного прогресу примушують низку провідних країн світу розпочати реформування власних освітніх систем, які б дозволили належним чином відповісти на сучасні виклики, що постають перед людством загалом і окремими державами зокрема, забезпечили б модернізацію економіки та збереження ключових позицій в світі.

Сьогодні реформування освіти постає особливо нагальним завданням для української держави, адже вироблення сучасної концепції освіти дозволить надолужити втрачені за останні два десятиліття позиції в контексті міжнародного розподілу праці, розвинути нові галузі економіки, заклавши потужний фундамент її модернізації.

Значення освіти та її реформування у вітчизняному контексті не можна розуміти лише як підґрунтя економічної модернізації країни. Вона має більш фундаментальне значення в сенсі збереження національної ідентичності, а також подолання посттравматичного синдрому перших років незалежного розвитку держави, наслідки якого наше суспільство гостро переживає й досі. Освіта – це одна з головних опор, поруч із судовою системою та економікою, які забезпечують існування держави.

Можна навіть говорити про виняткове значення цієї першої опори, оскільки вона забезпечує формування ціннісного виміру суспільного життя, зумовлює збереження та відтворення його культурного контексту. Освіта створює своєрідну матрицю, яка забезпечує існування інших фундаментальних систем суспільства, і хвора освіта, відзначимо, користуючись термінологією Е. Фромма, не може забезпечити існування здорового суспільства¹.

¹ Фромм Э. Здоровое общество / Э. Фромм ; [пер. с нем. Т. В. Банкетова, С. В. Карлушина] // Здоровое общество. Догмат о Христе. – М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. – С. 7-414.

Освіта в колишньому СРСР була досить пристойною як за якістю, так і за обсягом охоплення масиву молоді, які її здобували. Однак, сказане вище зовсім не означає апологетику хуторянства й не несе в собі пропозиції повернення до колишнього стану освіти. Рішуче засуджуючи будь-який ізоляціонізм в освіті, який є вкрай шкідливим, неприпустимим явищем, вважаємо, що потрібно йти вперед, вивчати виклики нового часу, відшуковувати на них адекватні відповіді. Не зайвим буде й запозичення досвіду провідних країн світу. Динамічний розвиток освіти, а значить, і суспільства можливий лише за умови вільного доступу до інформації, академічних обмінів з іншими державами, спільних проектів тощо. Тож реформування освіти вимагає, з одного боку, вирішення завдання подолання ізоляціонізму у вітчизняній освіті та науці, а з іншого – збереження власної ідентичності.

Як зазначають аналітики, сучасний суспільний розвиток потребує нового типу людини. На зміну людині-виконавцю має прийти *homocreator* – людина творча, здатна до продукування нового, опанування величезних обсягів інформації, постійного набуття нових умінь та навичок, що неможливо без безперервної самоосвіти та самовдосконалення. Сьогодні освіта перестає бути пристанню, де завантажується корабель усім необхідним для далекого плавання, адже потрібного вантажу настільки багато, що його просто неможливо розмістити в трюмах. Вона має стати мапою для капітана, користуючись якою він зможе здобути потрібну провізію самостійно. Вищесказане актуалізує потребу у дослідженні концептуальних підходів до реформування освіти у вітчизняній та зарубіжній філософській думці, а також аналіз досвіду реформування освіти провідних країн світу.

Розглянемо реформування освіти з огляду на розуміння її ключового фактору формування людського капіталу, тобто у такий спосіб визначимо людиновимірність практичного аспекту реформування. Тут для нас важливими пунктами аналізу стануть значення людського капіталу в економічному розвитку суспільства, а також роль освіти у його формуванні. Загалом, тема реформування освіти є надзвичайно складною та багатогранною, що вимагає багатоаспектного розгляду цієї проблеми. Наразі вітчизняні та зарубіжні дослідники лише намагаються шляхи її вирішення, односпайно констатуючи неприйнятність збереження існуючих освітніх систем, які виявляються застарілими і не відповідають потребам інформаційного суспільства.

Шістдесяті роки ХХ століття стали знаковими для розвитку економічної думки. Саме в цей час американські дослідники Т. Шульц та

Дж. Беккер розробляють теорію людського капіталу. Вони поруч з концепцією фізичного капіталу, дослідження якого мало величезну традицію та своїми коренями сягало ще перших економічних шкіл XVII-XVIII століття, висувають концепцію людського капіталу як ключового фактору економічного розвитку, зазначаючи, що «природні ресурси, фізичний капітал, а також груба робоча сила не є визначальними у розвитку високопродуктивної економіки»¹.

Сам же людський капітал можна характеризувати як певну сукупність вмінь та навичок індивіда, здатність його до самоосвіти та опанування нового знання. Важливо відзначити, що в світлі даного підходу кожного учасника економічних відносин варто розглядати як унікального та неповторного актора, чії навички залежать від «особистих рис та мотивацій поведінки»². Таке розуміння значення та ролі індивіда в економічних відносинах можна порівняти зі славетним «коперніканським переворотом», який здійснив свого часу І. Кант у філософії. Це коперніканський переворот в економіці, оскільки на перший план висуваються не економічні відносини, в які включена людина і які зумовлюють суспільний розвиток, а сама людина з її унікальними вміннями та навичками, знаннями та психологічними особливостями, яка стає центром економічної теорії.

Власне, теоретичні засновки критики абсолютизації економічної складової господарської діяльності знаходимо ще у доробку німецьких філософів М. Вебера та В. Зомбарта, які наголошують, що для ґрунтовного аналізу економічної діяльності необхідно здійснити глибинне філософське дослідження того культурного контексту, в якому вона реалізується, оскільки він визначатиме фундаментальні характеристики економічних відносин, їх особливості та ефективність. Мова йде не лише про те, що кожній суспільно-економічній формації відповідає певний тип економічних відносин, точніше сам тип економічних відносин виявляється базисом для відносин суспільних, як це показав К.Маркс. Тут йдеться про те, що навіть в межах одного типу економічних відносин, скажімо, капіталістичного, ми можемо мати різні за ефе-

¹ Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – С. 6.

² Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2001. – С. 17.

ктивністю та функціональними особливостями економічної системи. Господарювання – це ціннісно-раціональна дія. У цьому сенсі саме культурний контекст постає базисом, а економіка – надбудовою суспільних відносин.

Беккер Дж. та Шульц Т. здійснюють ще один важливий крок у справі критики абсолютизації економічної складової господарської діяльності, наголошуючи на індивідуальних психологічних особливостях кожного індивіда та їх фундаментальному значенні для розвитку економіки. Рівень сировинної бази та географічне розташування більше не відіграють ключової ролі в економічному розвитку країни. Він залежить від рівня мобільності населення, здатності швидко адаптуватись до нових умов, створювати якісно нові напрями економічної діяльності, а також опановувати величезні обсяги інформації, в яких живе сучасна людина. Потужний розвиток технологій показав, що саме здатність створювати якісно нові системи та обладнання, програмне забезпечення постають ключовим фактором економічного розвитку. І в цьому відношенні психологічні чи фізичні особливості людини не лише не ігноруються, а й набувають фундаментального значення. Навіть деякі психічні чи фізичні вади, які в традиційному розумінні економіки вважаються суттєвою перешкодою діловій активності людини, тут можуть несподівано набути позитивного звучання.

Так, скажімо, засновник компанії «Майкрософт» Біл Гейтс страждав на аутизм, але цей факт аж ніяк не вплинув на його ділову активність, в той час як в Україні хворі на аутизм, зазвичай, не мають змоги включитися у повноцінне активне економічне життя. Концепція людського капіталу не тільки нівелює намагання стандартизувати учасників економічних відносин, але, навпаки, всіляко сприяє виявленню їх індивідуальностей та особливостей. З позицій концепції людського капіталу абсолютно хибною виявляється широковідома теза про те, що незамінних людей немає. Навпаки, кожна людина незамінна, і завдання полягає у забезпеченні якомога сприятливіших умов для виявлення цієї унікальності, а також якомога повнішої її реалізації. Саме в цьому сенсі Дж. Беккер наголошує на винятковій ролі освіти в сучасній економіці, адже «освіта та виховання є найбільш важливими інвестиціями в людський капітал»¹. Ця теза американського економіста надзвичайно

¹ Becker G. S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education / G.S. Becker. – Ch. : University of Chicago Press, 1993. – P. 17.

важлива в контексті нашого дослідження, тому її необхідно проаналізувати докладніше.

Перш за все, хотілося б провести розрізнення між такими поняттями, як навчання та освіта, оскільки вони в повсякденному житті часто густо йдуть пліч-о-пліч, виступаючи майже синонімами. Між тим, розрізнення цих понять з позицій нашого дослідження має важливе значення. Достатньо чітко розрізнення цих термінів здійснюється у «Тлумачному словнику української мови», де під навчанням розуміється «передання кому-небудь знання, уміння, досвіду; виховання, прищеплення яких-небудь якостей, навичок та ін.»¹, в той час як освіта – це «сукупність знань, здобутих у процесі навчання, освіченість; процес засвоєння знань»².

Як бачимо, в першому випадку ми маємо справу з пасивним засвоєнням «знання, уміння, досвіду» суб'єктом, при чому таке засвоєння можливе лише в результаті монологічного впливу викладача (суб'єкта) на учня (об'єкт). Очевидно, йдеться про засвоєння певного комплексу інформації з її подальшим відтворенням у майбутньому. За таких умов учень може достатньо добре орієнтуватися в матеріалі, але вихід за межі чіткої даності призводить не просто до труднощів у світоглядній орієнтації людини, він може спричинити справжню світоглядну кризу, яка матиме далекосяжні наслідки. Такий тип освіти-як-навчання прийнятний для нединамічних суспільств, де соціальні зміни та поява нової інформації відбуваються вкрай повільно, а «продуктом» такої освітньої стратегії є людина-виконавець. Зрозуміло, що тут і мови не може бути про формування людського капіталу в тому сенсі, в якому ми вживали цей термін вище.

В другому ж випадку йдеться про активність суб'єкта у накопиченні та засвоєнні знань, причому освіта – це завжди процес, який не може закінчитись, не має кінцевої точки завершення. Процес навчання припиняється із засвоєнням визначеного комплексу знань, освіта ж спрямована на виявлення та освоєння нового. Ще Сократ зафіксував цю властивість освіти бути нескінченною в тезі «Я знаю, що нічого не знаю».

Особливого значення у межах нової освітньої моделі набуває становлення суб'єкт-суб'єктних відносин між тими, хто навчається і тими,

¹ Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад і гол. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 706.

² Там само. – С. 857.

хто навчає. Так, на думку А. Бойко, педагогічне спілкування між викладачами і студентами має розглядатись як спільна діяльність, всі учасники якої ставляться один до одного і до самих себе як до суб'єктів, а також як взаємодія, учасники якої ставляться один до одного як до мети. Саме завдяки використанню в навчальному процесі методів активного соціально-психологічного навчання спілкуванню майбутні фахівці звикають бачити себе і свої дії з позицій іншої людини. Обмінюючись зі студентами своїми вміннями у розв'язанні проблемних ситуацій, педагог стає для них джерелом становлення цих якостей. За таких умов студенти, як суб'єкти самотворчості, критично переробляють ці вміння та навички і, вже як власні, «вписують» їх до структури персональної Я – концепції¹. Значна роль у становленні суб'єкт-суб'єктних відносин належить вчителю.

Говорячи про зміну ролі вчителя у сучасному освітньому процесі, Н. Кочубей наполягає на необхідності переходу від учителя – транслятора інформації до вчителя-дослідника. Менторська роль для вчителя безповоротно застаріла. Сьогодні вчитель – ефективний комунікатор. Він не просто учить своєму предмету, а спілкується з особистостями, що саморозвиваються щодо свого предмета. Це дуже складне завдання для вчителя – через розвиток особистості, організацію ефективної взаємодії між вчителем і учнями і учнями між собою сприяти засвоєнню ними певної суми знань. Для цього і вчитель і учень не лише відслідковують процес засвоєння знань, але й зміну самих себе в освітньому процесі.

Тобто процес пізнання – це, насамперед, процес самопізнання. Дотепер мова йшла про знання, уміння, навички, наразі відбувається зрушення до цінності самопізнання і комунікації². Одним з головних векторів трансформації освіти в умовах формування суспільства знань стає заміна репродуктивної педагогічної моделі на креативну. Традиційна репродуктивна педагогічна модель властива індустріальному суспільству. Вона характеризується домінуванням суб'єкт-об'єктних відносин, орієнтацією на відтворення певних знань та навичок за визначеними зразками.

¹ Бойко А. М. Інноваційний характер сучасної освіти / А. М. Бойко // Філософські обрії. – 2008. – № 19. – С. 230.

² Кочубей Н. В. Освіта в суспільстві знань: загроза чи розвиток? / Н. В. Кочубей // Нова парадигма. – Вип. 65. -Ч. 1. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 308.

Як зазначає Н. Щубелка, в основі класичної моделі освіти – раціонально організована система знань, оволодіння якою і є метою освітньо-педагогічного процесу. Класично-урочна система сформувала предметний характер навчання, поділ його на рівні в залежності від складності та правила переходу від одного знання до іншого у відповідності до основної траєкторії розвитку пізнання. Таким чином, знання, на отримання яких був націлений процес освіти, поділяється за рівнями складності і є доступним людському пізнанню. Найпоширенішим є визначення, що рух в даному разі відбувається у напрямку від дійсності, що пізнається, до її суб'єктивного сприйняття. Вчитель і учень є основними діючими особами освітнього процесу. Пріоритети в класичній парадигмі освіти віддаються монологічній формі освіти, тобто знання передається як монолог учителя, учневі ж належить переважно пасивна роль. Учень залишається лише об'єктом педагогічного впливу, і всі його дії залежать від учителя і підлягають контролю з його боку. Чим точніше у відповідності до пропонованого зразка відтворюється знання, тим більш успішним вважається процес навчання¹.

У постіндустріальному суспільстві («суспільстві знань») подібна модель не задовольняє потреби у формуванні творчої особистості, здатної орієнтуватися у постійно змінюваних умовах існування, здобувати нові знання протягом всього життя, самостійно знаходити нові нестандартні рішення проблем, що постають перед людиною. Тому багато дослідників сьогодні веде мову про необхідність зміни освітньої парадигми, педагогічної моделі відповідно до нових вимог, що висуває розвиток суспільства знань.

Критикуючи традиційну модель освіти, А. Микитенко відзначає: «На всіх рівнях освіти, особливо в загальноосвітніх школах та вишах, переважає (а подекуди – домінує) архаїчна система трансляції знань, замість цілеспрямованого формування необхідних для життя якостей і, перш за все – спроможності здобувати знання власними зусиллями»².

¹ Щубелка Н. В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень / Н. В. Щубелка [Електронний ресурс] // Філософські дослідження : [зб. наук. пр.]. – Вип. 12. – Ч. 1. – Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2010. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2010_12_1/5_sch.pdf. – Назва з екрану.

² Микитенко А. В. Освіта сьогодення: необхідність та напрямки трансформації / А. В. Микитенко // Нова парадигма. – Вип. 83. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 27.

В Україні, що, як і раніше, акцент робиться на засвоєнні якомога більшого об'єму матеріалу, а не на його розумінні, пам'ять замінює розум, а якість приноситься в жертву кількості. Організатори освітнього процесу в державі до сьогодні ще не усвідомили, що якість навчання не забезпечується його загальною сумою (об'ємом), а залежить від дидактичних засобів, що орієнтують на розуміння і творче засвоєння отриманих знань¹.

У свою чергу Н. Щубелка піддає критиці традиційні освітні технології, котрі забезпечують програмне алгоритмізоване навчання на основі постійного формування розумових дій. Творча активність того, хто навчається, тут зведена до мінімуму. Таку освітню методологію називають сцієнтистсько-технократичною, саме вона припускає розуміння освіти як тотально-конструйованого процесу з жорстко передбачуваними зразками².

На думку В. Ляха, попередня система освіти була зорієнтована на формування дисциплінованого працівника масового виробництва, здатного розв'язувати типові виробничі завдання. Натомість освіта, що обслуговуватиме інформаційну економіку, має бути спрямована на підготовку творчого працівника, з розвиненою уявою і інноваційним підходом до поставлених завдань. Звичайно, і в попередній системі навчання були окремі педагоги, які намагалися розбудити в учнях здатність творчо мислити, але, як правило, це – винятки, які не могли злати загальної тенденції. Саме в умовах інформаційного суспільства нова парадигма освіти стає пріоритетною, визначальною³.

Сучасна література орієнтує на відхід від традиційної парадигми освіти, яка відтворювала наявний стан речей, формувала стандартизовану особистість, людину-функцію. Така система освіти, що характерна для індустріального суспільства, побудована за принципами факторного об'єктивізму, спрямована на забезпечення рівноваги та стабільності суспільства. За таких умов переважав процес масової стандарти-

¹ Кисельов М. М. Наука і освіта в епоху постнекласики: проблеми перетину / М. М. Кисельов // Філософські науки. – 2008. – Вип. 2. – С. 6.

² Щубелка Н. В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень / Н. В. Щубелка [Електронний ресурс] // Філософські дослідження : [зб. наук. пр.]. – Вип. 12. – Ч. 1. – Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2010. – Режим доступу до журналу: [http:// www.nbu.gov.ua/ portal/ Soc_Gum/ Phd/ 2010_12_1/ 5_sch.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2010_12_1/5_sch.pdf). – Назва з екрану.

³ Лях В. Інформаційне суспільство і пошуки нової освітньої парадигми / В. Лях // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2. – С. 35.

зації, а соціалізація індивіда не забезпечувала повноцінного розвитку індивідуальності. Тому за постіндустріальної доби необхідний перегляд соціальної функції освіти, який може бути здійснений на основі факторного суб'єктивізму.

Парадигма, побудована на засадах факторного суб'єктивізму, дає відповідь на питання про новий образ людини як результат освіти. Така освіта спрямована на формування, передусім, творчої, інноваційної, всебічно розвиненої особистості. Особистісне вдосконалення та розвиток творчих здібностей є найбільш важливими якостями для постіндустріальної економіки. За цих умов освіта звільняє людину від приреченості до наперед встановленої успадкованої та вродженої соціальної ролі, а за необхідності забезпечує зміну людської ідентичності з «даності» в «мету», змінює визначеність соціального статусу самовизначенням¹. М. Триняк вважає, що традиційні освітні практики були здебільшого монологічними, стверджуючи авторитарний характер в освіті і вихованні. У соціально-політичній площині вони відповідали настановам ідеології тоталітаризму. Особливо це стосується світоглядного, політичного і морально-етичного виховання. Перехід освіти від принципу монологізму до принципу діалогізму є життєвою потребою суспільств, які живуть за законами демократії або ж обирають шлях демократичних перетворень. Сучасна демократія неможлива без радикальних змін у педагогічному мисленні. Діалогічна педагогіка сприяє забезпеченню таких змін². Кінцевим результатом успішної педагогічної практики стає формування професійної компетентності майбутнього вчителя, основу якої складає синтез його креативно-творчих здібностей.

В цьому сенсі ми можемо говорити про освіту-як-пізнання, при чому, реалізація цієї освітньої стратегії можлива лише в контексті діалогічних відносин. Людиноцентрична економіка потребує людиноцентричної освіти, адже лише в цьому випадку можна говорити про ефективне формування людського капіталу як здатності легко орієнтуватися в новому та створювати нове. Це особливо важливо зараз, коли «кіль-

¹ Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності / І. В. Бондар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – Вип. 7. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 9-13.

² Буряк В. Образование в информационном обществе / В Буряк // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – С. 89-100.

кість нової науково-технічної інформації подвоюється кожні 2 роки, тож для студентів, які навчаються 4 роки, це означає, що половина того, що вони вивчать, втратить свою новизну до кінця 3-го року навчання»¹.

Такі дані свідчать про те, що на сучасному рівні більше неможливо говорити про освіту як скінчений процес, фахівець змушений безперервно навчатись, аби бути конкурентоспроможним на ринку праці. В той же час, слід наголосити на важливості врахування культурного контексту в процесі освіти, адже, як показали М. Вебер² та В. Зомбарт³, найбільш ефективною є така економічна система, яка ґрунтується на культурних особливостях суспільства. Це означає, що про формування людського капіталу поза культурним контекстом йтися не може, оскільки такий людський капітал не забезпечить максимально ефективного економічного розвитку.

Нарешті, слід розглянути також проблему виховання у зв'язку з формуванням людського капіталу, про яку наголошує Дж. Беккер. У цьому відношенні слід звернутися до творчості ще одного відомого дослідника людського капіталу Дж. Коулмена, який зазначає, що «людський капітал вимірюється освітою батьків і допомагає дитині пізнавати навколишнє середовище, сприяє процесу навчання»⁴. Значення виховання у процесі формування людського капіталу важко переоцінити, оскільки тут ми маємо справу з дошкільною та позашкільною освітою. Дитина вже на ранніх етапах свого розвитку в процесі соціалізації починає накопичувати людський капітал, що вищий капітал батьків, тим більшими є шанси його накопичення та примноження дітьми. Водночас, можлива і інша ситуація, коли батьки не мають належного людського капіталу, або ж перебувають на позиціях освіти-як-навчання, в такому випадку дитина хибно розуміє саму суть освіти, а її

¹ Кириченко Л. М. Організація педагогічної практики у літніх оздоровчих закладах : навчально-методичний посібник / Л. М. Кириченко, Н. П. Онищенко, Ю. Г. Підборський, О. М. Сергійчук. – К. : Знання України, 2004. – С. 58.

² Вебер М. Хозяйственная этика мировых религий / М. Вебер ; [пер. с нем.] // Избранное. Образ общества. – М. : Юрист, 1994. – С. 43-77.

³ Зомбарт В. Буржуа : этюды по истории духовного развития современного экономического человека / В. Зомбарт ; [пер. с нем.]. – М. : Наука, 1994. – 443 с.

⁴ Антоновський О. В. Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя, 2012. – Випуск 22 (75). – С. 432.

стартові можливості щодо накопичення цього типу капіталу суттєво погіршуються.

Саме тому надзвичайно важливою темою інноваційних змін в освіті має бути також залучення до неї і дорослих, пропагування ідей безперервної освіти, адже «формування людського капіталу відбувається на основі постійного накопичення знань, що забезпечує безперервний розвиток професійної компетентності ... працівника та подальший саморозвиток особистості»¹. Крім того, інвестування в людський капітал дітей є одним з найбільш вдалих капіталовкладень сім'ї, «як для батьків, так і для дітей було б найкращим, аби батьки погодились інвестувати якомога більше в дітей в обмін на згоду дітей піклуватись про них, коли їм потрібна буде допомога»².

Формування людського капіталу має величезне значення не лише в сенсі економічної модернізації, але й демократизації суспільства. Незважаючи на вікові, статеві, расові чи фізичні особливості, людина з потужним людським капіталом має можливість цілковито реалізуватись в житті, здатна відкрити нові напрями та навіть галузі економічної діяльності. Це дозволяє їй бути незалежною та не потребувати соціальної допомоги, зменшуючи таким чином навантаження на національні бюджети, утверджуючи розуміння власної відповідальності за своє життя та добробут, а також життя та добробут близьких. В цьому сенсі створення умов для формування людського капіталу через доступну та якісну освіту-як-пізнання може бути важливим механізмом соціальної адаптації незахищених прошарків суспільства, що, поруч із спеціальними виплатами, має бути ключовим аспектом соціального захисту населення. В такому разі виявляється можливим досягти мінімізації соціальної напруги в суспільстві, а також забезпечити динамічний економічний розвиток.

Концепція людського капіталу як людиноцентрична модель економічного розвитку також дозволяє розглянути проблему боротьби з бідністю не лише на рівні національному, але і в глобальному аспекті цього питання. Як ми вже неодноразово відзначали вище, людський капі-

¹ Борова Т. А. Людський капітал та його формування в системі вищої освіти / Т. А. Борова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – №8. – С. 21.

² Becker G. S. Maybe the earning gap isn't such a bad thing / G. S. Becker // Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. – Ch. : University of Chicago Press, 1993. – P. 49.

тал стає ключовим чинником економічного розвитку, саме тому важливим ресурсом для бідних країн має стати освіта.

Серйозні інвестиції в середню та вищу освіту, академічні обміни, можливість продовження освіти в найкращих вишах світу для талановитих студентів забезпечать економічний прорив для таких країн, навіть за умови обмеженості природних ресурсів та інших чинників економічного розвитку, важливих для індустріальної епохи. У цьому сенсі для країн, що розвиваються нагальною необхідністю, постає ліквідація неписьменності та побудова потужної мережі закладів середньої освіти як підґрунтя для розвитку вищої освіти, адже «економічний розвиток не може бути стійким, коли нація зневажає початкову освіту»¹.

Країни, багаті на природні ресурси, мають можливість здійснити структурні реформи чи надолужити втрачені позиції швидше, однак реформування освіти, яка б дозволила сформувати потужний людський капітал, є життєво важливим і для них. Власне, це найважливіша інвестиція в майбутній розвиток, без якої ні чорноземи, ні нафта та газ не забезпечать належного статусу в міжнародному поділі праці в майбутньому, відводячи роль країни-сировинного придатка для тих учасників світової економіки, які змогли сформувати потужний людський капітал, оскільки «економіка зростає швидше, коли ... інвестиції в людський капітал збільшуються»².

У цьому відношенні недофінансування системи освіти, а також відсутність структурних трансформацій в ній є надзвичайно небезпечними явищами в суспільно-економічному житті, які призведуть до катастрофічних наслідків у середньостроковій та довгостроковій перспективах, саме тому інвестиції в людський капітал, як зазначає Т. Шульц, «в Західних суспільствах зростають значно швидшими темпами, ніж в звичайний (нелюдський) капітал»³.

Людський капітал як специфічна форма капіталу має здатність достатньо швидко подвоюватись, тому його рівень у короткостроковій перспективі залежить від інвестування в нього сьогодні. Скажімо,

¹ Becker G. S. Why the Third World should stress the three R's / G. S. Becker // Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education . – Ch. : University of Chicago Press, 1993. – P. 67.

² Becker G. S. Maybe the earning gap isn't such a bad thing / G. S. Becker // Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education . – Ch. : University of Chicago Press, 1993. – P. 65.

³ Shultz T. W. Investment in human capital / T. W. Shultz // The American economic review. – 1961. – Vol. 51, №1. – P. 1.

складно сподіватись на високий рівень людського капіталу за умови неписьменності чи падіння якості освіти та доступу до неї сьогодні. Мінімальний рівень освіти також не здатен забезпечити формування цього ключового ресурсу.

Як ми намагались показати, базовим ресурсом економічного розвитку сьогодні є творча та всебічно розвинена особистість, формування якої неможливе без структурних реформ в освіті. Структурне реформування освітньої сфери орієнтує суспільство та його складові на вдосконалення, на розробку та реалізацію нових ідей, цілей, стратегій тощо. Сутність модернізації системи освіти, на думку І. Предборської, передбачає перехід до нової освітньої парадигми, що задає «кут зору на освіту та її онтологію, ціннісні настанови, що впливають на вибір освітньої моделі та формування освітнього ідеалу, адекватного антропологічним та соціокультурним запитам суспільства¹. Модернізація сучасної освіти зумовлена необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого, сповненого ризиків світу, її здатності адекватно давати відповіді на виклики сьогодення. Одним із напрямів модернізації освіти, зокрема вищої педагогічної, є її практична спрямованість.

Важливою проблемою модернізації змісту освіти є приведення його у відповідність до найновіших досягнень сучасної науки, культури і соціальної практики. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів освіти сьогодення відносять вміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, готують молодь до нових ролей в цьому суспільстві.

Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати та управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж життя. В. Кремень вважає, що освіта повинна передбачати формування не лише носія знань, а й творчої особистості, здатної використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства. Ця обставина визначатиметься характером, спрямованістю освітянської діяльності в Україні. Для цього необхідним є виконання мінімум двох ви-

¹ Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. [та ін.] : за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 13.

мог. «Передусім, освіта має стати пріоритетом номер один у суспільстві. Крім того, потрібна модернізація, «осучаснення» освіти¹.

Розглянемо чинники, що актуалізують потребу в модернізації вищої педагогічної освіти. По-перше, проблема модернізації підготовки педагогічних кадрів продиктована приєднанням до Болонської декларації та інтеграцією України у європейський освітній простір. Досвід європейських держав має суттєве значення для реформування практичної складової педагогічної вищої освіти, оскільки здатний презентувати нові методи та підходи для «освітнього прориву», якого потребує українська освітня система. У цьому контексті В. Андрущенко зазначає: «...У Болонський процес треба йти більш цілеспрямовано, системно і послідовно, а головне – глибоким розумінням його суті й серйозної модернізації системи освіти України відповідно до європейських стандартів»².

У межах Болонського процесу формується Європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО), що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Проте він не передбачає уніфікації змісту освіти. Навпаки, у багатьох документах Болонського процесу зазначається, що кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти, які є властивими ЄПВО.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний, полісуб'єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий. Кінцевою метою процесу є забезпечення відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам

¹ Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/all/herald/2001-03/7.htm>. – Назва з екрану.

² Зомбарт В. Буржуа : этюды по истории духовного развития современного экономического человека / В. Зомбарт ; [пер. с нем.]. – М. : Наука, 1994. – С. 5–6.

якості вищої освіти, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн¹.

Одним із завдань Болонського процесу є перехід до двоциклового навчання, що в вищій педагогічній освіті передбачає підготовку бакалавра та магістра, що актуалізує, зокрема, потребу у перегляді практичної підготовки майбутніх учителів. Таким чином, користуючись синергетичною методологією, можна сказати, що Болонський процес виступає своєрідним зовнішнім аттрактором процесу модернізації освіти.

По-друге, до модернізації системи вищої педагогічної освіти спонукають парадигмальні зрушення у даній галузі, які передбачають становлення нової освітньої моделі. Традиційна, класична модель освіти передбачає формування навичків та практичних умінь за зразком, певною настановою. В умовах мінливого, непередбачуваного буття отримані практичні уміння мають недостатню ефективність, оскільки ускладнюють їх застосування людиною для розв'язання своїх щоденних проблем.

З позиції філософії постмодернізму, така освіта передбачає становлення нового освітнього простору, що спирається на ідеї безперервності, цілісності, нелінійності, ризоморфності. Необхідно зазначити, що в системі безперервної освіти взаємодіють процеси освіти і соціалізації особистості, завдяки значному перетинанню освітнього простору з соціалізаційним. Оскільки загальносвітові тенденції в освітній діяльності пов'язані зі становленням системи безперервної освіти, як такої, що відповідає вимогам сучасного суспільства, то, певне, соціалізаційний процес змінюється і здобуває нові риси зі зміною системи освіти з традиційної на безперервну. Розширюються і трансформуються цілі і функції освіти, виникає більш тісний, безпосередній зв'язок її із соціалізацією особистості і не тільки завдяки збільшенню часу їхнього спільного впливу. Освітній процес супроводжує соціалізаційний, в результаті створює умови для самовдосконалення, саморозвитку, саморефлексії, самостановлення. Становлення системи безперервної освіти передбачає трансформації у системі професійної підготовки педагога.

¹ Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/portal/all/herald/2001-03/7.htm>. – Назва з екрану.

Модернізація передбачає необхідність вироблення нових критеріїв успішності вищої освіти, таких, як доступність, розвиток демократичних свобод, рівень науково-дослідних освітніх завдань, розвиток етичної і культурної функції освіти, здатності передбачити, перебудовуватися і за необхідністю розширювати свої межі для того, щоб вписатися в систему безперервної освіти для всіх.

По-третє, набуває актуальності проблема взаємодії вищої школи і суспільства, що безпосередньо пов'язано з проблемою практичної підготовки фахівців, а в педагогічному ВНЗ – з педагогічною практикою.

Становлення світового освітнього простору передбачає обмін досвідом різних країн у проведенні освітніх реформ. Одразу слід зауважити, що не варто ідеалізувати навіть найкращі на сьогодні моделі освітньої системи. Зараз відбувається складний і достатньо болісний для багатьох національних освітніх систем процес віднаходження нової моделі освіти, оскільки наявні підходи вичерпують себе і не зовсім відповідають вимогам часу.

Варто відзначити, що вивчення досвіду реформування освіти в інших країнах світу має неодмінно включати не лише позитивний, але й негативний його аспекти, оскільки він також має важливе значення у справі вироблення власного підходу щодо трансформації освітньої системи. Водночас, зарубіжний досвід не може розглядатися в якості вже готових рецептів проведення реформ, це лише допоміжний інструмент для їх розробки. Перетворення будуть максимально успішними, якщо буде враховано культурний контекст того суспільства, в якому вони відбуваються. В цьому сенсі навіть найкращий зарубіжний досвід постає лише в якості сировини для віднаходження власного шляху реформування освіти.

Розпочати огляд досягнень у справі модернізації освіти хотілося б із французького досвіду освітніх реформ. Як ми бачили вище, сучасна освітня стратегія має бути зорієнтована на виховання якісно нового типу людини, для якої зміни є природнім способом існування суспільства та світу в цілому. Вона має легко переорієнтовуватись в своїй професійній діяльності, бути готовою до безперервного удосконалення фахового рівня, а також мати здатність віднаходити нові аспекти в суспільній чи економічній діяльності, проблематизуючи їх та заповнюючи ці лакуни.

Тобто, важливим аспектом, на який має бути зорієнтована освітня політика держави, стає допомога людині у виявленні її творчих здібностей та їх подальшій реалізації. Саме творчі здатності особистості та

перспективи, пов'язані з ними, стають ключовим ресурсом суспільно-економічного розвитку.

Для здійснення фундаментальних реформ, націлених на виховання саме такої людини, замало просто збільшити фінансування галузі чи відмовитись від уніфікованих стандартів щодо оцінювання. Малопродуктивною виявиться і розробка навчальних програм з урахуванням передових досягнень у галузі проблемно-орієнтованої освіти чи вимога побудови навчальних курсів на основі діалогічного підходу.

Освіта, як ми показали вище, є надзвичайно консервативною системою, що достатньо скептично сприймає будь-які зміни та нововведення, прагнучи їх асимілювати до вже звичних способів та технологій викладання. Саме тому базові перетворення в освіті мають розпочатись з якісно нової підготовки педагогічних кадрів. Освіта, що націлена на виховання нової людини, потребує, перш за все, нових викладачів, які самі здатні жити в умовах динамічних змін та перетворень, а також позбавлені хвороб догматизму та зверхності, на які страждають педагоги-представники традиційної освіти.

Власне, таким шляхом пішла Франція, де «розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика став пріоритетним напрямком гуманізації педагогічної освіти ... наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть»¹. Концепція вчителя-рефлексивного практика передбачає відхід від стандартної моделі підготовки педагогічних кадрів, де лівова частина навчальної програми відводилася засвоєнню великої кількості інформації та фактичних даних, що мало б забезпечити високий професійний рівень майбутнього фахівця. За умов надзвичайно динамічного приросту інформації будь-які сподівання на виховання повноцінного фахівця у період його університетського навчання видаються ефемерними, а в новому розумінні ролі та значення педагога в освітньому процесі вони виявляються зайвими.

Підготовка педагога-рефлексивного практика спрямована на формування вмінь та навичок майбутнього викладача до пошуку нової інформації та критичного її переосмислення. Фундаментальною здатністю такого типу освітянина є прагнення до самоосвіти, розширення власного світоглядного горизонту. Вихідним пунктом для нього стає не засвоєння знань, а інтерес до пізнання нового. Педагог-рефлексивний

¹ Харченко Т. Г. До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті / Т. Г. Харченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), Ч І. – С. 193.

практик, перебуваючи в стані постійного пошуку та переосмислення вже наявних знань, стаючи в позицію критичного до них ставлення, не розглядає себе в якості носія остаточних істин. Його педагогічна місія – не навчання застиглих знань, а зацікавлення аудиторії, стимулювання пізнавального інтересу учнів. В цьому сенсі він стає партнером учня у спільному пізнанні світу, розглядаючи останнього як рівноправного учасника навчального процесу. Намагаючись зацікавити учня до пізнання тих чи інших проблем, такий викладач застосовуватиме принципи проблемно-орієнтованої освіти, оскільки сам мислить не догматично, а проблемно, для нього це звичний і комфортний спосіб досягнення дійсності.

Водночас, педагог-рефлексивний практик повинен вміти «автономно приймати професійні рішення і діяти»¹. Це означає, що його основним завданням є віднаходження індивідуального підходу до кожного учня, виявлення його унікальних схильностей та їх актуалізації. Такий викладач ніколи не має наперед підготовленої стратегії проведення заняття, оскільки вона залежить від величезної кількості особливостей та нюансів, що неодмінно зустрічаються в аудиторії, і їх врахування має величезне значення для успішної реалізації основної мети педагога – виховання критично мислячої особистості.

Лише мислячий педагог, який здатен створити сприятливу для навчання атмосферу в аудиторії, здатен виховати мислячу людину. Виходячи з позицій людиноцентризму, будучи здатним відчувати особливості кожного учня, він як особистість ніколи не вдасться до застосування методів авторитарної педагогіки, принижуючи іншу особистість.

Для такого педагога виявляються зайвими та навіть неприйнятними чіткі інструкції щодо оцінювання, а також загальнообов'язкові вимоги стосовно навчальної програми та стандарти, що регламентують якість знань учнів, які часто зводяться до кількісної їх характеристики.

Зміна самої суті підготовки педагогічних кадрів стала важливою передумовою для другого фундаментального кроку освітньої реформи. Йдеться про збільшення автономії навчальних закладів та викладачів у справі формування навчальних курсів, принципів оцінювання тощо. В цьому сенсі «самоуправління стає інструментом

¹ Харченко Т. Г. До питання про розвиток рефлексії над практикою та її сутністю у французькій педагогічній освіті / Т. Г. Харченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), Ч І. – С. 193.

аналізу протиріч освітньої системи і роз'яснення соціальних причин її кризи»¹.

Надання автономії навчальним закладам, що укомплектовані викладачами традиційного типу, мало б вкрай не результативні наслідки, оскільки більшість таких педагогів звикла у освітньому процесі орієнтуватися на «середнього» учня, розглядає освітній процес як передачу знань тощо. Тобто, тут викладання постає не як неповторний творчий процес, а як звичайне ремесло, що здійснюється за усталеною технологією, і збільшення свободи для ремісника навряд чи щось кардинально змінить у способі його виробництва.

Натомість для педагога-рефлексивного практика, який постійно перебуває в творчому пошуку, такі новації означають розширення його потенційних можливостей, покращення ефективності роботи з кожною конкретною аудиторією та дитиною, до якої він має можливість застосувати індивідуальний підхід. У такому разі як наслідок функціонування такої системи освіти ми матимемо всесторонньо розвинену особистість із сформованими життєвими інтересами та пріоритетами.

Таким чином, вдається уникнути найжахливішого побічного ефекту традиційної освіти – набуття людиною в шкільні роки величезної кількості комплексів, пов'язаних із невідповідністю встановленим вимогам та стандартам, що пізніше виявляється у заниженій самооцінці та інших негативних явищах, які заважають успішній самореалізації особистості.

Продовжуючи тему лібералізації освітньої системи, збільшення свобод для її учасників, неможливо обійти увагою досвід ФРН. Як відомо, в Німеччині існує величезна освітня традиція, яка завжди орієнтувалася на формування всебічно розвиненої творчої особистості. Маючи таке потужне підґрунтя, що своїми коренями сягає філософського спадку Гумбольдта, сьогодні освітня система цієї країни спрямована на розширення академічних свобод студентів. Зокрема, передбачається можливість укладання індивідуальних навчальних планів, створюючи умови для вивчення предметів за власним вибором. Крім того, «значна частина навчального часу відводиться на самостійну навчальну та науково-дослідну діяльність»².

¹ Зязюн Л. Радикалізм педагогічних рефлексій в освітньо-виховній системі Франції / Л. Зязюн // Філософія освіти. – 2006. – №2 (4). – С. 279.

² Стовпець О. В. Вплив глобалізації на культуру та цінності людства / О. В. Стовпець // Вісник Харківського національного університету : [зб. наук. пр.]. –

Тобто, як бачимо, німецька модель освіти спрямована на реалізацію концепції самоосвіти як ключової ідеї освіти ХХІ століття. Тут у центрі уваги постає людина з її інтересами та потребами, і завдання освіти – задовольнити їх з максимальною результативністю, створити всі умови для якомога ширшого розкриття творчих здібностей особистості. У цьому сенсі всі зусилля спрямовано на мінімізацію адміністративного тиску, для дослідження тих проблем, які цікавлять людину, вона має достатньо часу, адже навіть такі формальні речі як контроль успішності залежать від ступеня готовності студента. Однак, аналізуючи цей бік освітньої системи Німеччини, більшість дослідників не помічає іншої її важливої складової, яка, власне, і уможлиблює такий високий рівень академічних свобод. Йдеться про влаштування середньої освіти. Ми тут дещо оминемо формальну її складову і зупинимося на змістовних особливостях.

Вже в середній школі учень отримує можливість слухати деякі навчальні курси за вибором. Причому обрати певний курс – означає не просто задовольнити власний інтерес, що стосується тієї чи іншої галузі знань, а й зробити свідомий вибір щодо свого майбутнього роду занять, оскільки саме від вибору із запропонованого переліку курсів залежатиме подальша спеціалізація навчання. У старшій школі відбувається поглиблення спеціалізації, що визначатиме подальший шлях людини у справі здобуття вищої освіти.

У цьому сенсі необхідно зауважити, що разом із правом на вільний вибір навчальної дисципліни, учень отримує значний тягар відповідальності за власне рішення та ті наслідки, які будуть спричинені ним у майбутньому. Із переходом від одного освітнього щабля до іншого рівень відповідальності зростає. В цьому підході освіта спрямована не лише на забезпечення набуття необхідного рівня компетентності людини, а й на становлення її як особистості.

Роль держави у визначенні навчальної програми зводиться лише до формування певних опцій вибору, а сам вибір, формування власного майбутнього здійснює людина. Виховання повноцінної особистості неможливе без прищеплення їй вже на ранніх етапах усвідомлення значення вибору та її особистої відповідальності за нього. Своїм рішенням особистість отримує можливість здійснити унікальний творчий акт – вона творить себе, і лише вона винна у своїх поразках чи сла-

вна у своїх перемогах. Тут вже досить складно перекласти відповідальність на іншого. Тож широкі академічні свободи вищої освіти в Німеччині, які забезпечують цій країні провідні позиції в світі, є лише цілком логічним продовженням тих процесів, які розпочинаються ще на рівні шкільної освіти. Майбутнього студента вже змалечку привчають до свободи та здатності бачити всі аспекти, пов'язані з нею. Існують великі сумніви, що ті широкі можливості свобод, які несе в собі німецька модель вищої освіти, будуть реалізовані у повній мірі, якщо її застосувати до студентів, які отримали авторитарну шкільну освіту, адже тут навчання розуміється як примус і свобода – це завжди «свобода від», а не «свобода для».

Становлення особистості, що може бути конкурентоздатною та відповідати вимогам сучасності, потребує постійної практики свободи вже із шкільної лави. Тільки таким чином можливо забезпечити умови для усвідомлення того, що свобода – це не лише можливість вибору, але й відповідальність за нього. У цьому сенсі реформування освіти неможливе тільки як часткове удосконалення лише певного аспекту системи, скажімо, вищої освіти. Тут мають здійснюватися трансформації освіти в цілому. Таким чином, розглянувши досвід Франції та Німеччини, слід зауважити, що освітня політика тут спрямована не лише на розширення академічних свобод, але і на підготовку усіх учасників освітнього процесу до того, щоб вони були здатні сприйняти цю свободу та направити енергію, що вона вивільняє, у правильне русло, стаючи важливим чинником особистісного росту та соціально-політичного розвитку.

Фундаментальним підґрунтям для реформування освіти в Сполучених Штатах Америки стало усвідомлення необхідності втілення ідей безперервної освіти. Важливе значення приділяється забезпеченню умов для постійного удосконалення фахового рівня педагогів: «10 штатів запровадили і фінансують програми підготовки нових учителів; 17 штатів уводять вимоги професійного зростання для вчителів як обов'язковий, в 34 штатах виділяються кошти на програми професійної перепідготовки»¹.

Тобто, центром перетворень в освіті стало прагнення реалізації змін в якості освіти, що неможливо без змін у підготовці педагогічних кад-

¹ Шалімова Т. І. Особливості реформування управління середньою освітою США другої половини ХХ ст. – поч. ХХІ ст. / Т. І. Шалімова // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Полтава, 2011. – С. 315.

рів. Водночас, система реформ торкнулася і змін у принципах та стандартах оцінювання знань учнів, що вилилося у розробці та запровадженні загальнообов'язкового тестування як інструментарію, що має забезпечити максимально об'єктивний замір рівня знань. Саме від успішного складання тесту залежать майбутні освітні перспективи молоді людини. Оскільки у вітчизняному реформуванні освіти також значну увагу приділяють тестуванню як способу підсумкового оцінювання рівня знань учнів, що закінчують середню освіту, хотілося би на цьому аспекті освітніх реформ зупинитися докладніше.

Тут слід відзначити, що тестування як метод оцінювання в США застосовується не лише наприкінці певного освітнього етапу, а є обов'язковим елементом навчального процесу. Це дозволяє учням звикнути до такої форми контролю, що мінімізує стресову ситуацію під час підсумкового контролю знань у формі тестування. Також воно забезпечує прозорі та загальнозрозумілі вимоги до учня та принципи оцінювання тесту, і це дозволяє максимально зменшити аспект суб'єктивного ставлення екзаменатора до студента.

В той же час, говорячи про тестування як єдиний спосіб оцінювання, маємо зауважити, що тут відбувається стандартизація вимог щодо знань, умінь та навичок учня, чим абсолютно ігноруються індивідуальні особливості та інтереси молоді людини. Крім того, нівелюється аспект діалогізму в тій частині навчального процесу, що стосується оцінювання знань. Це перешкоджає виявленню глибинних знань учня щодо тієї чи іншої проблематики, а також його здатностей до аналітичного мислення, уміння формулювати власне бачення та оцінку проблеми. Як зазначає А. Кон, «стандартизовані тести... зазвичай слугують швидше критерієм тимчасового засвоєння фактів та умінь, включно з умінням проходити тест, ніж справжнього розуміння»¹.

Дуже часто значна частина навчального процесу зводиться до навчання учнів методам проходження тесту, а увага акцентується саме на тому матеріалі, що зазвичай зустрічається під час тестування. Як наслідок отримуємо несистематизоване, фрагментарне знання, що не сприяє розвитку творчих здібностей людини, а також залишає поза увагою необхідність набуття здатностей до самостійного мислення.

Деякі дослідники, такі, як П. Макларен, спростовують і загальноприйнятту тезу про максимальну об'єктивність оцінки, отриманої під час

¹ Kohn A. The case against standardized testing: raising the scores, ruining schools / A. Kohn. – P. : Heinemann, 2000. – С. 37.

тесту, в якості аргументу на підтримку ідеї тестування. Він стверджує, що «існують деякі дані про те, що учні, які складають тест за системою ОАНТ та закінчують школу з дипломом, фактично вміють писати гірше, ніж їх однолітки, що не пройшли тестування»¹.

Подібного роду стандартизація та формалізація навчання в середній школі негативно позначається і на вищій освіті. Людина, що звикла до виконання чітких інструкцій та вимог, не готова самостійно здійснювати навчання, потребуючи завжди додаткового інструктажу. Найважливішим мотиваційним чинником до навчання виступає перспектива отримати високу оцінку, тобто також цілком формальна умова, саме тому «американський сілабус... містить звід інструкцій, де детально прописано, за яких умов і правил гри можна отримати вищу оцінку»². Тож, аби задовольнити потреби аудиторії, викладач змушений зменшувати кількість проблемно-орієнтованих питань, які потребують нестандартного мислення та великої затрати часу, натомість дозволяючи отримати високу оцінку, завдяки виконанню стандартних завдань, орієнтованих на відповідь на питання «що?».

Як показує американський досвід реформ, усунення людського фактору під час оцінювання, прагнення максимальної «об'єктивності» зовсім не означає підвищення якості освіти. Здійснюючи огляд іноземного досвіду в реформуванні освіти, неможливо обійти увагою досягнення Японії в цій царині. Високоформалізована освітня система цієї країни не могла задовольнити сучасні потреби суспільно-економічного розвитку та забезпечити його динамічне зростання в довгостроковій перспективі. Саме тому «лібералізація», «різноманітність» та «індивідуалізація» стали гаслами університетської реформи³, яка була спрямована на формування потужного людського капіталу, виявлення та актуалізацію здібностей студентів, а також широких можливостей для їх реалізації.

У цьому відношенні, поруч із кроками, які здійснили інші передові країни, чий досвід ми вже оглянули (підготовка якісно нового викла-

¹ Макларен П. Жизнь в школах : введение в критическую педагогику / П. Макларен ; [пер. с англ. О. Фадиной] // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 72.

² Франко А. До класу з різними цілями : споживач vs клерк : компаративний аналіз відносин в аудиторії в США та Іспанії / А. Франко ; [пер. з англ. В. Гайденко] // Філософія освіти. – 2008. – № 1-2 (7). – С. 156.

³ Poole G. S. Higher education reform in Japan: Amano Ikuo on «The university in crisis» / G. S. Poole // International education journal. – 2003. – Vol 4 № 3. – P. 151.

дацького складу, надання значних академічних свобод тощо), Японія значну увагу приділяє естетичному вихованню молодих фахівців. Це дозволяє збагатити внутрішній світ особистості, загострити її світовідчуття, актуалізувати пошуки нового. Естетичне виховання має величезне значення як для майбутнього педагога, дозволяючи побачити в учневі особистість та створити умови для її самовираження, так і для інженера, чиє відчуття прекрасного дозволить сконструювати не лише багатофункціональний та надійний, але і привабливий з естетичної точки зору, отже, більш конкурентоздатний на світовому ринку прилад чи агрегат.

Надзвичайно важливого значення в японській освітній реформі набуває вивчення іноземних мов. Як відомо, саме вільне володіння іноземними мовами, перш за все, англійською, стає важливим чинником освітнього процесу, відкриваючи широкі можливості доступу до інформації, уможлиблюючи академічні обміни, сприяючи мобільності студентів та викладачів. Незважаючи на те, що необхідність вивчення англійської мови декларувалася і в старому підході до освіти, якість реалізації цієї вимоги залишалася вкрай низькою і зводилася до формального її виконання. Студент старанно завчав необхідний рівень граматики, словник, що забезпечувало складання іспитів, однак, поспілкуватися іноземною мовою за потреби в реальному житті був нездатен. Кардинально вирішити ситуацію, що склалася, дозволила концепція, яка отримала назву «викладання мови спілкування», де важливим чинником вивчення іноземної стало аудіювання та мовлення, а опанування іноземною, яке розпочиналось вже в початковій школі, охоплювало навчальні програми коледжів та університетів. Значна увага в цьому підході приділяється мотиваційній складовій навчання через урахування комунікативних потреб учня. Важливо, що ця концепція орієнтована на принципи безперервної освіти, забезпечуючи поетапне вивчення мови, «починаючи з умінь вести простий діалог англійською мовою в перші роки навчання та спілкуватися на різні теми в середні роки навчання, студенти повинні вміти ефективно застосовувати англійську мову в обраній професійній галузі після завершення університету»¹. Причому удосконалення володіння мовою не припиняється після закінчення цього третього етапу, оскільки

¹ Синельник В. Ю. Система вивчення іноземних мов як аспект реформування змісту освіти Японії / В. Ю. Синельник // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224), Ч І. – С. 182.

його підставою є не формальна вимога складання іспитів, а усвідомлення значення мовної компетенції для подальшого кар'єрного зростання.

Слід відзначити, що важливим пунктом реформування освіти в провідних країнах світу, включно з тими, які ми розглянули вище, є застосування передових інформаційних технологій в освітньому процесі. Така увага до комп'ютеризації навчальних закладів зумовлена, по-перше, необхідністю набуття комп'ютерної грамотності кожним учнем, що за сучасних умов може бути зіставним з необхідністю вміння писати та читати, це основа навчання, без якої неможливий подальший поступ. По-друге, застосування інформаційних технологій уможлиблює доступ до такого обсягу інформації, який не здатна забезпечити жодна, навіть найкраща, бібліотека світу. Крім того, інформатизація відкриває можливості для проведення міжнародних конференцій та семінарів із значно меншими фінансовими затратами, долучаючи при цьому до обговорення проблем провідних фахівців світу в тій чи іншій галузі. Сучасні інформаційні технології дозволяють покращити якість технічної освіти та підготовки фахівців у галузі медицини, уможливаючи моделювання тих процесів та явищ, з якими вони стикатимуться в реальній професійній діяльності. Так, скажімо, студент-медик за допомогою спеціальної комп'ютерної програми, що імітує тіло, внутрішні органи людини та їх будову, має можливість більш детально розглянути той чи інший орган, змоделювати ситуацію патології певного органу та прийняти рішення стосовно шляхів його лікування. Незамінним таке комп'ютерне обладнання стає для підготовки хірургів, дозволяючи змоделювати ситуацію оперативного втручання. Комп'ютерні технології є важливим чинником у справі реалізації ідей безперервної освіти, а також рівного доступу до освіти, уможливаючи таку форму, як дистанційна освіта, оскільки «освітні стратегії передових країн все більше враховують та використовують технологічні новації, мережу телекомунікацій... і дистанційні форми навчання тут відіграють далеко не останню роль»¹. Слід сказати про те, що доступ до Інтернету дозволяє по-новому реалізувати ідеї діалогічної освіти, адже він уможлиблює спілкування студента та викладача поза аудиторією, незалежно від часу та відстані.

¹ Буряк В. Образование в информационном обществе / В Буряк // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – С. 95.

В умовах постіндустріального суспільства ключовим суспільно-економічним ресурсом стає людський капітал. У цьому сенсі важливого значення набуває не людина-виконавець, а творча, неординарна особистість, здатна до пошуку нового, а також постійного професійного самовдосконалення, безперервного навчання. Традиційна модель освіти, що ґрунтується на суб'єкт-об'єктному типі відносин, не може забезпечити розвиток такої особистості, вона націлена на зовсім інші пріоритети – виховання одномірної людини, яка повинна відповідати встановленим стандартам. Тут не залишається місця для індивідуальності. Традиційна освіта не спрямована на формування людського капіталу. Саме тому нагальною постає необхідність реформування освіти з позицій людиноцентризму, яка спрямована не на стандартизацію та відбракування, а на виявлення та розкриття здібностей людини, її повноцінну самореалізацію в житті. Важливим аспектом у цьому відношенні є використання ідей діалогічної освіти, де учень розглядається як рівноправний учасник освітнього процесу, а мета педагога – створення умов для виникнення інтересу учня щодо певної проблеми та допомога останньому у її пізнанні. Саме людиноцентрична педагогіка закладає важливе підґрунтя для безперервної освіти; людина, що мотивується інтересом, а не примусом, бажає продовжити навчання і після закінчення навчального закладу.

Важливе значення діалогічна освіта набуває в світлі процесів демократизації суспільства, усуваючи проблему нерівності в освіті, сприяючи загальному доступу до неї. Досвід реформування освіти провідних країн світу свідчить про необхідність приділення особливої уваги підготовці з позицій діалогізму педагогічних кадрів, а також розширенню академічних свобод, що пов'язано із зменшенням адміністративної регламентації навчального процесу, наданням більшої автономії викладачам та студентам. Важливим аспектом реформ є якісна зміна ролі та статусу вивчення іноземних мов як ключового чинника доступу до інформації, мобільності студентів тощо.

Необхідною складовою модернізації є інформатизація освіти, що дозволяє втілювати в життя нові освітні підходи та технології, сприяє розвитку дистанційного навчання як нової форми освіти, яка відкриває доступ до освіти людям з особливими потребами. Власне, доступ до освіти має бути важливим аспектом комплексної державної підтримки людей з обмеженими можливостями, і сучасні інформаційні технології надають таку можливість.

Глава 1.4.

Практика в структурі педагогічного процесу

У філософському розумінні поняття «практика» означає не що інше, як матеріальну чуттєво-природну цілепокладальну діяльність людини, що має своїм змістом освоєння природних та соціальних об'єктів, становить всезагальну основу, рушійну силу людського суспільства і пізнання¹. Вона постає як форма або спосіб вирішення соціальних проблем і суперечностей, в основі яких лежить зіткнення інтересів та потреб основних соціальних сил суспільства. У широкому значенні до практики належить будь-яка акція, що заподіяна соціальним суб'єктом з метою забезпечення своїх інтересів та потреб в соціокультурній ситуації. У вузькому трактуванні, мова йде про таку поведінку діючого суб'єкта, яка орієнтована на дію інших суб'єктів та взаємодії з ними. Практика має універсальний характер, оскільки використовується для аналізу будь-яких явищ, що пов'язані з людиною як активним суб'єктом. Ця дефініція має велике значення для вирішення низки філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних та інших проблем.

У педагогічному розумінні практика розглядається в якості невід'ємної складової процесу підготовки фахівців, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі, державного управління².

Важливим для розуміння сутності педагогічного процесу у цих визначеннях є те, що «практикою» є конкретна предметна діяльність людини, що навчається. Вона здійснюється в системі того суспільного виробництва, для якої ведеться підготовка майбутнього фахівця. Під час її здійснення формуються виробничі здібності майбутніх фахівців, здійснюється оволодіння ними сучасними технологіями та знаряддями праці (технікою), формами організації виробничого процесу, виховується здатність, навички й уміння до прийняття самостійного рішення в реальних виробничих умовах. Через практику й завдяки практиці

¹ Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – С. 519.

² Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 704.

майбутні фахівці входять у систему людських відносин, навчаються розуміти інтереси і психологію людей, спілкуватися з ними, здійснювати керівні функції людським, а не формальним чином. Завдяки проходженню практики, майбутні фахівці формують у себе громадянські якості, виховують почуття відповідальності не тільки за ввірену їм ділянку виробничого процесу, організацію життєдіяльності колективу, але й за суспільство загалом. Незважаючи на те, що практика є невід'ємною для людини, вона може розглядатися людиною як предмет її дослідження.

Практика забезпечує «занурення» особистості у реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, але й з середини, у всій повноті виробничої дійсності, конкретики, життєвості. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим. На жаль, у системі вітчизняної освіти організація практики багато в чому носить формальний характер. Реальністю є те, що більшість випускників українських університетів до конкретної практичної діяльності за спеціальністю виявляються не готовими, або ж готовими не повною мірою. Інтенсифікація практичної підготовки майбутніх фахівців є завданням високої державної і суспільної ваги. Актуальним і предметним воно є й для такого сегменту освітнього процесу, як підготовка майбутнього вчителя.

Тривалий час практична підготовка студентів педагогічних університетів (інститутів) розглядалась лише у якості «шкільної практики». У процесі її студентів знайомили зі школою, організацією шкільного, дошкільного чи позашкільного навчання та виховання. Майбутні педагоги мали можливість вперше «побачити школу з іншого боку» – не з позицій учня, а з боку вчителя, представника суспільства як такого. Вона давала змогу зрозуміти позицію батьків, відчути власну відповідальність перед вихованцями, «побачити школу» в системі багатогранних суспільних відносин. Загалом, подібна практика була засобом досить ефективним. Однак повноформатного входження майбутнього вчителя у життєво-виробничий процес вона не забезпечувала. Основною причиною цього була своєрідна «локалізація практичної підготовки» лише на закладах освіти; загальні ж суспільні відносини, громадянські практики, економіка, політика, соціокультурні відносини, інші важливі сегменти життєвого процесу залишались «за межами практики».

Саме тому до виконання конкретної навчально-виховної роботи випускник педагогічного університету міг приступити не відразу. Рік, два, а може й більше він мав «освоїтись» не тільки і не скільки в системі «шкільних практик», скільки в системі загального життєвого процесу, людських суспільних відносин, у системі культури. І це зрозуміло. Вчителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, які має передати учню, і навіть не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а, насамперед, тоді, коли вона зрозуміла життя таким, яким воно є, відчула його справжність, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, упевнилась у своїй правоті як провідника життєвої справедливості. Сучасність вимагає радикальної модернізації практичної підготовки майбутнього вчителя. Зупинимось на цьому більш детально.

Передусім слід визначити поняття «педагогічної практики» у структурі сучасного освітнього дискурсу. На нашу думку, глибина і складність змісту цього поняття зумовлює необхідність його характеристики в декількох аспектах: власне педагогічному, соціально-психологічному, організаційно-методичному.

Педагогічна практика в Україні, як зазначає С. Гончаренко, – це обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації¹. Учений розглядає педагогічну практику студентів як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів.

Мета практики – виробити у студентів уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці. С. Кара, доповнюючи цю характеристику, вказує на те, що педагогічна практика майбутніх учителів є формою надбання та закріплення теоретико-методологічних, методичних, психолого-педагогічних, філософських, валеологічних знань, умінь, навичок в організації навчання, виховання й розвитку учнів (фізичному, інтелектуальному, морально-вольовому, художньо-естетичному, трудовому, креативному); формою підвищення рівня за-

¹ Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 252.

цікавленості педагогічною діяльністю; формою розвитку аналітичної діяльності¹.

Педагогічна практика має великі можливості для формування творчого ставлення до педагогічної діяльності, окреслення рівня професійної підготовки та професійної спрямованості студентів. Саме під час практики студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей із професією вчителя, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного вчителя є володіння теорією та практикою освітнього процесу.

Метою педагогічної практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації майбутньої професії, формування в них на базі здобутих у вищому навчальному закладі знань, вироблених професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи за реальних умов, виховання потреби систематично поновлювати свої знання, творчо їх реалізовувати в практичній діяльності². У цьому визначенні розкривається соціальне значення педагогічної практики, її важливість для становлення майбутнього фахівця-педагога – учителя, викладача, вихователя.

Основними завданнями педагогічної практики, згідно з нормативними документами, є: виховання професійно значущих якостей особистості вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті; виховання стійкого інтересу й любові до професії вчителя; закріплення, поглиблення та збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань у процесі їх реалізації при вирішенні конкретних педагогічних завдань; формування і розвиток професійних умінь і навичок; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, передовим педагогічним досвідом³.

На соціально-психологічний аспект педагогічної практики звертають увагу Т. Отрошко й О. Ільїна. Вони вказують, що педагогічна

¹ Кара С. І. Педагогічна практика як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів / Світлана Кара // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2011. – № 2. – С. 95-99.

² Кузнецова О. Роль педагогічної практики в процесі підготовки майбутнього вчителя / О. Кузнецова // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. пр.]. – Вип. LIX. – Ч. II. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 32.

³ Там само. – С. 32-33.

практика є одним із провідних етапів у житті майбутнього вчителя. Це, передусім, ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя і, як наслідок, – зрушення у його Я-концепції, коригування самооцінювання, самоствавлення¹.

Процес формування професійної самоорганізації буде відбуватися успішно, якщо під час педагогічної практики забезпечується сукупність таких умов: надання цілям педагогічної практики особистісного сенсу, забезпечення позитивної мотивації студентів в оволодінні самоорганізацією; структурування практичної підготовки на принципах (єдності пізнання й переживання дії; емоційно-вольового вибору; взаємозв'язку глобального, регіонального та локального; прогностичності, цілеспрямованості спілкування з середовищем) і за моделлю змісту професійної самоорганізації; активізація позиції (діяльності) студентів на основі особистісно-зорієнтованого та діяльнісного підходів до організації педагогічної діяльності, урізноманітнення форм і методів їх самоорганізації².

Саме завдяки педагогічній практиці студент розпочинає самостверджуватись у новій статусно-рольовій позиції вчителя, активізується на вчинок самобачення – пошук відповідей «Хто я є?», «Що хочу?», «Що можу?», які за своїм змістом набувають характеру професійного самовизначення («Чи можу вже назвати себе вчителем?», «Чи хочу я ним бути?», «Чи досить у мене для цього здібностей і знань?» тощо). Тому педагогічна практика є не лише можливістю набути професійні вміння і навички, а й постає в якості реального соціально-психологічного поля, де інтенсивно здійснюється процес ствердження та розвитку професійного «Я» майбутнього вчителя.

Основною організаційно-методичною вимогою до проведення педагогічної практики постає її безперервність та послідовність. Згідно з «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», практика студентів передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні потрібного достатнього

¹ Отрошко Т. Ф. Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця / Т. Ф. Отрошко, О. О. Ільїна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – Вип. 7. – С. 208-213.

² Яворський А. А. Педагогічна практика один з основних факторів формування професійної самоорганізації студентів / А. А. Яворський // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки : науковий журнал. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 119. – С. 160.

обсягу практичних знань і вмінь відповідно до різних освітньо-кваліфікаційних рівнів¹. Зміст і послідовність практики визначається програмою, яка розробляється відповідною профільною кафедрою. Базуючись на цьому, можна стверджувати, що педагогічна практика має комплексний, безперервний, творчий характер, що постійно і поступово ускладнюється.

Забезпечення безперервності та послідовності педагогічної практики впродовж усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки вчителя, узгодженість завдань, змісту, форм і методів педагогічної практики є фундаментальною вимогою до організації цієї підготовки. Як приклад розглянута наскрізна програма практики Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, в якій відображена система педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки. Видами цієї програми виступає наступне:

- для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» – позакласна та позашкільна практика, робота в літніх оздоровчих таборах, навчально-виховна практика у 1-му класі, навчально-педагогічна практика, виробничо-педагогічна практика;
- для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» – виробничо-педагогічна практика;
- для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» – асистентська практика, науково-дослідна практика.

Така система організації педагогічної практики дає можливість студентам професійно самовизначитись, обумовити рівень теоретичної підготовки, рівень сформованості педагогічних умінь, психологічну готовність до майбутньої професійної діяльності, перевірити правильність зробленого вибору².

З урахуванням сучасних вимог, що висуваються до освітніх установ, педагогів і професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, мають бути визначені головні підходи до організації та проходження педагогічної практики. Провідною ідеєю педагогічної практики

¹ Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.1993 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.1994 № 351) // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Вип. 1. – К., 1994. – С. 139.

² Кисла О. Ф. Організація педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки [Електронний ресурс] / О. Ф. Кисла. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_93/Kysla.pdf. – Назва з екрану.

є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Реалізацію цієї ідеї забезпечує індивідуально орієнтований підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів, який передбачає освоєння практикантом різних професійних ролей з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери і наявним рівнем індивідуальних здібностей. Це припускає індивідуалізацію й диференціацію навчання студентів, як в період практики, так і під час підготовки до неї.

Іншою ідеєю педагогічної практики є програмно-варіативний підхід, який, з одного боку, передбачає освоєння обов'язкових для всіх студентів знань, умінь, навичок, включення практикантів в обов'язкові види педагогічної діяльності, а з іншого – припускає варіативність змісту та форм діяльності, завдань, пропонованих студентам на вибір з урахуванням рівня їх професійної спрямованості, загальноосвітньої і професійної підготовки, індивідуальних особливостей¹.

Види (етапи) педагогічної практики вважаємо за доцільне характеризувати в їх послідовності за курсами навчання. Відповідно першим серед них має бути названа ознайомча (пропедевтична) практика.

Слово «пропедевтика» походить від грецького *propaideo* («навчаю попередньо»). Ним визначається зміст першого серед видів педагогічної практики як узагальненого знайомства студентів із майбутньою професійною діяльністю, як початкового етапу адаптації до професії вчителя. Пропедевтична педагогічна практика є складовою частиною освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечує безперервність і послідовність формування практичних умінь та професійного становлення студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях. Метою ознайомчої практики є ознайомлення студентів з особливостями організації та проведення навчально-виховної роботи вчителів в умовах реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

До основних завдань пропедевтичної педагогічної практики Т. Белан відносить: ознайомлення із загальноосвітнім навчальним закладом, бесіду з адміністрацією, вчителями, класним керівником; ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи

¹ Кисла О. Ф. Зміст та навчально-методичне забезпечення педагогічної практики : навчально-методичний посібник для студентів IV курсу спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» / О. Ф. Кисла. – Чернігів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2010. – С. 7.

в загальноосвітній школі; закріплення, поглиблення, збагачення психолого-педагогічних знань; формування і розвиток професійних навичок та вмінь; виховання поваги і любові до професії вчителя; формування первинного етапу адаптації і психологічної готовності до педагогічної діяльності; вироблення дослідницького підходу до психолого-педагогічного аналізу навчально-виховного процесу¹.

Важливим завданням педагогічної практики на молодших курсах навчання є цілеспрямоване спостереження за дітьми та осмислення педагогічних явищ. Саме ознайомча практика надає можливість такому спостереженню, викликає потребу розібратися в суті й теоретично осмислити певні педагогічні явища, проаналізувати, де, коли, за яких умов відбувся той чи інший факт, чи є він випадковим, чи відбиває тенденцію розвитку педагогічного явища, якими є причини його виникнення тощо².

Ознайомча педагогічна практика має супроводжувальний характер для таких фундаментальних психолого-педагогічних дисциплін, як «Загальна психологія», «Теорія педагогіки», «Вікова та педагогічна психологія», «Історія педагогіки», «Вступ до спеціальності».

Студенти мають можливість застосовувати теоретичні знання під час спостереження й аналізу окремих форм навчально-виховного процесу в школі і навпаки – знання, які вони отримали під час педагогічної практики, пізніше застосовувати під час лабораторно-практичних занять. Саме пропедевтична педагогічна практика допомагає студентам не тільки реалізувати набуті теоретичні знання, але й ширше розкриває особливості обраної професії, формує практичні навички роботи з учнями; створює можливості на конкретних життєвих ситуаціях глибше вивчати вікові й індивідуальні особливості школярів, пізнавати їх інтереси, здібності, особливості мислення, рівень та якість знань.

У період ознайомчої педагогічної практики у студентів формуються основні якості, необхідні вчителю (витримка, увага, ввічливість, тактовність), закріплюються характер і взаємовідносини учителя й учнів,

¹ Белан Т. Г. Пропедевтична педагогічна практика як засіб первинної адаптації студентів до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Т. Г. Белан // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 88. – Режим доступу до журналу : archive.nbuv.gov.ua/Ресурси Наукова періодика.../ped/2011_88/Belan.pdf.

² Ковальчук В. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції : монографія / В. Ковальчук, І. Табачек. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 199.

виробляється певний стиль педагогічної діяльності. На цьому етапі педагогічної практики студенти насамперед адаптуються до діяльності вчителя, знаходять своє місце у взаємодії учнівського і педагогічного колективу, усвідомлюють та оцінюють правильність професійного вибору, наявність у себе необхідних якостей для педагогічної діяльності. Тому ознайомча практика є початком формування професійної майстерності. Студенти оволодівають прикладними професійно-педагогічними знаннями, що сприяє успішному засвоєнню теоретичних курсів. У них формуються уміння планувати свою роботу, розподіляти доручення, добирати необхідний матеріал, втілювати його у конкретні справи, оцінювати хід і результати роботи, ставлення до неї вихованців, а також порівнювати свою роботу з роботою товаришів¹.

Наступним етапом формування професійної педагогічної майстерності постає культурологічна практика. ЮНЕСКО наголошує що надзвичайно важливу роль вищої освіти у XXI ст., яка здатна нести зміни та прогрес у суспільство. Коли соціум переживає глибоку кризу цінностей, саме освіта може розвивати більш глибокі аспекти моральності та духовності. До державних пріоритетів в освіті України також належать гармонійний духовний розвиток особистості. Відзначити що до основних принципів освіти в Україні належать гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей, органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями². За таких умов особливе місце в освітньому процесі відведено дисциплінам і заходам світоглядного та загальнокультурного спрямування.

Орієнтуючись на складові культурологічної компетенції, можна говорити про певні аспекти її формування: на розвиток світосприйняття студентів і підготовку їх до пізнання історії людства, своєї країни, свого народу, сприйняття себе як носія національних цінностей, взаємозв'язок між собою та усіма людьми планети у пошуку рішень глобальних проблем; розвиток комунікативної культури студентів як духовного потенціалу громадянських прав людини (у тому числі культурних

¹ Белан Т. Г. Пропедевтична педагогічна практика як засіб первинної адаптації студентів до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Т. Г. Белан // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 88. – Режим доступу до журналу : archive.nbuiv.gov.ua/Ресурси Наукова періодика.../ped/2011_88/Belan.pdf.

² Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 №1060-ХІІ, редакція від 02.05.2011 на підставі 2555-17 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>. – Назва з екрану.

та мовних прав); навчання етичним та юридичним формам самовираження в суспільстві; навчання етики дискусійного спілкування та етикету взаємодії з людьми, які дотримуються різних поглядів з тих чи інших питань, або належать до різних віросповідань; розвиток потреби до самоосвіти¹.

Розуміння культурологічної функції освіти вимагає застосування нових підходів до викладання навчального матеріалу та оцінки результатів навчання студентів. Яскравим прикладом є культурологічна практика у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, запроваджена для студентів 1 та 2 курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Під час її проходження студенти ознайомлюються з об'єктами культури, що дає змогу отримати безпосередній естетичний досвід. Безпосереднє ознайомлення з творами мистецтва й участь у культурних подіях залучають студентів до специфічної сфери духовних цінностей, що, в свою чергу, сприяє формуванню критичного мислення, розвитку креативності, формуванню нових ідей та підходів як у навчанні, так і у майбутній педагогічній діяльності молодих вчителів².

Культурологічна практика спрямована на вивчення й оволодіння надбаннями української культури і мистецтва та формування у студента-практиканта відповідної системи знань, умінь, навичок. Після проходження практики студент повинен вміти самостійно вивчати, аналізувати, оцінювати мистецько-культурні процеси й окремі твори мистецтва, розвинути навички творчого підходу в оволодінні культурно-мистецької спадщиною, використовувати набутий досвід у практичній педагогічній діяльності.

Специфічний ціннісно-виховний характер культурологічної практики вимагає особливого підходу і до оцінювання проходження практики. Оцінка проходження практики проводиться на основі таких складових: щоденника практики (20%), підсумкових тестів (30%), творчого есе (30%), звіту (20%). Кожна з частин оцінювання має своє значення: щоденник практики має на меті, в першу чергу, оцінювання

¹ Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 100.

² Савранська Н. О. Досвід культурологічної практики в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова та сучасні освітні вимірювання у навчально-виховному процесі / Н. О. Савранська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 170.

присутності студентів на заходах при ознайомленні з культурно-мистецькими об'єктами Києва; творче есе про культурно-мистецьке життя столиці має навички творчого підходу в оволодінні культурно-мистецькою спадщиною; звіт про проходження культурологічної практики дає змогу кваліфікувати навички, аналізувати, оцінювати мистецько-культурні процеси та окремі твори мистецтва, використовувати набутий досвід у практичній педагогічній діяльності. Завданням підсумкового тестування є діагностика рівня та структури знань й умінь студентів, отриманих під час проходження культурологічної практики. Підсумкові тестові завдання відповідають основним напрямкам культурологічної практики (ознайомлення з музеями Києва, ознайомлення з історико-архітектурними пам'ятками Києва, ознайомлення з театральним життям столиці, ознайомлення з творчістю видатних діячів культури)¹.

Система культурологічної практики, запроваджена в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, на нашу думку, цілком може використовуватися й в інших навчальних закладах. Зміна конкретного змістовного наповнення, коли студенти-практиканти будуть знайомитися з музеями, театрами, історико-архітектурними пам'ятками інших міст України, не перешкоджуватиме вирішенню основного завдання цього виду педагогічної практики – отриманню важливого естетичного досвіду, який у майбутньому буде переданий учням.

Подальше поглиблення професійної компетентності майбутніх педагогів має забезпечити виховна практика, яку студенти здійснюють, працюючи з дітьми у літніх таборах.

Навчальна практика (практика пробних уроків) – наступний важливим етап становлення особистості майбутнього педагога. Вона спрямовується на залучення студентів у проведення уроків з різних навчальних дисциплін. На цьому етапі педагогічної практики майбутні педагоги вчаться планувати, здійснювати, аналізувати навчально-виховний процес на уроці, у них формуються професійні уміння і навички підготовки, організації та проведення навчальних занять. Цій практиці передують виховна практика, а також серія спостережень уроків у системі

¹ Савранська Н. О. Досвід культурологічної практики в Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова та сучасні освітні вимірювання у навчально-виховному процесі / Н. О. Савранська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 10. – С. 171.

вивчення методик різних навчальних дисциплін, де викладачі-методисти демонструють зразки аналізу уроків і позакласних занять, проведених учителями.

Основними завданнями навчальної практики вважаємо: формування умінь і навичок спостереження за навчально-виховним процесом й аналізу його результатів; оволодіння різними методами, прийомами та засобами проведення уроків і використання їх на практиці; формування умінь управління пізнавальною діяльністю школярів згідно з їх віковими та індивідуальними особливостями; формування умінь творчого застосування на практиці знань з педагогіки, психології та методик викладання навчальних дисциплін¹.

У процесі проходження навчальної практики студенти мають навчитись підпорядковувати свою педагогічну діяльність створенню таких умов навчання й вихованню учнів, які б сприяли максимально можливій реалізації і самореалізації особистісного інтелектуального та фізичного потенціалу кожного учня, а також організовувати, керувати пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їх вікових, індивідуальних особливостей, творчо застосовувати на практиці знання, набуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Під час проведення навчальної практики студенти повинні вдосконалювати уміння і навички спостерігати за навчально-виховним процесом, фіксувати явища, процеси, факти, від яких залежить ефективність уроку; вибудувати логіко-структурну залежність між загальним, аспектним та компонентним видами аналізу уроку; дотримуватись вимог щодо спостереження й аналізу уроку².

Заключним етапом педагогічної практики постає переддипломна (предметна) практика. Тому в системі педагогічної практики вона відіграє особливу, інтегративну роль, виявляючи професійну компетентність практиканта, який незабаром стане педагогом.

Прикладом сучасного підходу до проведення предметної практики є запропонована Н. Глузман програма інтегрованої проектно-зорієнтованої педагогічної практики, розроблена в результаті експериментального дослідження. Вона заснована на реалізації ідей особистісно зорієнтованої парадигми освіти, коли метою навчального процесу є

¹ Педагогічна практика «Пробні уроки»: навч.-метод. посіб. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук, Т. Д. Федірчик [та ін.]. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 12.

² Машкіна Л. А. Підготовка студентів до проведення пробних уроків у початковій школі / Л. А. Машкіна // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 127.

розвиток і саморозвиток індивідуальності, самоактуалізації особистості студента – майбутнього вчителя. Такий підхід здійснюється у процесі навчальної професійної діяльності, ядром якої є розвиток і саморозвиток індивідуальних здібностей кожного студента¹.

Згідно із запропонованою програмою, практику студентів організовано як процес вирішення науково-практичних проблем (виконання проектів), що дозволяють кожному студентові здійснювати саморозвиток, самопізнання, рефлексію, особистісно-професійну самореалізацію. За таким підходом студент припиняє бути накопичувачем знань (а викладач – їх транслятором) з уніфікованими професійними діями. Ключовим стає вирішення студентом педагогічних проблем у реальних умовах початкової школи, оскільки головне – сам студент, зміни в його досвіді, формування його професійної компетентності.

Організація педагогічної практики ґрунтується на таких провідних положеннях. По-перше, завданням педагогічної практики є оволодіння й застосування майбутніми вчителями початкових класів проєктивно-технологічних умінь щодо проєктування та проведення уроків на засадах компетентнісного підходу. Для вирішення цього завдання передбачається диференціація, індивідуалізація змісту й організації практики (варіативність завдань-проєктів, що пропонуються студентам на вибір з урахуванням їх професійної спрямованості, загально навчальної та методичної підготовки, індивідуальних особливостей, добровільний вибір об'єкта роботи – дослідницького проєкту). Разом із закріпленням студентських груп за школами використовується індивідуальне прикріплення окремих студентів до майстрів педагогічного навчання. По-друге, новий зміст в організації педагогічної практики передбачається посилення самостійності й активності студентів. Акцент у проведенні такої практики зміщується на практико зорієнтований, розвивальний та науково-дослідницький характер.

Це дозволяє зосередитись на вирішенні, по-перше, прикладних задач: створюванні умов для оволодіння студентами практичними навичками й умінням організації навчальної та виховної роботи в початковій школі, у якій упроваджується компетентнісний підхід; по-друге, вирішенні задач розширення й поглиблення фахових, ди-

¹ Глузман Н. А. Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі проєктно зорієнтованої педагогічної практики [Електронний ресурс] / Н. А. Глузман. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_1/Gluzman.pdf. – Назва з екрану.

дактико-методичних та науково-дослідницьких знань, надбання на їх основі професійних умінь з навчання школярів; по-друге, задачами практики стає розвиток індивідуальних здібностей студентів, формування їх професійної компетентності. По-третє, у педагогічній практиці реалізується виховна спрямованість професійної підготовки у ВНЗ, посилюється вплив педагогічного колективу школи. Як член колективу студент виконує різні види й функції професійної діяльності вчителя початкових класів, проте водночас, він є студентом, який вирішує свої індивідуальні завдання. По – четверте, випереджувальна підготовка студентів до виконання дослідницьких проєктів у період педагогічної практики здійснюється на всіх курсах упродовж усього терміну навчання з метою підготовленості студента не тільки до практичної роботи з дітьми, але й до інноваційного стилю своєї професійної діяльності в умовах компетентного навчання молодших школярів¹.

У цьому випадку процес проходження педагогічної практики відбувається в найбільш наближеному до реальних умов навчального процесу початкової школи навчально-виховному середовищі, яке характеризується структурним ланцюгом: проектування – моделювання – конструювання – дослідження. Створення такого навчально-виховного середовища знаходить вияв у змісті етапів виконання студентами дослідницьких проєктів у період педагогічної практики.

Для України, яка є поліетнічною державою, в умовах розвитку української державності, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль ще й тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, яка є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України для розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства². Отже, на порядку денному перебуває надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина, патріота рідної землі.

¹ Глузман Н. А. Формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі проєктно зорієнтованої педагогічної практики [Електронний ресурс] / Н. А. Глузман. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_1/Gluzman.pdf. – Назва з екрану.

² Концепція громадянської освіти в школах України : проєкт / С. Г. Рябов, І. В. Жадан, Т. В. Клименко [та ін.] // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 27.

Громадянська позиція займає в структурі громадянськості чільне місце. Провідну роль у процесі формування громадянської позиції відіграють освіта й виховання. Можливості освітнього простору вищої школи є оптимальним виховним середовищем формування активної громадянської позиції студента. Вищі навчальні заклади виховують майбутнього спеціаліста, який, незалежно від фаху, здатен розглядати свою діяльність із загальнолюдської точки зору, з позицій глобальних світових соціокультурних і технологічних процесів. Усе більшого поширення набуває підхід, при якому громадянське виховання, в тому числі – формування громадянської позиції студентів, розуміється як широка освітня концепція, спрямована не тільки на формування у майбутніх громадян уявлень про сучасні соціальні проблеми та шляхи їх вирішення, але й на виховання певних особистісних якостей, вмінь, позицій, необхідних громадянину демократичного суспільства¹.

Сучасний вчитель повинен володіти не тільки професійно-моральними якостями (альтруїзм, терпіння, чуйність, милосердя, повага до учнів, справедливість), необхідними для здійснення професійно-педагогічної діяльності, а й якостями громадянина своєї країни, мати чітку громадянську позицію. Жива педагогічна практика, поєднуючи в собі як універсальні якості педагогічної діяльності, так і унікальні особистісні риси, вимагає від учителя не тільки суто професійно-педагогічних знань, умінь, загальної культури, а й соціально-громадської активності, а саме – виявлення громадянської позиції у ставленні до життя, у повсякденній практичній діяльності. Остання ціннісна характеристика педагогічної діяльності набуває особливого значення у зв'язку з розбудовою України як незалежної, правової, демократичної держави². Саме такі цінності мають визначати здійснення громадянської практики майбутніх педагогів, що має наскрізний характер і здійснюється протягом усього процесу професійної підготовки.

Педагогічний досвід засвідчує, що реалізація системи громадянського виховання не може здійснюватися лише засобами одного навчального курсу. Оскільки процес громадянського виховання особистості

¹ Червона Л. М. Практики формування громадянської позиції студентів [Електронний ресурс] / Л. М. Червона. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Kis/2011_1/7.pdf. – Назва з екрану

² Сипченко В. І. Громадянська позиція майбутнього вчителя (теоретичний аспект) / В. І. Сипченко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 125. – С. 148–149.

здебільшого зумовлюється як виховною роботою, так і змістовими характеристиками предметів гуманітарного циклу, особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх учителів цих навчальних дисциплін до організації громадянської освіти, що передбачає сформованість у них громадянської компетентності¹. Фундаментальною складовою цього процесу постає здійснення громадянської практики.

Однак, визнаючи, що громадянська компетентність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу (історії, української і зарубіжної літератури, української й іноземної мови) є складним, інтегрованим утворенням у цілісній структурі особистості фахівця, складовою його професійної культури, професійної компетентності², важко погодитися з авторським підходом, за яким фактично не приділено уваги формуванню громадянської компетентності вчителів інших предметів. Ми вважаємо, що громадянська практика має поширюватися і на професійну діяльність викладачів точних та природничих дисциплін, оскільки громадянське виховання не обмежується набуттям знань з історії, філології та права. Кожен педагог як громадянин своєї держави має в міру можливостей впливати на формування громадянської свідомості учнів. Повною мірою це стосується діяльності студентів-практикантів.

Становлення громадянськості майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики тісно пов'язане з діяльним (трудовим) характером цієї практики. Формування особистості педагога передбачає постійний розвиток і удосконалення якостей, що забезпечують його успішну професійну самореалізацію.

Наукову і практичну педагогічну діяльність дослідники поділяють на такі основні види:

- робота педагогів-практиків, які, здійснюючи навчально-виховний процес, передають у надбання учням соціальний досвід, накопичений суспільством, формують різноманітні здібності учнів, їх світогляд і моральне обличчя;
- адміністративна діяльність на різних рівнях і в різноманітних закладах освіти, яка на основі науково обґрунтованого управління організує якісний педагогічний процес;

¹ Михайліченко М. В. Проблема визначення умов формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу / М. В. Михайліченко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 132. – С. 102.

² Там само.

- науково-дослідницька діяльність у галузі педагогіки, якою зайняті вчені-педагоги вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів;
- діяльність щодо передачі, адаптації і реалізації матеріалів педагогічної науки робітникам освіти, яку здійснюють інститути післядипломної освіти, методичні кабінети, засоби масової інформації¹.

Відповідно до цієї загальної класифікації пропонуємо визначити основні напрями діяльності майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики:

- навчально-виховна діяльність;
- організаторська діяльність;
- трудова діяльність.

Оскільки основні елементи навчально-виховної діяльності були розглянуті нами в межах характеристики видів педагогічної практики, має сенс приділити більш уваги іншим складовим, що розкривають діяльний характер педагогічної практики. Зокрема, організаторська діяльність відіграє провідну роль з точки зору формування особи педагога-професіонала, майстра своєї справи.

Як слушно зазначає О. Семенова, підвищення вимог до характеру і структури вчительської праці ускладнює характер та структуру функціональної компетентності сучасного вчителя. Сьогодні неможливо забезпечити результативність педагогічної діяльності лише за допомогою реалізації виконавчих функцій. Тому підвищується роль організаторської діяльності в педагогічній праці. Отже, постає питання і про значущість організаторських компетенцій як важливого показника функціональної компетентності вчителя-професіонала².

Організаторська діяльність, будучи віднесеною до окремої людини, є не що інше, як система взаємопов'язаних дій (технологій), спрямованих на об'єднання груп людей для досягнення спільної мети. Як один із специфічних видів людської діяльності, своїм об'єктом вона завжди має групу людей, а отже, передбачає відносини «людина – група лю-

¹ Васьков Ю. В. Співвідношення основних компонентів педагогічної науки і педагогічної практики як фактор виявлення їх органічного взаємозв'язку / Ю. В. Васьков, В. М. Малеев // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2011. – № 2. – С. 227.

² Семенова О. О. Організаторська діяльність як засіб формування функціональної компетентності майбутнього педагога / О. О. Семенова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 4. – С. 149.

дей», «організатор – група організованих». Люди, їхня психологія, їхня практична діяльність є основним і специфічним об'єктом для організатора – суб'єкта організаторської діяльності¹.

Відповідно організаторська діяльність посідає першорядне місце у структурі педагогічної праці, а її результативність безпосередньо залежить від готовності майбутнього педагога до виконання організаційно-управлінських функцій. Л. Кондрашова, аналізуючи сутність організаторської діяльності вчителя, вважає, що її результативність визначається тим, наскільки успішно вчитель зможе залучити учнів у колективну пізнавальну діяльність, допомогти кожному її учаснику визначити особисту стратегію і тактику згідно з можливостями, здібностями, інтересами. На думку дослідниці, організаторська функція вчителя покликана активізувати пізнавальну позицію в колективному пошуку розв'язання навчальних проблем, викликати бажання докласти до досягнення загального результату свої зусилля та креативні здібності². Особливо значущим є набуття рис організатора педагогічного процесу молодими практикантами і їх збереження у майбутньому, вже в якості вчителів.

Важливе місце у професійному становленні майбутніх фахівців належить і трудовій діяльності. Т. Белан зазначає, що її здійснення поглиблює і закріплює теоретичні знання, які студенти отримали під час занять в університеті, дає змогу застосовувати їх у школі, самостійно планувати різні види трудового навчання й виховання, застосовувати різноманітні форми та методи організації навчальних занять. Трудова діяльність є обов'язковою складовою професійного становлення студентів денної і заочної форм навчання, невід'ємною частиною фахової підготовки майбутніх учителів технологій³.

Особливу роль в організації трудової діяльності на сучасному етапі відіграє метод проектів. У процесі виконання проекту в суб'єкта роз-

¹ Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – С. 39.

² Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : [учеб. пособие] / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей, 1990. – С. 47.

³ Белан Т. Г. Педагогічна практика як важлива складова професійного становлення майбутнього вчителя технологій / Т. Г. Белан // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 13. : Проблеми трудової та професійної підготовки. – 2010. – Вип. 6. – С. 16.

виваються операції мислення, навички пошуку інформації, аналізу, експериментування, прийняття рішення, самостійної та групової роботи. В умовах проектної діяльності студенти-практиканти:

- стають здатними моделювати ідеї;
- розвивають навички виготовлення певних виробів;
- поглиблюють знання та розуміння матеріалів, виробничих процесів, професій.

Проектна діяльність змушує студентів застосовувати й поглиблювати раніше засвоєні знання з різних дисциплін, здійснювати пошук необхідної інформації, аналізувати її та використовувати в процесі проектування виробів. У підготовці майбутнього вчителя до трудової діяльності важливе місце посідає формування у нього власного досвіду означеної діяльності¹.

Важливою характеристикою педагогічного процесу в усіх зазначених вище його складових постає предметність педагогічної практики. Помилкою буде інтерпретувати це поняття у вузьких межах знання певної дисципліни, оволодіння певним набором знань. Як наголошує О. Лаврентьева, майбутні вчителі навчаються не тільки методиці, специфічній їх навчальному предмету, але й сукупності теоретичних принципів, закономірностей, позначених у наукознавстві як методологічні. Однак для більшості студентів і вчителів-практиків поняття методології є малозрозумілим, досить далеким від реального навчально-виховного процесу й освіти у цілому. Така ситуація нерідко призводить до того, що студенти вважають за потрібне вивчати тільки фахові дисципліни, методики їх викладання, але багато з них не розуміють призначення педагогічних і філософських дисциплін, науково-дослідної роботи, кваліфікаційних досліджень. В існуючій професійній підготовці майбутнього вчителя робиться наголос на знання про педагогічну реальність у вигляді певних понять, усталених категорій, моделей педагогічної реальності.

Такий підхід формує у вчителя уявлення про педагогічну реальність як кінцеву та необхідну, тоді як насправді вона є нескінченно можливою. Педагог найчастіше приходить у школу з упевненістю у знаннях і спроможності вирішувати будь-які питання за засвоєними схемами й

¹ Газука Т. А. Педагогічні засади організації проектної діяльності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення спеціальних дисциплін [Електронний ресурс] / Т. А. Газука. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2011_1/Gazuk.pdf. – Назва з екрану.

алгоритмами, переконанням у своїй здатності впроваджувати у практику навчання новітні технології. Проте, динамічний характер сучасних освітніх реалій спростовує тезу про можливість заздалегідь визначеного підходу до здійснення нагальних завдань навчання і виховання. У результаті постійного оновлення змісту освіти й виховання, появи та розширення навчальної інформації, методів і прийомів навчання, невідготовлений на належному методологічному рівні педагог починає відчувати суттєві утруднення¹.

Предметність педагогічної практики як цілісної системи знаходить вияв у загальних принципах її здійснення. Системоутворюючим серед них В. Король визначає принцип професійної спрямованості. Всі інші принципи конкретизують його і розкривають умови реалізації його вимог. Основною проблемою професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до професійної діяльності, яку він опановує. Фактично вищий навчальний заклад повинен у межах одного типу діяльності здійснити принципово інший. У процесі підготовки до педагогічної діяльності необхідно формувати у майбутніх учителів спрямованість як на навчальну, так і на виховну діяльність. Відрив теоретичного навчання від педагогічної практики, з одного боку, неможливість перенесення самої практики в стіни навчального закладу, з другого боку, дає підстави для висновку про необхідність проміжної ланки між навчальною і власне професійною діяльністю. Вона визначається як квазіпрофесійна діяльність.

З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої студенти набувають умінь впровадження навчальної інформації у функції, способи здійснення вказаних діяльностей, оволодіваючи реальним професійним досвідом, отримуючи можливості природного входження у професію. За допомогою системи адекватних форм, методів, прийомів навчання задається рух діяльності студента від власне навчальної до професійної разом з трансформацією потреб, мотивів, цілей, предметних дій і вчинків, засобів, предмета, результатів освіти. Все це разом зумовлює формування спрямованості на професійну діяльність².

¹ Лаврентьева О. О. Методологічні знання у системі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. О. Лаврентьева // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2011. – № 2 (5). – С. 268–269.

² Король В. М. Квазіпрофесійна діяльність у процесі підготовки майбутніх учителів / В. М. Король // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 135. – С. 97–98.

Саме в цьому, на нашу думку, полягає предметність педагогічної практики.

Педагогічна практика може бути визначена як важливе джерело освоєння соціального і педагогічного досвіду. Саме під час практики відбувається перевірка і закріплення набутих студентами знань, умінь, навичок. Вагоме значення у цьому процесі належить обміну досвідом між студентами та керівниками-методистами, а також між самими практикантами. Такі заходи дозволяють збільшувати позитивні набутки, водночас уникаючи можливих помилок або виправляючи похибки, яких припустилися практиканти.

Тому для успішного освоєння соціального і педагогічного досвіду доцільними виглядають пропозиції для покращення професійної підготовки студентів, які надає С. Стрілець: активно висвітлювати результати педагогічної практики у пресі (факультетська та університетська газети, стіннівки, де містилися б враження студентів від практики); щороку розпочинаючи випуск тематичного видання («Перші кроки в майбутню професію» тощо); видавати відповідний методичний посібник у достатній кількості, щоб ним могли користуватися всі студенти. У такому посібнику мають бути розкриті наукові підходи до організації практики, досвід учителів, рекомендації методистів і, найважливіше, – надані зразки різних типів уроків. Такий посібник доцільно використовувати як студентам, так і викладачам під час проведення аудиторних занять; організовувати виставки кращих поурочних планів студентів-практикантів, творчі роботи учнів, зразки позакласних заходів, проведених під час практики; виносити подяки кращим студентам-практикантам (факультетська дошка); допомагати студентам у проведенні науково-дослідної роботи, брати участь у студентських конференціях різного рівня, вибирати із звітів, щоденників, характеристик учнів, планів-конспектів уроків раціональні спостереження, наробики і надрукувати на їхній основі навчально-методичний посібник¹.

Особливу роль в опануванні практикантом соціального і педагогічного досвіду відіграє керівник практики. Дослідження свідчать про наявність значно більших можливостей підвищення ефективності практики студентів у загальноосвітній школі шляхом покращення:

¹ Стрілець С. І. Педагогічні практики у системі підготовки вчителів початкових класів / С. І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 83. – С. 215-220.

планування керівництва педагогічною практикою керівників групи та окремих викладачів; підбору шкіл, вчителів і створення необхідних умов для вдалого виконання функцій педагогічної практики; залучення студентів до наукових досліджень; використання технічних засобів навчання, науково обґрунтованого контролю роботи практикантів.

Педагогічна практика може бути визначена в найбільш узагальненому вигляді як критерій істини педагогічного процесу. Саме у знаходженні істини полягає сутність гуманістичної парадигми освіти. Вирішення проблеми гуманізації в умовах нової освітньої парадигми зумовлює розуміння суб'єктом навчання зразку світу і зразку себе самого у цьому світі на основі взаємозв'язку двох компонентів розуміння – когнітивного та особистісно-сислового¹. Крім того, за допомогою педагогічної практики відбувається доведення або спростування істинності певних педагогічних принципів, методів, прийомів навчання та виховання.

Педагогічна істина має історичний характер: її усвідомлення змінювалося відповідно до загального розвитку суспільства і трансформацій педагогічної практики. Так, зокрема, античні філософи розуміли практику як людську активність, діяльність, спрямовану на певну мету, на відшукування істини заради неї самої. На думку Аристотеля, саме під час практичної роботи мають засвоюватися знання. Два підходи середньовічної філософії до практичної діяльності – теологічний і логіко-гностичний – породили суперечливі погляди на практичну і пізнавальну діяльність людини. Пізніше, в епоху раннього Нового часу, у філософсько-науковому вченні Ф. Бекона про методи простежується педагогічна практика, що реалізується у магістральному (метод настанов, який вимагає віри в слова) та ініціативному (розкриває основи й таємниці науки, спонукає піддати слова практичному застосуванню) методах². Таким чином, педагогічна практика була схарактеризована як засіб, що безпосередньо допомагає пошуку істини.

¹ Почиваліна Г. В. Технологія підготовки майбутніх учителів початкових класів до громадянського виховання в межах гуманістичної парадигми сучасної освіти / Г. В. Почиваліна // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 176. – С. 130.

² Шепелюк С. В. Практика як невід'ємна складова професійної підготовки фахівця (теоретико-історичний аспект) / С. В. Шепелюк // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2010. – Педагогіка. – Вип. 123. – Т. 136. – С. 80.

Ключову роль в осягненні істини педагогічного процесу відіграє особистісна спрямованість суб'єкта. Готовність до педагогічної діяльності передбачає розвиток професійної рефлексії, оскільки майбутній педагог характеризується, насамперед, професійно-педагогічною спрямованістю, цілеспрямованою підготовкою до виконання професійних функцій в освітній сфері. Виконання цього завдання може забезпечити викладач, який активно рефлектує свою діяльність. Запорукою успішної діяльності педагога є не тільки і не стільки освоєння службової інформації, правил, нормативних рекомендацій, інструкцій, а й рефлексивна позиція, усвідомлення взаємозв'язку явищ соціальної реальності та процесів соціальної взаємодії, використання рефлексії для вдосконалення педагогічної діяльності. Рефлексія створює передумови для переосмислення та перетворення викладачами своєї професійної діяльності і сформованих способів її реалізації, виявляє себе як провідний особистісний механізм становлення відносин суб'єктності, самореалізації викладачів як суб'єктів освітньої діяльності¹.

Як зазначає С. Мащак, уміння адекватно оцінити й проаналізувати ситуацію освітньої взаємодії – це, водночас, здатність спостерігати за соціальним і матеріальним оточенням, зауважувати його найбільш інформативні ознаки, правильно інтерпретувати соціально-психологічний зміст певної ситуації. Важливо також уміти виявляти власні помилки, недоліки педагогічної взаємодії, знаходити оригінальні способи їх подолання. Звідси очевидно, що успішність педагогічної діяльності залежить насамперед від розвитку професійної рефлексії педагога: високий рівень її розвитку надає впевненості у своїх силах, сприяє довільному управлінню своєю поведінкою, активністю, врівноваженістю, витримкою у спілкуванні². Зазначені особистісні якості сприяють успішному розв'язанню проблемних педагогічних ситуацій і, таким чином, – досягненню педагогічної істини через педагогічну практику.

Особливої значущості професійна рефлексія педагога набуває в умовах стрімкого розвитку сучасного світу. Нині наукові і практичні знання характеризуються багатовимірністю, варіативністю, високою

¹ Мащак С. О. Психолого-педагогічні аспекти розвитку професійної рефлексії майбутнього вчителя / С. О. Мащак // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології». – 2010. – Т. 12. – Ч. 5. – С. 226.

² Там само. – С. 223.

змінністю. Істина і похибка в них часто міняються місцями: у життя активно входить так зване позанаукове знання. Тому питання про те, яким чином і на яких засадах має здійснюватись педагогічна практика, у чому ж полягає педагогічна істина, зберігає актуальність. Воно вимагає активності, самовизначення від кожного учасника педагогічного процесу, зокрема, – від практиканта, майбутнього фахівця.

Більшість педагогів схиляються до думки щодо необхідності побудови навчального процесу на технологіях сучасного наукового дискурсу. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу (як у мистецтві) чи механізму, конструкції (як у техніці). Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини¹. Успішність такого перетворення засвідчує ефективність педагогічної практики, яка в цьому випадку дійсно постає критерієм педагогічної істини.

Отже, педагогічна практика залишається фундаментальною складовою особистісного становлення майбутнього педагога. Перебуваючи в діалектичній взаємодії з педагогічною теорією, вона збагачує останню досвідом застосування нових методів, прийомів, технологій навчання, навчальних посібників, дозволяє створювати та змінювати певне навчально-виховне середовище. Щоб стати активним учасником, суб'єктом зазначених процесів, майбутній фахівець має дотримуватися фундаментальних принципів педагогічної практики – безперервності, послідовності, предметності, громадянськості. На всіх етапах педагогічної практики – від ознайомчої до предметної – її успішність визначається спрямуванням до педагогічної істини. Саме на цьому шляху відбувається утвердження справжніх педагогів, якими не народжуються, але стають.

Таким чином, по – перше, навчання це – процес двобічний: з одного боку – це пробудження і задоволення пізнавальної активності людини шляхом її залучення до загальних професійних знань, з іншого – забез-

¹ Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / В. Андрущенко, О. Скубашевська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_14/PDF/2.pdf. – Назва з екрану.

печення їх максимального втілення в практичній діяльності; по – друге, що освіта – це не тільки трансляція знань, а практична підготовка людини до життя, тому освіта як соціальний інститут завжди є відображенням тих процесів, які відбуваються в соціумі.

Аналіз ролі практики в різних освітніх моделях засвідчив, що презентовані освітні моделі по-різному розглядають природу виникнення у навчальному процесі практичних умінь та компетенцій. Кожна із освітніх моделей має власні переваги та не полишена недоліків, тому концептуальне і контекстуальне переплетіння взаємодоповнює ці освітні моделі у формуванні практичних умінь та навичок. Мова йде про поєднання їх окремих елементів у практично-освітній діяльності, що пов'язано з рівнем методологічної культури та педагогічної майстерності педагога, матеріально-технічними можливостями навчального закладу, ступенем готовності тих, хто навчається, до інновацій та змін, презентованих та очікуваних соціокультурним контекстом епохи.

Філософія суспільства знань має знайти адекватні відповіді на нові інформаційні виклики сучасної епохи, зокрема, проблеми інформаційної безпеки, маніпулювання свідомістю, «інформаційного вибуху», що виявляється у гігантському зростанні обсягів інформації, у якості інформації, у подоланні «цифрової нерівності». Вирішення означених проблем передбачає якісні зміни в методології та змісті сучасної освіти, що, зокрема, включають утвердження системи освіти впродовж життя, формування нової духовної платформи освітнього процесу, зміни статусу і способу діяльності суб'єкта освітнього процесу, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, заміну репродуктивної педагогічної моделі на креативну. У цьому контексті центральною проблемою сучасної освітньої політики стає утвердження філософії креативності.

Модернізація сучасної освіти зумовлена необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого, сповненого ризиків світу. Одним із напрямів модернізації освіти, зокрема вищої педагогічної, є її практична спрямованість. Необхідною складовою модернізації є інформатизація освіти, що дозволяє втілювати в життя нові освітні підходи та технології, сприяє розвитку нових форм навчання, доступності і демократизації освіти.

Досвід європейських держав має суттєве значення для реформування практичної складової педагогічної вищої освіти, оскільки здатний презентувати нові методи та підходи для «освітнього прориву», якого потребує українська освітня система. Зарубіжний досвід реформування освіти провідних країн світу свідчить про необхідність приділення

особливої уваги підготовці з позицій діалогізму педагогічних кадрів, а також розширенню академічних свобод, що пов'язано із зменшенням адміністративної регламентації навчального процесу, наданням більшої автономії викладачам та студентам.

Модернізація освіти в Україні зумовила необхідність перегляду змісту освітніх програм та організації навчальної, науково-дослідної та практичної діяльності-студентів. Педагогічна практика залишається фундаментальною складовою особистісного становлення майбутнього педагога. Перебуваючи в діалектичній взаємодії з педагогічною теорією, вона збагачує останню досвідом застосування нових методів, прийомів, технологій навчання, навчальних посібників, дозволяє створювати та змінювати певне навчально-виховне середовище. Щоб стати активним учасником, суб'єктом зазначених процесів, майбутній фахівець має дотримуватися фундаментальних принципів педагогічної практики – безперервності, послідовності, предметності, громадянськості. На всіх етапах педагогічної практики – від ознайомчої до предметної – її успішність визначається спрямуванням до педагогічної істини. Саме на цьому шляху відбувається утвердження справжніх педагогів, якими не народжуються, але стають.

Розділ 2. Праксеологія педагогічного процесу

Глава 2.1. Практично-педагогічна інноватика

Глава 2.2. Креативний потенціал педагогічної практики

Глава 2.3. Практика в конструкті педагогічної майстерності педагога

Глава 2.4. Моніторинг ефективності педагогічної практики

Глава 2.1.

Практично-педагогічна інноватика

Праксеологія (від грец. πράξις – дія та грец. λογία} – мова, вчення) – галузь досліджень, що вивчає людську діяльність. Поняття діяльності дозволяє глибше зрозуміти природу і сутність людського буття, його особистісну самореалізацію і відтворення соціальних зв'язків відносин, його духовний світ і сферу матеріальної практики. Розвиток праксеології пов'язаний із австрійською школою економіки, зокрема роботами Людвіга фон Мізеса. У своїх дослідженнях він розглянув праксеологію крізь призму людської діяльності у процесі розвитку господарської, економічної частини суспільства. Зокрема, дослідник підійшов до людської діяльності з позицій нагромадження господарського досвіду. Він зазначав, що праксеологія – це теоретична наука, яка має справу зі шляхами і проблемами, обраними для досягнення мети. Ідеї Л. фон Мізеса набули розвитку та конкретизації у працях Т. Котарбінського, О. Ланге, Є. Слуцького. У своїх теоретичних розвідках вони ґрунтовно проаналізували прогностично-прагматичну значущість праксеології як інструмента передбачення людської діяльності.

Об'єктом праксеології є засоби, а не цілі. Єдиний стандарт, який застосовує праксеологія, – це оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети. У суб'єктивізмі суджень є об'єктивність праксеології. Евристичний потенціал праксеології полягає у можливості спрогнозувати наслідки людської діяльності. Як теоретичне знання праксеологія має особливий зміст і характер. У широкому окресленні свого об'єкта праксеологія цікавиться проблемою діяльності людини – питанням, яке займає провідну нішу в предметному полі філософії, що охоплює весь комплекс взаємин людини зі світом. Діяльність є способом буття людини. Цій унікальній здатності, яка є не менш важливою, ніж спроможність мислити, людство завдячує всім своїм поступом. Адже саме завдяки діяльності людина є причиною змін у бутті, здійснює діалектичну взаємодію зі світом, стверджує та реалізує себе. Однак, як стверджує В. Андреев, «праксеологія передбачає більш широкий розгляд самої праці – не тільки як умови існування й розвитку суспільства, але й як надзвичайно важливого наряду розвитку сутнісних сил людини, її потенцій і здібностей, які дозволяють їй з більшим ступенем ефективності й задоволення

брати участь у трудовому процесі й представляють вирішальну форму життєдіяльності людини»¹.

Фахівці у сфері праксеології прагнуть розв'язати ще одне завдання: здійснити всебічний аналітичний опис елементів та форм дії (діючих суб'єктів, матеріалу, засобів, цілей, методів, продуктів тощо) і встановити принципи їх взаємозв'язку з метою забезпечення результативності діяльності. Для цього ними застосовується, насамперед, метод системно-структурного аналізу. Цей підхід включено до системи праксеологічних принципів, на основі яких відбувається покращення організації колективної діяльності та управління. Важливість ґрунтовних досліджень у цій сфері Я. Зеленецький пояснював тим, що, «чим, більші організаційні одиниці переважають у структурі даного суспільства, тим більш важливим є питання їх організації на науковій основі, оскільки тим більші збитки можуть відбутися у випадку помилок в їхній організації та їхньому функціонуванні»². Одночасно дослідник підкреслює, що загальнотеоретичні дослідження проблеми організації мають не тільки безпосереднє значення для практики, але й можуть сприяти прогресу спеціалізованих «ергологічних» дисциплін, зокрема методології досліджень і організації праці, теорії прийняття рішень, психології та фізіології праці, психометрії, соціології праці, економіки праці, дидактики тощо.

Важливою рисою праксеології є допомога суб'єкту здійснити планування діяльності та її підсумкове оцінювання. Однак суб'єктивність людського сприйняття процесу праці та її результатів нерідко спричиняє низку непорозумінь та ускладнень під час організації діяльності та здійснення контролю. Тому як наука про належну організацію та оцінку діяльності, праксеологія зближується з аксіологією.

Праксеологія не лише визначає зміст і види цілей, але й формує вимоги до правильної постановки мети (чіткість, реальність, моральність, доцільність, належна спрямованість), допомагає вибрати оптимальні методи її досягнення. Не менш важливими є зусилля праксеологів, спрямовані на виокремлення й обґрунтування об'єктивних критеріїв оцінки діяльності. Таким чином, вивчення праксеології допоможе зро-

¹ Андреев В. Предисловие к русскому изданию / В. Андреев // Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности: (Введение в праксеологию). – К. : Ин-т праксеологии, 1993. – С. 15.

² Зеленецкий Я. Организация трудовых коллективов : введение в теорию организации и управления / Я. Зеленецкий. – М. : Прогресс, 1971. – С. 19.

бити думки людини ясними, а переконання обґрунтованими, підкаже, як успішно розв'язати завдання, поставлені перед нею життєвими обставинами. Про це докладно висловився Я. Зеленевський: «Практична користь, яку здобувають від розвитку загальнотеоретичних розробок в організаційній тематиці, полягає насамперед у тому, що, застосовуючи поєднання загальних організаційних принципів і знаючи межі й умови їх застосування, кожний діючий суб'єкт (тобто кожна людина), приступаючи до діяльності, може систематично аналізувати її ефективну організацію без загрози пропустити якийсь важливий момент, ніж коли він це робить, не користуючись таким комплексом організаційних принципів. Крім того, за допомогою цих принципів він може найбільш логічним способом визначити фактори, які б сприяли чи завадили успіху. Збір в єдине ціле й систематичне ознайомлення із сукупністю або хоча б зі значною частиною теоретично можливих варіантів діяльності полегшує також практику вибору найбільш доцільного в цій ситуації варіанта»¹.

Особа живе у світі соціальних зразків, у світі нормативних систем, які визначають її вчинки, у тому, що визначає її в процесі праці. Добре було б, якби ці моделі діяльності були праксеологічними, адже праксеологія, зі свого боку, забезпечує людину особливим ціннісним смислом, орієнтуючи її на відповідну «ідеальну модель» поведінки в процесі діяльності, що включає вимоги доцільної цілеспрямованості, ефективності, вигідності, економності, відповідальності. У процесі навчання може бути засвоєна й закріплена будь-яка система цінностей. Тому, на нашу думку, праксеологію як теоретико-практичну науку варто ширше залучати до процесу засвоєння та закріплення молоддю нової, позитивної системи цінностей, у якій важливе місце займатимуть ідеали майстерності та конструктивного результату. Сучасне українське суспільство потребує ефективних спеціалістів із високою підготовкою у сфері аналізу, організації та експертної оцінки діяльності, здатних якісно проявити себе незалежно від специфіки трудової діяльності, якою вони будуть займатися після закінчення навчання. Незважаючи на деяку абстрактність і фрагментарність, праксеологія є перспективною й корисною наукою, яка формує в кожній людині перші навички правильної організації роботи. Уже згадуваний філософ Ф. Бекон переконував, що «знання – це сила». Однак особливою силою людину можуть нагородити праксеологічні знання, покликані сформулювати загальні

¹ Там само. – С. 18.

норми досягнення позитивного результату у всіх сферах її діяльності, в тому числі в освітній сфері. Гносеологічно значущий потенціал праксеології як «мистецтва діяльності» підвищено культурою мислення її суб'єктів.

Однією з фундаментальних норм Педагогічної конституції Європи є забезпечення інноваційного розвитку освіти. Потреба в ній – очевидна. Нові реалії життя потребують нових, не стандартних підходів до освіти. Освіти як стратегічного ресурсу розвитку сучасного суспільства та фактора виживання людства в умовах мінливого буття. В реаліях сьогодення вона не лише підтягується і крокує в рідні суспільних перетворень, але виявляє здатність задавати нові орієнтири розвитку суспільства і людини. За таких умов освіта виконує «випереджальну» роль. Вона є пріоритетним фактором розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя країни. В її лоні створюється новий знаннєвий ресурс, який є необхідним для подальшого розвитку. Варто зазначити, що створення нового знаннєвого продукту є постійним супутником освітньої сфери. В умовах суспільного розвитку вона постійно знаходиться «у русі». Проте, якщо раніше зміни та новації носили дискретний характер, то тепер вони отримали безперервний характер. Інноваційна спрямованість освіти слугує об'єднавчою основою у розвитку техніки, економіки, підприємництва, науки, менеджменту та інших сфер суспільного життя. Водночас освітні інновації є частиною загальних інноваційних процесів.

У науковому обігу термін «інновація» з'явився у ХІХ столітті. Вперше його використав австрійський економіст Й. Шумпетер в праці «Теорія економічного розвитку» для класифікацій нововведень за критерієм новизни. Термін «інновація» є багатозначним поняттям, яке дослідники пояснюють як новацію, у сфері техніки та технологій певну модернізацію тощо. Саме поняття «інновація» науковцями визначається і як явище, і як процес. Так, А. Пригожин дає таке визначення: «нововведення (інновація) – це цілеспрямована зміна, що вносить у визначену соціальну одиницю – організацію, поселення, суспільство, групу – нові, відносно стабільні елементи»¹. Отже, автор розглядає нововведення як процес переходу деякої системи з одного стану в інший. Зазвичай під інноваціями розуміють комплексну діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання та поширення новов-

¹ Пригожин А. И. Нововведения : стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – С. 29.

ведень. Ці нововведення визначаються впровадженням в систему управління (або її окремі елементи, підсистеми, зв'язки, відносини) нових постійних елементів. У цьому контексті система або конкретний предмет змін постають як ділянка, середовище, зона відновлення, а внесені в них елементи – як нововведення. Усю діяльність з винаходу, розробки, рецензування, апробації, освоєння нововведень називають інноваційним процесом. Таким чином, інноваційний процес є практичною реалізацією інновації¹.

У сфері освітніх досліджень цей термін вперше застосували для вивчення нових форм і підходів у вивченні психології дитини, її навчання та виховання. Використання цього терміну пов'язано з дослідження творчого потенціалу особистості. Цим терміном послуговувалися у своїх наукових розвідках такі дослідники, як А. Біне, О. Декролі, А. Лай, Е. Клаперед, В. Кілпатрік, Е. Мейман, Е. Торндайк тощо. Пошуки ефективних методів та технологій навчання, що проводилися в межах діяльності модних на той час експериментальних шкіл, зокрема «Лабораторної школи» Дж. Дьюї, «Органічної школи» М. Джонсон, «Школи гри» К. Пратта, «Дитячої школи» М. Наумберга та ін., довели, що досягнення цієї мети є можливим лише на шляху інноваційного розвитку освіти. Яскравим втіленням такого підходу постали нові навчальні заклади, створені наприкінці XIX – на початку XX ст. У Західній Європі серед них найбільшої відомості набули школа Де Рош, початкова школа Селестена Френе (Франція), «Школа для життя» – Ермітаж (Бельгія), «Нова школа» в Саммерхіллі (Англія), Вальдорфська школа (Німеччина) та ін. У США деякий час користувалося великою популярністю навчання у школі в місті Дальтон, створеній у 1920 р. Усі названі освітні заклади єднав принцип інноваційного підходу до системи навчання. Водночас у кожній школі він мав суттєві особливості. Так, зокрема у школі Де Рош, яка діяла в Нормандії, програма освіти була модернізована: збільшилася кількість годин для уроків з трудового виховання, сучасних мов, природничо-наукових дисциплін, однак, за рахунок годин, відведених для вивчення класичних мов, загальне навантаження скоротилося; вільний час присвячувався заняттям мистецтвом, культурному дозвіллю. С. Френе приділяв основну увагу оригінальним фор-

¹ Грубіч Д. Ю. Інновація як психолого-педагогічна проблема / Д. Ю. Грубіч // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – 2011. – Вип. 15. – С. 99.

мам виховання й навчання: діяльності шкільної друкарні, шкільному самоврядуванню, бібліотеці навчальних посібників, «шкільним текстами» (дитячим творам). Бельгійський Ермітаж став прикладом реформування техніки навчання: у початкових класах цієї школи основою освіти стали так звані центри інтересів, які групували навчальний матеріал відповідно до дитячих потреб, орієнтуючись на навколишнє середовище дитини (природу, родину, шкільне оточення). «Нова школа» в Саммерхіллі проголошувала принцип «абсолютної свободи» учнів: дозволялося пропускати заняття, обирати факультативи; основним завданням вважалося формування суспільної особистості (шляхом розмов учителів із вихованцями, шкільного самоврядування). Вальдорфська школа зосереджувала педагогічний пошук на формах емоційно-естетичного виховання та навчання; вона діяла на засадах персонального підходу й індивідуальних вимог до учнів, що мало сприяти розвитку їх уяви і фантазії. Дальтонська школа стала центром реалізації відомого Дальтон-плану, що передбачав виконання навчальної програми, розподіленої на контракти; їх порядок і темп виконання обирали самі учні¹.

Не всі запропоновані педагогічні інновації витримали перевірку практикою. Проте певною мірою досвід експериментальних навчальних закладів позитивно вплинув на подальший розвиток виховання й освіти. Так, у Франції під час реформ середньої освіти на початку ХХ ст. було враховано досвід реорганізації навчальних програм у Де Рош. У прийнятих в 1936 р. навчальних програмах початкової освіти в Бельгії було згадано метод центрів інтересів, запроваджений в Ермітажі. На результати експериментальних шкіл надалі спиралися прибічники демократизації освіти, убачаючи в їх досвіді підтвердження можливості набуття всіма учнями повноцінної підготовки².

Інноваційним процесам у сучасному світі притаманний глобалізаційний характер. Природа, характер, перебіг інноваційного розвитку в сучасному світі характеризуються універсальністю, органічно пов'язаною з формуванням глобальних фінансових потоків. Фундаментальні чи базові, технологічні інновації відбуваються, насамперед,

¹ Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учебное пособие для вузов / А. Н. Джуринский. – М. : Издательская группа «ФОРУМ» – «ИНФРА-М», 1998. – С. 234–237.

² Там само. – С. 239.

там, де сконцентровані величезні грошові кошти, тобто на рівні ТНК, міжнародних фінансових центрів, що мають власні штаб-квартири в найбільш розвинених державах світу – країнах так званого «золотого мільярду». Тут створюється ядро світового інноваційного процесу і глобальної технологічної системи¹. Надання інноваційному процесу глобалізаційного виміру змушує говорити не тільки про інновацію в освіті чи в економіці. Необхідно також визначати векторність і зміст інноваційного процесу щодо внутрішньо-економічного та зовнішньо-геополітичного вимірів². Тому зміст інноваційного процесу, його темп, ритм, характер, швидкість і якість використання результатів для поліпшення життя широких верств населення, перш за все, для вирішення проблем бідності, істотною мірою визначаються тим, хто продукуватиме інновації та хто впроваджуватиме їх у соціальну практику. Цілком очевидно, що інноваційний тип світового розвитку має об'єктивний характер, його не можна ні уникнути, ні скасувати. Однак характер його здійснення і, головне, його реалізації в кожній конкретній країні, у певній соціальній системі залежить переважно від того, наскільки інноваційний процес є забезпеченим кадрами інноваторів. Це стосується не тільки професійних управлінських кадрів для всієї ієрархічної системи управління, а й кожного фахівця на своєму робочому місці³.

Відповідно, нерозривно пов'язаним з характеристикою інноваційного процесу постає поняття «інноваційна діяльність». Воно знаходить різні тлумачення у сучасних дослідженнях. Так, Г. Менш визначає її як процес, спрямований на досягнення та на реалізацію результатів закінчених наукових досліджень, розробок, інших науково-технічних досягнень у новий чи удосконалений продукт, реалізований на ринку, у новий чи удосконалений технологічний процес, використовуваний у

¹ Мойсейчик Г. И. Глобализация и проблемы формирования национальной модели развития высоких технологий и инноваций / Г. И. Мойсейчик // *Философия хозяйства* : альманах Центра общественных наук и экономического факультета. – 2008. – № 6 (60). – С. 199.

² Ковальова С. Інновація та модернізація в освіті [Електронний ресурс] / С. Ковальова. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_13/PDF/2.pdf. – Назва з екрану.

³ Пономарьов О. С. Формування кадрів для інноваційного розвитку як стратегічна мета вищої школи / О. С. Пономарьов // *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. – 2010. – № 5. – С. 106.

практичній діяльності, а також пов'язані з цим додаткові наукові дослідження і розробки¹.

На думку Т. Майорової, інноваційна діяльність – це діяльність, спрямована на використання й комерціалізацію результатів наукових досліджень і розробок, яка зумовлює випуск на ринок нових конкурентоспроможних товарів та послуг. Інноваційна діяльність містить у собі процес доведення наукової ідеї або технічного винаходу до стадії практичного використання, що забезпечує прибуток, а також охоплює пов'язані з цим процесом техніко-економічні та інші зміни у соціальному середовищі. Складовими інноваційної діяльності постають:

- випуск і розповсюдження нових видів техніки та технологій;
- прогресивні міжгалузеві структурні зрушення;
- реалізація довгострокових науково-технічних програм із великими термінами окупності витрат;
- фінансування фундаментальних досліджень для здійснення якісних змін у стані виробничих сил країни;
- розроблення й впровадження нових ресурсозберігаючих технологій, спрямованих на покращення соціального стану населення, екологічної ситуації тощо².

У літературі інноваційна діяльність характеризується як вид діяльності, пов'язаний із трансформацією наукових досліджень і розробок, інших науково-технологічних досягнень у новий чи покращений продукт, введений на ринок, у новий чи покращений технологічний процес, використовуваний у практичній діяльності, чи новий підхід до соціальних послуг³. Т. Пожуєва і О. Лебедева наголошують на тому, що інноваційна діяльність є складним процесом трансформації новоотриманих ідей та знань на об'єкт економічних відносин. Без сумніву, такий процес становить складну багаторівневу систему економічних відносин щодо матеріалізації знань, якій притаманні специфічні взаємозв'язки та закономірності. З огляду на значну, часом визначальну

¹ Инновационный менеджмент : справочное пособие. – изд. 2-е, перераб. и доп. / под ред. П. Н. Завлина, А. К. Казанцева, Л. Э. Миндели. – М. : Центр исследований и статистики науки, 1998. – С. 19.

² Майорова Т. В. Інвестиційна діяльність : навч. посібник / Т. В. Майорова. – К. : ЦУЛ, 2003. – С. 128.

³ Онишко О. С. Економічна суть інноваційної діяльності торговельних підприємств / О. С. Онишко // Науковий вісник НЛТУ України: збірник науково-технічних праць. – 2007. – Вип. 17.5. – С. 169–170.

роль, яку інноваційні процеси відіграють у сучасній економіці, визначення та врахування цих особливостей є неодмінною умовою забезпечення економічної ефективності підприємництва. Формування таких умов можливе лише через активізацію суб'єктами господарювання інноваційної діяльності. Це означає, що першочерговим завданням у цьому напрямку повинно стати дослідження тих питань, вирішення яких кардинально змінить відношення до процесу інноваційної діяльності всіх його учасників: продукувати та впроваджувати інновації повинно стати не тільки економічною доцільністю, але й необхідністю¹.

У соціально-філософському плані характеристика інноваційної діяльності ґрунтується на загальних підходах до поняття «діяльність». Це – форма активного ставлення людини до навколишнього світу з метою його перетворення. Принциповою особливістю людської діяльності є її усвідомленість. Діяльність характеризується метою, засобами, формою процесу та результатами. Вона принципово відрізняється від поняття «поведінка». Остання пов'язана перш за все з адаптацією до природного та соціального середовища, і дії людини в цих умовах до певної міри обмежені наявними стереотипами, програмами дій. Діяльність же дозволяє людям не лише пристосовуватися до певних умов існування, але і змінювати їх². Потенціалом діяльності багатьма дослідниками вважається дух (ідея), а кінцевим результатом – певна річ (матеріальна чи ідеальна), оскільки людська активність виробляє знаки та речі (інноваційні продукти). У філософській інтерпретації інноваційна діяльність – це діяльність, у результаті якої народжується щось нове, що характеризується неповторністю й оригінальністю, якого раніше не існувало в природі³.

Отже, здійснення інноваційної діяльності забезпечується певним інноваційним потенціалом. Поняття «інноваційний потенціал» було використане А. Пригожиним у межах типології інновацій як одна з

¹ Пожуєва Т. О. Інноваційна діяльність – основа ефективного підприємництва / Т. О. Пожуєва, О. М. Лебедева // Вісник економічної науки України. – 2011. – № 1. – С. 117–118.

² Каріков С. А. Філософія : навчальний посібник / С. А. Каріков. – Х. : НУЦЗУ, 2011. – С. 17.

³ Чумак О. В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність» / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : [зб. наук. пр.]. – 2009. – Вип. 36. – С. 161.

ключових її ознак. Дослідник визначає інноваційний потенціал як рівень новизни інновації. Звідси, інновації за цією ознакою визначаються як:

- радикальні або базові (принципово нове);
- комбінаторні (різне сполучення конструктивного поєднання компонентів);
- модифіковані (покращення, доповнення базових систем, конструкцій, форм тощо)¹.

Дискусійним є визначення поняття «інноваційне середовище». Л. Ващенко підкреслює, що як системне утворення інноваційне середовище (на прикладі окремого регіону) має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого виступають: стратегія розвитку освіти регіону, тактика формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища регіону, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти регіону. Кожен з елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін². Вказуючи на ту обставину, що інноваційне середовище має здатність змінюватись, Л. Ващенко виокремлює та характеризує основні рівні його розвитку: адаптивний, професійно-репродуктивний, творчий, стратегічно-цільовий.

Інколи «інноваційне середовище» ототожнюють з поняттям «інноваційний простір». Проте такий підхід є не зовсім коректним. Дослідники цього питання вказують на те, що середовище характеризується певною статичністю, формується у межах конкретного закладу (зокрема – навчального), а простір – динамічністю як відображенням систем соціальних зв'язків та стосунків, характером взаємовідносин суспільства і соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням потреб суспільства. Простір також характеризується суб'єктивним сприйняттям, постає результатом конструктивної діяльності усіх суб'єктів, що діють у ньому³. Складовою інноваційного середовища є інноваційне освітнє

¹ Пригожин А. И. Нововведения : стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – С. 78.

² Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.01. «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Ващенко. – К., 2006. – С. 21–22.

³ Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Шапран, Ю. П. Шапран // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 9. – С. 109.

середовище. Інноваційне оновлення філософії та змісту освіти на початку XXI століття постає вимогою часу. Інноваційний характер сучасної освіти зумовлений насамперед тим, що у нових умовах господарювання інновації перетворились на ключовий фактор зростання конкурентоспроможності, забезпечення економічного зростання, зростання добробуту населення, а також забезпечення оборонної, економічної, технологічної та екологічної безпеки країни. А для держав з перехідною економікою саме інновації забезпечують перехід до нової технологічної бази, випуску нової продукції й, у кінцевому підсумку, вхід у фазу економічного зростання.

Історична еволюція засвідчує, що практично на всіх етапах існування людської цивілізації саме інновації (технічні, технологічні, соціокультурні) виступали основою для переходу окремих процесів і суспільства у цілому на якісно новий рівень соціально-економічного розвитку, а, отже, – на новий рівень добробуту та якості життя. Принципова відмінність останніх десятиліть XX – початку XXI ст. полягає в тому, що виробництво інновацій перетворилося на самостійну сферу людської діяльності, у якій, за оцінками експертів, нині виробляється $\frac{1}{4}$ світового валового продукту. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку, із 1995 р. до 2005 р. інвестиції в інформаційно-комунікаційні технології додавали 25% приросту валового продукту, а інвестиції в інтелектуальні активи – 7,5–11%. Особливістю інноваційної економіки називають виникнення так званих «технологій створення технологій», а також технологій, які «закривають» виробництво, тобто створюють ситуацію, коли припиняється функціонування певних галузей, видів продукції, систем озброєнь тощо¹.

Інновації є тими чинниками, які запускають зміни у суспільному житті. Інакше кажучи, ми маємо справу з інноваційним суспільством. Як зауважує В. Кушерець, інтелект суспільства визначає його спроможність виробляти і практично використовувати нові знання і методи організації праці. Усе це якнайкраще пов'язано з освітою². Інноваційне суспільство потребує інноваційної освіти. Інноваційна освіта спрямовується на формування інноваційних якостей людини, її здатності до

¹ Яковенко Л. І. Інноваційний характер економіки знань / Л. І. Яковенко // Вісник Полтавської державної аграрної академії. – 2010. – № 2. – С. 143.

² Кушерець В. І. Система освіти в ноосферичному вимірі. Потреба світоглядної та методологічної переорієнтації / В. І. Кушерець // Вища освіта України. – К., 2003. – №3. – С. 37.

сприйняття та творення нового. «Винахідливість стає архетипом діяльності інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до школи мислення», – зазначає І. Предборська¹. Даний контекст потребує не лише нових знань та вміння мислити певним способом, а вміння змінювати способи мислення, тобто передбачає внутрішню потенційну поліваріантність мислення та світосприйняття. Такий інноваційний тип мислення Л. Горбунова кваліфікує як трансгресивне, тобто мислення про дійсне з погляду можливостей, можливостей бути іншим. «Трансгресивне мислення не може бути категорично імперативним, законодавчо-репресивним, бо відбувається як мислення «крізь світи», як креативно-можливісне, посибілістське й інтерпретативно-контекстуальне», – пише дослідниця². Навчання інноваційному мисленню є одним з пріоритетних завдань та передумов культурного виховання і самовиховання для системи освіти.

Варто зазначити, що за своєю природою інновації не є опозиційним протиставленням усталеним формам та методам передачі і поширення знань. Вони скоріше розуміються як нове прочитання старих ідей та думок. «У соціальному розвитку відбувається постійне зіткнення двох протилежностей: традицій і новаторства як чергування діяльності відтворення і продукування. Вони взаємопроникають одне в інше, утворюючи єдине ціле, в якому відображується внутрішнє протиріччя станив сталості і мінливості в процесі розвитку. Саме протиріччя як внутрішнє джерело розвитку, що об'єднує традицію і новаторство в діалектичному взаємозв'язку, може виступати показником факторності даних явищ», – пише С. Ганаба³. Вона стверджує, що усвідомлення в системі освіти генетичного зв'язку новацій із традиційними формами забезпечить умови для постійного розвитку індивідуальності людини, що оголошується вищою духовною цінністю суспільства, його продуктивною силою. «Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично сформованих та вивірених часом – дидактичних тео-

¹ Предборська І. М. Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / І. М. Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 23.

² Горбунова Л. С. Принципи реформування вищої освіти в контексті інтеграційних процесів / Л. С. Горбунова // Філософські науки : [зб. наук. пр.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 33.

³ Ганаба С. О. Інноваційна спрямованість освіти як філософська проблема / С. О. Ганаба // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К, 2011. – Вип. 50. – С. 278.

рій, знання та інтерпретація яких сприятимуть подоланню кризових явищ як в освітній сфері, так і в українському суспільстві. Традиції вітчизняної освіти, які містять потужну скарбницю філософсько-педагогічних ідей, орієнтують освітню сферу на розвиток, становлення людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей та задоволення її освітніх потреб»¹.

Зрозуміло, освіта органічно поєднує в собі інноваційні і традиційні підходи. Традиції в ній є основою упорядкування і структуризації кожної національної освітньої системи, універсальна форма збереження і механізм передачі педагогічного досвіду, імператив історичного мислення в освіті, зразок (норма) педагогічного наслідування. Без традиції освіта може втратити свою системність, цілісність, історичність. З другого боку, традиція не повинна стояти на перешкоді інновації, адже в такому разі вона може перетворитись у формальну, відірвану від життя схему, яка нічого не дає ні розумі, ні серцю.

Єдність традицій та інновацій – одвічно нова й далеко ще не вирішена проблема педагогічної теорії. На наш погляд, її рішення розгортається в площині «міри» того й іншого, міри, яка в кожний історичний період має конкретні виміри, і не більше. І все ж, десь і колись, комусь і відразу треба віддавати перевагу. Ми наголошуємо на обумовленій викликами сучасної епохи позиції інноваційного розвитку освіти. Саме цей підхід має бути закладений у якості норми педагогічної Конституції Європи.

Висока інтенсивність інформаційних потоків, розвиток науки й соціальної практики, розширення міжкультурних комунікацій та академічних контактів обумовлюють радикальні зміни в системі навчання і виховання підростаючого покоління. Освіта нині розгортається як пошукова, науково-дослідницька діяльність. У ній реалізуються високі педагогічні технології, зокрема, інформаційні, впроваджуються мовні стратегії. На часі – запровадження технологій дискурсу як засобу підвищення рівня взаємного зв'язку між учнем і вчителем, студентом та викладачем, стимулювання активності учасників навчально-виховного процесу, виховання їх самостійності, креативності, здатності до творчості.

Активно вивчається й залучається до модернізації вітчизняної освіти академічний досвід передових університетів Європи і світу. Все це

¹ Ганаба С. О. Інноваційна спрямованість освіти як філософська проблема / С. О. Ганаба // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К, 2011. – Вип. 50. – С. 278.

дозволяє характеризувати сучасну освіту як «освіту інноваційну». І хоча в деяких вітчизняних університетах означені процеси існують тільки в зародку, магістральний шлях розвитку освіти розгортається лише через інновації, осмислення, впровадження всього нового, передового, прогресивного, накопиченого наукою, культурою, соціальною практикою.

За першим визначенням «інновації» в освіті є процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів навчання, педагогічних технологій, управлінських й організаційних підходів, у результаті яких суттєво підвищуються показники якості освіти, а також розвитку особистості як носія знань і відповідних компетенцій, прискорюється входження особистості у самостійний життєвий процес.

Що ж таке «інновація в освіті», яка її природа, сутність, функціональне призначення? Яким чином впливає вона на розвиток освіти, і яким чином вирішуються суперечності між традиційною системою й новітніми підходами? Якої підготовки потребує людина (вчитель і учень) для утвердження себе в ролі суб'єкта інноваційного процесу в освіті? Зупинимось на розгляді цих і деяких інших питань більш детально.

Сучасна економіка – це, поза сумнівом, інноваційна економіка, в якій знання дозволяють генерувати безперервний потік нововведень, що відповідає мінливим динамічним потребам, а досить часто й формує ці потреби. Знання лише тоді має значення в економічному сенсі, коли воно реалізується у формі інновацій. Діяльність із виробництва, поширення й використання знань у сучасній економіці відіграє як ніколи важливу роль, визначає її істотні риси і темпи розвитку. Між наукою й технологією виникає нова взаємодія. Все більше секторів економіки стають наукомісткими, зростає частка інвестицій у знання, освіту, нематеріальні активи. Мова йде, передусім, про ключову роль людського капіталу, який за відповідних інституційних умов перетворюється на найбільш важливий чинник розвитку економічної системи, заснованої на знаннях, на що зверталась увага у першому розділі даного дисертаційного дослідження.

Розвиток інноваційної економіки, економіки знань як безперервно оновлюваний процес, вбирає комплекс характеристик; змінюються джерела створення доданої вартості, яку на попередніх етапах забезпечували промислові індустріальні підприємства конвеєрного типу. Нині

домінуючу роль у створенні доданої вартості відіграють високотехнологічні, наукомісткі виробництва; все більшу частку ВВП забезпечують різні види послуг (у першу чергу наукомісткі). Знання та інвестиції в них безпосередньо впливають на економічне зростання і розвиток економіки. Сформована пропорція цін на сировину, продукцію, що отримується внаслідок її обробки, і на «ноу-хау» нині становить близько 1:10:100¹.

Як наслідок піднесення ролі інновацій в усіх сферах людської діяльності дуже швидко продукуються, оновлюються, розповсюджуються нескінченні факти, дані і знання про явища природи, технологічні та суспільні зміни. А. Бойко зазначає, що у зв'язку з цим істотно зростає роль системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для орієнтування у нескінченних потоках різноманітних знань і даних з метою вирішення нових, нестандартних проблем. У цій новій парадигмі найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям фахівців, тобто їх спроможності шукати і знаходити необхідну інформацію, точно формулювати проблеми та гіпотези, вбачати в даних сукупностях певні закономірності, знаходити розв'язання складних міждисциплінарних завдань².

Отже, сучасна освіта обумовлена інноваційними процесами, які є однією з домінуючих її характеристик, оскільки як соціальний інститут вона має володіти здатністю до випереджального розвитку, відповідати запитам суспільства та конкретної особистості.

Педагогічні інновації у вузькому змісті спрямовані на подолання кризи в освіті за рахунок підвищення якості виховання й освіти студентів, надання освітньому процесу особистісно-орієнтованого, гуманістичного характеру, а у широкому значенні – на формування гармонійно розвиненої, інноваційно-мислячої і соціально-адаптованої людини. Освіта в межах цивілізаційної парадигми має готувати таку глобальну людину, яка здатна жити і діяти більш ефективно у глобальному середовищі.

Необхідність досягнення цієї мети обумовлює надзвичайно широкий спектр завдань – від формування відповідних світоглядних позицій, розуміння інноваційного розвитку в контексті світових цивіліза-

¹ Яковенко Л. І. Інноваційний характер економіки знань / Л. І. Яковенко // Вісник Полтавської державної аграрної академії. – 2010. – № 2. – С. 143.

² Бойко А. М. Інноваційний характер сучасної освіти / А. М. Бойко // Філософські обрії. – 2008. – № 19. – С. 223.

ційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їх досвіду і досягнень¹.

Альтернативою традиційній, знаннєвій парадигмі освіти є інноваційна освіта, яка стає в наші дні домінуючою тенденцією у всьому світі. В інноваційній освіті, як і в знаннєво-просвітницькій моделі, виключно велике значення надається знанням, вмінням, навичкам, когнітивному компоненту освіти. Однак у новій моделі вони входять у більш широкий соціокультурний контекст, набувають нового тлумачення, змінюється характер, технологія їх надбання, а внаслідок цього навчання наповнюється новим змістом.

Традиційна та інноваційна освіта – це дві різні моделі освіти, які породжені власним часом і відповідають соціокультурній ситуації в конкретній країні та орієнтовані на вирішення принципово різного класу завдань. Ці дві моделі освіти мають різні цільові, змістовні, технологічні основи, по-різному вибудовують педагогічний процес.

Традиційна, знаннєва парадигма виконує функцію адаптації освіти до існуючих умов життя, вона переслідує цілі пізнання теперішнього, в той час як інноваційна освіта спрямована у майбутнє, носить випереджаючий характер, задає вектор розвитку освіти на найближчу та віддалену перспективи. Отже, традиційна (технократична) модель освіти притаманна суспільству, яке стабільно розвивається і є прогнозованим. Інноваційна освіта постає новою моделлю постіндустріального суспільства.

Стратегічною метою побудови інноваційної моделі освіти є подолання кризи в освіті, а через неї – і системної кризи у суспільстві. Вона будується на новому розумінні сутності освіти, інакше вибудовує освітній процес, змінює диспозицію учасників навчального процесу – студента та викладача, збагачується культурним змістом. Перехід до інноваційної освіти пов'язується зі зламом стереотипів педагогічного мислення, звичного способу професійної діяльності, в межах якої функція викладача зводиться до трансляції соціокультурного спадку.

Інноваційна модель освіти має двоїсту природу. З одного боку, вона має бути адаптованою до існуючої соціально-педагогічної ситуації у країні, оскільки базується на традиціях, культурних та національних особливостях, а з другого – має бути спрямована у майбутнє і відігра-

¹ Утюж І. Г. Освітні парадигми ХХІ століття: теоретико-методологічний аспект / І. Т. Утюж // Культурологічний вісник: науково-теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряни. – 2010. – Вип. 24. – С. 129–130.

вати прогностичну функцію. Крім того, інноваційна освіта не тільки є детермінованою соціально-економічними, духовно-моральними сторонами життя суспільства, але й сама детермінує їх, активно впливає на базові основи суспільства. Щодо традиційної освіти, то вона, співіснуючи з інноваційною, у певних аспектах збагачується новим змістом і під впливом цього частково змінює свій зміст, технологію, структуру, водночас постаючи механізмом соціокультурного наслідування існуючих форм, забезпечуючи стійкість соціальної системи¹.

Нагромаджений емпіричний матеріал щодо використання інновацій в освіті, який вимагав науково-теоретичного осмислення, призвів до появи нової галузі дослідження – інноватики. Інноватика сформувалася у відповідь на потреби промислово розвинених країн у створенні нових галузей знання, спеціальних досліджень, необхідних для більш ефективного вирішення завдань інтенсифікації та прискорення виробничих процесів. Головною проблемою інноватики визначає творення нововведень, дифузії їх усередині соціальних систем і взаємодію між ними, адаптацію до них людини, вироблення інноваційних підходів та рішень².

Інше системне поняття – педагогічна інноваційна діяльність (чи педагогічна або освітня інноватика) – позначає комплекс заходів щодо забезпечення інноваційного процесу на тому або іншому рівні освіти, а також сам цей процес. Педагогічна інноватика займається вивченням проблем створення, поширення, засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Основними її складовими визнаються:

- теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія);
- методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті;
- технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій³.

Потужні процеси модернізації сучасної школи викликають потребу в розробці прогностичних моделей інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів. На вирішення окреслених завдань спрямо-

¹ Чумак О. В. Інноваційні зміни в освіті на сучасному етапі розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Чумак. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Niz/2010_11/chumak.htm. – Назва з екрану.

² Кремень В. Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В. Г. Кремень // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка. – 2010. – Вип. 38. – С. 9.

³ Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізацій : європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра інсайт, 2000. – С. 89.

вана Державна цільова соціальна програма «Школа майбутнього», яка передбачає вдосконалення механізмів надання освітніх послуг, розроблення та випробування інноваційних моделей новітніх навчальних закладів, діяльність яких спрямовуватиметься на випереджальний характер розвитку системи освіти. На виконання цієї програми у плані роботи Академії педагогічних наук України передбачено проведення наукових досліджень та відповідних заходів щодо Всеукраїнського експерименту із розробки й апробації інноваційних освітніх моделей загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно до виконання замовлення лабораторією педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України проводиться дослідження «Моделі інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу».

Таким чином, дослідження інноваційного оновлення освіти спрямовується на розв'язання суперечностей між зростанням запитів педагогічної теорії та практики щодо розробки ефективних моделей освітнього простору загальноосвітніх навчальних закладів як складової їхнього інноваційного розвитку, з одного боку, і недостатньою теоретико-методологічною, методико-технологічною розробленістю проблеми педагогічного моделювання освітнього простору, адаптованої до використання в умовах динамічного розвитку освітніх процесів у межах загальноосвітнього навчального закладу – з другого¹.

До основних принципів інноваційних змін в освіті дослідники відносять:

- принципи плюралізму, варіативності, альтернативності та безперервності освіти²;
- принципи особистісно-орієнтованого навчання;
- принципи тісної взаємодії того, хто навчає, і того, хто вчиться (педагогіка співпраці);
- принципи єдності навчання і виховання;
- принципи пошуку нестандартних методів і форм навчання (зростання свободи творчості викладача)¹;

¹ Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : наукові підходи [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>. – Назва з екрану.

² Медведєв В. К. Реалізація концепції неперервної освіти як системна комплексна проблема / В. К. Медведєв // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : [зб. наук. пр.]. – 2005. – Вип. 7-8 (11-12). – С. 173.

- принципи розробки і впровадження у навчальний процес дистанційно-активних форм навчання, застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемологічних, герменевтичних аспектах педагогіки й дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою².

Інновації в системі освіти характеризуються новизною, спрямованою на якісне поліпшення освітнього процесу і його результатів. Вони пов'язані з внесенням змін у:

- цілі, зміст, методи, технології освіти, її форми організації і систему управління;
- стиль педагогічної діяльності, організацію навчально-пізнавального процесу;
- систему контролю й оцінки рівня освіти;
- систему фінансування;
- навчально-методичне забезпечення³.

Реалізація висунутих завдань інноваційного оновлення філософії і змісту освіти вимагає запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, впровадження засобів навчання. Узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновації, ми маємо підстави розглядати її перш за все як продукт творчої, інтелектуальної діяльності, результатом якої є внесення цілеспрямованих прогресивних змін у життєдіяльність людини, суспільства, природи. Сутнісною ознакою інновації в освіті О. Дубасенюк вважає її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні⁴.

¹ Сухіна В. Ф. Можливості приватної освіти в інноваційному навчанні / В. Ф. Сухіна // Університетська освіта України XXI століття : проблеми, перспективи, тенденції розвитку : міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 184.

² Науково-освітній потенціал нації : погляд у XXI сторіччя / В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій [та ін.]. – К. : Навчальна книга, 2004. – Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо-культуротворення. – С. 352.

³ Бауман З. Текущая современность / Зигмунт Бауман. – СПб. : Питер, 2008. – С. 47.

⁴ Козак Л. В. Інновації в контексті розвитку сучасної освіти / Л. В. Козак // I Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства» : матеріали конференції. – Кременчук : КрНУ, 2012. – С. 14.

Запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей відбувається у процесі інноваційної педагогічної діяльності. Сутність її полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості¹. Слід наголосити також на важливості правильного формулювання цілей такої діяльності. Серед них виділяються підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти, мобільності студентів та працівників вищих навчальних закладів, здатність до працевлаштування випускників в умовах глобального ринку².

Основними функціями інноваційної педагогічної діяльності є:

- планування (обґрунтування основних напрямів і пропорцій інноваційної діяльності відповідно до прогнозування та мети розвитку освітнього закладу, можливостей матеріального й інтелектуального забезпечення, інноваційного потенціалу організації, попиту ринку). Необхідність функції планування визначається розширенням масштабів і ускладненням інноваційних проектів в освіті, багатоваріантністю й імовірнісним характером інноваційних освітніх процесів, що потребує обґрунтування прийняття рішень менеджерами освітніх закладів на основі планових розрахунків в інноваціях;
- організаційна (процес забезпечення виконання планових завдань і об'єднання освітян-практиків, учених, дослідників, які спільно реалізують інноваційні плани, освітні програми та проекти на експериментальних базах);
- координаційна (узгодження діяльності всіх ланок системи освіти: як вищих адміністративних службовців, так і окремих спеціалістів). Ця функція має забезпечити єдність відносин суб'єкта й об'єкта управління в освіті. Координація в системі освіти є основою всієї структури освітньої організації;
- активізаційна (підвищення активності освітян до зацікавленості в результатах своєї педагогічної праці зі створення інновацій і їхнього впровадження в практику освіти). Активізація передбачає створення системи моральних і матеріальних заохочень

¹ Коновальчук І. І. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Креативна педагогіка : науково-методичний збірник. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – С. 42.

² Скубашевська О. Необхідність і реалії інноваційного розвитку освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 35.

для працівників освітніх закладів у підвищенні рівня професійної компетенції, покращенні психологічного клімату в колективі, що дає змогу підвищити продуктивність праці всього освітнього закладу, забезпечити його конкурентоспроможність у перспективі;

- гармонізація взаємин між співробітниками (створення сприятливого психологічного клімату дозволить плідно співпрацювати з основним складом виконавців);
- контроль (перевірка організації інноваційного процесу, своєчасне коригування мети освітнього закладу, плану виконання, проведення нових наукових та практично-експериментальних досліджень). Інноваційний контроль у закладах освіти дозволяє збирати та систематизувати інформації про стан і результати інноваційної діяльності, оцінювати їх, долати відхилення від цілей;
- духовна (саме в інноваційних освітніх установах зосереджується увага на проблемах людини в сучасному світі, здійснюється неупереджений пошук істини)¹.

Реалізація зазначених функцій уможлиблюється новими принципами діяльності вищої школи, яка є своєрідним містком між освітою та наукою, має забезпечити збереження їх єдності в інноваційному просторі, створюючи відповідне середовище на рівні певних ВНЗ. У теорії розвитку інноваційної університетської системи освіти О. Мещанінов визначає такі елементи:

- цілісна концепція моделювання університетської освіти як системоутворююча сукупність положень, умов, чинників, обмежень, принципів та моделей, що складають теоретико-методологічну основу розв'язання проблеми;
- моделі та концепція розвитку інноваційної університетської системи освіти як цілісної системи організаційно-педагогічних умов, засобів й інструментарію для супроводження і забезпечення її оновлення на етапах життєдіяльності;
- організаційно-педагогічні методики реалізації концепції моделювання з позиції теоретичної та практичної єдності і моделей

¹ Каменська В. П. Особливості управління системою освіти в умовах економічної та освітньої глобалізації України [Електронний ресурс] / В. П. Каменська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2010_15_1/Kamenska.pdf. – Назва з екрану.

розвитку інноваційної університетської системи неперервної професійної освіти як однієї з найважливіших інституцій суспільства¹.

До ознак інноваційності у роботі університетів дослідники відносять:

- започаткування підготовки фахівців за принципово новими напрямками («Управління освітою», «Комп'ютерні науки», «Комп'ютерна інженерія»);
- активне залучення засобів та ресурсів Internet як принципово нового джерела інформації;
- впровадження єдиного вступного тестування;
- надання університетом, додатково до державного, власного диплома, де зазначається особистий рейтинг фахівця серед випускників року².

Оскільки розробка моделі інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як цілісного утворення передбачає моделювання освітнього простору університету (школи), одним із пріоритетних напрямків у межах дослідження педагогічних інновацій є проблема моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу. Актуальність означеної проблеми визначається:

- процесами модернізації освіти, пов'язаними з необхідністю прогнозувати перспективи розвитку освітнього простору загальноосвітніх навчальних закладів на інноваційній основі;
- зростанням вимог до якості процесу моделювання у діяльності педагогічного колективу в процесі впровадження інновацій;
- нерозробленістю концептуальних положень педагогічного моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу з урахуванням теоретичних і технологічних аспектів;
- недостатньою розробленістю апарату вимірювання та оцінювання ефективності моделей інноваційного освітнього простору загальноосвітніх навчальних закладів;
- необхідністю створення й накопичення банку даних щодо інноваційних моделей загальноосвітніх навчальних закладів України

¹ Мещанінов О. П. Суперечності розвитку університету як інноваційної системи освіти / О. П. Мещанінов // Наукові записки НаУКМА. – 2007. – Т. 71 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 13.

² Там само.

взагалі та моделей інноваційного освітнього простору школи зокрема¹.

Поставлені завдання не можуть бути реалізовані без розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій, інноваційних управлінських й організаційних підходів. Саме за допомогою інноваційних педагогічних технологій у природних або штучностворених умовах, що контролюються й керуються, досліджується освітнє явище, прогнозується новий спосіб розв'язання педагогічного завдання або проблеми². Тому звернемося до їх характеристики.

У науковій літературі виділяється чотири основні підходи до визначення педагогічних технологій:

- педагогічні технології як засіб, тобто як виробництво і застосування методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання та ТЗН для навчального процесу;
- педагогічні технології як спосіб, модель, техніка виконання навчальних завдань, тобто процес комунікації, заснований на певному алгоритмі, програмі системи взаємодії учасників педагогічного процесу;
- педагогічні технології як науковий напрям – велика галузь знань, що спирається на дані соціальних, управлінських і природничих наук;
- педагогічні технології як багатовимірне поняття, процес, як система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, яка веде до намічених результатів³.

У якості інноваційних педагогічних технологій визначаються моделі, які перетворюють характер освіти в аспекті таких сутнісно й інструментально важливих характеристик, як:

¹ Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу : наукові підходи [Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07cadast.htm>. – Назва з екрану.

² Чернова Т. Ю. Інноваційна діяльність заступника директора з навчально-виробничої роботи у професійно-технічному навчальному закладі / Т. Ю. Чернова // Креативна педагогіка : науково-методичний збірник. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – С. 152.

³ Стрілець С. Деякі аспекти інноваційної освіти у вищій школі / С. Стрілець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – 2012. – Вип. 24. – С. 360.

- цільова орієнтація освітнього процесу;
- характер взаємодії викладача й учня (студента) та їх позиції у процесі навчання;
- ефективна організація навчального процесу, зокрема із використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ)¹.

Остання характеристика, на нашу думку, має бути розкрита більш докладно. Одним із способів активізації навчальної діяльності студентів, майбутніх учителів є використання ІКТ. За умов їх реалізації знання можуть бути отримані в умовах надання порцій навчальної інформації та контролю її засвоєння (комп'ютерні підручники, тестові, контролюючі програми, довідники, навчальні відеофільми), а також на основі моделей досліджуваних об'єктів, процесів, явищ (імітаційні моделі, предметно-орієнтовані середовища і на їх основі – лабораторні практикуми, тренажери, ігрові програми). В умовах застосування й успішної реалізації ІКТ фахівець повинен володіти інформаційною компетентністю, яка передбачає різні вміння поводження з інформацією та комп'ютерну грамотність.

Сучасні ІКТ суттєво впливають і на проведення занять. Так, до найбільш ефективних методів навчання належать case study та комп'ютерні симуляції (навчальні ділові ігри, побудовані на базі спеціального програмного забезпечення). Завдяки сучасним ІКТ різні форми занять (лекції, case study, computer simulations, практичні заняття з навчальними комп'ютерними програмами та ін.) можуть бути проведені як в аудиторії, так і дистанційно, але за різними методиками. До них належать:

- інтелектуальні навчальні системи (їх особливостями є моделювання процесу навчання, використання бази знань, що динамічно розвивається; автоматичний підбір раціональної стратегії навчання для кожного студента, автоматизований облік нової інформації, що надходить у базу даних);
- мультимедіа (від англ. multimedia – багатокomпонентне середовище; дозволяють використовувати текст, графіку, відео та мультимедіа).

¹ Жукова В. О. Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців [Електронний ресурс] / В. О. Жукова. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/natural/npkntu_e/2010_17/stat_17/52.pdf. – Назва з екрану.

- типлікацію в інтерактивному режимі і тим самим розширити рамки застосування комп'ютера в навчальному процесі);
- віртуальна реальність (від англ. virtual reality – можлива реальність; характеризується неконтактною інформаційною взаємодією, що створює за допомогою мультимедійного середовища ілюзію присутності в реальному часі в стереоскопічно представленому екранному світі);
 - автоматизована навчальна система на основі гіпертекстової технології (дозволяє підвищити засвоюваність завдяки представленій наочності. Крім того, використання динамічного гіпертексту дає можливість провести діагностику студента, а потім автоматично вибрати один з оптимальних рівнів вивчення однієї і тієї ж теми. Гіпертекстові навчальні системи подають інформацію таким чином, що той, хто навчається, згідно з графічними або текстовими посиланнями, може застосовувати різні схеми роботи з матеріалом)¹.

Весь комплекс ІКТ дозволяє реалізувати диференційований підхід до навчання, що є однією з фундаментальних вимог інноваційної моделі освіти. Набуття інформаційної компетентності є складовою компетентнісного підходу як ключового у сучасній системі навчання. Головна його ідея полягає в тому, що не слід обмежуватися сумою знань, умінь, навичок, набутих у системі традиційної освіти. Щоб досягти реальної ефективності, ці знання, уміння, навички повинні бути пов'язані з більш широким спектром знань, одержаних людиною поза цією системою. До галузей розвитку компетентності належить навчання, робота, турбота про здоров'я, культура, політика, охорона навколишнього середовища, рух за мир і взаєморозуміння тощо. А в якості засобів формування компетентності постають загальна освіта, інші форми навчання (вечірня і заочна), професійна підготовка, сімейне виховання, культурно-освітня діяльність².

На сучасному етапі характерними ознаками інноваційного розвитку освіти в організаційному й управлінському аспектах є:

- побудова навчання в контексті безперервного процесу;

¹ Стрілець С. Деякі аспекти інноваційної освіти у вищій школі / С. Стрілець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – 2012. – Вип. 24. – С. 361–362.

² Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – С. 30.

- створення для студентів (учнів, вихованців) можливостей займати не стільки активну, скільки ініціативну позицію в навчальному процесі;
- сприяння студентам (учням, вихованцям) не лише в засвоєнні матеріалу, а й у загальному пізнанні світу, ведення активного діалогу з ними, самостійний пошук відповідей, відмова зупинятися на знайденому як на остаточній, безперечній істині.

Впровадження інновацій в освітній сфері в організаційному й управлінському аспектах є процесом дуже складним і багатогранним. У зв'язку з тим, що освітній процес має багато як організаційних, так і операційних аспектів, розробка та впровадження інновацій в освітньому середовищі навчального закладу має здійснюватись передусім шляхом створення системи управління інноваційним процесом.

На рівні вищого навчального закладу система управління інноваційним процесом має складатися як із управляючої підсистеми, до якої входять ректор, проректори, що відповідають за основні напрямки роботи, так і керівник відділу, який відповідає за інноваційну діяльність. Особливістю такої системи є те, що вона повинна охоплювати всі структурні ланки (кафедри), що безпосередньо надають освітні послуги. Сам відділ, на який буде покладатися відповідальність за інноваційну діяльність, має виступати лише консультативним органом та координатором такої роботи у ВНЗ. Виконання ж програм з реалізації інноваційних проектів має відбуватися як на рівні кафедр, так і на рівні керівництва ВНЗ. Останнє буде визначатися рівнем складності та необхідністю наявних повноважень для реалізації конкретного інноваційного проекту.

Поряд з цим, даний процес не має бути хаотичним, а реалізовуватись відповідно до розробленої та прийнятої програми з розвитку інноваційної діяльності, яка має встановлювати чіткі цілі, пріоритети, напрямки цієї діяльності, а також визначати керівників і виконавців інноваційних проектів¹. Подібним чином, на нашу думку, має відбуватися впровадження інновацій і на рівні початкової та середньої освіти.

Організація інноваційної діяльності у ВНЗ (як і в інших навчальних закладах) вимагає дотримання таких загальних вимог:

¹ Жукова В. О. Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців [Електронний ресурс] / В. О. Жукова. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/natural/npkntu_e/2010_17/stat_17/52.pdf. – Назва з екрану.

- у педагогіці, на думку К. Ушинського, передається не досвід (технологія), а думка, виведена з досвіду;
- «чужий» досвід педагог повинен «пропустити через себе» (через свою психіку, свої погляди, способи діяльності), відпрацювати власний метод, що найбільшою мірою відповідає рівню його особистісного та професійного розвитку;
- інноваційні ідеї повинні бути чіткими, переконливими й адекватними реальним освітнім потребам людини та суспільства, трансформованими в конкретні цілі, завдання і технології;
- інновація має оволодіти розумом і засобами всіх (або більшості) членів педагогічного колективу;
- інноваційна діяльність повинна морально та матеріально стимулюватися, вона потребує чіткого правового забезпечення;
- у педагогічній діяльності важливі не тільки результати, а й засоби, способи, методи їх досягнення¹.

Слід також урахувати зарубіжний та вітчизняний досвід, який засвідчує: впровадження інновацій у навчальний процес може спричинити вельми суперечливі наслідки. З одного боку, вони, безсумнівно, удосконалюють діяльність навчальних закладів, дають імпульс творчій ініціативі, створюють учням та студентам комфортні умови для навчання. Але, з другого боку, інновації нерідко мають тенденцію володіти лише зовнішньою привабливістю і, крім того, створюють складні проблеми в соціально-виховному плані, що вимагає застосування системного підходу до вирішення питання інноваційного розвитку вищої освіти².

Тому не слід абсолютизувати ті чи інші окремі педагогічні інноваційні технології. Необхідно розуміти їх сильні і слабкі сторони, шукати оптимальні поєднання переваг кожної з них. Усвідомлений вибір і раціональне поєднання інноваційних педагогічних технологій повинні забезпечити активність студентів (учнів, вихованців) на всіх етапах опрацювання навчального матеріалу: сприйняття, осмислення, усвідомлення, закріплення, застосування та узагальнення. Використання різ-

¹ Шинкаренко В. Інноваційні технології в процесі формування сучасної особистості / В. Шинкаренко, Ю. Дивоняк, Е. Назаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LVII. – С. 132.

² Жукова В. О. Інноваційна модель розвитку вищого навчального закладу як чинник забезпечення високої якості підготовки фахівців [Електронний ресурс] / В. О. Жукова. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/natural/npkntu_e/2010_17/stat_17/52.pdf. – Назва з екрану.

них форм проведення навчальних занять не тільки урізноманітнює навчальний процес, але й викликає у студентів (учнів, вихованців) задоволення від самої навчальної діяльності¹.

До проблем, які на сучасному етапі перешкоджають швидкому впровадженню інноваційних педагогічних технологій у вітчизняну систему освіти, дослідники відносять:

- відсутність цільового фінансування державним бюджетом введення інноваційних технологій у освітніх закладах;
- зниження мотивації серед педагогічного складу;
- слабкі зв'язки між закладами освіти з переймання передового досвіду;
- слабка підтримка бізнесом навчальних програм;
- слабке використання вузами передових комунікаційних засобів;
- впровадження інноваційних педагогічних технологій носить переважно характер індивідуальний, а не масовий².

Пріоритетними шляхами подолання цих проблем, що забезпечує успішність впровадження інноваційних технологій у навчальний процес на сучасному етапі розвитку суспільства, В. Мінаєва визначає:

- перепідготовку викладацького складу з метою освоєння останніх досягнень інноваційних технологій;
- переймання позитивного досвіду щодо залучення бізнес-компаній у підтримці сучасних освітніх програм у вузах;
- запровадження читання спецкурсів англійською мовою з метою підготовки фахівців європейського рівня;
- застосування інноваційних технологій у навчальному процесі для досягнення головної мети – зменшення невідповідності освіти вимогам ринку праці³.

Реалізація в освітній практиці зазначених інноваційних підходів передбачає взаємодію з іншими інноваційними проектами і цільовими програмами, вона безпосередньо координується державою. Така пильна увага визначається роллю інновацій у підвищенні показників якості

¹ Шинкаренко В. Інноваційні технології в процесі формування сучасної особистості / В. Шинкаренко, Ю. Дивоняк, Е. Назаренко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LVII. – С. 132.

² Мінаєва В. О. Впровадження інноваційних технологій як пріоритетний шлях розвитку сучасної освіти [Електронний ресурс] / В. О. Мінаєва. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nrzd/2011_2/29.pdf. – Назва з екрану.

³ Там само.

освіти, а також у розвитку особистості як носія знань та відповідних компетенцій, у прискоренні входження особистості у самостійний життєвий процес.

Саме підвищення показників якості освіти постає метою впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ України в умовах Болонського процесу. Центральне місце в успішному досягненні цієї мети посідає створення інноваційного освітнього середовища. Воно дозволяє сформувати особистість, здатну самостійно визначати свій шлях розвитку, навчання, успішно реалізувати себе в ролі фахівця.

Є підстави стверджувати, що кредитно-модульна система організації навчального процесу – це не просте вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, а кардинальна її реорганізація. Такий процес вимагає цілісного реформування вищої освіти в Україні на рівні структурної, правової, організаційної, фінансової перебудови. Крім того, ефективність впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу вимагає нового європейського педагогічного мислення як керівників цього загальнодержавного проекту, так і виконавців.

Кредитно-модульне навчання повинно служити ефективним механізмом реалізації мобільності студентів, кредитуванням їх діяльності. За кілька років інтенсивного входження нашої системи вищої освіти у загальноєвропейський освітній простір стало очевидним, що такий процес є досить складним, довготривалим і неоднозначним. У цих умовах педагогічні інновації ж змушують усіх учасників навчально-виховного процесу визначити і проаналізувати рівень своїх знань, умінь, навичок, спрямувати свою діяльність на шлях перспективних перетворень¹.

Одна з основних особливостей педагогічних інновацій полягає в тому, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Дослідники інноваційної проблематики нині все частіше звертаються до вивчення окремої людини як суб'єкта інноваційної діяльності, як основного елемента інноваційної системи. Проблема суб'єкта в наш час актуалізувалася тому, що технократичні концепції виявилися не зовсім продуктивними у вирішенні завдань інно-

¹ Грищенко О. А. Роль інновацій в інженерно-педагогічній освіті / О. А. Грищенко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 126. – С. 50.

ваційного розвитку суспільства. Саме тому суспільні уявлення про прогрес почали безпосередньо пов'язуватися з духовним, моральним потенціалом особистості.

Разом з появою принципово нових досягнень у науці й техніці, розширенням технологічних можливостей та їх впливу на характер розвитку виробництва й усіх інших суспільних сфер, виділяють визначальну роль самої людини в економіці, як джерела і генератора новацій. При цьому особливо важливо, що інновації в економіці пов'язуються, в першу чергу, з підприємницькою ініціативою і діяльністю людини. В економіці знань характер самої людської діяльності змінюється. Її визначальними моментами-характеристиками вчені називають визначальну роль свідомості, її духовно-творчу спрямованість, базування на імперативі виживання людини, забезпечення самореалізації особистості¹.

Сучасна інноваційна діяльність корелюється із визначальними характеристиками людської діяльності. Тому інноваційний процес не обмежується ні категоріями наукового пошуку, ні рамками інженерного винаходу. Виникнення будь-якого нововведення змінює традиційні способи мислення, діяльності, самовизначення значної кількості людей².

Отже, носієм, реалізатором інновацій є людина з її природновласливим прагненням до пізнання і творення нового. Тому дослідники наголошують на необхідності встановлення зв'язків між поняттями «інновація» (об'єкт) та «інноватор» (суб'єкт), а також виявлення умов становлення людини в ролі суб'єкта суспільних відносин. Інноваційні процеси мають своїх носіїв – інноваторів, які створюють особливий соціальний простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат.

Ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, розробок, досвіду, творчо мислячі й діяльні люди – це багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту інноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює, і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, виконавці – ті ж самі творці, але не самого нововведення, а

¹ Задорожний Г. В. Людська діяльність: зміст і трансформація структури у сучасному господарському розвитку / Г. В. Задорожний, І. В. Колупаєва. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – С. 53–54.

² Яковенко Л. І. Інноваційний характер економіки знань / Л. І. Яковенко // Вісник Полтавської державної аграрної академії. – 2010. – № 2. – С. 144.

процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного¹.

Суб'єктом, основним носієм інноваційного процесу в освіті насамперед постає педагог-новатор (інноватор). Порівняння полярних груп – вчителів-консерваторів та вчителів-інноваторів – уможлиблює виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, притаманних педагогам інноваційного типу, Ф. Юсупов відносить:

- достатній оптимізм, що дозволяє зберігати віру в успіх навіть у складній критичній ситуації;
- знижену емоційну чутливість, яка виключає надмірно бурхливу реакцію на події, уможлиблює збереження душевного спокою в нелегких умовах педагогічної роботи;
- високий рівень внутрішньої локалізації контролю вольової дії, що знаходить вияв у схильності людини покладати відповідальність за власні дії на саму себе, а не на інших людей або зовнішні «об'єктивні обставини»;
- значну гнучкість мислення, тобто вміння швидко «перемикатися» для вирішення проблеми, бачити різні її аспекти.

Ці головні риси педагога-інноватора дослідник доповнює іншими особистісними характеристиками:

- достатньо високою емоційною зрілістю, яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну, оцінку ситуації;
- підвищеним рівнем інтелектуальних здібностей;
- сміливістю та рішучістю в діяльності².

Пропонується наступна схема рис особистості вчителя, які сприяють інноваційній діяльності:

- відкритість до пізнання, нового розуміння отриманих знань, до сприйняття різних ідей, думок;
- високий інтелектуальний та морально-етичний рівень, освіченість, наявність різнобічних інтересів. Від них залежить здатність педагога до вибору різних форм громадської, культурної, наукової та творчої активності;

¹ Пригожин А. И. Нововведения : стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – С. 176.

² Юсупов Ф. М. Педагог, ищущий новое : штрихи к психологическому портрету / Ф. М. Юсупов // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 57.

- здатність генерувати нові творчі ідеї, вміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці, вироблення власного передового педагогічного досвіду на основі переоцінки суспільних цінностей, прагнення до змін, свободи вибору дій, використання конкретних методик¹.

Особистісні професійноважливі характеристики вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності репрезентують структуру та зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності².

На переконання І. Дичківської, педагог інноваційного спрямування повинен уміти реалізувати в рамках навчально-виховного процесу:

- педагогічний гуманізм («прийняття» вихованців, довіра до них, повага їх особистості, гідності, впевненість у своїх здібностях і можливостях);
- емпатійне розуміння вихованців (прагнення і вміння «відчувати іншого як самого себе», розуміти внутрішній світ своїх вихованців, уміти стати на їх позиції);
- співробітництво (поступове перетворення вихованців на співавторів педагогічного процесу);
- діалогізм (уміння слухати дитину, цікавитися її думкою, вести міжособистісний діалог на основі рівноправ'я, взаємного розуміння і співтворчості);
- особистісну позицію (здатність творчого самовираження, за якої педагог постає перед вихованцями не як позбавлений індивідуальності функціонер, а як особистість, яка має свою думку, відкрита у вираженні своїх почуттів, емоцій)³.

¹ Курмишева Н. І. Методологічні та практичні засади інноваційної діяльності педагога / Н. І. Курмишева // Витоки педагогічної майстерності. – 2011. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 205–206.

² Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 277.

³ Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога [Електронний ресурс] / І. М. Дичківська. – Режим

Між тим результати констатуючого експерименту, здійсненого з метою вивчення компонентів готовності майбутніх вихователів до інноваційної педагогічної діяльності, засвідчили: більшість студентів, які готуються стати педагогами (92,3%), орієнтовані на репродуктивно-відтворюючий рівень педагогічної діяльності і лише 7,7% – на продуктивно-творчу педагогічну діяльність. Студенти є недостатньо інформованими про різні сторони готовності до інноваційної педагогічної діяльності, не завжди можуть усвідомлювати свої індивідуальні можливості, а відтак не можуть співвіднести особливості інноваційних процесів із власною особистістю, адекватно сприйняти і впровадити у педагогічний процес. Також відзначається низький рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності¹.

Для формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності необхідні наступні умови:

- наявність мотивації на перетворюючу діяльність;
- чітке уявлення про інноваційну готовність та її структурні компоненти;
- творче перетворююче ставлення до педагогічної діяльності;
- діалогове навчання;
- виражена потреба в самореалізації, перетворенні та здійсненні у професійній діяльності своїх намірів, різних новацій, емоційній стійкості².

Становлення особистості педагога – важлива, але не єдина характеристика суб'єктивного виміру інноваційної моделі освіти. Не менш важливим показником розвитку особистості як носія знань та відповідних компетенцій, прискорення її входження у самостійний життєвий процес постає визначення студента (учня, вихованця) як суб'єкта інноваційного процесу. Це поняття є багатограним. Так, О. Бондаревська вказує на аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний компоненти особистісного розвитку. На її думку, аксіологічний компонент вводить студента в світ цінностей і допомагає йому визначити особистісну систему ціннісних орієнтацій. Когнітивний компонент забезпечує студента науковими знаннями як основою духовного розвитку. Діяльнісно-творчий компонент впливає на формування і роз-

доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_5/ped/Dych.htm. – Назва з екрану.

¹ Там само.

² Там само.

виток різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для реалізації особистості в різних видах діяльності. Особистісний компонент сприяє самопізнанню, розвитку здібностей до рефлексії, оволодінню способами саморегуляції, самовдосконалення, виступає системним компонентом¹.

Інноваційність в особистісному аспекті передбачає використання ефективних методик викладання і досягнень психолого-педагогічної науки, спрямованих на підвищення рівня розуміння студентами навчального матеріалу, а також на максимальне використання їх пізнавальних можливостей². Сутність розвитку особистості студента в інноваційному освітньому середовищі полягає в якісній зміні діяльності, у якій він постає в ролі суб'єкта. Зміни ці відбуваються завдяки ускладненню цілей, завдань, предметних дій, операційної та мотиваційної сторін діяльності, а також завдяки змінам соціальної позиції, яка у процесі накопичення досвіду стає більш активною і самостійною. В інноваційному освітньому середовищі співпраця між педагогом та студентами має призвести до індивідуалізації процесу професійного розвитку останніх. Реалізація цієї вимоги залежить як від фахової підготовки педагога-інноватора, так і від індивідуальних особливостей студента. Індивідуалізація фахового розвитку сприяє студенту у формуванні певного індивідуального стилю власної навчальної діяльності, що допомагає у засвоєнні студентами базового змісту освіти.

При цьому індивідуалізація навчання в інноваційному освітньому середовищі ВНЗ не повинна бути спрямована на селекцію найбільш талановитих студентів, надання їм сприятливих умов розвитку за рахунок решти студентського колективу. Кінцевою метою постає створення такого інноваційного освітнього середовища, в якому всі суб'єкти навчального процесу могли б розвивати свої здібності, захоплення, творчий потенціал, реалізовувати потреби й інтереси.

В інноваційному освітньому середовищі відбуваються якісні зміни діяльності – в напрямі від наслідувально-виконавської до пошуково-творчої. Елементи творчості в навчально-пізнавальній діяльності в умовах інноваційної моделі освіти можуть виявлятися в різних формах.

¹ Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 14.

² Пономарьов О. С. Формування кадрів для інноваційного розвитку як стратегічна мета вищої школи / О. С. Пономарьов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 5. – С. 107.

Це може бути нетривіальне розв'язання задачі, самостійний аналіз явищ і процесів навколишнього світу, виявлення взаємозв'язків, здійснення порівнянь на базі реферування наукової літератури. Формування цілісної системи знань, на відміну від простого відтворення уривчастої інформації, теж є результатом творчої діяльності у процесі навчання¹.

Отже, особистість постає водночас як продуктом, так і творцем інноваційного освітнього середовища. Тому виглядають переконливими висновки В. Ясвіна, який розуміє інноваційне освітнє середовище саме як систему впливів і умов формування особистості за заданим взірцем, а також можливостей для її розвитку, присутніх у соціальному та просторово-предметному оточенні. Тип освітнього середовища визначається умовами і можливостями середовища, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Дослідник стверджує, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Останні визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи та ВНЗ, педагогами, учнями і студентами, їх батьками)².

Таким чином, інноваційний характер розвитку освіти є однією з ключових рис сучасного навчально-виховного процесу. На відміну від педагогічних пошуків кінця ХІХ – першої половини ХХ ст., що найчастіше відбувалися в межах окремих шкіл, розробка і впровадження інновацій створюють принципово новий інноваційний освітній простір. Інноваційне освітнє середовище різних освітніх закладів містить принципово подібні складові. До них належать сучасні освітні підходи, якісно нові структурно-організаційні елементи, інноваційні педагогічні технології і методи навчання. Це забезпечує адекватну відповідь на виклики глобалізації, що потребує підготовки професіоналів, здатних успішно діяти в економічній, політичній, науковій, культурній та інших основних сферах життєдіяльності суспільства.

Водночас саме, завдяки умовам інноваційного освітнього середовища, відбуваються масштабні трансформації у свідомості суб'єктів навчально-виховного процесу. Педагоги, студенти, учні, вихованці,

¹ Усік О. А. Трансформація характеру та змісту навчально-пізнавальної діяльності в системі вищої освіти [Електронний ресурс] / О. А. Усік. – Режим доступу : http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/VMSU/sociology/2010_1/10youiii.htm. – Назва з екрану.

² Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – С. 14.

завдяки інноваційній моделі освіти, організованій на принципово нових, порівняно з традиційною, засадах, стають співтворцями, фахівцями, спрямованими до пошуку нового, готовими до швидких соціальних змін, які відбуваються в умовах розвитку сучасного світу.

Глава 2.2.

Креативний потенціал педагогічної практики

Інформаційна епоха та глобалізація, що розгортаються, вимагають формування креативної, творчої особистості. Найбільш ефективно це відбувається через систему освіти. Здобуваючи знання, формуючи відповідні компетенції, особистість, що навчається, виховує свій теоретичний і практичний розум, здобуває навички творчості, вміння працювати з людьми, навчати і виховувати інших. Педагогічний університет має підготувати такого вчителя, який зможе забезпечити підготовку особистостей, здатних відповісти на виклики епохи власною креативністю і творчістю. Зрозуміло, майбутні педагоги самі мають оволодіти аналогічними якостями. Найбільші можливості для цього створює педагогічна практика. У цьому вимірі вона постає як умова, засіб і результат формування креативності та творчості майбутнього вчителя.

На жаль, теоретична (власне, як і методична) складові цього процесу розроблені вкрай недостатньо. У більшості педагогічних закладів формування креативності та творчих здібностей майбутніх учителів засобами педагогічної практики ведеться без належного теоретичного методичного супроводу, у результаті чого виникає низка протиріч, поза розв'язанням яких про належну ефективність та якість педагогічного процесу не може бути й мови. Враховуючи актуальність проблеми та її недостатню опрацьованість, зупинимось на ній більш детально.

В першу чергу, маємо відзначити практичну природу креативності та творчості, що й обумовлює провідну роль практики у їх формуванні та розвитку. Адже за своєю сутністю творчість є проявом людської діяльності, тому поза діяльністю креативність та творчі здібності сформуватися не можуть.

Згідно з «Українським педагогічним словником», творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільства¹. На думку Т. Руденко, творчість

¹ Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 326.

визначається як продуктивна людська діяльність, яка приводить до виникнення чогось нового, якого раніше ніколи не існувало. У творчості людина виявляє себе в культурі, створюючи її як нову цінність, як продовження своєї природної сутності. Тому серед різних тлумачень цього феномена переважає діяльнісний підхід: це діяльність, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей¹.

Діяльність вважається основою творчості, згідно з якою, сутність людини-творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється в ній. Повністю людська сутність виявляється в творчості, що відбиває високий рівень активності людини, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя між «старим і новим», у процесі якого долаються межі наявної діяльності, змінюються пороги розпредмечування. І творчість, і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і самої людини як діючого суб'єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, відношення, погляди, переживання, самосвідомість і інші форми прояву людських якостей, які не приводять до певного видимого результату².

У контексті педагогічної діяльності розглядає творчість О. Акімова, розуміючи її як продуктивний процес створення нових, оригінальних, соціально значимих продуктів на основі єдності усвідомлених (логічних) та неусвідомлених (інтуїтивних) моментів. Творчість є атрибутом діяльності, а також набутою через діяльність властивістю, тому саме продуктивна навчальна діяльність та включення в неї студента є необхідною умовою розвитку здатності до творчості³.

Окремої уваги заслуговує практичне підґрунтя формування педагогічної творчості. В цілому у сучасній педагогічній науці даний вид творчості трактується як оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики ви-

¹ Руденко Т. П. Творчість як засіб соціального пізнання та перетворення дійсності / Т. П. Руденко // *Нова парадигма* : [журнал наукових праць]. – Вип. 97. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 73.

² Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості* : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – С. 105.

³ Акімова О. В. *Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Акімова. – Тернопіль, 2010. – С. 14.

ховання та навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань.

Як бачимо, педагогічна творчість розглядається як атрибут педагогічної діяльності, що виявляється та розвивається через практичні дії педагога у навчально-виховному процесі. Зокрема С. Сисоєва, зазначає, що при дослідженні творчості вчителя пріоритет віддається діяльнісному підходу. Саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки вчителя до усвідомлення рівня власної творчої професійної педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності¹.

На думку Л. Єськової, творчість у педагогічній роботі виявляється у здібності вчителя швидко і свідомо аналізувати педагогічну ситуацію, актуалізувати педагогічні знання й уміння з огляду на специфічні умови своєї роботи, у здатності на основі наукових знань точно орієнтуватися у сформованій педагогічній ситуації, в умінні швидко на неї реагувати й вирішувати виникаючі педагогічні проблеми².

Традиційно педагогічна творчість розглядається як пошуковий, інноваційний процес створення і перетворення особистості вихованця, що виявляється, з одного боку, в науковій діяльності педагога (спрямованій на розробку нових технологій навчання і на самовдосконалення вчителя), з іншого – в творчій педагогічній роботі (оригінальне розв'язання педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи з учнями, імпровізація в педагогічному

¹ Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – С. 97.

² Єськова Л. В. Педагогічна творчість та майстерність – вагомим знаряддям розвитку творчої особистості / Л. В. Єськова // Освіта Донбасу. – 2008. – №2-3. – С. 89.

процесі). Під час роботи з учнями вчитель передбачає педагогічні ефекти, впливає на уяву, увагу, пізнавальну діяльність учнів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом¹.

Є підстави для висновку, що епоха учених-енциклопедистів і мислителів-універсалів безповоротно пішла в минуле. Універсалізм особистості полягає сьогодні не в обсязі утримуваних в пам'яті відомостей і не в масиві оперованих знань з різних дисциплінарних областей, а в опануванні загальної системи орієнтації в океані інформації, в створенні жорстких особистісних фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати і добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – не знати, а знати як знайти, як швидко добувати необхідні знання в сучасних енциклопедіях або в мережі Інтернету. Головне – уміти знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішення і уміти робити по цьому шляху перші кроки. Освічена людина відрізняється від неосвіченої тим, що може плідно вести наукові дослідження або конструювати, успішно і творчо жити і працювати, коли, здавалося б, вона вже все забула. Отже, відповідаючи на запитання, що відрізняє освічену людину, що ж це за знання, якому не можна виучити, О. Князева вважає, що швидше за все, це – загальна здатність мислення, що розвивається в процесі освіти, і креативність, здатність обертати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії вирішення проблем і методи здобуття нового знання в своє власне, особистісне «know how»².

Таким чином, утвердження філософії креативності постає як головна проблема сучасної освітньої політики в умовах становлення суспільства знань. Як тлумачать психолого-педагогічні дослідження, креативність є сукупністю властивостей особистості, що характеризується здатністю визначати проблему, бачити шляхи її розв'язання, оригінальністю, можливістю відійти від шаблону. Креативність є особистісною характеристикою, яка визначає здатність до творчості,

¹ Харкавців І. Реалізація професійного самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу через творчу педагогічну діяльність / І. Харкавців // Молодь і ринок. – 2010. – №4. – С. 153.

² Князева Е. Н. Трансдисциплінарні комплекси знань: синергетическая мудрость в образовании / Е. Н. Князева [Электронный ресурс] // Полигнозис. – 2001. – №2. – Режим доступа к журналу: <http://www.polygnosis.ru/default.asp?num=6&num2=235>. – Название с экрана.

і є умовою успішної самореалізації. Як показують численні дослідження, креативність не є цілковито вродженою якістю, вона розвивається в процесі навчання і виховання в безпосередній активній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу. Формування креативності – це педагогічне управління індивідуальним становленням особистості, що потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів. Щоб формування креативності відповідало сучасним вимогам необхідним є забезпечення оптимальних психолого-педагогічних умов¹.

Креативність, зазначає Н. Хамітов, як загально-антропологічна властивість, по суті, не виховується, а лише актуалізується. Причому установка на актуалізацію креативності повинна поєднуватися з усвідомленням її екзистенційної багатовимірності та колізійності. Креативність повинна наповнювати сам навчальний процес. Лише вступивши у проблемні ситуації, які спонукують креативність, можна набути її як певну якість, що відзначає дипломованого спеціаліста. У реальній практиці навчального процесу це означає співтворчу комунікацію учителя й учня, викладача й студента, в якій долається ставлення до останніх лише як до об'єкту навчально-виховного впливу. Головним критерієм «якості студента» стає не сукупність засвоєної інформації, а творча робота, в якій ця інформація використовується, створюючи щось принципово нове. Мова йде про креативне олюднення навчального процесу. І суть такого олюднення не просто у досягненні «суб'єкт – суб'єктного» типу відносин, а у розгортанні комунікативної моделі «Людина – Людина»².

Центральне місце в освітній політиці з позиції філософії креативності посідає розвиток творчих якостей особистості. Так, О. Кивлюк, зазначаючи, що зміст освіти, її організація і методи перебувають у стадії безперервного оновлення, орієнтуються на прогнозовані наукою і практикою перспективи, головним завданням вищої школи вважає розвиток саме творчих якостей особи, здатності сприймати нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної

¹ Бондар І. В. Педагогічні умови формування креативності / І. В. Бондар // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – Вип. 7. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 10.

² Хамітов Н. Креативність як фундаментальний концепт сучасної філософії освіти / Н. Хамітов // Філософія освіти. – 2009. – № 1-2. – С. 65.

діяльності¹. Подібну позицію поділяє А. Бойко, на думку якої сьогодні головна мета навчання вже не набуття нових знань, умінь і навичок, а вироблення здатності орієнтуватися в нових умовах життя, детермінованих все зростаючою складністю світу, приймати розумні рішення і нести за них відповідальність. Нова парадигма освіти передбачає розвиток здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, до співпраці з іншими людьми, формування інтересу до знань і потреби до їх «добування»².

А. Прокопенко звертає увагу на розкриття творчого в індивіді, того, що визначається як особистісне начало у людині. Сучасний суб'єкт освітнього процесу повинен мати здатність вибірково отримувати знання на основі тільки йому властивих мотиваційних стратегій. Освіту слід розглядати як спосіб становлення, реалізації нової людини, розвиток якої ґрунтується на всебічності, багатогранності, багатстві всіх її здібностей, можливостей, талантів, ресурсів і потенцій. Творення нової людини є одночасно і творенням нового суспільства³.

Окремо варто відзначити необхідність формування креативності педагога. На думку Г. Решетнікової, сучасний вчитель має готувати мислячу людину, спроможну до творчих дій. Вирішити це завдання може лише креативна особистість, що здатна до нестандартної педагогічної діяльності та має наступні властивості: високий рівень інтелекту, досвід роботи з дітьми, знання психологічних особливостей дітей, чуйний характер, почуття гумору, самовдосконалення своєї особистості, широкий світогляд, коло різноманітних інтересів, здатність до самоаналізу, сміливість, свобода, самовпевненість у собі. Ось комбінація ознак, які властиві креативним особистостям, що одночасно підвищують здатність до реалізації творчого потенціалу. Говорячи про креативну особистість вчителя, Г. Решетнікова виокремлює наступні її властивості:

- наявність творчого, креативного потенціалу;
- особистісний стиль творчого пошуку;

¹ Кивлюк О. П. Проблеми трансформації змісту та технологій навчання під впливом інформаційної революції / О. П. Кивлюк // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2010. – Вип. 40. – С. 315.

² Бойко А. М. Інноваційний характер сучасної освіти / А. М. Бойко // Філософські обрії. – 2008. – № 19. – С. 228.

³ Прокопенко А. Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. Л. Прокопенко. – К., 2007. – 19 с.

- наявність мотивів, де провідне місце займає самоствердження;
- вміння використовувати нові прийоми передачі теоретичного матеріалу на практиці;
- уміння використовувати досвід інших вчителів;
- здатність експериментувати, розробляти нові науково-практичні методики, створювати інновації в педагогічній науці;
- володіння відповідальністю та вміння приймати рішення в педагогічних ситуаціях¹.

Нова креативна модель освіти також передбачає принцип інноваційності. Як відзначає О. Скубашевська, творчий характер інноваційних процесів у системі освіти зумовлений тією обставиною, що творчість та інновації не можуть існувати окремо. Насамперед через те, що створення інновацій – це завжди творчий процес, який відповідає умовам пошуку нового, оригінального, оптимального. Зв'язок творчості й інновацій пояснює, чому сьогодні на тлі інноваційних процесів в системі освіти особливо актуально звучить проблема виховання творчої особистості, розвитку її здібностей та створення умов для розкриття креативності як важливою складовою її формування².

Метою нової парадигми освіти вважається формування і розвиток інноваційної здатності особистості, яка розкривається в готовності діяти у нетиповій ситуації, орієнтуватися у процесах динамічного оновлення суспільства. Тут головне завдання освіти полягає не лише в тому, щоб дати знання про існуючий світ, а і в тому, щоб озброїти особистість методологією інноваційної діяльності, зваженого впровадження нововведень в практику³.

Аналізуючи освітній аспект переходу до суспільства знань, О. Наумкіна доходить висновків, згідно з якими освітня стратегія

¹ Решетнікова Г. Б. Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / Г. Б. Решетнікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – Вип.11. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 52.

² Скубашевська О. Творчий потенціал освіти / О. Скубашевська // Нова парадигма. – Вип. 87. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 74.

³ Щубелка Н. В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних зрушень / Н. В. Щубелка [Електронний ресурс] // Філософські дослідження : [зб. наук. пр.]. – Вип. 12. – Ч. 1. – Луганськ : Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2010. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Phd/2010_12_1/5_sch.pdf. – Назва з екрану.

має бути орієнтована на забезпечення переходу до інноваційної моделі, яка передбачає випереджаючий характер розвитку системи освіти з тим, щоб підготувати людину до життя в суспільстві знань, де визначальну роль грають інтелектуальні ресурси й інновації. Дана модель орієнтована на максимальний розвиток творчих здібностей людини, формування сильної мотивації до самоосвіти і саморозвитку, до створення новацій. Найважливішим активом в такому суспільстві стають не матеріальні ресурси, а інтелект, інформація, знання. Відповідно до цього освітня сфера і повинна здійснити процеси модернізації¹.

На думку А. Прокопенка, суть нової моделі зводиться до того, що в освіті слід давати не усталені істини, а інструменти, методології, завдяки яким можна пізнавати реальність, що динамічно змінюється. В підході до побудови освіти слід здійснити своєрідний поворот – виходити не лише з прогнозування оточуючих умов, а, передусім із формування людини, яка володіє вміннями оперувати знаннями, тобто правильно використовує методологічні та пізнавальні практики. Сучасна освіта має бути спрямована на формування інноваційної людини, тобто творчої, винахідливої людини, яка знаходить нестандартні, нові рішення. В освіті слід відійти від репродуктивного навчання і перейти до навчання, яке формує творчий підхід та пошукові здібності. Творчість та винахідливість є принципом успішного життя в сучасних умовах, і з кожним днем цінність творчого мислення зростає².

У літературі виокремлюється два підходи в розкритті сутності професійної творчості вчителя. Перший з них полягає в тому, що професійна творчість вчителя розглядається як діяльність, спрямована на оволодіння передовим педагогічним досвідом і вдосконалення на цій основі своєї професійної діяльності. Другий – у розгляді творчості вчителя як діяльності, пов'язаної з творчим розв'язанням проблем, що виникають у педагогічному процесі. Цей підхід найповніше характеризує сутність педагогічної творчості, оскільки творчий характер має не тільки акт розробки ідеї розв'язання проблеми, а й сам процес її втілення на практиці, і тому з'являється можливість розглядати творчість

¹ Наумкина Е. А. От информационного общества к обществу знаний: образовательный аспект / Е. А. Наумкина // *Філософські науки*. – 2009. – Вип. 1. – С. 36.

² Прокопенко А. Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. Л. Прокопенко. – К., 2007. – 19 с.

і в аспекті створення нових форм, методів, засобів, технологій навчання, і як необхідну складову професійної діяльності кожного вчителя¹.

Отже, творчість та креативність необхідно розглядати як комплексні утворення особистості педагога, що формуються через різноманітні види практичної діяльності. В контексті проблеми підготовки майбутніх вчителів провідною формою такої діяльності стає педагогічна практика.

Розкриваючи значення педагогічної практики, Г. Шулдик та В. Шулдик зазначають, що під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя².

На думку В. Іванової, творчі якості можуть бути розвинені лише в діяльності, яка потребує нестандартних рішень та дій. В основі розвитку творчих якостей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки, методичними знаннями і безпосередня практична діяльність під час педагогічної практики та лабораторно-практичних занять³.

В свою чергу, Н. Казакова розглядає педагогічну практику, з одного боку, як важливу складову професійної підготовки майбутніх учителів, спрямовану на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності в школі, з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності⁴.

Таким чином, є всі підстави розглядати практику як умову формування креативності і творчості. Практика завжди багатша за теорію,

¹ Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Устинова. – К., 2006. – С. 6.

² Шулдик Г. О. Педагогічна практика : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Науковий світ, 2000. – С. 4.

³ Іванова В. В. Формування творчих якостей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / В. В. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи : [зб. наук. пр.]. – Вип. 25. – Кривий Ріг, 2009. – С. 23.

⁴ Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Казакова. – К., 2005. – С. 10–11.

яку вивчали студенти в університеті; вона – жива реальність, що розвивається; а відтак, вона потребує нових підходів, рішень, діяльності.

Розглядаючи практику як умову формування креативності та творчості, варто виокремити ті організаційні принципи, що сприяють досягненню означеної мети. Адже, як відзначає Л. Єськова, творчість не виникає сама по собі. Для її розвитку їй потрібна сприятлива атмосфера, стимулююче середовище, відповідні зовнішні та внутрішні умови. Сприятливі умови стимулюють творчість, створюють живильне середовище для паростків нового, але безпосередніми джерелами творчих, новаторських ідей і рішень є соціальне замовлення держави, досягнення науки, у тому числі наук про людину, її виховання й розвиток – педагогіки, психології й методики; передовий педагогічний досвід і, нарешті, особистий досвід і вироблені на його основі мислення та інтуїція педагога. Жодне з цих джерел не можна абсолютизувати, брати ізольовано від інших¹.

Старєва Г., аналізуючи умови організації педагогічної практики в контексті формування творчої особистості майбутнього педагога, зауважує, що завдання на педагогічній практиці повинні бути необтяжливими, не містити в собі безліч поточної документації, а мати перед собою мету – розвиток творчості, фантазії майбутнього вчителя і вихователя та проявлятися в розробці і проведенні нетрадиційних уроків, внесенню в їх хід нестандартних ситуацій, насиченням елементами пошуку альтернатив на противагу книжковим та вчительським шаблонам. Результат роботи і його аналіз повинен бути обов'язково висвітлений на підсумковій конференції, описаний в науковому курсовому чи дипломному проекті, оприлюднений на бібліотечній чи кабінетній виставці студентської творчості².

Згідно ж з Л. Манчуленко, основними організаційно-педагогічними умовами формування творчого стилю педагогічної діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики можуть бути ті, які забезпечували б продуктивність впливу факторів формування творчого стилю педагогічної діяльності (застосування знань, умінь та навичок; уміння навчатись, мотиви та інтереси; ставлення до діяльності; потреба

¹ Єськова Л. В. Педагогічна творчість та майстерність – вагомим знаряддям розвитку творчої особистості / Л. В. Єськова // Освіта Донбасу. – 2008. – №2-3. – С. 87.

² Старєва Г. М. Формування творчої особистості майбутнього педагога в системі аудиторної і позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти / Г. М. Старєва // Наукові праці. Педагогіка. – Т. 7. – Миколаїв, 2000. – С. 94.

у діяльності; стиль стосунків; спрямованість на продуктивність; регулярність та системність; педагогічна позиція; обсяг роботи; здатність до засвоєння; потреба у досягненнях), а також передбачали б застосування продуктивних методів навчання (ситуативний метод, пізнавальна гра, дискусія, практична робота, вправа, розповідь). Зважаючи на це, до організаційно-педагогічних умов формування творчого стилю педагогічної діяльності у процесі педпрактики віднесено цілісність педагогічної практики, реалізацію ідей проблемного та інноваційно-творчого навчання та реалізацію програми, орієнтованої на розвиток творчості студентів¹.

Означені умови, в яких відбувається діяльність студентів-практикантів, сприяють формуванню в майбутніх вчителів готовності до інноваційної діяльності, без якої сьогодні не можливо уявити справжню творчу особистість. Як зазначає Г. Старєва, творчість завжди пов'язана із внеском в діяльність елементів нового, з відкриттям, народженням нового. Але творчість навряд чи може розвиватись без зразків і орієнтирів, без знання того, що вже досягнуто. Поєднання нового, створеного самостійним шляхом із спостереженням і вивченням досвіду інших, стає можливим для студентів під час педпрактики².

Отже, в умовах педагогічної практики формування творчих здібностей майбутніх педагогів безпосередньо пов'язано з пошуком нових форм, методів, технік педагогічної діяльності. Так, В. Зозуляк підкреслює широкі можливості цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, прагнення до творчості, творчого потенціалу особистості студента чи молодого педагога через систематичне включення його в діяльність, що потребує ініціативи, самостійності, відмови від шаблону і стереотипу, розвитку самоаналізу і самооцінки³.

¹ Манчуленко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л. В. Манчуленко // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. – Рівне, 2003. – Частина 1. – С. 135.

² Старєва Г. М. Формування творчої особистості майбутнього педагога в системі аудиторної і позааудиторної виховної роботи вищих закладів освіти / Г. М. Старєва // Наукові праці. Педагогіка. – Т. 7. – Миколаїв, 2000. – С. 93–94.

³ Зозуляк В. Л. Особливості формування творчої особистості педагога / В. Л. Зозуляк [Електронний ресурс] // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – Вип. 19. – Вінниця, 2007. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/pp/2007_19/text%20/osoblivosti%20formyvannya.pdf. – Назва з екрану.

За словами І. Харкавців, педагогічна творчість виступає як вища форма активності та самодіяльності, оскільки є важливішою конструюючою характеристикою людської діяльності, що відображає здатність до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних предметних дій. Розуміння педагогічної творчості як вищої форми активності та самодіяльності відкриває неосяжні обрії педагогічної майстерності, яка за сучасних умов, між іншим, вимагає інноваційного стилю педагогічної діяльності. Головними особливостями інноваційного стилю педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу¹.

Аналізуючи педагогічну практику як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності, О. Антоновський під інноваційною діяльністю розуміє форму творчої педагогічної діяльності, зміст якої складає вивчення та створення, розповсюдження і виконання принципово нових утворень, які змінюють технологію навчання й освіти, навіть тип освітнього закладу. При цьому інновації розглядаються як такі зміни, що зберігають позитивне в педагогічному досвіді та викорінюють недоліки з освітньої системи, переводячи її на новий рівень з покращеними умовами і результатами функціонування. Відповідно, про готовність майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності свідчать такі сформовані якості особистості: потреба у зміні (бажання і можливість розвивати свої інтереси й ідеї); позитивне ставлення до нововведень (гнучкість мислення); творча спрямованість особистості (здатність проектувати і моделювати нові ідеї у практичній діяльності).

Виходячи з цього, завданнями підготовки студентів до інноваційної діяльності у період проходження педагогічної практики є :

1. актуалізація знань про інноваційну діяльність в особистісному плані;
2. формування науково-педагогічної свідомості;
3. формування у студентів орієнтації на інноваційну діяльність на основі цілісного ставлення до педагогічної теорії;
4. формування дослідницьких, аналітичних, прогностичних умінь;

¹ Харкавців І. Р. Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Р. Харкавців. – К., 2010. – 22 с.

5. формування методичних і практичних умінь здійснення інноваційної діяльності;

6. залучення студентів на початкових етапах навчання до власного наукового пошуку¹.

Таким чином, у процесі педагогічної практики відбувається формування низки важливих для майбутнього педагога якостей. В першу чергу, через осмислення педагогічної дійсності формується креативність – «творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі боки, продукти діяльності, процес їх створення»².

Згідно з сучасними інтерпретаціями, креативність виступає як характеристика рівня розвитку творчих здібностей особистості. Так, Г. Коджаспірова пропонує розуміти креативність як рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, яка і становить відносно стійку характеристику особистості³. Д. Богоявленська визначає креативність як максимальний рівень інтелектуальної активності людини, за допомогою якої відбувається проникнення в суть явища, постановка й вирішення нових проблем; на цьому рівні виявлена індивідом емпірична закономірність стає для нього не евристикою, формальним прийомом, а самостійною проблемою, заради якої він готовий припинити решту всієї діяльності⁴. І. Полякова розуміє креативність як інтегральну стійку характеристику особи, що визначає її здібності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великої кількості оригінальних і корисних ідей⁵.

¹ Антоновський О. В. Педагогічні знання студентів – основа розвитку ціннісних орієнтацій у процесі проходження педагогічної практики / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Випуск 23 (76). – С. 434–435.

² Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – С. 192.

³ Коджаспірова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспірова. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/ Д : МарТ, 2005. – С. 147.

⁴ Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – С. 122.

⁵ Полякова І. В. Змістовий аспект поняття «креативність» у контексті підготовки майбутнього вчителя / І. В. Полякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – №10. – Запоріжжя, 2010. – С. 347.

Як інтегральна особистісна властивість, креативність має різноманітні форми прояву. Як зазначає О. Білоус, креативність може виявлятися в мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності, у вмінні бачити нечіткі протиріччя та формулювати їх в найбільш гострій формі. Креативність може характеризувати особистість в цілому та її окремі здібності. Під цим поняттям частіше усього розуміють здатність модифікувати, покращувати та набувати технічні навички, приймати нові, нестандартні рішення, розглядати проблеми під новим кутом зору¹.

У педагогічних дослідженнях значну увагу науковців привертає такий різновид креативності, як педагогічна креативність. За визначенням О. Дунаєвої, педагогічна креативність – це динамічна якість учителя, яка зумовлює інноваційний активно-пошуковий процес організації педагогічної діяльності з метою формування креативності учнів. Педагогічна креативність виявляється в уміннях сприймати й нестандартно розв'язувати професійні проблеми, використовуючи найбільш оптимальні засоби, успішно взаємодіяти з оточенням, особливо за нестандартних ситуацій, втілюваних у спроможності створювати оригінальні продукти, які мають особистісну й соціальну значущість; у здатності до створення нового, у нетрадиційному підході до організації навчально-виховного процесу, вмінні творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, в умінні розвивати креативність дітей, що знаходила б свій вияв у їхній поведінці, яка ставала б для них нормою життя².

Для більш повного розуміння педагогічної креативності необхідно розглянути її основні властивості. Згідно із С. Сисоєвою, ознаками педагогічної креативності є:

- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуально, логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);

¹ Білоус О. С. Креативність як показник готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. С. Білоус // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – Вип. 14. Ч. 2. – 2007. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_2/doc_pdf/biloys.pdf. – Назва з екрану.

² Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Дунаєва. – Вінниця, 2008. – С. 7.

- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинуте уявлення;
- специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисність; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм);
- специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я»; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури¹.

Досліджуючи креативність майбутнього вчителя гуманітарного профілю, І. Гриненко конкретними її проявами вважає наступні вміння: прогнозувати результати діяльності (навчально-організаційні вміння); працювати з зоровими опорами; перетворювати інформацію на спосіб діяльності; формулювати запитання проблемно-пошукового зразка; виділяти смислові елементи та висловлювання; ущільнювати й розгортати інформацію; застосовувати аналіз і синтез при опрацюванні інформації та визначенні способів її кодування; встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями; переносити знання й способи діяльності у нову ситуацію (навчально-інформаційні вміння); уявляти, моделювати, комбінувати, перетворювати (навчально-інтелектуальні та творчі вміння); оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи (контрольно-оцінні вміння)².

В свою чергу, Г. Решетнікова, говорячи про креативну особистість учителя, виокремлює такі властиві їй риси, як:

- наявність творчого, креативного потенціалу;
- особистісний стиль творчого пошуку;
- наявність мотивів, де провідне місце займає самоствердження;

¹ Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – С. 99.

² Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

- вміння використовувати нові прийоми передачі теоретичного матеріалу на практиці;
- уміння використовувати досвід інших учителів;
- здатність експериментувати, розробляти нові науково-практичні методики, створювати інновації в педагогічній науці;
- володіння відповідальністю та вміння приймати рішення в педагогічних ситуаціях¹.

Структура креативності майбутнього вчителя базується на динамічній взаємодії п'ятьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, конативного та результативного. Мотиваційний компонент передбачає формування мотивації успіху та подолання боязні невдачі, когнітивний – оволодіння знаннями психолого-педагогічних основ креативності (процес, якості особистості та кінцевий продукт); конативний – застосування прийомів і методів генерування та аналізу ідей; емоційно-ціннісний – сприяння стану психофізіологічної когерентності та розвиток ціннісних орієнтацій шляхом «прийняття поняття культури»; результативний – створення креативного навчального продукту – тексту².

Окрім формування властивостей та рис педагогічної креативності в процесі педагогічної практики через знаходження інноваційних шляхів реалізації та в самому процесі реалізації освітніх завдань формуються творчі здібності майбутнього педагога. Які ж якості особистості становлять основу її творчих здібностей? Н. Єлагіна серед характерологічних особливостей творчої особистості вважає за необхідне виокремити наступні: відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, працездатність. Творча особистість відзначається, перш за все, здатністю бачити проблеми, готовністю відкласти знайдене рішення та шукати нове, толерантністю до невизначеності, прагненням до оригінальності, інформованістю та достатньо високим рівнем базових

¹ Решетнікова Г. Б. Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / Г. Б. Решетнікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – Вип.11. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 52.

² Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

знань, працьовитістю, самокритичністю і низьким рівнем соціального конформізму¹.

Згідно з Т. Смирноюю, творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до створення об'єктивно нового, оригінального. Поняття «творча особистість» розглядають через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності. Уважається, що творча особистість володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального й уміє відкинути звичайне, шаблонне. Для неї потреба у творчості є життєво необхідною, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним. Головними вважаються творчі здібності, які пов'язуються з розвитком мотивації, темпераменту, гнучкістю розуму, інтелекту. Більш високим рівнем творчих здібностей вважається обдарованість, а потім – талант, які проявляються через успіх у діяльності. Творчі здібності є пластичними і вступають один з одним у взаємодію. Виділяють загальні та спеціальні здібності, які стосуються певного виду діяльності. Уважається, що кожна людина має певні творчі можливості, які в сукупності складають творчий потенціал (міру сутнісної творчої сили особистості в спілкуванні, управлінні, самореалізації)².

Означені загальні творчі здібності особистості мають свою специфіку, коли мова йде про особистість педагога. Так, О. Кривонос, розглядаючи вміння педагога творчого характеру (професійно-творчі вміння), розуміє їх як внутрішньо значиму, сформовану в діяльності здатність особистості до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок при розв'язанні нестандартних задач професійної педагогічної діяльності. Це засіб свідомої, цілеспрямованої виробничої творчої діяльності, незалежне придбання спеціаліста, реалізовані творчі здібності в теоретично-пізнавальній і практичній роботі. Професійно-творчі вміння вчителя проявляються у здатності особистості самостійно переносити раніше засвоєні спеціальні знання й навички у нову нестандартну ситуацію, знаходити вірні й оригінальні

¹ Єлагіна Н. І. Проблема творчості вчителя у вітчизняній та зарубіжній педагогіці [Електронний ресурс] / Н. І. Єлагіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – Вип. 35. – Ч. 1. – 2012. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_35_1/Elagina.pdf. – Назва з екрану.

² Смирнова Т. А. Проблема творчої особистості в психолого-педагогічних дослідженнях / Т. А. Смирнова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – № 7. – Ч. 2. – Луганськ, 2010. – С. 131.

шляхи розв'язання педагогічних проблем в умовах дефіциту часу та інформації, альтернативні варіанти їх вирішення, комбінувати раніше відомі способи дій у нові при здійсненні навчально-виховного процесу¹.

До числа найважливіших творчих здібностей майбутнього педагога, що формуються та розвиваються в процесі педагогічної практики, можна віднести такі особистісні утворення, як творче мислення, педагогічна рефлексія, творчий стиль педагогічної діяльності, педагогічна імпровізація та інші. Розглянемо їх сутність та роль у педагогічній діяльності детальніше.

В першу чергу, практична діяльність майбутнього педагога сприяє розвитку творчого мислення. Сутність творчого мислення, як психолого-педагогічної категорії, полягає в особливостях процесу мислення, які призводять до пізнавально-творчих результатів (оригінальності, новизні ідей, суджень); у спрямованості розумового процесу на вирішення певної задачі або проблеми; у наявності мотивації щодо досягнення пізнавальної мети; у структурованості процесу мислення у такий спосіб: виникнення проблемної ситуації, та спрямованість на активні дії, вирішення задачі; у віднесеності до рефлексивного типу свідомості, який реалізується через такі здібності, як аналіз, рефлексія; у суб'єктивності отриманого творчого результату².

Практика дає безцінний досвід, матеріал для самоаналізу діяльності майбутніх педагогів, що сприяє формуванню педагогічної рефлексії. На думку О. Акімової, рефлексія є важливим компонентом творчого мислення. Вона відіграє провідну роль у реалізації особистісної зумовленості творчого процесу як один із механізмів формування творчого мислення. Значення рефлексії у структурі творчого мислення зумовлене необхідністю самоаналізу для розгортання творчого процесу. Рефлексія виконує такі функції: 1) аналіз власної особистості; 2) аналіз власного мислення; 3) аналіз наявних знань; 4) самоспостереження.

¹ Кривонос О. Б. Професійно-творчі вміння як показник професійної майстерності педагогів [Електронний документ] / О. Б. Кривонос // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія : [зб. наук. пр.]. – 2009. – Вип. 23. – Ч. 1. – Режим доступу до журналу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_1/Krivosnos.pdf. – Назва з екрану.

² Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Акімова. – Тернопіль, 2010. – С. 15–16.

Творчому мисленню притаманні два типи рефлексії, а саме: інтелектуальна та особистісна¹. С. Білоконний розглядає педагогічну практику як спосіб, процес, результат професійної підготовки майбутнього вчителя, що забезпечує високий рівень сформованості рефлексивних умінь студентів. Функції педагогічної практики сприяють формуванню цього особистісного утворення, яке є важливою характеристикою педагогічного професіоналізму. Основу змісту педагогічної практики становить рефлексивна діяльність студентів-практикантів, структурними компонентами якої виступають: мотиваційний, рефлексивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Зміст педагогічної практики реалізується за допомогою проєктувальної діяльності, моделювання уроків різних типів та виховних заходів, розробку й проведення різних форм роботи з учнями: вечори, диспути, бесіди «за круглим столом», творчі роботи тощо. Вплив зазначених заходів на результативність формування рефлексивних умінь буде найоптимальнішим за умови комплексності їх характеру та активності учасників рефлексивної діяльності².

Формування в студентів уміння володіти механізмами педагогічної рефлексії передбачає розвиток у майбутніх учителів здатностного обдумування кожного кроку уроку, вміння аналізувати його доцільність з огляду на визначені цілі, проєктувати наступну діяльність, контролювати, удосконалювати власне викладання, використовуючи аналітичний підхід до навчання, виробляючи власний індивідуальний стиль професійної діяльності. Необхідність продуктивного результату як сутнісної характеристики творчої самореалізації особистості вимагає обов'язкової вмотивованості майбутнього фахівця на досягнення успіху в професійній діяльності. Даний стан речей актуалізує організацію викладачем у навчальному процесі рефлексію студентами ситуацій успіху під час їхньої педагогічної практики в школі, що дозволяє студентам повірити у свої творчі можливості, виявити необхідні для культивування особистісні та професійні якості, зафіксувати ефективні способи, методи, прийоми навчальної діяльності як вектори-цілі, на які слід орієнтуватися в самостійній професійній діяльності³.

¹ Там само. – С. 16.

² Білоконний С. П. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічних університетів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. П. Білоконний. – Черкаси, 2011. – 20 с.

³ Лісниченко А. П. Шляхи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів у контексті їх підготовки до творчої самореалізації в професійній діяльності /

Завдяки практичним діям у реальних педагогічних ситуаціях, майбутні вчителі поступово формують власний творчий стиль педагогічної діяльності, що також розглядається як важлива творча здібність особистості педагога. Як відзначає В. Зозуляк, здібності формуються і розвиваються лише в діяльності. Творчі здібності розвиваються в діяльності, що потребує творчості. Оскільки творчість органічно притаманна педагогічній діяльності, то творчі здібності вчителя – це не стільки особливі таланти, скільки високий рівень і гармонійне поєднання усіх педагогічних умінь. Це такий рівень майстерності, на якому вони набувають нових якостей, виражаються в творчому, оригінальному, нестандартному стилі діяльності. Творчий стиль діяльності охоплює всі необхідні компоненти, передбачає їх гнучке використання в змінних умовах, доцільність, оскільки вчитель завжди має на меті вирішення навчально-виховних завдань найбільш раціональними шляхами, самобутність, адже педагог спирається (свідомо чи інтуїтивно) на свої найбільш сильні сторони і здібності. Творчий стиль діяльності – це особливий педагогічний почерк вчителя, його індивідуальна манера роботи¹.

На думку Л. Манчуленко, творчий стиль педагогічної діяльності – це органічна єдність поведінкових рис демократичного спрямування педагога та продуктивного типу організації діяльності учнів, яка реалізується через методи, прийоми, форми та засоби педагогічної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, що розкриває творчий потенціал педагога. Основними критеріями формування творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього педагога є:

- продуктивність, що характеризує результати навчально-пізнавальної діяльності студентів через їх знання, навички й уміння розв'язувати педагогічні задачі;

А. П. Лісниченко // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 20-21 травня, м. Житомир. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 141–142.

¹ Зозуляк В. Л. Особливості формування творчої особистості педагога / В. Л. Зозуляк [Електронний ресурс] // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія : Педагогіка і психологія. – Вип. 19. – Вінниця, 2007. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/pp/2007_19/text%20/osoblivosti%20formuvannya.pdf. – Назва з екрану.

- оптимальність, що оцінюється через вибір майбутніми педагогами системи методів педагогічного впливу на учнів у навчально-виховному процесі;
- педагогічна доцільність, яка розкриває рівень взаємодії студента з учнями, його спрямованість та діалогічність у навчально-виховному процесі;
- пізнавальна активність, яка визначає рівень інтегративних якостей у процесі педагогічної діяльності майбутніх педагогів (ініціативність, самостійність, повнота і мобільність знань, умінь і навичок)¹.

Непередбачуваність, неповторність реальних ситуацій, що виникають в процесі педагогічної практики, сприяють розвиткові такої важливої для майбутнього вчителя творчої здібності, як педагогічна імпровізація. С. Дубяга розглядає педагогічну імпровізацію як вид і компонент педагогічної творчості вчителя. Це сукупність педагогічних дій, умінь виконувати яких є інтегративна багатоконпонентна якість педагога, що дозволяє йому оперативно реагувати на ситуації, які несподівано виникають у ході навчально-виховного процесу (різноманітного характеру і масштабу) та коригувати початковий педагогічний задум (проект) відповідно до реальних умов ходу навчальної діяльності. Внутрішнім механізмом, що приводить в дію педагогічну імпровізацію, є педагогічна інтуїція, а її основною рушійною силою виступають суперечності, а саме: між першочерговим педагогічним задумом та новим, що виник безпосередньо у процесі навчання; між педагогічним проектом уроку й об'єктивно-суб'єктивними умовами його реалізації².

Визначивши основні складові креативності та творчості майбутнього вчителя, розглянемо, яким чином відбувається процес розвитку означених якостей під час педагогічної практики. Основними засобами формування творчих здібностей студентів у процесі педагогічної практики є орієнтація на найновіші досягнення в галузі педагогічної проблематики, освоєння новітніх технологій роботи з учнями, формування професійної компетенції, самостійності, об'єктивності тощо.

¹ Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Манчуленко. – Тернопіль, 2006. – С. 8–9.

² Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Дубяга. – К., 2008. – С. 6–7.

Орієнтація на найновіші досягнення в галузі педагогічної проблематики в першу чергу передбачає формування в майбутнього педагога через педагогічну практику тих навичок, здібностей, вмінь, що дозволяють ефективно вирішувати педагогічні проблеми, характерні для сучасного етапу суспільного розвитку. Як зазначає з цього приводу В. Ковальчук, сьогодні перед педагогічною наукою стоїть актуальне завдання: навчати людей конструктивному мисленню та розвивати їх творчий потенціал в умовах глобалізації, розвитку інформаційного суспільства й складних трансформаційних процесів у державі й, зокрема у сфері освіти. Одним із важливих факторів реалізації цього завдання є фундаменталізація освіти, пов'язана як з інформаційним контекстом розвитку освіти, так і з виробленням навичок та вмінням самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення вчителем і учнем в умовах невизначеності, у критичних та стресових ситуаціях, у випадках, коли вони стикаються з новими, досить складними природними та соціальними явищами. Звідси, можна зробити висновок, що у сучасній педагогічній і освітньо-виховній практиці вищої школи пріоритет віддають ідеям акмеології та педагогіки співробітництва, а методологічними орієнтирами концепцій виховання вчителів служать такі підходи, як системний, діяльнісний, особистісний, полісуб'єктний, культурологічний, етнопедагогічний, антропологічний та інші¹.

У процесі педагогічної практики важливу роль у знайомстві майбутнього вчителя з найновішими досягненнями в галузі педагогічної проблематики грають колективні та індивідуальні форми спілкування з досвідченими колегами. С. Сисоєва основними колективними формами розвитку творчості вчителів вважає такі засоби, як педагогічна, методична ради; науково-практичні, теоретичні, читацькі конференції; засідання «круглого столу», дискусії, дебати; методичні об'єднання; творчі групи (мікрогрупи, динамічні групи, тимчасові об'єднання вчителів); обговорення відвіданого уроку чи позаурочного заходу; науково-дослідна робота вчителів; художня самодіяльність².

¹ Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 35 с.

² Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – С. 223.

А. Антоновський також підкреслює, що ефективна професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності неможлива без абсолютної взаємодії зі спеціалістами, а такі можливості надає лише педагогічна практика студентів. Основним критерієм якості навчання у період педпрактики є готовність студента забезпечити самореалізацією педагогічної діяльності, тобто студент має володіти здібністю перебудовувати схеми своїх рішень під впливом нових умов. Саме під час педпрактики створюються умови, які сприяють успішній аксіологічній орієнтації студентів на інноваційний підхід до майбутньої педагогічної діяльності. Це стає можливим, завдяки: ініціативній пошуковій діяльності студентів, створенню сприятливих умов для інтелектуального сприйняття нововведень, усвідомленню особистістю всіх цілей оволодіння новим, розширенню уявлень про нюанси нововведень і власних можливостей, ознайомленню й аналізу результатів педагогічної діяльності; підтримці ініціативи і новизни; зв'язку з особистісним досвідом¹.

Центральне місце серед педагогічних новацій, що засвоюються майбутніми вчителями в процесі практики, посідають сучасні педагогічні технології. Технології навчання – це законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результату, ніж це має місце при традиційних методиках².

Розкриваючи значення оволодіння педагогічними технологіям для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, українські фахівці, підкреслюють, що технологічна сторона професійно-педагогічної культури спрямована на становлення особистісно-творчої концепції педагогічної діяльності і її змісту, формування цілісності педагогічної діяльності, розвиток рефлексивної і суб'єктної позиції вчителя, включення вчителя в інноваційну діяльність, орієнтацію на прогресивний варіант особистісно-творчої

¹ Антоновський О. В. Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя, 2012. – Випуск 22 (75). – С. 435.

² Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – С. 6.

реалізації, сходження від типових технологій до особистісно-креативних¹.

Освоєння новітніх технологій роботи з учнями під час педагогічної практики суттєво впливає на розвиток креативності та творчих здібностей майбутнього педагога. Сучасні особистісно-орієнтовані, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, мультимедійні та інші освітні технології значно розширюють можливості застосування креативних інноваційних форм організації навчально-виховного процесу.

При цьому одним з ключових чинників формування творчих здібностей стає інформатизація освіти, основою якої стають сучасні ІТ-технології. Як відзначає Л. Оршанський, особлива увага в освітньому середовищі на основі ІТ-технологій має приділятися розвитку креативності суб'єктів навчання. Основна мета креативного інформаційно-освітнього середовища – «розбудити» в людині творця та максимально розвинути закладений у ній творчий потенціал. Креативне інформаційно-освітнє середовище має не лише сприяти розвитку вихідного творчого потенціалу, а й стимулювати потребу у подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформуванню в людині об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного інформаційно-освітнього середовища є високий ступінь проблемності й активності освітньої діяльності, безперервність і наступність процесу навчання².

Окрім того, у процесі педагогічної практики відбувається формування самостійності студента. Як пише О. Ігнатюк, розуміння особистісно-професійного розвитку педагога сьогодні дозволяє розглядати його як підсумок професійно-педагогічної підготовки, як отримання індивідуальності, неповторності, духовності, суб'єктності. Це виявляється, по-перше, у здібності до самостійного осмислення і трактування педагогічних процесів; по-друге, у доцільності, обґрунтованості, свободі дій у ситуаціях виховання і навчання; по-третє, в оригінальності вибору і поєднання засобів, форм, позицій, прийомів діяльності; по-

¹ Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 107.

² Білоус О. С. Креативність як показник готовності майбутніх учителів до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О. С. Білоус // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія : збірник наукових праць. – Вип. 14. Ч. 2. – 2007. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_14_2/doc_pdf/biloys.pdf. – Назва з екрану.

четверте, в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється¹.

Згідно з висновками дисертаційного дослідження О. Кривильової, найбільш сприятливі умови для формування в майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності закладено в різних видах педагогічної практики. При цьому система підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності будується на закономірностях педагогічного процесу і передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливішими з яких є: упровадження поетапного розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення особистісно-орієнтованої взаємодії; урахування індивідуальних особливостей студентів у процесі організації проблемно-пошукової діяльності; активізація у студентів спонукальних мотивів до творчого самовираження; навчально-дослідницька та науково-дослідницька діяльність студентів².

Аналізуючи процес формування творчих здібностей майбутнього вчителя, варто розглянути основні сфери реалізації креативності та творчості в процесі педагогічної практики, до яких можна віднести: а) створення й відтворення педагогічного середовища; б) налагодження належного спілкування з учнями та вихованцями; в) «входження» у батьківське середовище; г) включення в коло реальних, а не уявних (віртуальних) проблем педагогічного процесу; д) організація дозвілля та відпочинку.

Говорячи про створення в процесі педагогічної практики педагогічного середовища, в першу чергу, варто відзначити ті його властивості, що забезпечують формування та реалізацію креативності та творчості. Згідно з І. Поляковою, освітнє середовище повинно відповідати таким основним вимогам, необхідним для розвитку креативності:

¹ Богачик М. Формування інформативної компетентності сучасного педагога як однієї з умов його готовності до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / М. Богачик // Нова педагогічна думка. – 2012. – №2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/1bogacik.pdf. – Назва з екрану. – С. 18.

² Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до самостійної творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Кривильова. – Кіровоград, 2006. – 24 с.

1. відсутність правил, що регламентують дії тих, хто навчається, хід їх думки, шляхи пізнання; надання їм свободи та самостійності;
2. наявність великої інформаційної бази, що забезпечує отримання всіх необхідних відомостей;
3. наявність позитивних передових зразків творчої діяльності й можливості оцінити її результати;
4. створення умов для максимального розкриття творчого потенціалу кожного студента в процесі активної пошукової діяльності, що стимулює прагнення домогтися результату не гіршого, ніж той, що взято за зразок;
5. відсутність обмежень у часі, що не дають змоги створити вільну, невимушену атмосферу творчості¹.

Умовою розвитку креативності є формування нерегламентованого середовища з демократичними стосунками та наслідуванням творчої особистості. Розвиток креативності вчителя, можливо, відбувається під впливом мікросередовища й наслідування через формування системи мотивів і особистісних рис (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації). Проте в ході педагогічної практики встановлюються часто суперечливі стосунки між студентами і педагогічним співтовариством. По-перше, майбутні вчителі відчувають тиск через орієнтацію на середнього учня, уніфікацію програм і жорсткої регламентації педагогічної діяльності. Опір же студентів репродуктивним видам робіт, їхня велика чутливість до проблем розцінюється часто як упертість. Часто талановиті студенти стають об'єктом критики вчителів-наставників через відмову копіювати їхні методичні прийоми. У ході фахового становлення вчителя велике значення має фаховий зразок – особистість професіонала, на яку орієнтуються студенти. Отже, для розвитку креативності необхідний певний рівень опори середовища і заохочення таланта².

Іншим, вкрай важливим для розвитку творчих здібностей виміром практичної діяльності майбутнього педагога є педагогічне спілкування. Як відзначає І. Зязюн, педагогічна діяльність є сумісною діяльністю,

¹ Полякова І. В. Змістовий аспект поняття «креативність» у контексті підготовки майбутнього вчителя / І. В. Полякова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – №10. – Запоріжжя, 2010. – С. 349–350.

² Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – С. 284.

що відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту й зрештою до зниження ефективності педагогічної діяльності. З цього погляду навчання й виховання виступають як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і вмінь, а й системи ставлення учня до себе, до інших, до світу. Звичайно, під час спілкування зміни відбуваються як в особистості школяра, так і в особистості вчителя. Зростає педагогічна майстерність учителя та його соціальна зрілість¹.

Оволодіння педагогічною творчістю передбачає вміння керувати власними психічними станами, створення відповідних зовнішніх та внутрішніх умов. Без постійної співтворчості з учнями продуктивний педагогічний процес неможливий. Найоригінальніші рішення дають педагогічний ефект лише в тому разі, коли спираються на співтворчість учня. Вчитель повинен вміти керувати пізнавальним та моральним пошуком учня.

Педагогічне спілкування – один з ключових критеріїв, що дозволяють розрізнити репродуктивну й творчу моделі педагогічної діяльності. Дані моделі виявляються у різних стилях педагогічного спілкування – монологізованому й діалогізованому. Монологізовані комунікативні стилі засновані на статусному домінуванні вчителя над учнями й «суб'єкт-об'єктних» стосунках, у наявності примусових впливів учителя на учнів (у формі прихованого маніпулювання або відкритої агресії), догматизмі (ригідності та стереотипності методів і прийомів впливу на учнів), егоцентризмі (зосередженості на власних потребах, цілях і задачах). Діалогізовані стилі педагогічного спілкування пов'язані з особистісною рівністю, «суб'єкт-суб'єктними» стосунками, конвергенцією потреб учнів і вчителя, їх співробітництві, прагненні педагога до творчості (імпровізацій і експериментування), особистісного й професійного зростання².

Розглядаючи роль педагогічної практики у розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутнього вчителя, Г. Демидчик та Л. Мироновська підкреслюють значення безпосереднього спілкування

¹ Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 18–19.

² Чернобровкін В. М. Психологічні проблеми творчості в діяльності вчителя / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2008. – №5-6. – С. 86.

з учнями в ході педагогічної практики, яка у професійному становленні вчителя посідає чільне місце. Вона спрямована на практичне засвоєння закономірностей і принципів педагогічної діяльності, на формування основних професійних умінь, серед яких комунікативно-мовленнєві дають можливість вільно спілкуватися з учителем, учнями, їхніми батьками, відчувати себе впевнено під час проведення уроку, виховного заходу, батьківських зборів тощо¹.

В свою чергу, Н. Калюжка, досліджуючи педагогічну практику у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи, особливий акцент робить на його ораторських вміннях. У здійсненні навчально-виховної роботи з дітьми студент-практикант повинен володіти красномовством: уміти влучно й конкретно висловитися, донести думку зрозуміло, в доступній формі. Постійне поповнення активного словникового запасу та здатність ним користуватися є прикладом для наслідування учнями. Вміння володіти словом – це мистецтво. Адже слово – це «інструмент» учителя².

Окрім роботи з дитячим колективом під час педагогічної практики, перед студентами мають бути поставлені конкретні завдання щодо роботи з батьками. Цей напрям практичної діяльності також дозволяє розвинути творчі здібності майбутнього педагога за умови правильної організації процесу взаємодії практиканта з батьківським середовищем.

Зокрема Н. Бугаєць, до професійно-педагогічних умінь взаємодії вчителя з батьками учнів відносить:

1. Інтелектуальні вміння: аналізувати психолого-педагогічну літературу з проблем сімейного виховання, його труднощі та помилки, їх причини та шляхи запобігання, особливості життєдіяльності сімей різних типів; вміння самоосвіти, педагогічної діагностики, аналізувати власну педагогічну діяльність у роботі з батьками, її успіхи та недоліки тощо.

2. Проектувальні вміння: складати план роботи взаємодії з батьками учнів, визначати її цілі, моделювати завдання, засоби, методи, при-

¹ Демидчик Г. С. Педагогічна практика як засіб розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь майбутнього вчителя / Г. С. Демидчик, Л. М. Мироновська // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – №3. – Суми, 2008. – С. 471.

² Калюжка Н. Педагогічна практика у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи / Н. Калюжка // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 126.

йоми роботи з різними типами сімей, допомагати батькам передбачати ситуації в процесі взаємодії зі своїми дітьми, враховувати труднощі у вихованні їх дітей, планувати удосконалення власної педагогічної майстерності в роботі з батьками, визначати оптимальні технології взаємодії.

3. Конструктивно-організаторські вміння: добирати і використовувати на практиці конкретні методи, форми, прийоми щоденної роботи з батьками, допомагати їм у здійсненні різних напрямків сімейного виховання, сприяти зміцненню духовної культури сім'ї, розвитку виховних сімейних традицій, надавати батькам інформацію щодо підтримки сім'ї, здійснювати батьківську просвіту, допомагати батькам осмислювати послідовність їх виховних дій, відбирати психологічну, педагогічну літературу для підвищення рівня їх педагогічної освіти, залучати батьків до виховної роботи з учнями класу, координувати взаємодії вчителя і батьківського активу.

4. Комунікативні вміння: встановлювати з батьками учнів доцільні взаєностосунки, вміти налагоджувати стосунки з різними типами сімей, працювати в умовах неформального спілкування з позицій радника, застосовувати для цього різноманітний арсенал педагогічних методів і прийомів; разом із батьківським комітетом регулювати конфлікти, допомагати батькам оволодівати різними прийомами і способами спілкування, орієнтуватися в ситуаціях, пов'язаних з проблемами сімейного виховання, співпереживати, керувати емоціями, поведінкою в процесі взаємодії з батьками, допомагати їм враховувати при спілкуванні вікові та індивідуальні особливості дітей, сприяти створенню в сім'ї сприятливої атмосфери щодо виховання дітей, будувати спілкування як діалог на рівних, здійснювати обмін інформацією, індивідуальне і групове спілкування з батьками¹.

Шанскова Т., описуючи практичний етап підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності з батьками учнів, основними його складовими вважає обрання у роботі способів дій, адекватних до цілей соціального замовлення; встановлення з батьками учнів доброзичливих взаєностосунків, залучення батьків до спільної виховної роботи зі школою; використання

¹ Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – 18 с.

форм, методів, прийомів роботи із сім'ями різних типів та індивідуальної роботи з конкретними батьками; розв'язання соціально-педагогічних задач різного типу в роботі з батьками. При цьому виокремлюється низка показників, що характеризують творчий рівень такої підготовки. Це соціально-педагогічні знання щодо роботи з батьками учнів міцно засвоєні, системні, творчо використовуються у проблемних та нестандартних педагогічних ситуаціях у роботі з батьками учнів; володіння комплексом соціально-педагогічних умінь щодо роботи з батьками учнів, їх продуктивним та творчим використанням у роботі; усвідомленим прагненням до збагачення системи соціально-педагогічних знань щодо роботи з батьками учнів, пошуків найефективнішого застосування комплексу соціально-педагогічних умінь¹.

Через означені види практичної діяльності відбувається включення майбутнього педагога в коло реальних педагогічних проблем. За словами А. Лісниченко, рушійною силою творчої самореалізації майбутнього вчителя в професійній діяльності є суперечність між усвідомленим студентом власним професійним призначенням і реальними можливостями його здійснення². Відповідно, тільки зіштовхнувшись з реальними проблемами педагогічної діяльності, досягнувши на практиці реальні можливості реалізації свого професійного призначення та бар'єри, що цьому перешкоджають, майбутній вчитель отримує імпульси, необхідні для формування творчого потенціалу та творчої самореалізації.

Як відзначає О. Кривонос, найефективніше оволодіти професійно-творчими вміннями майбутні педагоги можуть тільки при роботі безпосередньо з учнями під час виробничої професійної практики, коли студенту дається право самостійно, але під контролем методичного керівника практики, розв'язувати професійні задачі різного рівня складності, здійснювати викладацьку діяльність уже не теоретично, а в реальній педагогічній ситуації, визначати подальшу перспективу власно-

¹ Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Шанскова. – К., 2002. – 20 с.

² Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. П. Лісниченко. – Вінниця, 2011. – 20 с.

го професійного розвитку. Професійна практика, робота безпосередньо з учнями є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування усіх блоків професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету. Крім того, робота в реальному педагогічному середовищі є потужним мотиваційним фактором у процесі формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів¹.

Саме у процесі практичної діяльності студент стикається з реальними протиріччями, проблемними ситуаціями, що стає стимулом для пошуку та реалізації нестандартних інноваційних рішень. Саме складність реальних педагогічних завдань, що постають перед практикантом, стає тим викликом, який стимулює творчий пошук відповідей. Як відзначає з цього приводу А. Іващенко, педагогічна практика надає кожному студентові великі можливості для прояву вольової активності, здійснення творчого пошуку власних надбань, користуючись здібностями долати професійні труднощі, що є важливим елементом у формуванні майбутнього вчителя².

Педагогічна практика ставить майбутнього педагога в умови, які максимально наближені до характеристик його майбутнього професійного середовища, що є вкрай важливим для розвитку педагогічної творчості. Як відзначає Л. Манчуленко, підготовку до будь-якої професійної діяльності можна успішно здійснити шляхом залучення до дій, максимально наближених за змістом і умовами до професійної діяльності, тому творчий стиль педагогічної діяльності доцільно формувати, перш за все, у процесі педагогічної практики, яка передбачає постійний творчий пошук, самостійний розвиток і формування професійних умінь, особистісно значущих якостей майбутнього педагога, а також створення умов для самоаналізу та самовдосконалення професійно-педагогічної діяльності³.

¹ Кривонос О. Б. Педагогічна практика – провідна умова формування професійних умінь студентів / О. Б. Кривонос // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №3. – С. 220.

² Іващенко А. Формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в процесі педагогічної практики / А. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 106.

³ Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Манчуленко. – Тернопіль, 2006. – С. 3.

Значним потенціалом у формування творчих здібностей володіє педагогічна діяльність у сфері дозвілля та відпочинку. На думку А. Іващенко, саме робота у сфері позаурочної виховної роботи в школі надасть студентові поштовх до власної творчої самореалізації, апробації власних ідей. Кожен студент, приходячи на педагогічну практику, стикається з великою кількістю педагогічних проблем, які повинен вирішувати сучасний педагог. Із часом до нього також приходить розуміння того, що на уроках вплив учителя обмежений і навчальним планом, і часом, отже, великий тягар педагогічного впливу якраз припадає на позакласну роботу. Усе це підштовхує його все глибше поринати в суть комплексності навчально-виховної роботи на шляху до поставленої мети. Оскільки позаурочна виховна робота спрямована на творчий розвиток особистості учня відповідно до його інтересів та потреб і будується лише на індивідуальному підході, тому більше спонукає до педагогічного пошуку, також підштовхує до постійного самовдосконалення через вивчення нових науково обґрунтованих підходів до організації позакласної роботи¹.

Особливе місце серед різноманітних форм педагогічної діяльності майбутніх вчителів у сфері дозвілля посідає педагогічна практика у літніх оздоровчих таборах. О. Яковлева, досліджуючи виховну роботу майбутніх вчителів в оздоровчих таборах, підкреслює провідну роль позашкільної педагогічної практики, в основі якої є практичне втілення здобутих теоретичних знань. Саме вона ставить майбутніх учителів в умови найбільш близькі до самостійної діяльності, дозволяє краще вивчити дітей та осмислити свої педагогічні здібності. Саме позашкільна педагогічна практика в літньому оздоровчому таборі є тією вихідною позицією, з якої у більшості педагогів починається тривалий період безперервної педагогічної творчості. Творчість педагога тут проявляється в тому, що він проектує особистість учня, приймає самостійні рішення в непередбачених ситуаціях, будує виховний процес з урахуванням запитів, можливостей і особливостей характеру дітей, будує структуру моделі спілкування з дітьми².

¹ Іващенко А. Формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в процесі педагогічної практики / А. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 108.

² Яковліва О. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

Кінцевим результатом, на який має бути націлена педагогічна практика, є формування професійної компетенції як синтез креативно-творчих здібностей майбутнього педагога. За визначенням В. Лозовецької, професійна компетентність – це «вміння міркувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення, прояв ініціативи у виконанні виробничих завдань; усвідомлення розуміння власної відповідальності за результати праці»¹.

Подібну позицію поділяє Л. Гриценко. На її думку, сутність компетентності полягає у здатності людини вирішувати завдання не алгоритмічного типу, спираючись на свої особистісні якості. Це інтегративне утворення, в якому синтезуються знання, уміння, навички та досвід з різних сфер науки та життя з метою вирішення практико-орієнтованої проблеми (завдання). Зокрема педагогічна компетентність, відповідно до цього підходу, – це здатність вчителя формулювати та вирішувати педагогічні завдання, що передбачають можливість декількох варіантів їх вирішення. В цьому й полягає специфіка та креативний характер педагогічної компетентності². Т. Барышева та Ю. Жигалов, розглядаючи взаємозв'язок креативності та компетентності, зазначають, що розвиток і вияв креативності безпосередньо пов'язані з рівнем усвідомленої компетентності особистості у сфері творчої діяльності (теорії та технології) та опануванням так званих ключових компетентностей³.

На тісний зв'язок компетентності та креативності вказує Є. Ільїн. Однак цей зв'язок між знанням та творчістю має неоднозначний характер. З одного боку, чим більше знає людина, тим більш різноманітними підходами вона володіє при вирішенні нових задач. З іншого боку, знання можуть обмежувати намагання людини зруйнувати стереотипні моделі, пошук нових шляхів розв'язання⁴.

пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Яковліва. – К., 2002. – 20 с.

¹ Лозовецька В. Т. Професійна компетентність / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головн. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком, 2008. – С. 722.

² Гриценко Л. І. Професійна компетентність педагога: традиції і інновації / Л. І. Гриценко // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 8. – Ч. 2. – Полтава, 2011. – С. 36.

³ Барышева Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности : Учеб. пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – СПб. : СПГУТД, 2006. – С. 130.

⁴ Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – С. 35.

Отже, в сучасній гуманітарній науці педагогічна креативність розглядається як системоутворювальний фактор професійної компетентності вчителя. Творчість не просто вдосконалює педагогічну діяльність, а виступає її сутнісною ознакою. Творчість передбачає наявність в особистості педагога здібностей, мотивів, знань, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Педагогічна творчість пов'язана із пошуком оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, здатністю педагога до самовдосконалення і самоосвіти, розробки нових методик, форм, прийомів, до формування індивідуального стилю професійної діяльності¹.

Згідно з Л. Карповою, професійна компетентність учителя є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою. Професійна компетентність, як особистісне утворення, є динамічним, оскільки його змістовне наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин тощо, а також багатоаспектним рівнем тому що змінюється у відповідності з процесами, які відбуваються в освіті та суспільстві².

Отже, професійна компетентність педагога є складним особистісним утворенням, структура якого розкривається через низку ключових, базових та спеціальних компетентностей. Разом з такими видами компетентностей, як соціальна, соціокультурна, інформаційна, комунікативна, предметна, особистісна, рефлексивна, до числа ключових відноситься й творча компетентність.

У загальному розумінні, як відзначає О. Цільмак, творча компетентність – це здатність особистості вирішувати різноманітні завдання нетрадиційним шляхом. Підвидами творчої компетентності є:

¹ Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 105.

² Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 6.

1. Творча компетентність у сфері професійної діяльності – схильність особистості до вирішення професійних завдань нетрадиційним шляхом.

2. Творча компетентність у сфері мистецтва – це здатність особистості до створення творів мистецтва (скульптор, художник, поет, письменник, актор тощо).

3. Творча компетентність у сфері науки та техніки – це здатність особистості до створення новітніх інноваційних технологій¹.

4. В свою чергу, творча компетентність вчителя, згідно з С. Скворцовою, являє собою здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань та конкретизується у таких базових компетентностях:

- знання законів творчої педагогічної діяльності;
- уміння конструювати інноваційні форми навчання й виховання, вимірювати їх результативність, вносити необхідні корективи, здійснювати педагогічну інтерпретацію досягнутих результатів;
- здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань².

У цілому, орієнтація на формування професійної компетентності як синтезу креативності та творчості підсилює значення практичної діяльності у підготовці майбутніх учителів. За словами І. Гурняка, принцип діяльнісної направленості навчального процесу як основи компетентнісно спрямованої освіти обґрунтовується практично всіма дослідниками, які працюють над цією проблемою. Необхідною умовою набуття компетентностей є активна діяльність самої людини, причому кожна компетентність набувається в ході відповідної діяльності³.

На думку сучасних українських фахівців, компетентність розкриває міру включеності в активну дію, здатність ефективно розв'язувати проблемну ситуацію життя, мобілізувати при цьому знання, досвід, уміння. Компетентність не зводиться ні до знань, ні до навичок, її мо-

¹ Цільмак О. М. Складові структури компетентностей [Електронний ресурс] / О. М. Цільмак // Наука і освіта. – 2009. – №1-2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/psiholog/zilm.htm. – Назва з екрану.

² Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя / С. О. Скворцова [Електронний ресурс] // Наука і освіта. – 2009. – №10. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_10/pedagogika/Skvortsova.htm. – Назва з екрану.

³ Гурняк І. А. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті / І. А. Гурняк // Педагогічні науки. – 2008. – №3. – С. 48.

жна розглядати як можливість установа зв'язку між знанням і ситуацією, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), які підходять до розв'язання проблем¹.

На думку Л. Єськової, професійна компетентність педагога передбачає як високий рівень його підготовленості відносно знань педагогіки й методики навчання, так і наявність відповідних професійних знань і практичного досвіду, а також уміння діагностувати, аналізувати, моделювати й корегувати власну діяльність, обґрунтовувати шляхи її подальшого вдосконалення². А. Волощук підкреслює, що компетентність, зокрема й професійна, виявляється в сучасній практичній діяльності, проте орієнтується на майбутнє. Отже, з огляду на визначення фахової підготовки як процесу професійного та особистісного розвитку, компетентним педагогом вважають спеціаліста, який ефективно вирішує нетипові професійні ситуації, уміло поєднує традиційні методи навчання з інноваційними, має здатність передбачити зміни в освітній галузі, є готовим до саморозвитку протягом усього життя та постійно ним займається з метою підвищення результативності життєвої та професійної діяльності. Саме ці положення є ключовими у визначенні основних цілей здобуття вищої педагогічної освіти³.

В свою чергу, Л. Хоружа зауважує, що перехід до компетентної освіти означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. Тому він тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання. З метою формування у людини вмінь користуватися знаннями необхідно змінити в структурі навчання роль і значення освоєння способів діяльності, підвищити їх технологічність, створити умови для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності тощо⁴.

Все це дає підстави розглядати педагогічну практику як вирішальний етап у формуванні професійної компетентності як синтезу креативно-творчих здібностей майбутнього вчителя. Так, М. Малькова підк-

¹ Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 140.

² Єськова Л. В. Педагогічні творчість та майстерність – вагомим знаряддям розвитку творчої особистості / Л. В. Єськова // Освіта Донбасу. – 2008. – №2-3. – С. 88.

³ Волощук А. М. Формування професійної компетентності вчителя в умовах нової парадигми вищої освіти / А. М. Волощук // Освіта Донбасу. – 2011. – №1. – С. 125.

⁴ Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті : ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : [зб. наук. пр.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 179.

реслює важливу роль педагогічної практики у формуванні високого рівня професійної компетентності вчителя. На її думку, у період педагогічної практики формування основ компетентності залежить від спрямованості студента, особливостей його взаємодії з керівниками практики й учителем, ступеня самостійності у формулюванні й рішенні дидактичних завдань, рівня оперування знаннями, ставлення до власних успіхів, невдач, промахів¹.

При цьому можна виокремити основні сфери реалізації креативності та творчості в процесі педагогічної практики, до яких відносяться: а) створення й відтворення педагогічного середовища; б) налагодження належного спілкування із учнями та вихованцями; в) «входження» в батьківське середовище; г) включення в коло реальних, а не уявних (віртуальних) проблем педагогічного процесу; д) організація дозвілля та відпочинку.

Таким чином, значення педагогічної практики як умови, засобу і механізму формування креативності та творчих здібностей майбутніх педагогів впливає з практичної природи даних особистісних утворень, розвиток яких відбувається через різноманітні форми практичної діяльності в умовах реальних педагогічних ситуацій, що вимагають від практиканта пошуку нестандартних рішень, самостійності, ініціативності, інновацій. Ефективне та результативне формування творчих здібностей майбутніх педагогів залежить від підготовки, організації та проведення педагогічної практики, що, зокрема, передбачає орієнтацію на найновіші досягнення в педагогічній галузі, освоєння новітніх освітніх технологій, формування професійної компетентності, самостійності, об'єктивності тощо.

Глава 2.3.

Практика в конструкті педагогічної майстерності педагога

На запитання, «що нас найбільш приваблює у вчителеві?», цілком закономірною може бути відповідь: «педагогічна майстерність». І це зрозуміло. За визначенням аналітиків, педагогічна майстерність є найвищим рівнем педагогічної діяльності. Вона постає

¹ Малькова М. О. Формування професійної компетентності вчителя в період практики / М. О. Малькова // Освіта Донбасу. – 2011. – №3. – С. 71.

як результат (і процес) злету творчого духу педагога, його професіоналізму, вільного вияву натхнення, творчості. Педагогічна майстерність лежить в основі процесу самореалізації педагога. Вона заснована на глибоких знаннях, педагогічному досвіді, творчому підході до справи не залежно від того, в яких умовах працює вчитель і які завдання поставлені перед ним офіційною педагогічною доктриною.

Як справедливо зазначив І. Зязюн, «дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливорює передачу майстерності. Тому в справжнього майстра-педагога з'являються своя авторська система, своя школа, свої послідовники»¹.

Яким чином інтерпретується поняття «педагогічної майстерності» в системі педагогічного дискурсу сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених? Єдиної думки щодо поняття «педагогічна майстерність» у сучасному педагогічному дискурсі не існує. Більшість науковців, пояснюючи дане поняття, так чи інакше відштовхуються від розуміння педагогічної діяльності як професійної діяльності та пов'язують педагогічну майстерність з професіоналізмом педагога, його професійною готовністю, компетентністю.

Так, узагальнюючи позицію філософії освіти, К. Пасько квінтенцією визначень педагогічної майстерності вважає наступне: «педагогічна майстерність – суб'єктивне філософське розуміння рівня професіоналізму педагога, що є результатом ціннісних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлен-

¹ Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність / І. А. Зязюн // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 4. – Полтава, 2008. – С. 22.

ня»¹. Л. Заніна та Н. Меншикова, характеризуючи педагогічну майстерність як сукупність психолого-педагогічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічної техніки, при визначенні сутності діяльності професіонала-майстра вважають за необхідне розглядати її як професійно доцільну, індивідуально-творчу й оптимальну. В цьому випадку професійна майстерність являє собою якісний рівень професійної діяльності, що має творчий характер, орієнтований на соціально значущий кінцевий результат (мету) і оптимальний процес його досягнення².

В роботах багатьох сучасних дослідників педагогічна майстерність визначається через поняття професійної готовності. Так, Є. Барбіна розуміє педагогічну майстерність як інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя³. Д. Пащенко визначає педагогічну майстерність як новий, більш високий рівень професійної готовності вчителя, свідченням чого є доведення професійних умінь учителя до автоматизму⁴. Більш комплексно до визначення поняття «педагогічна майстерність» підходить колектив українських вчених на чолі з І. Зязюном. З їхньої точки зору, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми прагнемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: «педагогічна майстерність – це комплекс влас-

¹ Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – С. 15.

² Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меншикова. – Ростов н/Д «Феникс», 2003. – С. 89.

³ Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования / Е. С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – С. 37.

⁴ Пащенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності / Д. Пащенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. пр.]. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2010. – №2. – С. 114.

тивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі»¹.

Професійна ж майстерність виявляється в професійній діяльності особистості і окремо від особистості не існує. Як зазначає С. Якушева, сутність педагогічної майстерності полягає в якостях особистості самого педагога, який, здійснюючи цю роботу, забезпечує її успішність. Педагогічна майстерність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, що спрямована на гармонійний розвиток і вдосконалення особистості, формування її світогляду і здібностей².

Через специфічні знання та здібності педагога визначають педагогічну майстерність Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, В. Пасинок. На їхню думку, під педагогічною майстерністю треба розуміти такий морально-фізичний та предметно-професійний стан, коли педагог знає та вміє будувати навчально-виховний процес на основі добровільного та взаємно-приємного співробітництва, партнерства, гармонійно поєднувати індивідуальні, групові та колективні види діяльності³. О. Дубасенюк в основу свого визначення педагогічної майстерності кладе успішність вирішення проблемних педагогічних ситуацій. На її думку, майстерність педагога полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та вміннями, котрі дають фахівцю змогу успішно досліджувати проблемну педагогічну ситуацію, перетворювати її на професійні виховні завдання й успішно їх розв'язувати відповідно до поставленої мети⁴.

Доповнити розуміння педагогічної майстерності в сучасному педагогічному дискурсі допомагає визначення її критеріїв. І. Зязюн та його послідовники серед критеріїв майстерності педагога виокремлюють доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптималь-

¹ Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 30.

² Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 6.

³ Нечепоренко Л. С. Классическая педагогика / Л. С. Нечепоренко, Я. В. Подоляк, В. Г. Пасынок. – Харьков, 1998. – С. 395.

⁴ Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступен д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Дубасенюк. – К., 1996. – С. 10.

ність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності)¹. С. Гончаренко, в свою чергу, до критеріїв педагогічної майстерності відносить гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)². Окресливши загальне розуміння поняття «педагогічна майстерність» у сучасному педагогічному дискурсі, розглянемо витoki педагогічної майстерності та її архітектоніку та спробуємо дати відповідь на питання, на чому власне ґрунтується педагогічна майстерність, що є її структуроутворюючими компонентами?

Педагогічна майстерність в першу чергу ґрунтується на знаннях та вміннях, досвіді та культурі педагога. Зокрема, І. Козинець позначає сутність педагогічної майстерності як своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом³. В той час, як, на думку С. Гончаренка, педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. При цьому необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значимі особистісні риси й якості⁴.

Чимало дослідників, розмірковуючи над витокami педагогічної майстерності, акцентують увагу на розвиткові педагогічної культури, що виступає як одна з головних передумов формування педагогічної майстерності. Так, на думку Н. Сащак, педагогічна культура учителя має становити підвалину педагогічної майстерності і, у свою чергу, повинна складатися з високого рівня опанування вчителем педагогічного досвіду людства, педагогічно спрямованих якостей та високого рівня розвитку його особистості як педагога⁵.

¹ Там само. – С. 34.

² Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 251.

³ Козинець І. І. Педагогічна культура як невіддільний складник педагогічної майстерності викладача / І. І. Козинець // Філософія. Культура. Життя: міжвузівський збірник наукових праць. – Випуск 36. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2011. – С. 151.

⁴ Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 251.

⁵ Сащак Н. І. Складники педагогічної майстерності викладача / Н. І. Сащак // Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. – 2010. – №1. – С. 110.

Згідно з В. Гриньовою, педагогічна культура майбутнього учителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є, свого роду, осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя, його перфекціонізм. Педагогічна культура виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності й генетично пов'язана з духовною і професійною культурою. Як важлива сутнісна характеристика особистості вчителя, вона є складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості і, одночасно, умовою ефективної професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення.

Особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона є важливим чинником впливу на іншу особистість з метою її розвитку, передбачає наявність етичної, комунікативної, психологічної та інших культур¹. І. Козинець вважає, що педагогічна культура повинна розглядатися в комплексі, що складає педагогічну майстерність, а саме: уміння раціонально організувати робочий час на занятті; використання техніки, комп'ютера; уміння викладати матеріал доступно, логічно, послідовно; застосування активних методів навчання; мовленнєва культура (літературна вимова, правильний наголос, знання лексичних і граматичних норм) і комунікабельність (товариськість, контактність, уміння спілкуватися зі студентами); володіння педагогічною технікою (зовнішність, артистизм, голос, міміка), педагогічний такт (застосування педагогічно доцільних і ефективних способів впливу, почуття міри, здатність швидко оцінити ситуацію); почуття гумору; принциповість і вимогливість; почуття обов'язку, відповідальності, об'єктивності².

У контексті аналізу архітектоніки педагогічної майстерності доречним є виокремлення її об'єктивних та суб'єктивних аспектів. Як підкреслює І. Андріаді, педагог суб'єктивно відображає об'єктивний про-

¹ Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – Педагогіка і психологія. – 2011. – №1. – С. 21-26.

² Козинець І. І. Педагогічна культура як невіддільний складник педагогічної майстерності викладача / І. І. Козинець // Філософія. Культура. Життя: міжвузівський збірник наукових праць. – Випуск 36. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2011. – С. 151–152.

цес виховання. Відповідно, у становленні педагогічної майстерності діють як об'єктивні так і суб'єктивні чинники. Об'єктивна дійсність характеризує об'єктивний бік педагогічної майстерності. Особистісне переломлення об'єктивної дійсності, особистісні риси педагога виступають суб'єктивним чинником педагогічної майстерності. При цьому до об'єктивних чинників змісту та процесу формування педагогічної майстерності І. Андриаді відносить конкретні соціально-політичні умови та настрої в суспільстві: стан духовної культури в суспільстві; рівень розвитку психолого-педагогічної науки і домінуюча парадигма, яка відображає також вимоги, що суспільство висуває до особистості педагога.

Серед суб'єктивних чинників називаються морально-духовна і інтелектуальна готовність та діяльнісна спроможність педагога, його ціннісні орієнтації та пріоритети, інтереси та потреби (загальні й професійні), інтелектуальні здібності, професійна спрямованість і ставлення до діяльності, загальна та професійна культура, Я-концепція педагога (яким він хоче себе бачити та яким бачить у дійсності), активна професійна позиція особистості, особливості характеру та темпераменту, комунікабельність та багато іншого¹.

У цілому, ж у структурі педагогічної майстерності викладача, згідно з С. Рудишиним, можна виокремити наступні компоненти:

- когнітивний – характеризує наявність необхідної професійно-педагогічної ерудиції, знань (теоретичних, прикладних та конкретно-професійних), оволодіння способами викладання цих знань;
- регулятивний – дозволяє використовувати наявні знання і досвід для постановки та розв'язання навчально-виховних проблем. Під цим компонентом розуміють здатність знаходити, конструювати оптимальну послідовність дій для досягнення поставленої навчально-виховної мети, планувати свою діяльність, оцінювати і контролювати її, приймати рішення тощо;
- комунікативний – характеризує здатність вести діалог в умовах спілкування та взаємодії зі студентами та колегами, професійну культуру мовлення, риторику;
- індивідуальний, під яким розуміють володіння методами самопізнання, самореалізації і саморозвитку, прагнення до підвищення

¹ Андриади І. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И. П. Андриади. – М. : Академия, 1999. – С. 5–7.

якості своєї роботи, готовність до професійного зростання, здатність до самомотивації тощо;

- рефлексивний – характеризує готовність до професійно-педагогічної рефлексії та моніторингу, здатність до подолання стереотипів викладання і мислення, володіння різними видами рефлексії: ретроспективної (критичне осмислення минулого досвіду), ситуативної (реальна оцінка ситуації), перспективної (передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлений вибір оптимальної стратегії поведінки тощо)¹.

Пасько К., удосконалюючи з урахуванням потреб сьогодення та філософських акцентів класичну модель педагогічної майстерності, що розроблена свого часу групою вчених-педагогів під керівництвом І. Зязюна, підкреслює об'єктивну потребу включення як таких елементів, які впливають на свідомість учителя (наукове підґрунтя, теоретичні знання, загальна ерудованість, гносеологія, педагогічна креативність, самоосвіта, саморозвиток, мистецтво мовлення, акторське мистецтво, загальнолюдські духовні цінності, власна світоглядна позиція, професійна етика, володіння методикою виховної роботи, особисті фахові якості, досвід педагогічної праці), так і таких, що впливають на вчителя з боку суспільства (рівень розвитку культури суспільства, конфесійна приналежність, національні традиції, загальний рівень економічного розвитку, рівень освіти в країні, мораль, рівень матеріального забезпечення, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства, тип освітньої системи). Зазначені елементи, залежно від обставин, можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на особистість вчителя, що, безперечно, позначається на його внутрішній позиції стосовно процесу формування власної педагогічної майстерності².

Особливе місце в архітектоніці педагогічної майстерності посідає особистість педагога, яка грає головну роль у сучасній педагогічній діяльності, що має персоналізований, індивідуалізований, авторсь-

¹ Рудишин С. Педагогічна майстерність викладача вищої школи: психологічні особливості / С. Рудишин [Електронний ресурс] // Нова педагогічна думка. – 2011. – №2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_2/rudish.pdf. – Назва з екрану.

² Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – С. 15.

кий характер. Кращі взірці педагогічної праці ґрунтуються на особистісно-розвиваючих підходах та педагогічних технологіях. Як зазначає І. Зязюн, «особистісно-розвиваючі технології можуть ефективно використовуватися при умові, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками для самого себе. Адже створення особистісно-розвиваючої ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя і учня. Своім «самовключенням» у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня¹.

Підкреслюючи персоналізований характер педагогічної діяльності, Л. Гриценко характеризує її як високотворчу та індивідуальнозабарвлену. Адже педагог виявляє себе у своїй діяльності. Індивідуальність педагога при цьому розглядається з боку «внутрішнього» змісту та «зовнішнього» вигляду. Перший аспект включає ступінь розвитку особистості, ставлення до педагогічної діяльності як до покликання, потребу і здатність до самореалізації, образовательно-емоціональний характер рішень, витонченість думки, «свіжість» почуттів, упевненість у собі, почуття міри та інші особливості. Другий – оригінальність, несхожість, зовнішнє самооформлення, експресію, уміння «транслювати» свою неповторну особистість, робити її такою, що «просвічує» у кожному компоненті освітнього процесу².

Зазначене вище актуалізує необхідність розгляду сутності педагогічної майстерності в особистості вчителя. Актуальність особистісного виміру педагогічної майстерності підкреслюється багатьма дослідниками. Зокрема, І. Зязюн особливо наполягає на необхідності розглядати педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізації особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня. «Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його

¹ Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність / І. А. Зязюн // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 4. – Полтава, 2008. – С. 22.

² Гриценко Л. І. Професійна компетентність педагога: традиції і інновації / Л. І. Гриценко // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 8. – Ч. 2. – Полтава, 2011. – С. 37–38.

позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання»¹.

Згідно з І. Андриаді, педагогічну майстерність можна розглядати як властивість особистості, що відображає її духовно-моральну і інтелектуальну готовність до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, а також теоретичну і практичну готовність до творчого застосування знань, умінь та навичок у професійній діяльності².

Як відзначають Н. Носовець та О. Малишко, педагогічна майстерність, виражаючи високий рівень розвитку педагогічної діяльності, володіння педагогічною технологією, у той же час виражає й особистість педагога в цілому, його досвід та професійну позицію³.

На особисті якості викладача також звертає увагу В. Буряк, який зауважує, що «питання про педагогічну майстерність – це питання про якість «інструменту», тобто про людські якості педагога, якість його життя, її відповідність професійним ідеалам, що пропагуються»⁴. Відповідно до найважливіших властивостей особистості вчителя в контексті педагогічної майстерності належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. При цьому наголос робиться на наступних особливостях педагогічної майстерності як складової особистості вчителя:

¹ Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 29.

² Андриади І. П. Основи педагогічного мастерства : учеб. пособие / І. П. Андриади. – М. : Академия, 1999. – С. 4.

³ Носовець Н. М. Організація позааудиторної роботи з розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів у практиці вищого педагогічного закладу / Н. М. Носовець, О. В. Малишко [Електронний документ] // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Вип. 88. – Чернігів, 2011. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_88/Nosov.pdf. – Назва з екрану.

⁴ Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 52.

- педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системотвірним чинником якої є гуманістична спрямованість;
- підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);
- педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників¹.

До складників педагогічної майстерності в сучасного вчителя відносять наступні особистісні якості:

- робота педагога за покликанням, відчуття професійного щастя від спілкування з вихованцями, любов до дітей та до професії;
- наявність гуманістичного світогляду, повага до дитини, віра в її сили й можливості, засновані на наявності професійних знань;
- висока моральність учителя, що ґрунтується на національній самосвідомості, духовному потенціалі та гуманних загальнолюдських якостях: бути, насамперед, людиною, а вже потім – професіоналом. Висока моральність учителя є найважливішою умовою його педагогічної майстерності, запорукою того, що вихованці сприйматимуть його як свого провідника до вершин моралі. Ця ж якість допомагає вчителю невимушено підтримувати необхідні для гуманістичного виховання дітей контакти з їх батьками та своїми колегами;
- громадянська вихованість, тобто потрібно бути свідомим законослухняним громадянином з активною життєвою позицією;
- звичка реалізовувати внутрішню установку на повагу до прав дитини¹.

¹ Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 30.

Розглядаючи особистісний вимір педагогічної майстерності, не можна залишити поза увагою й духовність особистості вчителя. Так, В. Гриньова, підкреслюючи значення духовних цінностей у формуванні педагогічної культури вчителя, зауважує, що виховання духовних цінностей забезпечує формування цілісної особистості вчителя, яка спрямована на самопізнання і пізнання макрокосмосу, що знаходить вияв у любові, милосерді, піклуванні про інших людей. Духовні цінності дозволяють орієнтуватися в світі, сприяють підвищенню мотивації діяльності, визначають життєвий шлях і довгострокові поведінкові програми особистості. Духовність особистості є найвищим рівнем її культурного розвитку, що характеризує власне людське в даній людині, здатність керуватися в своїй поведінці найвищими цінностями соціального й суспільного життя, дотримання ідеалів істини, добра і краси, виділяти справжнє головне і цінне в житті, що підвищує ефективність професійної діяльності, піднімаючи її до рівня корисності й культури, усвідомленого прагнення відповідно до досягнення більш повного, соціально значущого результату – формування Особистості Учня².

Не менш важливими для особистості педагога-майстра є також аспекти творчості (креативності) та інноваційності, про які вже йшлося у попередніх підрозділах даної роботи. Можна погодитися з думкою І. Андриаді, яка підкреслює, що в основі успішної реалізації педагогічної діяльності лежить творчість. Без розвитку творчих здібностей, можливостей педагога розмова про його професійну майстерність не має жодного сенсу³.

На думку І. Зязюна, учитель в особистісно-орієнтованому освітньому процесі стає автором (співавтором) цілей, змісту, форм і методів педагогічної взаємодії, творцем такої освітньої ситуації, в якій реалізуються його особистісні функції і затребувана особистість уч-

¹ Пашенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності / Д. Пашенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. пр.]. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2010. – №2. – С. 114.

² Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – Педагогіка і психологія. – 2011. – №1. – С. 21

³ Андриаді І. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И. П. Андриаді. – М. : Академия, 1999. – С. 11.

нів. В умовах особистісно орієнтованої освіти сама педагогічна діяльність має авторську природу, оскільки педагогічна технологія не може штучно привноситься ззовні, а повинна народитися у власному досвіді вчителя. Крім того, особистість учителя є одним із джерел цілепокладання, а це означає, що зміст особистісно орієнтованої освіти, включаючи в себе особистісний досвід самого вчителя, в іншій формі, як авторській, існувати не може. Набування особистісного досвіду, тобто досвіду рефлексії, вибору життєвих цінностей, прийняття відповідальних і нестандартних рішень можливе лише в ситуації, яка затребує вияви особистісної позиції учителя й учня. Створення такої ситуації – також процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності вчителя¹.

Педагогічна творчість, зазначає І. Харкавців, є процесом, в якому народжуються й реалізуються неповторні, оригінальні, унікальні навчально-виховні підходи, прийоми та технології, втілюються в практику творчі задатки й можливості кожного з суб'єктів навчальної діяльності – вчителя і учня. Виступаючи єдністю інноваційного пошуку сучасних методів і засобів навчання, з одного боку, і саморозвитку педагога, з іншого, педагогічна діяльність учителя на основі творчості постає необхідною умовою актуального сьогодні реформування сфери освіти в цілому. Адже постійне підвищення фахової майстерності через усвідомлену відмову від використання формальних ролей, щире сприйняття та співпереживання іншій людині, інтерактивна інтелектуальна співтворчість та діалогова культура є складовими не тільки професійної самореалізації педагога, але й освітнього процесу на засадах гуманізму².

Згідно з Н. Устиноюю, існує два підходи в розкритті сутності професійної творчості вчителя. Перший з них полягає в тому, що професійна творчість вчителя розглядається як діяльність, спрямована на оволодіння передовим педагогічним досвідом і вдосконалення на цій основі своєї професійної діяльності. Другий – у розгляді творчості вчителя як діяльності, пов'язаної з творчим

¹ Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність / І. А. Зязюн // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 4. – Полтава, 2008. – С. 24.

² Харкавців І. Реалізація професійного самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу через творчу педагогічну діяльність / І. Харкавців // Молодь і ринок. – 2010. – №4. – С. 150.

розв'язанням проблем, що виникають у педагогічному процесі. Цей підхід найповніше характеризує сутність педагогічної творчості, оскільки творчий характер має не тільки акт розробки ідеї розв'язання проблеми, а й сам процес її втілення на практиці, і тому з'являється можливість розглядати творчість і в аспекті створення нових форм, методів, засобів, технологій навчання, і як необхідну складову професійної діяльності кожного вчителя¹.

Педагогічна творчість виступає як вища форма активності та самодіяльності, оскільки є важливішою конструюючою характеристикою людської діяльності, що відображає здатність до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних предметних дій. Розуміння педагогічної творчості як вищої форми активності та самодіяльності відкриває неосяжні обрії педагогічної майстерності, яка, за сучасних умов, між іншим, вимагає інноваційного стилю педагогічної діяльності. Головними особливостями інноваційного стилю педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу².

У літературі пропонується розглядати сутність професіоналізму освітянських кадрів як соціально-педагогічне явище і як психолого-педагогічний феномен в їх діалектичній єдності. Професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічне явище являє собою соціально обумовлену розгалужену складноструктуровану систему суспільно детермінованих кваліфікаційних вимог, норм, цінностей, в яких концентрується накопичений науково-теоретичний та практично-методичний професійний культурний досвід педагогічної спільноти відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, ідеалів, установок з подальшою його трансформацією у систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів³.

¹ Устинова Н. В. Розвиток творчого потенціалу вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Устинова. – К., 2006. – С. 6.

² Харкавців І. Реалізація професійного самовдосконалення суб'єктів освітнього процесу через творчу педагогічну діяльність / І. Харкавців // Молодь і ринок. – 2010. – №4. – С. 150-154.

³ Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – К., 2007. – 40 с.

Як психолого-педагогічний феномен, професіоналізм педагога виступає індивідуальною проекцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури фахівця-освітянина¹.

За А. Марковою, структура професійно необхідних властивостей педагога може бути представлена блоками об'єктивних та суб'єктивних характеристик. До числа перших відносяться професійні знання; професійні вміння, психологічні й педагогічні знання, другий блок складають такі характеристики, як психологічні позиції, установки, особистісні особливості. При цьому до важливих професійних якостей А. Маркова відносить педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічне (практичне й діагностичне) мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення й педагогічну рефлексію².

Виокремлюються наступні одиниці аналізу змісту інтегративних компонентів педагогічного професіоналізму:

- мотиваційний компонент – педагогічна спрямованість та динаміка її трансформації у культуровідповідну професійно-педагогічну позицію, що забезпечує усвідомленість й упорядкованість системи ціннісних орієнтацій та ставлень освітян до педагогічних явищ і цінностей педагогічної культури;
- когнітивний компонент – педагогічна компетентність, що відображає академічну зрілість, розвиненість й багатство професійно-педагогічного тезаурусу як системи теоретичних, прикладних (у тому числі аутопсихологічних) знань на основі продуктивної ор-

¹ Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – К., 2007. – С. 27.

² Маркова А. К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогіка. – 1995. – №6. – С. 58.

ганізації педагогічного мислення з переходом у педагогічну свідомість;

- афективний компонент – емоційна експресивність та професійна усталеність педагога, що характеризується багатством духовним, позитивних за своєю модальністю переживань у гармонійному поєднанні з професійно-педагогічною врівноваженістю і стресостійкістю та становить емоційно-почуттєву культуру педагога;
- конативний компонент – педагогічні уміння, вправність педагога на основі сформованої професійно-педагогічної техніки, що зумовлює етичні й естетичні властивості комунікативної канви педагогічних дій та культуру професійної поведінки педагога¹.

Іншим важливим компонентом педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість педагогічної діяльності. В сучасному педагогічному дискурсі гуманістична спрямованість діяльності вчителя розглядається як філософський стрижень його педагогічної майстерності.

Згідно із І. Зязюном, гуманістична спрямованість означає ні що інше, як «утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це вияв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів... Гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання в малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність із погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких ти є сам як особа, відповідальна за якість організації виховного прогресу»².

На думку С. Якушевої, педагогічна майстерність починається з гуманістичної позиції і педагогічного спілкування, що створює середовище, яке забарвлює педагогічне співробітництво і оптимізує

¹ Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Гузій. – К., 2007. – С. 18–19.

² Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 30–32.

навчально-виховний процес¹. Як відзначає Д. Пашенко, без гуманістичної позиції педагога всі його професійно значимі особистісні риси і якості знецінюються, а окремі з них можуть перетворитися у свою протилежність. Наприклад, вимогливість без доброти й почуття міри нерідко стає педагогічним деспотизмом, причиною ненависті дитини до вчителя і школи, формує жорстокість у самої дитини².

Отже, актуальність гуманістичної спрямованості діяльності вчителя у контексті формування педагогічної майстерності не викликає сумнівів. В чому ж вона полягає? Г. Переухенко та В. Переухенко, відштовхуючись від розуміння спрямованості особистості як інтегральної, генералізуючої властивості особистості, що виявляється у світогляді, потребах і, як результат, практичних діях особистості, гуманістичну спрямованість педагога розглядають як його світоглядну позицію, коли найвищою цінністю, центром буття для нього є людина. І усе, що існує у світі, здобуває для нього значення тільки відповідно до учня як окремої особистості. Домінуючим мотивом особистості педагога в даній ситуації є спрямованість на учня³.

На думку В. Гриньової, гуманність – царица моралі, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, емпатію, піклування і захист їх, розуміння цінності й індивідуальності кожної людини, толерантне ставлення до людини будь-якої національності, соціального статусу в суспільстві, особистісних якостей. Педагогічні аспекти виховання гуманної особистості полягають у необхідності різнобічної гуманітаризації змісту освіти, гуманізації її методів і комплексу виховних відношень⁴. Т. Качан розглядає явище гуманістичної позиції особистості як таке, що спрямоване на розуміння і прийняття іншої

¹ Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 8.

² Пашенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності / Д. Пашенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : [зб. наук. пр.]. – Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2010. – №2. – С. 114.

³ Переухенко Г. Особливості формування гуманістичної спрямованості особистості педагога / Г. Переухенко, В. Переухенко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. XLVI. – Слов'янськ, 2009. – С. 176.

⁴ Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

людини, надання їй дійсної можливості виявляти власну активність у взаємодії і одночасно саморозкриватися і особистісно зростати. Гуманістична позиція педагога формується протягом певного періоду розвитку у власній активності індивіда, зокрема в процесі виконання ним навчально-професійної діяльності та в умовах відповідно організованого спілкування. Обов'язковою умовою формування гуманістичної позиції виявляється можливість її вияву суб'єктом в різноманітних сферах його діяльності¹. Н. Носова, підкреслюючи залежність процесу гуманізації взаємин у педагогічному навчально-виховному процесі від особистісних характеристик педагога, вирішальну роль у гуманізації взаємин між учасниками педагогічного процесу відводить таким особистісним характеристикам учителя, як емпатійність, стійкий інтерес до внутрішнього світу дитини, її потреб, схильність йти на зустріч прагненням дитини, вміння підтримувати в дитині найменші успіхи, досягнення².

Гуманістична спрямованість педагогічної майстерності передбачає формування суб'єкт-суб'єктних відносин між вчителем та учнем. Так, згідно з О. Лавриненком, педагогічна майстерність є суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя й учнів. Учні стають співавторами соціально-культурної діяльності, яку творчо організує вчитель. Співтворчість надає учасникам педагогічної дії право на свій темп, свій потенціал творчих можливостей і свій шлях його реалізації. До умов, які зумовлюють суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя й учнів у творчому вияві можна віднести: суб'єкт-суб'єктну взаємодію, коли кожен учасник творчого процесу має право на власне рішення; створення і збереження учасниками педагогічної дії атмосфери творчості; стимулювання індивідуального стилю творчої діяльності і самовираження кожного з суб'єктів учіння; постійний розвиток і саморозвиток власних творчих можливостей і педагогічної майстерності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя. Суб'єктна позиція у творчій діяльності сприяє розвитку здібності до самостійної дії і її мотивації, вміння оперу-

¹ Качан Т. М. Психологічні особливості реалізації вчителем гуманістичної позиції в педагогічній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Т. М. Качан. – К., 2009. – 18 с.

² Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі : автореф. дис. на здобуття науково ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Носова. – К., 2007. – С. 16–17.

вати опанованими способами здійснення дій від найпростішої до складної у змінних умовах, самостійно оцінювати результат творчості, виходити за межі даної ситуації, варіативно і творчо вирішувати нові завдання¹.

Аналогічні погляди поділяє Н. Носова, згідно з якою у контексті завдань гуманізації педагогічного процесу найбільшу актуальність представляє суб'єкт-суб'єктний підхід до вивчення міжособистісних стосунків, оскільки він відповідає вимогам рівноправного партнерства, де вищою формою соціально-психологічного контакту є співробітництво. Суб'єкт-суб'єктний характер міжособистісних стосунків у навчально-виховному процесі передбачає: наявність високого рівня поваги педагога до духовного світу вихованця, визнання його вільної суб'єктивної волі, право на власну думку і вибір поведінки; інтерес до внутрішнього світу дитини, співпереживання її успіху чи невдачі, емпатію до неї; сприйняття індивідуальності учня як цінності зі всіма тільки їй притаманними якостями і можливостями².

У літературі звертається увага на діалогічність як дійсну «одиницю» гуманістичної позиції, як глобальне психічне новоутворення, що виявляється у здатності сприймати іншого як самоцінність і у доланні соціальних стереотипів. Психологічний зміст феномену гуманістичної позиції педагога виявляється в потребі і можливості реалізувати діалогічність, як особливу форму педагогічної взаємодії. Серед позитивних факторів діалогізації навчально-виховного процесу виокремлюються наступні: забезпечення активної позиції кожного учня на уроці; використання педагогом широкого спектру прямих і непрямих впливів, що адекватні ситуації; володіння вчителем рефлексивною технікою, тобто здатність адекватно аналізувати навчальний процес, свою діяльність; використання на уроці групових форм діяльності. Навчання діалогу – це нова прогресивна позиція педагога по відношенню до студента, а не тільки до партнерів по спілкуванню. Оволодіння навичками діалогічного спілкування не лише сприяє розкриттю потенційних можливостей розширення свідомих і довільних компонентів регуляції своєї діяльно-

¹ Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя : теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – С. 28.

² Носова Н. В. Особистісні детермінанти гуманізації взаємин у педагогічному процесі : автореф. дис. на здобуття науково ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. В. Носова. – К., 2007. – С. 6.

сті і поведінки, а й дозволяє сформувати і виявити гуманістичну позицію особистості¹.

Гуманізація навчально-виховного процесу, розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії та діалогічного спілкування у відносинах між педагогом та учнем також передбачають «олюднення знання» як основу педагогічної майстерності. Як зазначає І. Зязюн, засобами педагогічної майстерності вчитель «олюднює знання», доносить їх до учня у формі, найбільш сприятливій до їх розуміння і сприйняття. Таке знання «не переноситься з книжок в аудиторію, а подається як власний погляд на світ. На базі професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадовими щодо дій і вчинків учителя. Ці принципи і правила кожний педагог виробляє на підставі власного досвіду, але осмислити, усвідомити їх можна лише за допомогою наук, знань, що потребують систематичного поповнення»². І. Андриаді, підкреслюючи важливе місце загальних та професійних знань у структурі педагогічної майстерності, розглядає професійну ерудицію як передумову, потенційну можливість становлення педагогічної майстерності. При цьому підкреслюється роль індивідуальних особливостей у реалізації означеного потенціалу знань. Спеціальна ерудиція (спеціальні професійні знання) педагога передбачає необхідний обсяг знань, але при цьому обов'язково проявляються ціннісні пріоритети, інтереси, своєрідність пам'яті, мислення, інтелекту вчителя. Рівень розвитку і якісні особливості таких психічних процесів як, увага, пам'ять, мислення відображають індивідуальні якісні особливості людини, що чинять безпосередній вплив на успішність формування навчальних навичок у процесі становлення професійної майстерності³.

«Олюднення знання» в першу чергу передбачає наявність у самого педагога системи загальних та професійних знань. Адже саме педагог традиційно вважається центральною фігурою у процесі передачі знання новим поколінням. Так, на думку І. Зязюна, традиційно на перше

¹ Качан Т. М. Психологічні особливості реалізації вчителем гуманістичної позиції в педагогічній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Т. М. Качан. – К., 2009. – 18 с.

² Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 33.

³ Андриаді І. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие / И. П. Андриаді. – М. : Академия, 1999. – С. 19.

місце висувалася навчальна (дидактична) функція вчителя. Вважалося, що він як носій знань передає їх учням, і, чим більше володіє ними сам учитель, тим краще засвоять науку діти. З часом, коли обсяг знань зріс до неможливості осягнути їх однією людиною, дидактична функція вчителя почала формулюватися так: не передавати знання, а вчити, як здобувати їх. Діяльність учителя не стільки в тому, що він несе інформацію дітям, скільки в умінні бути організатором її засвоєння, провирем у лабіринті знань¹.

Реалізація означених завдань також вимагає відповідної психологічної підготовки, знання особливостей психології учнів різних вікових категорій, практичних умінь та навичок ефективної взаємодії з вихованцями. Іншими словами, олюднення знання вимагає формування відповідної психологічної культури педагога. О. Єрьомкіна розглядає психологічну культуру педагога як ціннісно-смыслову позицію його особистості, що ґрунтується на яскраво вираженій потребі в самопізнанні й пізнанні інших людей; як спосіб професійної діяльності вчителя, формування якого в цілісному педагогічному процесі відбувається на суб'єкт-суб'єктному рівні, зачіпає мотиваційно-ціннісні (смыслові), когнітивні, рефлексивні й поведінкові сфери особистості педагога й суттєво стимулює ріст професіоналізму. Це розвинуте почуття емпатії, креативність учителя, прагнення до самопізнання й адекватна самооцінки. Це розвинуте педагогічне мислення, пізнавальна активність учителя, його професійна самосвідомість, перцептивні здібності².

На думку К. Пасько, учителям сучасної школи необхідно вміти ідентифікувати себе з дитиною, з дитячим колективом, урівноважувати взаємозв'язок дорослого і дитячого світоглядів. Коли йдеться про педагогічний процес, важко назвати щось більш важливе для його суб'єктів, ніж їхні взаємини, належний рівень яких має забезпечити світоглядна позиція вчителя. Саме педагог, виступаючи учасником міжсуб'єктного дуалізму, стає своєрідним посередником між багатограним емоційним дитячим і суворо детермінованим дорослим світами. Педагог водночас належить двом світам, має поєднувати в собі два різні світогляди, творити одночасно у двох вимірах: дитячому і

¹ Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 13.

² Еремкіна О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя / О. В. Еремкіна // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59-66.

дорослому. Отже, необхідним є врахування різниці у світовідчутті та світосприйнятті дитини і дорослого, протиставлення дитячій безпосередності дорослого ставлення до світу; емоційній дитячій відкритості світові і допитливості – філософських та наукових досліджень, чіткого емоційного контролю; залежності дитини від світу дорослих, її намаганням зайняти певне місце у колективі, прагненню дорослості – даних соціології, політичних уподобань, моральних норм та естетичних смаків тощо¹. І. Зязюн підкреслює, що знання вчителя звернені, з одного боку, до дисципліни, яку він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методіку, враховує особливості сприймання учнів певного віку, класу, власні можливості. Крім того, важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв'язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле. Знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно, забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам².

Визначивши компоненти, що складають основу педагогічної майстерності, розглянемо проблему формування необхідних якостей педагога для здійснення педагогічної майстерності (підготовки майбутнього майстра педагогічного мислення і дії).

Перше питання, яке виникає в контексті означеної проблематики, полягає у визначенні тих якостей, на формування яких має бути спрямована підготовка майбутніх педагогів. І. Зязюн, визначаючи у ролі завдання вищого педагогічного навчального закладу допомогу студентів опанувати основи майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності, головними орієнтирами такої підготовки називає наступне: сформувати гуманістичну спрямованість, дати

¹ Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – 20 с.

² Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища шк., 2004. – С. 32.

грунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій¹.

Науковці застерігають від абсолютизації когнітивної складової в процесі формування педагогічної майстерності, відзначає що, педагогічна діяльність вимагає не лише ґрунтовних знань, інтелектуальних умінь і навичок, а й володіння різними педагогічними технологіями, високого рівня розвитку педагогічних умінь і професійних якостей, позитивного ставлення до педагогічної діяльності та професії вчителя (мотиваційний та операціональний компоненти)².

Серед якостей педагога, що необхідні для здійснення педагогічної майстерності, центральне місце посідає комплекс педагогічних здібностей. Спираючись на сучасні дослідження, І. Зязюн виокремлює такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1. комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування;

2. перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину;

3. динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

4. емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

5. оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

6. креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації³.

¹ Там само. – С. 35.

² Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 20 с.

³ Педагогічна майстерність: підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища шк., 2004. – С. 34–35.

Існує низка компонентів, що складають готовність майбутнього педагога до педагогічної діяльності, а саме:

- когнітивний, що визначається фаховою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань;
- мотиваційний – усвідомлення особистої та соціальної значимості педагогічної діяльності, професійного вдосконалення і розширення кругозору, наявність стійких пізнавальних інтересів та установок, сформованих почуттів обов'язку та відповідальності;
- процесуальний – розвинуті педагогічні вміння та навички з передавання знань, формування вмінь та навичок у вихованців, створення умов для розвитку та саморозвитку для кожного;
- організаційний – уміння раціонально використовувати час, включати учнів у необхідні види діяльності, організовувати самоконтроль та самооцінку;
- морально-вольовий – допитливість, критичність, працездатність, уміння мобілізувати свої сили, цілеспрямованість тощо¹.

На думку І. Харкавців, професійне зростання педагога складається із психологічної та емоційної готовності, пізнавальної й операційно-технологічної активності. Критеріями якості професійного самовдосконалення і зростання педагога можуть бути: усвідомлення особистісної і суспільної значущості професійного зростання вчителя; сукупність необхідних професійно-особистісних якостей; система ставлень до людей і до педагогічної діяльності; наявність сформованої акмеологічної позиції; підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного кругозору; вдосконалення умінь і навичок; використання педагогічних технологій. На основі цих критеріїв можна диференціювати рівні професійної досконалості педагога:

- високий (характеризується усвідомленням необхідності професійного самовдосконалення, наявністю чіткої акмеологічної позиції, самокритичністю, прагненням до самоствердження й самоактуалізації в професії, підвищенням знань, розширенням кругозору особистості, здійсненням суб'єктом праці науково-дослідницької діяльності, високим ступенем експресивності, зба-

¹ Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 35 с.

- лансованістю емоційних проявів, пошуком ефективних методів впливу на особистість учня);
- середній (визначається зовнішньою мотивацією, зумовленістю акмеологічної позиції вимогами адміністрації; розширенням професійних знань; застосуванням передового педагогічного досвіду у власній діяльності; позитивним ставленням до професії, проте невірноваженістю емоційних станів, пасивністю у вдосконаленні форм і методів впливу на особистість учня);
- низький (у вчителя недостатньо сформована мотивація професійного самовдосконалення, відсутня чітка акмеологічна позиція, нерозвинена афективна сфера особистості, низька операційно-технологічна активність)¹.

Говорячи про формування необхідних для здійснення педагогічної майстерності якостей педагога, доречним є виокремлення рівнів розвитку останньої. І. Зязюн в оволодінні майстерністю виокремлює наступні рівні².

Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте через брак спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є невисокою.

Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

¹ Харкавців І. Р. Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. Р. Харкавців. – К., 2010. – С. 152–153.

² Андреев В. Предисловие к русскому изданию / В. Андреев // Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности: (Введение в праксеологию). – К. : Ин-т праксеологии, 1993. – С. 34–35.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності.

Рівні здобуття педагогічної майстерності тісно пов'язані між собою. Зокрема початковий, – акумулює знання, отримані індивідумом упродовж періоду перебування у загальноосвітньому закладі; формуючий – еклектує знання, вміння та навички, отримані впродовж навчання у педагогічному ВНЗ; стійкий – досягнення стану компетентності у суспільно-правовій, сімейно-побутовій, психологічній, культурологічній, особистісно-етичній та ін. сферах; високий – постійно оновлюваний рівень, подальша самоосвіта (післядипломна освіта, аспірантура, докторантура тощо). Означені рівні так чи інакше взаємодоповнюють один одного та, певним чином, взаємодіють з усіма ланками процесу формування педагогічної майстерності¹.

Визначивши необхідні для формування педагогічної майстерності якості та рівні їх розвитку, маємо розглянути наступне питання, яким саме чином формувати ці якості та готувати майбутніх педагогів-майстрів. Згідно з висновками О. Лавріненка, у процесі опанування студентами педагогічної майстерності необхідно враховувати рівень їхньої соціальної зрілості, формування якої розпочинається із виховання і самовиховання, її соціального самовизначення. Інтеграція вітчизняної освітньої системи в Європейський простір вимагає посилення уваги до професійної підготовки вчителів, потребує уведення в масову вузівську практику методик розвивального навчання, докорінної перебудови підготовки педагогічного персоналу, кардинальної зміни напрямів їхнього учіння і виховання, до яких належить, передусім, особистісно-розвивальний².

¹ Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – С. 10.

² Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя : теорія і практика (середина XVI – кінець XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Лавріненко. – К., 2009. – С. 22.

Ключову роль у формуванні педагогічної майстерності в процесі підготовки майбутніх педагогів у вищих закладах освіти складає відповідний курс «Основи педагогічної майстерності». Зокрема, Л. Малаканова, аналізуючи досвід організації навчання в запропонованому кафедрою педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка курсі «Основи педагогічної майстерності», наполягає на необхідності дотримання діяльнісного принципу організації занять у закладах педагогічної освіти, уведення інтегрованих курсів, інтравертованих за своєю сутністю, які дають можливість перенести акцент з процесу засвоєння знань студента на формування його професійних якостей, що є, одночасно, і метою, і засобом підготовки до педагогічної діяльності.

Цей курс як системотвірний фактор професійної підготовки вчителя має практичну спрямованість за змістом та формами організації і складається з трьох модулів. Перший модуль спрямований на організацію пізнання студентами суті своєї майбутньої професії, специфіки педагогічної діяльності, а також на усвідомлення себе у професії. Другий модуль має на меті організацію пізнання студентами специфіки педагогічного спілкування та власної особистості як інструмента рефлексивного управління у процесі педагогічного спілкування, освоєння прийомів діалогічної взаємодії вчителя з учнями, освоєння техніки саморегуляції в умовах професійного спілкування. Третій модуль передбачає освоєння методики і техніки керування собою і своєю діяльністю в процесі організації життєдіяльності учнів. Для кожного модуля курсу дібрана своя специфічна модель, яка відповідає логіці розгортання діалогічної взаємодії на цьому відрізьку професійного навчання (у I модулі моделлю управління собою виступає розповідь; у II модулі моделлю управління діалогом виступає бесіда; у III модулі моделлю управління полілогом виступає урок). Оволодіння зазначеними моделями стає показником проміжного, а в сукупності, – кінцевого результату навчання основам педагогічної майстерності¹.

Окрім фундаментальної теоретичної підготовки формування якостей, що необхідні для здійснення педагогічної майстерності, передба-

¹ Малаканова Л. В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 20 с.

чає комплекс заходів практичного характеру. Як відзначає В. Ковальчук, у процесі теоретичного навчання студенти вивчають основний зміст і проблеми науки, яка буде закладена в основу їх професійної діяльності, оволодівають методами дослідження та формами впровадження науки у практику. Педагогічна практика у вищих педагогічних навчальних закладах слугує сполучною ланкою між теоретичним навчанням студента та його майбутньою роботою в школі. Оволодіння педагогічною діяльністю та формування готовності до неї можливі лише при взаємопроникненні та взаємозумовленості теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя: жоден компонент педагогічної діяльності та готовності до неї неможливо сформувати лише в навчальній аудиторії¹.

У системі підготовки майбутнього вчителя та становлення його світогляду педагогічна практика виконує різні функції і відповідає певним педагогічними принципам, провідними серед яких є зв'язок з життям; відповідність змісту та організації вимогам, що висуваються до школи і до вчителя об'єктивними потребами життя, систематичність, безперервність, ускладнення змісту та методів організації від курсу до курсу; зв'язок із теоретичними курсами; перспективність планування педпрактики, опора на активність учнів, принцип поєднання керівництва педагогічною практикою студентів з наданням їм необхідної самостійності та створенням ситуації реальної відповідальності щодо доручених ділянок виховної роботи з дітьми².

У літературі доведено, що у формуванні професіонала саме педагогічна практика дозволить відшукати шляхи формування найважливішого компоненту майбутньої професійної діяльності – практичної готовності, що трактується як наявність сформованих на необхідному рівні професійно-педагогічних умінь і навичок. Саме практична готовність позитивно вплине на психофізичну, психологічну і науково-теоретичну готовність до виконання професійної діяльності. При цьому практика студента педагогічного навчального закладу, зважаючи на всі позитивні тенденції, повинна мати за основну мету практичну підготовку вчителя, який не лише прагнув би професійного вдосконален-

¹ Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Ю. Ковальчук. – К., 2006. – 35 с.

² Там само.

ня в роботі з учнями, а вмів і бажав би сприяти формуванню багатогранної особистості дитини¹.

Формування педагогічної майстерності продовжується й після закінчення вищих педагогічних навчальних закладів. Цей процес триває протягом всієї професійної кар'єри педагога. Як відзначає Р. Сердюкова, зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, ставлять перед педагогами завдання постійного підвищення професійної майстерності. На сьогодні різко зріс запит на кваліфіковану, творчо мислячу, конкурентоспроможну особистість учителя, здатного виховати особистість у сучасному світі, що динамічно змінюється. Враховуючи сучасні вимоги, Р. Сердюкова пропонує наступні шляхи розвитку професійної майстерності педагога:

- робота в методичних об'єднаннях, творчих групах;
- активна участь у педагогічних конкурсах, фестивалях;
- інноваційна діяльність, оволодіння новими педагогічними технологіями;
- науково-дослідна діяльність;
- використання технічних засобів навчання тощо².

Отже, підсумовуючи, слід підкреслити необхідність формування та вдосконалення педагогічної майстерності на всіх рівнях педагогічної освіти. Як складне особистісне утворення, педагогічна майстерність ґрунтується на високому рівні професійної готовності та компетентності педагога, що виявляється на практиці в успішній та ефективній педагогічній діяльності. Педагогічна майстерність також передбачає гуманістичну спрямованість особистості вчителя, розвиток його педагогічної культури, духовності, творчих та інноваційних здібностей, «олюднення» знання. Формування комплексу якостей, що складають основу педагогічної майстерності, вимагає створення системи теоретичної та практичної підготовки як на рівні педагогічних вищих навчальних закладів, так і в структурі післядипломної педагогічної освіти.

¹ Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – С. 13.

² Сердюкова Р. Б. Педагогічна майстерність викладачів – важлива умова формування особистості майбутнього вчителя, вихователя / Р. Б. Сердюкова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Вип. 10. – Запоріжжя, 2010. – С. 369.

Глава 2.4.

Моніторинг ефективності педагогічної практики

Результативність будь-якої справи потребує відповідної перевірки – моніторингу на предмет її організації та якості. Широкого застосування моніторинг здобув і в системі освіти. Моніторинг в освіті є системою збору, обробки, зберігання та поширення інформації про динаміку і основні тенденції розвитку освіти, оцінки якості освітнього процесу, підготовки рекомендацій для прийняття управлінських рішень. Разом з оцінкою якості освіти, вимірювання передбачають розробку заходів щодо підвищення ефективності організації, змісту і результативності навчально-виховного процесу загалом. У теоретичному плані основні підходи досліджуються в частині такої предметної області, як «освітні вимірювання». Об'єктом моніторингу тут виступають окремі ланки освіти або ж освіта загалом, процеси, ресурси, явища, напрями діяльності, що відбуваються в галузі.

З часом створення в Україні Центру моніторингу якості освіти при Інституті змісту і методів навчання Міносвіти (1997 р.) і до наших днів накопичено багатий теоретичний і практичний матеріал стосовно якості діяльності дошкільної, загальної середньої та вищої освіти, організації управління галузі, функціонування позашкільних закладів тощо. Значно менше досліджень присвячено моніторингу практичної підготовки майбутніх учителів. Між тим, саме педагогічна практика (ширше – практична підготовка майбутніх вчителів) є тим основним сегментом, який потребує найбільшої уваги і покращення як з точки зору організації, так і з позицій загальної філософії та змісту цього процесу. Зупинимось на його аналізі більш детально.

У Національній стратегії розвитку освіти на 2012 – 2021 рр. зазначається, що ефективність реалізації управління освітньою галуззю значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу й оцінки якості освіти чутлива до цілей і завдань державної освітньої політики України і наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень¹. Моніторинг освіти розглядається як одна із головних, відносно самостійних ланок управлінського циклу. В межах моніторингу проводиться вияв-

¹ Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. [Електронний документ]. – С. 33. – Режим доступу: www.mon.gov.ua. – Назва з екрану.

лення та оцінювання проведених педагогічних дій. При цьому забезпечується зворотний зв'язок, який повідомляє про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічного колективу кінцевій меті. Той факт, що вона не завжди досягається повністю, є звичайною ситуацією, і завдання полягає в тому, щоб оцінювати ступінь її досягнення, направленість та причини відхилень¹.

Серед різноманітних напрямків проведення педагогічного моніторингу увагу привертає саме практична підготовка майбутніх педагогів, оскільки від її якості здебільшого залежить їх професійна діяльність. Отже, якість практичної підготовки фахівців виступає як основний предмет моніторингу.

Моніторинг якості освіти взагалі можна розглядати як своєрідну педагогічну оцінку наявних у практиці освітніх систем, явищ та процесів. На сучасному етапі освітній моніторинг розглядається як основний засіб контролю за відповідністю наявних результатів педагогічної системи її запланованим цілям. Важливим у цьому контексті є те, що кінцеві результати, які заплановані спочатку, моніторингові процедури оцінюють і виділяють причини відхилень від прогнозування². Важливим об'єктом моніторингу постає педагогічна практика, яка є необхідною умовою формування досвіду майбутніх педагогів та врешті решт запорукою ефективного функціонування освітньої системи.

Розглядаючи поняття освітній моніторинг, треба зазначити, що існує низка визначень цього терміну, узагальнення яких зводиться до наступного. Моніторинг, по-перше, постійне спостереження за будь-яким явищем, об'єктом для визначення співвідношення його стану з бажаним результатом або з первинним уявленням; по-друге, це систематичне спостереження за будь-яким процесом для встановлення відповідності (чи невідповідності) результатів цього процесу початковим припущенням; комплекс заходів, спрямований на отримання повної, орієнтованої на предметну галузь інформації про функціонування складної системи для управління нею. По-третє, за процесом – це циклічний процес порівняння, зіставлення, оцінювання існуючого стану

¹ Федорченко В. К. Педагогіка туризму : навч. посібн. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – С. 231.

² Савченко Л. Особливості використання моніторингового контролю в педагогічній діагностиці якості навчання студентів вищої школи / Л. Савченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – № 10. – С. 263

об'єкта із запланованим та прийняття на цій основі управлінського рішення щодо поточного коригування; за сутністю – це інформаційна система (збирання, обробки, збереження та використання інформації про стан керованого об'єкта), яка постійно поповнюється і вказує на безперервність відстеження; за технологічністю – це технологія вимірювання існуючого стану об'єкта. По-четверте, це інформаційна система, яка постійно поповнюється завдяки безперервності відстеження певного об'єкта управління за виділеними параметрами та критеріями їх відстеження, що включає обов'язковий поточний контроль, оцінку, корекцію стану об'єкта з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування напрямів подальшого розвитку керованого об'єкта з урахуванням рефлексивного ставлення до цього всіх учасників освітнього процесу¹.

Таким чином, освітній моніторинг представляє форму організації, збору, зберігання, обробки й поширення інформації про педагогічні системи, що забезпечує безперервне стеження за їхнім станом, а також дає можливість прогнозування розвитку педагогічних систем. Прогнозувати й оцінювати результати вдосконалення управління якості освіти можна по-різному: за широтою охоплення елементів системи; за кількістю застосованих способів вдосконалення; за ступенем новаторства і творчості (за рахунок винаходу або використання нового чи за рахунок модернізації); за глибиною і якістю, спрямованості динаміки змін у структурних елементах системи².

Якість педагогічної практики як основного елементу освітнього моніторингу демонструється не тільки вимірюванням здобутого рівня кваліфікації фахівця, а й можливостями його подальшого розвитку, його фаховим потенціалом. Як зазначає О.О. Юринець, на якому б етапі свого шляху не знаходився вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості відображується фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя та його професійної свідомості. Особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення, коли студент педагогічного навчального закладу проходить педагогічну практику, стає суб'єктом нової для нього діяльності, розпочинає практичне осво-

¹ Рябова З. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів / З. Рябова // Школа. – 2006. – № 4. – С. 49.

² Семенюк Т. Оцінювання діяльності середнього загальноосвітнього закладу / Т. Семенюк // Освіта і управління. – 1998. – № 1. – С. 58.

ення функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності. Таке «входження» майбутнього вчителя у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопиченням досвіду практичної діяльності тощо¹.

Водночас, як справедливо зазначає В. Шамардін, соціально-педагогічна теорія та масова практика поки що не мають у своєму арсеналі науково обґрунтованих критеріїв оцінки педагогічної діяльності, її результатів. А якщо немає критеріїв, то немає також ні теорії, ні методики їх практичного вимірювання. Такий стан негативно позначається на діяльності педагогічних колективів, а також окремих учителів на формуванні ставлення в суспільстві до новаторів, їх методів діяльності та до вчителя школи взагалі². Такий стан також негативно відбивається на педагогічній практиці майбутніх викладачів та ускладнює проведення її моніторингу.

У педагогіці моніторинг має свої етапи становлення й розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає в 30-ті роки ХХ століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної, пройшов три етапи.

Перший етап становлення (30-50-ті роки), посилюючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця відзначає як такий, що вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти і закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок. Другий етап (60-70-ті роки ХХ ст.) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів. (80-90-ті роки ХХ ст.) третій етап – це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різ-

¹ Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 154.

² Сметанський М. І. Моніторинг якості освіти як педагогічна проблема / М. І. Сметанський // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 10. – С. 221.

них рівнях освіти, ураховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій¹.

Якісна освіта передбачає наявність якісних педагогічних кадрів, які, здійснюючи свою професійну діяльність, здатні забезпечувати надання освітніх послуг на високому рівні². Досліджуючи формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, А. Акусок визначає готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності як складне соціально-психологічне утворення особистості, що свідчить про потенційну можливість продуктивного здійснення нею професійної діяльності, і включає в себе комплекс мотиваційно-оцінних якостей особистості, професійно-педагогічних знань, умінь та навичок³.

У науковій праці Л. Баженової виокремлено такі професійні якості вчителя: високий рівень методичної культури, сформованість методичної рефлексії, здатність до педагогічної творчості, уміння прогнозувати і моделювати майбутню педагогічну діяльність, спрямованість на майбутню педагогічну діяльність, наявність мотивації професійного самоудосконалення, професійні знання⁴.

Таким чином, якісною і кількісною мірою оцінки результатів педагогічної діяльності є досягнення зазначеного вище бажаного результату. Останній визначається нормами, стандартами відповідної спеціальності. Саме норма, стандарт, є необхідною умовою та підґрунтям моніторингу в освіті, оскільки з ними порівнюються фактичні результати, після чого здійснюється оцінювання і корекція⁵.

Одна з головних вимог оцінювання результатів педагогічної практики – об'єктивність: відповідність фактичних успіхів науково-

¹ Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / Бабінець С. // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – 2006. – №1. – С. 5.

² Опольський І. Моніторинг якості професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект / І. Опольський // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – 2012. – № 2. – С. 156.

³ Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступен канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. М. Акусок. – К., 2009. – С. 3.

⁴ Баженова Л. В. Мотивація професійного самосовершенствования учителя / Л. В. Баженова // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №1. – С. 36

⁵ Федорченко В. К. Педагогіка туризму : навч. посібн. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – С. 238.

педагогічних працівників, студентів; оцінювання виявленого рівня знань відповідно до державних стандартів.

Як зазначалося вище, важливою умовою формування професійної підготовки студентів є практика. Призначення практики студентів полягає у підготовці до основних видів професійної діяльності, реалізації набутих професійних знань, навичок, умінь і професійної адаптації, тобто входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійного самовизначення, формування позицій, інтеграції особистісних і професійних якостей. Педагогічна практика – комплексний процес, в якому студенти виконують всі види діяльності, обумовлені їх спеціалізацією¹.

Педагогічна практика – це зв'язуюча ланка між теоретичним навчанням студента і його майбутньою роботою. Вчені наголошують, що під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка теоретичної і практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя². К.Д. Ушинський писав, що метод викладання можна вивчити з книги або зі слів викладача, але придбати навик у вживанні цього методу можна тільки тривалою і довготривалою практикою³. У комплексі з навчальними дисциплінами практична діяльність студентів сприяє визначенню напрямів і перспектив професійного росту в майбутньому, зміцненню адекватної професійної самооцінки, формуванню особистості майбутнього педагога, професії. У педагогічній практиці студентів важливими складовими є:

- здатність студента до змін своєї соціально-професійної активності, що розуміється як найважливіша якість особистості, яке виражає її творче ставлення до різних сторін життя, в тому числі, і до самого себе. У педагогічній практиці визначається як спрямованість цієї активності в професійній сфері;
- різнобічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, навчальну діяльність учнів і її мето-

¹ Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З. С. Жиркова // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6. – Ч. 2. – С. 360.

² Шульдик Г. О. Педагогічна практика : навчальний посібник для студентів педагогічних вузів / Г. О. Шульдик, В. І. Шульдик. – К. : Науковий світ, 2000. – С. 57.

³ Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика 1990. – Т. 5. – 528 с.

дичну оснащеність; власне виховна взаємодія і її організація, оволодіння методикою дослідницької роботи;

- формування в умовах природного педагогічного процесу рефлексивної культури, коли для вчителя предметом його роздумів стають засоби і методи власної педагогічної діяльності, процеси вироблення та прийняття практичних рішень. Аналіз власної діяльності допомагає практиканту усвідомити труднощі, що виникають у нього в роботі, і знайти грамотні шляхи їх подолання¹.

Якість педагогічної практики ґрунтується на двох головних компонентах – педагогічної та методичної діяльності. Педагогічна діяльність розглядається як цілісна система, що функціонує через взаємодію гностичного, проєктивного, конструктивного, комунікативного й організаційного компонентів, кожен з яких включає сукупність дій, здійснюваних на засадах інтеграції психолого-педагогічних наукових знань, що в єдності створюють способи розв'язання педагогічних завдань. Методична діяльність – це мисле-діяльність, зорієнтована на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної діяльності². Моніторинг якості практики, таким чином, повинен проводитися в обох напрямках водночас, а методики здобуття інформації матимуть можливість корелювати їх як взаємозалежні.

Взагалі педагогічна практика є однією з провідних подій у житті майбутнього вчителя. Це, передусім, ідентифікація студента з новою соціальною роллю, трансформація уявлень про себе, коригування самооцінювання і самоствавлення. Доцільно та якісно організована педагогічна практика, її безпосередній зв'язок з теорією є одним з основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки тільки під час практики студент може визначити, наскільки правильно він вибрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвід-

¹ Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З. С. Жиркова // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6. – Ч. 2. – С. 362.

² Паршук С. М. Умови поліпшення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / С. М. Паршук // *Педагогическое образование как условие стабильного развития общества: технологический аспект* : матер. Междунар. науч.-практ. интернет конф. 7-8 нояб. 2012 ; Ин-т пед. образ. Николаевского нац. ун-та им. В. А. Сухомлинского. – Режим доступа: [http:// conferenceipro. m?du.edu.ua](http://conferenceipro.m?du.edu.ua). – Назва з екрану.

ношення особистісних якостей з професією вчителя¹. Саме тому І. Соколова розглядає педагогічну практику як засіб активізації професійного саморозвитку майбутнього вчителя, що спрямовує його на подальше професійне самовдосконалення, а також оволодіння науковими методами викладання та набуття педагогічного досвіду; як вид навчальної діяльності у вищому закладі освіти, що забезпечує формування у студентів комплексу компетенцій, у складі яких знання, загальні та спеціальні вміння й навички, здатності до організації навчально-виховної роботи; як метод стимулювання й мотивації професійної підготовки фахівців за другою спеціальністю, який сприяє активізації пізнавальної активності студентів, а також забезпечує розвиток їхніх творчих здібностей; як критерій ефективного особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя в системі неперервної професійної освіти; як складову навчального процесу у педагогічних навчальних закладах².

Успіх та якість педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня і майстерності викладачів. Вони особистим прикладом активізують творчу самостійність студентів у виконанні завдань практики, допомагають формуванню сумлінного ставлення до роботи, до відповідальності, до цілеспрямованості. Саме ці фактори багато в чому визначають професійну придатність майбутнього спеціаліста³. Крім освітньої діяльності, упродовж практики здійснюється виховна робота, спрямована на формування професійних навичок, активної життєвої позиції, сукупності громадянських і моральних якостей майбутнього педагога. Студент і студентський колектив виступають одночасно і як суб'єкт виховання.

Моніторинг якості педагогічної практики повинен містити методичну та виховну компоненти вимірювання, а також носити прогно-

¹ Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 155.

² Соколова І. Неперервна педагогічна практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / І. Соколова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди : [зб. наук. пр.]. – 2012. – № 26. – С. 295.

³ Федорченко В. К. Педагогіка туризму : навч. посібн. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – С. 239.

стичний характер, оскільки головна мета моніторингу полягає не тільки у вимірюванні наявного стану, а й потенціального. Згідно із дослідженням О. Шаталова, В. Афанасьєва, І. Афанасьєвої, Є. Гвоздевої, О. Пичугіної¹, моніторинг – це систематичний процес спостереження за об'єктом, оцінювання його стану, контроль за характером подій, попередження небажаних тенденцій та передбачення тенденцій розвитку. Для нього визначальним є певна характеристика, оскільки розвиток будь-яких суспільних систем обумовлений впливом психіки, свідомості людей. Відмінними властивостями моніторингових показників є інтегративність, якісно-кількісна повнота, визначеність, інформаційна ємкість, стійкість та повторюваність. Педагогічний моніторинг можна розглядати в широкому та предметному розумінні.

У предметному розумінні, як зазначає І. Зязюн, педагогічний моніторинг – це педагогічна технологія освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі. Структура моніторингу визначається його функціями, відображає зв'язок між ними на кожному рівні його формування². В широкому значенні, на думку академіка О. Ляшенка, метою моніторингових досліджень є збирання, оцінювання та аналіз якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення й доступ до цієї інформації громадськості, всіх користувачів освітніх послуг, поліпшення управління для підвищення якісних показників в освіті³.

Педагогічний моніторинг якості практики має відповідні джерела інформації (спостереження, аналіз документів, анкетування, застосування діагностичних заходів, експертна оцінка тощо). Джерелами інформації в цьому випадку постають також статистичні дані й матеріали спеціальних досліджень, результати зовнішнього контролю (незалежного аудиту) діяльності навчальних закладів і вивчення рівня навчальних досягнень учнів і студентів, аналітичні доповіді та оцінки вітчизняних та іноземних експертів, порівняльні дані міжнародних мо-

¹ Мониторинг и диагностика качества образования : монография / А. А. Шаталов, В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, Е. А. Гвоздева, А. М. Пичугина. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – С. 17.

² Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН Укр : у 5-ти томах. – Т. 4 : Педагогіка і психологія вищої школи. – К : Педагогічна думка, 2007. – С. 156.

³ Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 6.

ніторингових досліджень, тестувань, матеріали державної атестації та акредитації навчальних закладів тощо¹.

Традиційно проведення моніторингових досліджень пропонується здійснювати в 3 етапи: I етап (початковий) передбачає постановку мети, визначення об'єкта спостереження, установлення термінів проведення моніторингу, вивчення відповідної літератури, підбір інструментарію. II етап (когнітивний): збір інформації через проведення співбесід, тестувань, анкетувань; відвідування занять; проведення контрольних, тестових робіт. III етап (рефлексивний): аналіз і систематизація інформації, розробка рекомендацій і пропозицій, формулювання висновків².

Моніторинг педагогічної практики може здійснюватися принципово різними шляхами: контроль процесу проходження практики та контроль знань та навичок, здобутих під час проходження неї. Перший шлях, методично відпрацьований, виконується систематично в кожному педагогічному навчальному закладі. Контроль за станом практики здійснюється ректором, дирекцією, деканатами, відділеннями, кафедрами, методичними та адміністративними комісіями. Він ґрунтується на правовій основі і по-перше, насамперед, стан навчально-методичного забезпечення, лабораторну базу, кадровий склад та організацію процесу (розклад занять, ведення поточної документації, виховна робота тощо)³.

Моніторинг здобутих під час практики знань та навичок розроблений менш, оскільки потребує принципово інших процедур. Будь-які статистичні дані, збирання яких передбачено ресурсом держави, надають інформацію про стан, стабільність чи змінність, функціонування або результативність системи професійної підготовки майбутніх фахівців чи її частин. Освітні показники можна використовувати як сигнали попередження про якість, про недоліки. Характеристиками освітніх показників мають стати: кількісний характер (однак вони не є суто ци-

¹ Бутова Н. О. Освітній моніторинг як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх школах / Н. О. Бутова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – №7 (242). – Ч. II. – 2012. – С. 64.

² Савченко Л. Особливості використання моніторингового контролю в педагогічній діагностиці якості навчання студентів вищої школи / Л. Савченко // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – № 10. – С. 269.

³ Федорченко В. К. Педагогіка туризму : навч. посібн. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – С. 237.

фровим вираженням чи статистичною інформацією); зведена інформація; розповсюдження інформації; засоби діагностики; належність до більшої системи; оцінка суджень¹.

Одне з головних джерел інформації для системи моніторингу освітньої практики – застосування якісних педагогічних вимірювань. Теорія педагогічних вимірювань має міждисциплінарний характер, поєднуючи досягнення педагогіки і психології з досягненнями математики, статистики і теорії вимірювань. Відповідно до задач і функцій, педагогічні тести розглядають таким чином: педагогічні тести використовують для вхідного, поточного і підсумкового контролю при оцінці результатів здійсненого процесу проходження практики; педагогічні тести розробляють в рамках двох підходів: нормативно-орієнтованого (тести для порівняння результатів за рівнем навчальних досягнень), критеріально-орієнтованого (створюються тести для зіставлення навчальних досягнень кожного учня з плановими результатами засвоєння, умінь і навичок)².

На погляд науковців, традиційна епізодична педагогічна практика вже не виправдовує статус як однієї з форм організації навчального процесу у ВНЗ. Щоб прищепити студентів інтерес до самопізнання та творчого педагогічного пошуку, сформувати мотиваційну готовність до педагогічної діяльності, треба створити навколо нього постійне педагогічне середовище. Саме тому період професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр-спеціаліст, магістр, результатом якого є сформована професійна компетентність фахівця, науковці пропонують розглядати як неперервну педагогічну практику³. Прикметними організаційними ознаками такої практики вважаються: наскрізність планів, міждисциплінарна спрямованість програм підготовки фахівців за різними ОКР; гнучкість

¹ Єрмакова С. С. Концептуальні засади розробки моделі продуктивного моніторингу професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів / С. С. Єрмакова // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НА-ПН України. – 2011. – № 8 (Педагогіка). – С. 54.

² Моторіна В. Г. Моніторинг якості освіти : теоретичний аспект / В. Г. Моторіна // Вісник Черкаського ун-ту ім. Б. Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2012. – № 8 (221). – С. 56.

³ Соколова І. Неперервна педагогічна практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / І. Соколова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди : [зб. наук. пр.]. – 2012. – № 26. – С. 296.

управління системою на рівнях ректорату-факультету-кафедри; науково-методична обґрунтованість структури та змісту підготовки майбутніх викладачів, органічне поєднання фундаментальної підготовки з практикою; цілісність і наступність змісту модулів дисциплін освітньо-професійної програми; високий рівень мотивації всіх суб'єктів організації практики на кінцевий результат – сформовану професійну компетентність випускника. Моніторинг освітньої практики за таких умов повинен також відповідати принципу неперервності.

Для реалізації моніторингу якості педагогічної практики необхідні ефективні інструментальні засоби збору даних, що відповідають вимогам, які пред'являються до якості вимірювань. Уніфікованим засобом експертизи якості є анкета, що повинна моделювати основні ознаки уроку, лекції, семінару, практики тощо. Тільки забезпечивши необхідну якість вимірювача, можна виробляти оцінку якості педагогічної діяльності. Як приклад такого інструментарію, можна запропонувати анкету, розроблену російськими дослідниками А.І. Севрук та Е.А. Юніною¹, що вельми доступна і дуже зручна у використанні, оскільки вбудовується в існуючу систему, дає можливість всебічної діагностики й оцінки діяльності майбутнього вчителя, що дозволяє планувати надання йому допомоги з підвищенням професійної майстерності. Анкета характеризується оптимальною кількістю пунктів, за якими цілком реально оцінити якість проведеного заходу. Конкретність формулювань пунктів анкети дозволяє використовувати бальну систему оцінки. Якщо кожний реалізований пункт анкети оцінюється одним балом, то сума балів відображає інтегральний рейтинг якості діяльності вчителя на уроці. Всі виділені ознаки анкети характеризують її як об'єктивний і ефективний засіб оцінки якості.

Також треба зазначити, що під час педагогічної практики у студентів виробляються основи аналізу й оцінки власної педагогічної діяльності, тобто само моніторинг. Педагогічна рефлексія розвивається не тільки в роботі з педагогічним щоденником, але і в кожному занятті, у кожному спілкуванні з дітьми. Студентам під час практики необхідно бути готовими до реальної педагогічної діяльності, де їм доведеться виконувати всі функції вчителя. Показники рівня знань, умінь, особистісного розвитку і творчої активності учнів найтіснішим чином пов'язані з якістю освітнього процесу і є більш значущими для визна-

¹ Севрук А. И. Мониторинг качества преподавания в школе : учебное пособие / А. И. Севрук, Е. А. Юнина. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 144 с.

чення ефективності якості освітнього процесу¹. Таким чином, моніторинговий контроль якості педагогічної практики – це комплекс кількох разових повторюваних довгострокових контрольних процедур, спрямованих на оцінку педагогічного процесу з'ясування рівня позитивних тенденцій та відхилень із метою внесення коректив і прийняття управлінських рішень².

Під час проведення моніторингу педагогічної практики застосовуються різноманітні заходи, серед яких найбільш продуктивними є анкетування, спостереження, експертна оцінка. Метод спостереження є одним із основних емпіричних методів педагогічного дослідження, який полягає у систематичному і цілеспрямованому сприйнятті педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у конкретних умовах, а також у пошуку змісту цих явищ. За його допомогою вивчають зовнішні прояви почуттів і поведінку вихованців у різних умовах їхнього життя та діяльності. Аналіз матеріалів, отриманих під час всебічного спостереження, дає можливість пізнавати думки й почуття, відносини й мотиви, настанови та інші недоступні для безпосереднього сприймання психічні компоненти, які дають змогу знаходити характерні тенденції розвитку особистості та колективу, намітити обґрунтовані шляхи управління ними, формувати необхідні духовні та морально-психічні характеристики. Об'єктивна систематична фіксація різних педагогічних явищ є важливою характеристикою спостережень. Протоколювання, магнітний запис, фото- і кінозйомка, хронометраж і запис за допомогою спеціальної апаратури дають можливість накопичувати й зберігати факти, класифікувати їх, установлювати закономірні зв'язки між ними, робити узагальнення³.

Сутність методу експертних оцінок полягає в проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями і формальною обробкою результатів. Одержана в результаті обробки узагальнена думка експертів приймається як рішення проблеми.

¹ Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З. С. Жиркова // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6. – Ч. 2. – С. 362.

² Приходько В. М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу : навч.-метод. посібн. для вчителя / В. М. Приходько. – Х. : Вид. група «Основа» : «Тріада +», 2007. – С. 14.

³ Вайдич Н. В. Педагогічне спостереження / Н. В. Вайдич // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного ун-ту*. – 2011. – № 2. – С. 99.

У професійній педагогіці великі перспективи застосування методу експертних оцінок розкриваються при складанні нових планів і програм, оцінці навчальних матеріалів, прогнозуванні розвитку спеціальності. Метод експертних оцінок можна ефективно застосовувати й у таких випадках, коли якісним компонентам не можна дати точні кількісні оцінки. Якщо ступінь виразності управлінських функцій діяльності майбутнього педагога можна підтвердити (або не підтвердити) документально, надавши план, конспект лекцій, результати проведеного контролю, то здатність цього педагога до сприйняття учнів приходить-ся оцінювати на основі його власної суб'єктивної думки або суб'єктивної думки самих учнів.

Але, не дивлячись на деяку суб'єктивність, методи експертних оцінок, засновані на використанні знань, інтуїції і досвіду фахівців, дозволяють узагальнювати різні індивідуальні думки експертів про той чи інший компонент. Вірогідність експертної оцінки залежить від компетентності й ерудиції експертів, від ступеню їхнього знайомства з проблемою, яка аналізується, від стажу їхньої роботи в даній галузі, від ступеню аргументованості його думки і від об'єктивності ставлення до обговорюваної проблеми, а також від кількості експертів¹.

Функціонування системи моніторингу засноване на таких загальних принципах: узгодженість нормативно-правового, організаційного та науково-забезпечення його складових частин; об'єктивність – це максимальне уникнення суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення рівних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу; комплексності дослідження різноманітних аспектів навчально-виховного процесу, оброблення та аналізу одержаних результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про якість загальної середньої освіти; перспективність запланованих моніторингових досліджень, спрямування їх на розв'язання актуальних завдань розвитку; рефлексивності, яка виявляється у відображенні якості результатів навчально-виховної діяльності, здійснення самооцінки і самоконтролю; врахування психолого-педагогічних особливостей, тобто є вивчення рівня освіти, професіона-

¹ Прохорова О. О. Аналіз умов та факторів, що впливають на формування індивідуального стилю педагогічної діяльності (ІСПД) / О. О. Прохорова, К. В. Воліченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць Української інженерно-педагогічної акад. – 2005. -№ 9. – С. 229.

лізму, загального розвитку, індивідуальних особливостей об'єкта, а також умов і конкретних ситуацій проведення обстежень. Вони передбачають диференціацію контрольних та діагностичних завдань; систематичність спостережень за станом якості освіти та чинниками, які впливають на неї; гуманістичну спрямованість моніторингу – створення обстановки доброзичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату: неможливість використання результатів досліджень з метою будь-яких репресивних дій; відкритість та оперативність доведення результатів досліджень щодо відповідних органів управління, громадськості¹.

Зазначені принципи обумовлені завданнями та основними напрямками моніторингу педагогічної практики (спостереження за станом педагогічної практики, своєчасне виявлення суперечностей та змін в цьому процесі, аналіз факторів, що викликають ці зміни; виявлення позитивних і негативних тенденцій та розробка заходів щодо впливу на них; оцінка ефективності та повноти реалізації потенціалу педагогічної практики тощо).

Як свідчить аналіз наукової літератури, основними завданнями моніторингу якості освіти є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток педагогічної практики; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються під час проходження практики; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень².

У структурі педагогічного моніторингу виділяють декілька взаємопов'язаних компонентів. Такий компонент, як гностичний передбачає одержання інформації про всі аспекти функціонування педагогічної системи. Проектувальний компонент полягає в тому, що на основі початкової інформації відбувається формування й уточнення майбутніх педагогічних цілей і завдань, а також оновлення старих і створення

¹ Бутова Н. О. Освітній моніторинг як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх школах / Н. О. Бутова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – №7 (242). – Ч. II. – 2012. – С. 66.

² Горб В. Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 34.

нових планів і програм навчання, виховання та практики. Конструктивний компонент передбачає моделювання, побудову плану майбутнього навчального процесу, конструювання можливих варіацій або відхилень. Організаційний компонент включає реальну виконавчу діяльність педагога, керівника навчального закладу, втілення на практиці наміченого плану дій. Комунікативний компонент – процедури, що забезпечують необхідні взаємовідносини і зв'язки між учасниками навчального процесу¹.

Також науковці виділяють чотири стадії педагогічного моніторингу:

1. Початково-діагностична. Під час неї проводиться визначення вихідного стану (наприклад, наявного рівня професійної кваліфікації) шляхом робочої документації, технологічної карти, професійної карти педагога тощо.

2. Установочно-перспективна або підготовча. Ця стадія полягає у визначенні цілей і завдань підвищення рівня кваліфікації, виходячи з результатів, наданих у попередньої стадії.

3. Змістовно-діяльнісна. Полягає у безпосередньому проведенні моніторинг-контролю із заповненням документації з підсумками роботи за певний період часу та проведення індивідуальної корекційної роботи.

4. Оціночно-прогностична. Під час цієї стадії відбувається узагальнення результатів у формі таблиць, графіків, діаграм, гістограм; розгляд питання про подальше можливе підвищення кваліфікації педагога, видача відповідних рекомендацій, визначення перспектив подальшого рівня кваліфікації, підсумковий звіт про результати².

Педагогічний моніторинг як комплексний процес виконує низку функцій. Аналіз педагогічної літератури виявив різноманітність функцій моніторингу, але можна виділити основні, як от: аналітико-інформаційну, управлінську, діагностичну, прогностичну, корекційну. Аналітико-інформаційна функція передбачає отримання і аналіз інформації про стан загальної підготовки, дає можливість з'ясувати результативність навчального процесу на основі вивчення особливостей його

¹ Патрикєєва О. Моніторинг у системі управління закладом освіти / О. Патрикєєва // Управління освітою. Моніторинг в освіті. – 2007. – №1. – С. 13.

² Почуєва О. О. Моніторинг педагогічної діяльності / О. О. Почуєва // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 163.

протікання та чинників, які мають на нього певний вплив, забезпечити зворотний зв'язок тощо.

Прогностична функція полягає в тому, що моніторинг не лише фіксує поточний стан освітнього процесу на заданому часовому проміжку, але й сприяє прогнозуванню подальших тенденцій його розвитку і внесенню відповідних коректив, що створює передумови удосконалення освіти. Діагностика як функція моніторингу виявляється у вигляді перевірки рівня знань і вмінь в порівнянні з попередніми досягненнями, а особливо потенційних можливостей майбутнього спеціаліста за допомогою різноманітних засобів дослідження досягнутого стану системи освіти, виявлення проблем, чинників, відхилень від певних норм і стандартів. Завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків для поліпшення якості освіти, за що відповідає управлінська функція. В свою чергу, корекційна функція передбачає відстеження під час моніторингових досліджень конкретних прогалин у знаннях та навичках, виявлення причин, що впливають на якість та рівень засвоєння змісту освіти¹.

Для здійснення моніторингу якості педагогічної практики студентів до переліку основних функцій необхідно виокремити мотиваційну, розвиваючу, навчальну і виховну. Мотиваційна функція спрямована на створення в процесі моніторингу позитивних мотивів під час проходження практики, творчої атмосфери і створення сприятливих умов для прояву пізнавальної активності та стимулювання ініціативності студентів. Розвиваюча функція передбачає інтелектуальне зростання майбутніх педагогів, розвиток уваги, пам'яті, мислення, оволодіння студентами найбільш раціональними прийомами навчально-пізнавальної діяльності і виокремлюється деякими дослідниками як одна з найбільш значущих. Навчальна функція пов'язана з актуалізацією набутих знань, умінь і навичок, здійснюється в процесі повторення, узагальнення, які мають місце у перебігу контролю. Виховна функція реалізується в процесі налаштування студентів до систематичної роботи і формувань у них відповідальності за результати своєї діяльності. Ця функція передбачає сформованість у студентів умінь адекватно

¹ Байдацька Н. М. Спільні риси і відмінності педагогічного моніторингу, діагностики, дослідження, контролю і оцінювання / Н. М. Байдацька // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 19. – 2007. – С. 15.

оцінювати власні дії, знання і здібності та вміння адекватно їх використовувати під час практики¹.

Сенс моніторингу полягає у виконанні двох взаємопов'язаних функцій: функції спостереження та функції попередження. Функція спостереження дозволяє оцінити якість освіти та порівняння її з іншими результатами. Функція попередження є попередженням небажаних результатів².

Як зазначалося вище, педагогічна практика носить тривалий і безперервний характер, забезпечуючи фундамент для формування основних педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів та виконує ряд функцій: адаптаційну (студент ознайомлюється з різними видами навчально-виховних закладів, звикає до ритму педагогічного процесу, роботи з дітьми); навчальну (актуалізація, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування педагогічних умінь і навичок); виховну (формування ставлення до педагогічної професії, професійно значущих якостей особистості вчителя, розуміння необхідності самоосвіти та самовиховання); розвивальну (розвиток педагогічних здібностей студентів, педагогічного мислення, мотиваційної сфери до педагогічної діяльності); діагностичну (перевірка рівня особистісних та професійних якостей майбутнього вчителя, професійної придатності та підготовленості до педагогічної діяльності)³.

Відповідно до зазначених вище функцій практичної діяльності майбутніх педагогів, реалізуються основні загально дидактичні принципи організації моніторингу цієї практики⁴:

1. Принцип безперервності. Означає погляд на моніторинг як цілісну динамічно-розвиваючу систему.

¹ Байдацька Н. М. Спільні риси і відмінності педагогічного моніторингу, діагностики, дослідження, контролю і оцінювання / Н. М. Байдацька // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 19. – 2007. – С. 16.

² Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / Бабінець С. // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – 2006. – №1. – С. 6.

³ Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 156.

⁴ Мокшеев В.А. Организация системы мониторинга в образовании / В. А. Мокшеев // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 92.

2. Принцип науковості. Означає таку організацію відстеження, яка побудована на науковообґрунтованих характеристиках.

3. Принцип виховної доцільності. Педагогічний моніторинг не самоціль, а засіб глибокого вивчення і надійний інструмент педагогічного управління.

4. Принцип діагностико-прогностичної спрямованості. Отримана інформація в процесі спостереження повинна бути співвіднесеною з завчасно розробленими показниками і критеріями.

5. Принцип прогностичного моніторингу. Припускає відстеження не тільки стану, а й можливих тенденцій розвитку процесу.

6. Принцип об'єктивності. Порівняння даних припускає не тільки констатуючий стан системи, але й вивчення змін, які в ній відбуваються.

7. Принцип адекватності. Реалізація цього принципу припускає оцінку впливу різних зовнішніх факторів.

Крім того, з метою організації моніторингу якості педагогічної практики доцільно зробити акцент на таких спеціальних принципах:

1. Принцип планомірності – моніторинг якості педагогічної практики досягнень студентів повинен розглядатися як частина навчального процесу, будуватися на основних положеннях програми і відображати всі її проблеми.

2. Принцип бінарності – даний принцип відображає закономірність ефективного функціонування і розвитку педагогічних систем, в яких поєднуються викладання і навчання, виховання і самовиховання, управління і самоосвіта. В процесі моніторингу якості педагогічної практики повинні брати участь не тільки викладачі чи управлінці, але й самі студенти. Таким чином, реалізація даного принципу передбачає поєднання моніторингу і самомоніторингу і забезпечує суб'єкт-суб'єктну спрямованість навчально-виховного процесу.

3. Принцип свідомості і активності – реалізація моніторингу покликана стимулювати активність студентів і забезпечити свідоме виконання ними практичних завдань.

4. Принцип наочності – результати моніторингу повинні бути наочно представленими студентам¹.

¹ Байдацька Н. М. Спільні риси і відмінності педагогічного моніторингу, діагностики, дослідження, контролю і оцінювання / Н. М. Байдацька // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Випуск 19. – 2007. – С. 19.

Система моніторингу якості освіти підпорядкована ієрархічним зв'язкам освітньої системи. Тому суб'єктами оцінювання можуть бути всі, хто задіяний у проведенні моніторингу – учні і студенти, вчителі й викладачі, навчальні заклади, їх керівники, органи управління різних рівнів та їх структурні підрозділи тощо. За цією ознакою систему моніторингу освіти в Україні можна розглядати на різних рівнях її функціонування, а саме:

- індивідуальному рівні самооцінки учнями і студентами якості власної загальноосвітньої і професійної підготовки, суспільної, професійної і життєвої компетентності, досвіду оволодіння алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо;
- локальному рівні оцінювання якості освіти своїх вихованців навчальним закладом, досягнення ним поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії його розвитку за соціальними, педагогічними, економічними показниками;
- муніципальному рівні оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівня навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації і педагогічної майстерності вчителів і викладачів, компетентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів;
- районному рівні оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркоче вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, удосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних;
- державному рівні акцентованого та узагальненого оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами і системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння стану реалізації державної політики в галузі освіти різними регіонами України¹.

¹ Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 89.

Замовниками моніторингових досліджень можуть бути також різні учасники освітнього процесу, які зацікавлені в об'єктивному оцінюванні. Абсолютною умовою, як стверджує А.М. Єрмола, є те, що ініціатори моніторингових досліджень мають чітко усвідомлювати мету, предмет моніторингу та його наслідки, а також повинні бути готовими до сприйняття об'єктивної інформації. Крім того, вони мають пам'ятати, що висновки таких досліджень обов'язково матимуть певні наслідки, зокрема морального характеру¹.

На відміну від академічного дослідження, завдання моніторингу фокусується не в теоретичній, а в суто практичній площині. Тому важливо забезпечити регулярне відслідкування основних показників результатів освітньої діяльності впродовж досить тривалого проміжку часу. Власне специфічність моніторингу полягає у його усталеності (спадковості), перманентності та технологічній автоматизації контрольних вимірювань. Усталеність забезпечується можливістю зіставлення емпіричної інформації за допомогою стандартизації процедур та методичного інструментарію її отримання. Перманентність досягається забезпеченням хронологічної впорядкованості послідовності дискретних актів реєстрації та аналізу емпіричних даних².

Ключовою складовою моніторингу є інформація, яка виступає і як засіб, і як мета, і як кінцевий результат. Саме тому висуваються певні вимоги, якими має характеризуватись інформація: повнота, адекватність, об'єктивність, точність, своєчасність, доступність, безперервність тощо. Узагальненою метою педагогічного моніторингу є педагогічна інформація, що відображає його діяльну сутність. Педагогічною інформацією вважається інформація, що має діагностично-прогностичний, особистісно доцільний, педагогічно-комунікативний, інтегративний, соціально-нормативний регульований характер і завдає виховного впливу на суб'єктів на основі актуалізації особистісних, групових чи організаційних смислів їх освітньої діяльності.

Протягом усієї практики створюється певна база даних, які збираються за блоками і класифікуються за певною системою. Створення

¹ Єрмола А. М. Технологія моніторингу якості освіти : навч.-метод. посібник / А. М. Єрмола. – Харків : Курсор, 2008. – С. 21.

² Роздобутько О. М. Соціальний моніторинг професійної підготовки випускників НПУ ім. М. П. Драгоманова / О. М. Роздобутько, Ю. В. Корольова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 27. – 2011. – С. 263.

такої бази є необхідною умовою для аналізу. Лише такий аналіз може бути підставою для постановки нових цілей¹.

Моніторинг формується як багаторівнева система діагностичних процедур, що проводяться з використанням методик, які об'єктивно висвітлюють показники якісної освіти. Але при аналізі інформації виокремлюються одиничні об'єкти та найбільш суттєві зв'язки між ними, а також проводиться порівняння. У випадку відсутності подібного порівняння система аналізу вважається закритою, і навпаки. Необхідно відзначити, що кількісні виміри здійснюються будь-ким, а якісні виміри – експертом у даній галузі. Одним з етапів процесу дослідження є відповідна інтерпретація результатів дослідження фахівцями (переведення їх на мову педагогіки, психології, управління) та підготовка відповідних рекомендацій. Важливо, щоб оцінка (інтерпретація) була адекватною, справедливою та об'єктивною².

При проведенні освітнього моніторингу будь якої складової освіти повинні використовуватися сучасні інформаційні технології, що дозволяє забезпечити об'єктивність процедури, масштабність охопту, можливість порівняння та наочність результатів. Головною метою є забезпечення зворотного зв'язку у контурі управління освітою будь-якого рівня. Моніторинг покликаний забезпечити органи управління об'єктивною, достовірною, надійною та розгорнутою інформацією, що описує досягнення студентів в освітніх закладах, якими зацікавлені органи управління. Ця інформація має забезпечити новий рівень прийняття управлінських рішень, рівень, який дозволяє приймати обґрунтовані рішення та дає можливість оцінити ефективність цих рішень³.

Досягається цей новий рівень в тому числі і за рахунок залучення сучасних методів аналізу та збереження інформації, тісно пов'язаних з широким використанням комп'ютерної техніки та математичних методів. Інформація, отримана в результаті моніторингу, має збільшити можливості тих, хто приймає важливі рішення, наслідки яких можуть мати вплив як в найближчому майбутньому, так і через багато років.

¹ Почуєва О. О. Моніторинг педагогічної діяльності / О. О. Почуєва // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 162.

² Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / Бабінець С. // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – 2006. – №1. – С. 8.

³ Харківська А. А. Вища освіта України ХХІ століття – акмеологічні засади моніторингу якості підготовки студентів / А. А. Харківська // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : [зб. наук. пр.] / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. : В. І. Євдокимов, О. М. Микитюк. – Х. : ХНПУ. – Вип. 28. – 2008. – С. 115.

Здійснення моніторингу якості освітньої практики передбачає не лише відстеження стану об'єкта, а й вплив на цей стан, корекцію його з метою переведення на якісно новий, вищий рівень. Така освітня система, зазнаючи впливу та коригування, буде постійно змінюватися, даючи нам уявлення про те, як розвивається об'єкт. Таким чином, вимоги до інформації акцентують три важливі моменти: а) інформація, отримана в ході моніторингу, повинна повністю відображати стан функціонування закладів освіти, що дасть змогу вирішувати непередбачені завдання та розвивати технології управління; б) інформація має підпорядковуватися цілям управління системою, підвищенню якості та ефективності її функціонування, реалізуючи таким чином зворотний зв'язок у процесі управління; в) складність системи моніторингу пов'язана з великою кількістю її елементів, відкритістю, соціальним нечітким характером їхньої взаємодії, який важко формалізувати¹.

Об'єктивність у вимірюванні отриманих результатів здатна забезпечити кваліметрія – наука, напрацювання якої використовуються сьогодні у ході проведення моніторингових досліджень. Якість освіти має вивчатися як комплексне поняття в межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості (кваліметрію) і теорію управління якістю. Кожна з її складових має певний набір критеріїв і показників, які дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за її зовнішніми та внутрішніми параметрами². У сучасній науково-педагогічній літературі кваліметрія трактується як наукова галузь, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів або процесів. За Г. Єльніковою, педагогічна кваліметрія – це міждисциплінарна наука, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо³.

Для поліпшення керівництва практикою майбутніх вчителів дослідниками пропонується також здійснити моніторинг, який складати-

¹ Рябова З. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів / З. Рябова // Школа. – 2006. – № 4. – С. 49.

² Опольський І. Моніторинг якості професійної діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект / І. Опольський // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. Рівнен. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. – 2012. – № 2. – С. 157.

³ Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : (тексти лекцій) / Г. В. Єльнікова. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.

меться з наступних етапів¹. Перший етап передбачає вивчення студентів, прикріплених до певного викладача на період практики; постановку загальних і диференційних задач по керівництву педагогічної практики з урахуванням рівня педагогічної підготовки та індивідуальних особливостей студентів; навчання студентів вмінням навчально-виховної роботи; поглиблення теоретичних знань студентів з основних питань організації навчального процесу в школі.

До наступного етапу входить: подальше вивчення питань виховання в процесі навчання; поступове переведення студентів з позиції помічника класного керівника до позиції самостійного вчителя; створення під час педагогічної практики ситуацій, які вимагають у студентів виявлення педагогічної інтуїції, творчих умінь; аналіз виховної роботи в класах з точки зору її системності; щотижневе проведення підсумкових днів з обговоренням процесу реалізації планів практики окремими студентами і групою в цілому.

Заключний етап передбачає навчання студентів всебічному аналізу результатів навчально-виховної роботи; узагальнення власного досвіду; вміння відокремлювати об'єктивні фактори навчально-виховної роботи від суб'єктивних, бачити їх взаємообумовленість; підведення висновків педагогічної практики у формі складання звітів, виявлення рівня сформованості педагогічних умінь і на основі цього визначення студентам індивідуальних завдань для наступної роботи; участь у роботі педради школи у підсумковій науковій конференції за результатами педагогічної практики.

Дані про якість освітнього процесу за навчальними роками вирішують завдання одержання інформації зворотного зв'язку (проблему контролю) і співвіднесення реально отриманих результатів освітнього процесу з запланованими результатами, з цілями (проблему оцінки). Чим більше пунктів реалізовано, тим вища якість. За сукупністю спостережень проводиться оцінка викладання. Це говорить про підготовленість студентів-практикантів до викладацької діяльності².

¹ Паршук С. М. Умови поліпшення педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / С. М. Паршук // Педагогическое образование как условие стабильного развития общества: технологический аспект : матер. Междунар. науч.-практ. интернет конф. 7-8 нояб. 2012 ; Ин-т пед. образ. Николаевского нац. ун-та им. В. А. Сухомлинского. – Режим доступа: <http://conferenceipro.du.edu.ua>. – Назва з екрану.

² Жиркова З. С. Педагогическая практика студентов – подготовка к основным видам профессиональной деятельности / З. С. Жиркова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6. – Ч. 2. – С. 364.

Взагалі педагогічна практика є досить своєрідним видом професійної підготовки майбутнього вчителя. Це проявляється і у видах діяльності, і в місці проведення, і в тому, що студент позбавляється традиційного навчального середовища – студентської групи і викладачів, які могли б допомогти у багатьох ситуаціях. Особливим є і спосіб звітності, де найважливішими елементами є щоденник педагогічної практики, конспекти проведених занять, позакласних заходів і, можливо, інші звітні документи. Передбачається, що при своєчасному заповненні така звітність, по-перше, допоможе студенту реалізувати рефлексію своєї педагогічної, навчальної, організаційної та дослідницької діяльності під час практики, і, по-друге, дозволить забезпечити контроль і оцінювання цієї діяльності з боку керівників практики¹.

Такий поточний моніторинг та самомоніторинг міг би надавати найбільш оперативну та необхідну інформацію, якби не особливості надання цієї інформації. Те, що звітна документація перевіряється тільки по завершенні педагогічної практики, призводить до того, що практично всі студенти відкладають її оформлення «на потім» за різних причин. Очевидно, що найбільш успішною педагогічна практика буде в тому випадку, якщо протягом її студент побачив, проаналізував свої помилки, виправив їх і, таким чином, вийшов на новий професійний рівень.

Однак в реальності це «гонка красивих звітів», як вбачають дослідники, що знищує задуману функцію звіту з педагогічної практики і різко знижує її ефективність. Як спосіб вирішення цих проблем, вони пропонують використання інформаційної системи, що надає дистанційний доступ до мережі Інтернет практикантам і методистам і дозволяє налагодити безперервну взаємодію як між студентом і викладачем, так і між студентами. Новизна інформаційної системи полягає в тому, що вона створює середовище контрольованого інформаційного обміну учасників педагогічної практики: студентів-практикантів, викладачів-методистів, організаторів педагогічної практики, вчителів у залежності від їх готовності нести додаткові трудовитрати, пов'язані з роботою в даній інформаційній системі.

¹ Коротких Д. Ю. Дистанционный мониторинг педагогической практики / Д. Ю. Коротких, Ю. В. Дудышева, Н. А. Чупин // Информационные технологии в науке, экономике и образовании : Материалы 5-й Всероссийской науч.-практ. конф. 16-17 апреля 2009 г. под ред. О. Б. Кудряшовой ; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск : Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 174.

Інформаційна система налагоджує оперативний діалог між студентом і викладачем-методистом, а також і між студентами-практикантами, що проходять практику в різних школах, і дозволяє організувати оперативний контроль над проходженням педагогічної практики. Крім зазначених вище документів інформаційна база містить індивідуальний щоденник практиканта, індивідуальне табло результатів. У індивідуальний щоденник студент оперативно вносить виконані види робіт, а методист виставляє за їх виконання оцінку. Кожен вид роботи має свій ваговий коефіцієнт. За допомогою таких коефіцієнтів формується підсумкова оцінка за практику. Поточний накопичений підсумковий бал кожного студента і відмітки про виконання ним окремих видів робіт відображаються в табло групи, доступ до якого мають усі студенти та методисти.

Таким чином, студент може порівняти свій графік виконання завдань педагогічної практики з графіками інших студентів¹. Такий спосіб оперативного моніторингу не тільки забезпечує інформацію, а й підвищує ефективність практики.

Взагалі, вся інформація, з якої складається моніторинг, має носити якомога об'єктивніший характер. Це досягається відповідними методами та засобами, що використовуються під час того чи іншого етапу моніторингу. Основні вимоги, обов'язкові для всіх вимірювальних засобів, можна сформулювати наступним чином².

По-перше, вимірювальний засіб, який використовується, має бути валідний (тобто відповідний) цілям вимірювання. Необхідно пам'ятати, що немає просто валідних або невалідних засобів, а є вимірювальні засоби, валідні деяким конкретним цілям вимірювання та невалідні іншим. Тому вибір вимірювального засобу завжди починається з постановки цілей вимірювання та їх співвіднесення з цілями, для яких було розроблено вимірювальні засоби, що пропонуються на ринку педагогічних послуг. Окрім цього, в цілях має бути розкрито що

¹ Коротких Д. Ю. Дистанционный мониторинг педагогической практики / Д. Ю. Коротких, Ю. В. Дудышева, Н. А. Чупин // Информационные технологии в науке, экономике и образовании : Материалы 5-й Всероссийской науч.-практ. конф. 16-17 апреля 2009 г. под ред. О. Б. Кудряшовой ; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. – Бийск : Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 175.

² Харківська А. А. Вища освіта України XXI століття – акмеологічні засади моніторингу якості підготовки студентів / А. А. Харківська // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : [зб. наук. пр.] / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; за заг. ред. : В. І. Євдокимов, О. М. Микитюк. – Х. : ХНПУ. – Вип. 28. – 2008. – С. 117.

саме вимірює цей засіб, для кого призначений та які висновки можна робити на основі результатів, отриманих з допомогою цього вимірювального засобу.

По-друге, вимірювальний засіб має дозволяти отримувати об'єктивну і достовірну інформацію. Іншими словами, результати вимірювань не мають залежати від особистісних властивостей осіб, які проводять вимірювання,

Таким чином, педагогічна практика студентів є обов'язковою складовою навчального процесу, під час якої відбуваються реалізація засвоєних на лекціях і семінарах способів діяльності, освітніх технологій, втілення в життя ідеалів освіти. Педагогічна практика своєрідна перевірка правильності зробленого вибору, здібностей, інтересів, цінностей. Одночасно перевіряються якості професійної підготовки студента на конкретному робочому місці, в реальній ситуації. У ході практики студентам надається можливість реального педагогічної взаємодії з учнями та освоєння шкільної дійсності з позицій педагога. Як свідчать проведені О.О. Юринцем дослідження, 65,8% старшокурсників саме в процесі практики вперше почали ідентифікувати себе з соціальною роллю «вчитель» (порівняно з 18,2% студентів 2-3-х курсів). Після цієї події відбулися вагомі зміни в самооцінюванні рівня готовності до самостійної педагогічної діяльності: 66,4% студентів «повністю готові до самостійної роботи в школі», а 33,6% – «частково готові» (до практики ці показники були відповідно 18,6% та 81,4%)¹.

Важливою складовою частиною практики є її моніторинг, оскільки за його допомогою можливо відслідкувати весь спектр інформації щодо практики студентів. Отримана за допомогою моніторингу інформація дасть змогу своєчасно виявляти негативні факти, запобігати їхньому виникненню, розробляти і вдосконалювати навчально-виховний процес, прогнозувати розвиток системи освіти і створити умови, щоб якнайбільше громадян України змогли здобути кваліфіковану вищу освіту. Бо саме від рівня інтелектуалізації нації залежатиме майбутнє науки, майбутнє нації, країни².

¹ Андреев В. Предисловие к русскому изданию / В. Андреев // Пщоловский Г. Принципы совершенной деятельности: (Введение в праксеологию). – К. : Ин-т праксеологии, 1993. – С. 15.

² Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 155.

Інформація, отримана під час моніторингу, буде вирізнятися також в залежності від етапу педагогічної практики. Л. Соколова виділяє наступні етапи неперервної педагогічної практики та її супроводу моніторингом.

Пропевдетичний етап професійної підготовки (1 курс). Об'єктами дослідження студента є його власні знання, вміння та навички з гуманітарних і фахових дисциплін, мотиви професійної та навчальної діяльності, особиста включеність у процес неперервної професійної освіти. На цьому етапі необхідно проводити моніторинг здатності студентів до навчання на профільних факультетах, практичне значення якого полягає у комплексній експертизі початкового рівня готовності студентів до навчання за фахом, здатності до педагогічної діяльності із наступним визначенням змісту, конкретизацією технологій їх професійної підготовки.

У процесі вивчення фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін на організаційно-дослідницькому етапі (2 курс) студенти оволодівають прийомами розумової діяльності, набувають умінь працювати з науково-методичною літературою під керівництвом викладача. Формуванню їхньої професійної компетентності сприяють наукові парадигми, концепції, теорії. Майбутні фахівці набувають досвіду комунікативної поведінки; в них формуються вміння визначати психолого-педагогічні засади організації НВП, освітні технології, форми і методи навчання й виховання учнів, самонавчатися тощо. Предметами моніторингу другого етапу практики можуть бути навчальні досягнення студентів у процесі вивчення модуля професійно-орієнтованих дисциплін, ефективність застосування технологій освіти та формування досвіду комунікативної поведінки, позитивна мотивація на педагогічну діяльність. На професійно-орієнтованому етапі (3-4 курс) у процесі вивчення модуля методичних дисциплін у студентів відбувається подальше осмислення педагогічної діяльності, педагогічного досвіду викладання навчальних предметів з наступною творчою інтерпретацією та раціональним використанням набутого особистого досвіду в процесі активної педагогічної практики з основної спеціальності. Програмою моніторингового дослідження передбачено вивчення рівня сформованості методичної компетенції студентів. На четвертому, науково-дослідницькому, етапі студенти мають реалізувати набуті компетенції у ході таких практик: педагогічної, науково-педагогічної, а також

дослідницької – для підготовки магістерської роботи за профілем магістерської програми¹.

Педагогічний моніторинг освітнього процесу цілком обґрунтовано розглядається як чинник підвищення його рівня і результатів². Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням. Система моніторингу якості освіти – це система спостережень, обробки, оцінювання та аналізу інформації про стан якості освіти, прогнозування її змін і розроблення рекомендацій для прийняття рішень щодо підвищення якості освіти. Аналіз результатів моніторингу педагогічної практики, опрацювання практичних рекомендацій, прийняття управлінського рішення та його реалізація – заключний етап моніторингу. Аналізуючи інформацію результатів дослідження, необхідно знати чинники, що впливають на результати моніторингу і можуть мати позитивний чи негативний наслідок:

- чинники, що перекручують істинні оцінки (якість інструментарію, професійність, підготовленість і часта зміна кадрів у процесі експериментальної роботи, еквівалентність груп, перекручування результатів, соціальне становище, зовнішнє середовище);
- досконалість діагностичного інструментарію (соціально-психологічні, психолого-педагогічні, медичні методи дослідження);
- професійність і відповідна підготовленість кадрів;
- зміна кадрів у процесі дослідження;
- періодичність проведення діагностування;
- відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження;
- групова фальсифікація результатів;
- вплив соціально-територіального середовища;
- швидкість протікання періоду адаптації учасників дослідження;

¹ Соколова І. Неперервна педагогічна практика як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / І. Соколова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди : [зб. наук. пр.]. – 2012. – № 26. – С. 297.

² Горб В. Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 5. – С. 37.

– фактори, що не змінюються з часом, і фактори, що змінюються¹.

За своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив².

Але у вищій школі склалась традиція оцінювання рівня навченості студентів на іспитах і заліках, але підсумковий контроль – не коригуючий контроль. В цьому випадку навчальним процесом викладач не керує, а лише констатує факт (результат). Як підтверджує аналіз, відсутність поточного системного моніторингу приводить до безлічі недоліків у навчальному процесі:

- не стимулюється систематична робота студентів протягом навчального семестру;
- низький рівень активності студентів, відсутня змагальність за кращі знання і вміння;
- присутній суб'єктивний підхід до оцінювання знань;
- значні витрати часу на екзаменаційні сесії тощо³.

Вищеназване стосується і педагогічної практики. Інформація, яку надає моніторинг – це спонукання до дії, на відміну від констатуючої оцінки. Саме тому останнім етапом моніторингу завжди є прогностичний аналіз та прийняття рішення про подальші дії. Освітній моніторинг є стандартизованою системою кваліметричних методик і процедур, які забезпечують уніфікований підхід до аналізу й оцінки стану й результатів функціонування та розвитку різноманітних складових освіти.

Отже, постійний моніторинг є дієвим засобом забезпечення високої якості освіти. Чим точніше побудована оцінка та повніше враховуються характеристики, тим більш успішним може бути управління якістю освіти⁴.

¹ Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / Бабінець С. // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – 2006. – №1. – С. 7.

² Бутова Н. О. Освітній моніторинг як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх школах / Н. О. Бутова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – №7 (242). – Ч. II. – 2012. – С. 62.

³ Федорченко В. К. Педагогіка туризму : навч. посібн. / Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2004. – С. 238.

⁴ Бутова Н. О. Освітній моніторинг як засіб забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх школах / Н. О. Бутова // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – №7 (242). – Ч. II. – 2012. – С. 66.

Таким чином, для виконання управлінської функції необхідно визначити відповідні вимоги до моніторингу. До них будуть відноситися: об'єктивність оцінювання – створення рівних умов для всіх учасників; вилідність – повна і всебічна відповідність контрольних завдань змісту досліджуваного матеріалу, чіткість критеріїв виміру й оцінки, можливість підтвердження результатів; надійність – сталість результатів, що отримуються при повторному контролі, який проводять інші особи; систематичність – проведення етапів і видів моніторингу в певній послідовності та за відповідною системою; гуманістична спрямованість – передбачає створення умов доброзичливості, довіри, поваги до особистості, позитивного емоційного клімату¹.

Управління педагогічним моніторингом передбачає здійснення дослідно-пошукового і конструктивно-організаційного етапів:

дослідно-пошуковий етап включає підготовчий, адаптаційний, висхідно-діагностичний, змістово-технологічний, підсумково-діагностичний підетапи;

конструкторсько-організаційний етап забезпечує реалізацію педагогічно-значущих ефективних моніторингових процедур та включає:

а) нормативний підетап (розробляється положення й інструкції з реалізації технологій педагогічного моніторингу);

б) організаційний підетап (обговорення педагогічним колективом навчального закладу організації моніторингу, затвердження на вченій раді; конкретизація та затвердження технології проведення моніторингу на навчально-методичній раді);

в) науково-методичний підетап (конкретизація технологій проведення моніторингу із врахуванням специфіки галузі наукового знання на засіданні предметно-методичних комісій, розробка методики проведення відповідно до цілей, завдань, навчальних програм, прогнозованих якісних та кількісних результатів)².

Моніторинг дає об'єктивну інформацію для прийняття управлінських рішень щодо удосконалення навчально-виховного процесу і якості

¹ Горішній З. Сформувані потребу активної діяльності. Прогнозування ефективності навчально-виховного процесу / З. Горішній // Управління освітою. – 2007. – № 3. – С. 16.

² Поважний С. Ф. Педагогічний моніторинг якості фахової підготовки як інформаційна основа державного управління освітою / С. Ф. Поважний, О. К. Любчук // Удосконалення механізмів державного управління соціально-економічним розвитком підприємств і галузей економіки : збірник наук. праць Донецького держ. ун-ту управління. – Т. XII. – Серія : Державне управління. – Вип. 194. – 2011. – С. 14.

управління, від чого залежить кінцевий результат освіти. Моніторинг повинен здійснюватися на основі критеріїв і показників якості освіти, які відповідають гуманістичній парадигмі, системному, програмно-цільовому характеру управління якістю освіти. Моніторинг є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність педагогічної системи, визначити її стан і спрогнозувати розвиток.

Педагогічний моніторинг у вищій школі є сучасною інформаційною технологією управління якістю фахової підготовки для удосконалення освітньої діяльності навчального закладу на основі застосування моніторингових принципів, методів, використання моніторингових показників. До моніторингових методів в освіті відносять наступні: логіко-сміслову моделювання проблем, масові та експертні опитування, моніторинги динаміки освітніх процесів, соціологічні спостереження, експерименти, кореляційний та типологічний аналіз, контент-аналіз тощо. Вони забезпечують надійну діагностику процесів, що відбуваються, та здатні здійснювати корекційно-попереджальний вплив на самі різні тенденції і процеси.

Використання педагогічного моніторингу якості фахової підготовки як інформаційної основи державного управління освітою передбачає організацію його здійснення на таких принципах:

- організація педагогічного спілкування;
- практична значущість;
- інтеграційний характер інформації;
- педагогічна діагностика;
- соціально-нормативна зумовленість;
- прогностична спрямованість;
- науковість;
- неперервність;
- цілісність і спадковість¹.

Розкриваючи поняття моніторингу в освіті, Г. Єльнікова робить висновок про те, що це дійсно вища форма інформаційної діяльності управління і вища форма функціонування системи інформаційного забезпечення управління, яка призводить до появи універсального типу мислєдїяльності керівника в прийнятті управлінського рішення. Моні-

¹ Зязюн І. А. Філософія педагогічного моніторингу / І. А. Зязюн // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН Укр : у 5-ти томах. – Т. 4 : Педагогіка і психологія вищої школи. – К : Педагогічна думка, 2007. – С. 156.

торинг завжди характеризується систематичністю спостережень і має превентивний характер¹.

Будь-який усвідомлений розвиток неможливий без супроводжуючого відслідковування для спрямування процесу на бажаний результат. Таке відслідковування проводиться за допомогою моніторингових процедур. Дійсний моніторинг містить у собі багатий комплекс процедур, які дозволяють виявити динаміку розвитку системи у певний період.

Сутність концепції моніторингу полягає у синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Таким чином, моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Виходом» моніторингових процедур є база показників нового, більш високого рівня організації керованого об'єкта.

Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення. Отже, моніторинг вважається вищою формою інформаційної діяльності управлінця і вищою формою функціонування системи інформаційного забезпечення управління, що приводить до появи універсального типу мислєдїяльності керівника в прийнятті управлінського рішення².

Зазначене вище є сутністю моделі моніторингу якості надання освітніх послуг навчальним закладом. Технологічно модель моніторингу якості надання освітніх послуг забезпечується шляхом факторно-критеріального моделювання, що у своєму підґрунті має побудову ідеальної моделі (норми-зразка) об'єкту, який досліджується. В управлінській діяльності факторно-критеріальне моделювання використовується для оцінювання рівня розвитку стану будь-якого об'єкта управління.

Підсумковуючи слід відзначити, що на останньому етапі моніторингу необхідно створювати на основі аналізу інформації такі підсумкові

¹ Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління : (тексти лекцій) / Г. В. Єльнікова. – Х. : Основа, 2004. – 128 с.

² Рябова З. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг [Електронний ресурс] / З. Рябова // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове вид. – 2012. – № 8. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2012_8/22.pdf. – Назва з екрану.

висновки та рішення, які б стимулювали основну функцію навчання – формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від майбутнього педагога чекають професіоналізму у діяльності, відповідального та творчого ставлення до своєї праці.

У процесі формування педагогічної відповідальності майбутнього вчителя педагогічна практика розв’язує наступні завдання: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності, що дозволить одразу після закінчення вузу включитися у професійну діяльність; формує розуміння необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з дітьми, колегами¹.

Моніторинг якості педагогічної практики спрямований на удосконалення педагогічних навичок та умінь, запобігання формальному ставленню до засвоєння методичних, виховних, організаційних, психолого-педагогічних знань. Втілення в практичну діяльність аналізу результатів моніторингу дозволяє створити динамічну систему із зворотнім зв’язком.

Таким чином, евристичний потенціал праксеології полягає у можливості спрогнозувати наслідки людської діяльності, оскільки як теоретичне знання праксеологія у широкому окресленні свого об’єкта цікавиться проблемою діяльності людини – питанням, яке займає провідну нішу в предметному полі філософії, що охоплює весь комплекс взаємин людини зі світом. Діяльність є способом буття людини. Праксеологічний вимір передбачає такий кут зору на досліджувану проблему, який не лише визначає зміст і види цілей практичної підготовки вчителів, але й формує вимоги до правильної постановки мети (чіткість, реальність, моральність, доцільність, належна спрямованість), допомагає вибрати оптимальні методи її досягнення. Не менш важливими у даному підході є його спрямованість на виокремлення й обґрунтування об’єктивних критеріїв оцінки діяльності.

Освіта органічно поєднує в собі інноваційні і традиційні підходи. Традиції в ній є основою упорядкування і структуризації кожної національної освітньої системи, універсальна форма збереження і механізм

¹ Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 156.

передачі педагогічного досвіду, імператив історичного мислення в освіті, зразок (норма) педагогічного наслідування. Без традиції освіта може втратити свою системність, цілісність, історичність. З другого боку, традиція не повинна стояти на перешкоді інновації, адже в такому разі вона може перетворитись у формальну, відірвану від життя схему, яка нічого не дає ні розуму ні серцю. Єдність традицій та інновацій – одвічно нова й далеко ще не вирішена проблема філософії освіти. Освіта нині розгортається як пошукова, науково-дослідницька діяльність. На часі – запровадження технологій дискурсу як засобу підвищення рівня взаємного зв'язку між учнем і вчителем, студентом та викладачем, стимулювання активності учасників навчально-виховного процесу, виховання їх самостійності, креативності, здатності до творчості.

Процес формування творчих здібностей майбутнього вчителя передбачає такі основні сфери реалізації креативності та творчості в процесі педагогічної практики, як: а) створення й відтворення педагогічного середовища; б) налагодження належного спілкування із учнями та вихованцями; в) «входження» в батьківське середовище; г) включення в коло реальних, а не уявних (віртуальних) проблем педагогічного процесу; д) організація дозвілля та відпочинку.

Значення педагогічної практики як умови, засобу і механізму формування креативності та творчих здібностей майбутніх педагогів впливає з практичної природи даних особистісних утворень, розвиток яких відбувається через різноманітні форми практичної діяльності в умовах реальних педагогічних ситуацій, що вимагають від практиканта пошуку нестандартних рішень, самостійності, ініціативності, інновацій. Ефективне та результативне формування творчих здібностей майбутніх педагогів залежить від підготовки, організації та проведення педагогічної практики, що, зокрема, передбачає орієнтацію на найновіші досягнення в педагогічній галузі, освоєння новітніх освітніх технологій, формування професійної компетентності, самостійності, об'єктивності тощо.

Як складне особистісне утворення педагогічна майстерність ґрунтується на високому рівні професійної готовності та компетентності педагога, що виявляється на практиці в успішній та ефективній педагогічній діяльності. Педагогічна майстерність також передбачає гуманістичну спрямованість особистості вчителя, розвиток його педагогічної культури, духовності, творчих та інноваційних здібностей, «олюднення» знання. Формування комплексу якостей, що складають основу пе-

дагогічної майстерності, вимагає створення системи теоретичної та практичної підготовки як на рівні педагогічних вищих навчальних закладів, так і в структурі післядипломної педагогічної освіти.

Підготовка компетентного і висококваліфікованого фахівця, готового до постійного професійного зростання, є пріоритетним завданням сучасної професійної освіти та можлива при такій організації освітнього простору, коли сам майбутній учитель усвідомлює можливість і необхідність особистісного та професійного розвитку. Моніторинг якості педагогічної практики спрямований на удосконалення педагогічних навичок та умінь, запобігання формальному ставленню до засвоєння методичних, виховних, організаційних, психолого-педагогічних знань. Втілення в практичну діяльність аналізу результатів моніторингу дозволяє створити динамічну систему із зворотнім зв'язком.

Розділ 3. Особистісний контекст практичної підготовки вчителя

Глава 3.1. Інтегративна природа компетентності

Глава 3.2. Освітні компетенції педагога

Глава 3.3. Практика в структурі формування громадянських якостей особистості

Глава 3.4. Самореалізація особистості:
від студента до педагога

Глава 3.5. Модель практичної підготовки педагога

Глава 3.1.

Інтегративна природа компетентності

Поняття «компетентність» (від лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) увійшло до наукового обігу порівняно недавно. У буквальному розумінні, воно означає набуту характеристику особистості, яка сприяє її успішному входженню до суспільно життєвого процесу. Власне, у такому сенсі цей термін широко вживається в філософсько-освітніх розвідках науковців країн Західної Європи, Канади і США. Варто зазначити, що в останні роки поняття компетентності увійшло в зміст міжнародних документів з питань освіти, що розробляються ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів тощо.

У сучасному науковому дискурсі поняття «компетентність» визначається через словосполучення «здатність до...», «комплекс умінь», «умілість», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність» тощо, тобто символізує здатність особистості до практичної дії на основі засвоєних теоретичних знань та є певним умінням застосувати отримані знання в повсякденних життєвих ситуаціях. Сучасні філософсько-педагогічні дослідження презентують низку підходів щодо розкриття цієї дефініції. Велика кількість підходів у поясненні сутності та природи виникнення поняття компетенції вказує на її складність, неоднозначність, багатоаспектність. Смісловою домінантою численних інтерпретацій поняття «компетенція» в філософсько-освітньому дискурсі є її ціннісно-нормативний, об'єктивний, соціально обумовлений характер. Зупинимося на розгляді найбільш поширених у дослідницькій літературі сутнісних ознак. Сучасна українська Енциклопедія освіти розглядає компетенцію як «відчужену від суб'єкта соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності, тобто соціально закріплений результат»¹. Подібні думки висловлює Н. Сергієнко. Характеризуючи діяльність педагога, він пропонує розглядати компетенції як заздалегідь задану соціальну

¹ Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409.

норму (зразок тих дій, якими мають оволодіти професійно педагоги, інакше – стандарт)¹.

Як інтегративну цілісність знань, умінь та навичок, що забезпечують професійну діяльність визначають компетенцію дослідники Е. Зеєр та Е. Симанюк. Вони розглядають її як здатність людини реалізувати на практиці свою компетентність². Презентує компетенцію як освітній результат Г. Селевко. На думку дослідника, він виявляється у підготовленості випускника в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мети в перетворенні довкілля³. На підставі аналізу контексту вживання поняття «компетенції» Н. Бібік також пропонує розуміти його як соціально закріплений освітній результат. Тобто, компетенції можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі⁴.

Варто зазначити, що у своїх наукових розвідках дослідники розмежовують поняття «компетентності» та «компетенції». Аналізуючи ступінь співвідношення понять, І. Зимня вказує на очевидну різницю між ними. Так, фраза «це не в моїй компетенції» вказує на відсутність «права у відповідності до своїх знань або повноважень робити або вирішувати що-небудь». Коли ж говорять «він не є компетентним», мають на увазі відсутність знань, навичок, досвіду тощо⁵.

Схожу думку висловлює В. Гриньова, на думку якої, компетенція – це скоріше характеристика не суб'єкта, а об'єкта діяльності. Компете-

¹ Сергієнко Н. Ф. Компетентнісний підхід як засіб розвитку професійної майстерності сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Н. Ф. Сергієнко // Теорія та методика управління освітою. – 2009. – Вип 2. – Режим доступу до журналу: http://ww.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2009_2/09sertpm.pdf. – Назва з екрану.

² Зеєр Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеєр, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 26–27.

³ Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 139.

⁴ Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 47. – (Бібліотека з освітньої політики).

⁵ Зимня И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимня. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 14.

нція – приналежність за правом – коло повноважень будь-якого закладу або посадової особи; коло питань, в яких ця особа володіє знаннями, досвідом. А компетентність – це властивість суб'єкта діяльності, яка характеризує його відповідність об'єкту діяльності (компетенції)¹.

У свою чергу А. Хуторської, розділяючи ці поняття, під компетенцією розуміє наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – особистісну його якість (сукупність якостей), які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері². Дещо по іншому розставляє акценти у розмежуванні досліджуваних понять Г. Нестеренко. У максимально лаконічному і змістовночіткому вираженні поняття «компетенції» містить відповідні знання, вміння і навички, теоретичні і практичні компоненти. Більш детально «компетенції» визначаються як характеристики персоналу, необхідні для успішної професійної діяльності: сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, докладених зусиль та стереотипів поведінки:

- знання – масив інформації, яка визначає інтелектуальний потенціал людини і необхідна для виконання роботи;
- вміння – набір практичних засобів і технологій виконання професійних функцій;
- навички – відпрацьоване (на певному рівні автоматизму) володіння способами і методами виконання певних завдань, які проявляються від фізичної сили до спеціалізованого навчання;
- здібності, обумовлені вродженою схильністю виконувати певний вид діяльності;
- зусилля, пов'язані зі свідомим докладанням у певному напрямку психічних і фізичних ресурсів;
- стереотипи поведінки – це наочні моделі, форми дій, які актуалізуються для виконання певних робіт.

Отже, «компетентність» – це ступінь оволодіння цими знаннями, вміннями й навичками, яка дає людині ті чи інші офіційні і змістові підстави вирішувати проблеми певного спектру і визначеного рівня складності. Розведення смислового наповнення цих термінів необхідно

¹ Гриньова В. М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В. М. Гриньова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. – Педагогіка і психологія. – 2011. – №1. – С. 24.

² Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской [Электронный ресурс] // Эйдос : интернет-журнал. – 2002. – Режим доступа к журналу: <http://eidodos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Название с экрана.

для розуміння механізму їх взаємозалежності: саме певний набір компетенцій створює підстави для рівня і спектру компетентності фахівця, визначений серед іншого і його посадовою інструкцією¹.

Щодо компетенцій та компетентностей учителя, слідом за А. Вербицьким та О. Ларіоною, під першими будемо розуміти права, обов'язки і відповідальність учителя в сфері педагогічної діяльності, виконання якої забезпечується комплексом його діяльнісних здібностей і можливостей, наявністю мотиваційної готовності та спрямованості на справу, системою необхідних знань, умінь, навичок і досвіду. В свою чергу, компетентності вчителя – це його постійно вдосконалювані та реалізовані на практиці здібності, діяльнісні можливості (знання, уміння, навички та досвід), мотиваційна спрямованість і готовність до здійснення творчої педагогічної діяльності з глибоким усвідомленням її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати своїх дій та вчинків².

У той же час, навіть розводячи поняття «компетенції» та «компетентності», потрібно завжди враховувати, що у практичному житті, в тому числі, в освітньому процесі, відсутність одного з компонентів створює суттєві перешкоди для вирішення життєвих проблем та завдань, що постають перед особою. «Компетентна людина, яка не володіє повноваженнями (компетенціями), не може повною мірою і в соціально значущих аспектах їх реалізувати. На цій основі у спеціаліста розвиваються передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який негативно позначається на самій людині і створює конфліктні ситуації у групі та колективі»³.

Не менш проблем виникає й у зворотній ситуації, коли людина, яка не є достатньою мірою компетентною у певній галузі, наділяється певними повноваженнями для прийняття рішень у тій сфері компетенції, до якої вона не підготовлена. Цілісна інтегративна природа компетентності дозволяє розглядати її як системну характеристику якості навчання особистості. Особливої актуальності така інтерпретація поняття

¹ Нестеренко Г. О. Інноваційні компетенції викладача вищої школи: нелінійний підхід / Г. О. Нестеренко // Гілея : науковий вісник : [зб. наук. пр.]. – К., 2011. – Вип. 55. – С. 414.

² Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – С. 162.

³ Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 141.

компетентності набуває у сучасному розвитку теорії та практики освіти. Спостерігаючи за процесами у високорозвинутих країнах, на думку Л. Хоружої, можна зробити висновок, що їх економічний прогрес безпосередньо пов'язаний із зростанням впливу людського капіталу. Рушійною силою у його формуванні стає не просто освіта, а якісна освіта, яка дає змогу людині бути конкурентоспроможною на сучасному ринку праці, вміти оперувати технологіями і знаннями, розвивати свої особистісні та професійні можливості. Відповідно, на порядку денному виникає питання визначення освітнього індикатора, яким можна було б оцінювати якість освіти. Таким новим концептуальним орієнтиром, що впливав би на формування змісту освіти, її методів, критеріїв і т. ін., було визначено компетентність¹.

Отже, саме «компетентності» розглядаються сьогодні як найбільш оптимальний індикатор якості освіти в умовах сучасного суспільства, що характеризується збільшенням обсягів інформації, її ролі в життєдіяльності соціуму та індивіду. Якісне навчання особистості у такому суспільстві означає не просто оволодіння певним комплексом знань. Сьогодні освіта ставить за мету не лише трансляцію знання, що зростає за експонентою, а підготовку особистості (не тільки дитини, але й дорослої людини) до життя в умовах суспільства знань. Це означає формування навичок орієнтації у лавині інформації, здобуття нового знання через освіту та самоосвіту протягом усього життя, вміння використовувати здобуті знання у конкретних життєвих ситуаціях. Людина у такому контексті розуміється не як «споживач» знань, а як «творець» нового знаннєвого ресурсу. Така настанова потребує переорієнтації освітнього процесу зі світу науки на світ культури. Освіта розглядається як основний генератор культурних цінностей та орієнтацій діяльності як для кожної людини, так і для суспільства загалом. Власне, потенційні можливості подальшого розвитку суспільства тепер концентруються в царині освіти, реалізуються в ціннісних орієнтаціях, когнітивних можливостях та мотивах поведінки людей, що створюють нові суспільні реалії.

Таким чином, трансформація суспільного розвитку не є своєрідним технічним чи технологічним стрибком, а культурною модернізацією. Соціальні зміни, які набули глобального характеру, пов'язані з пошу-

¹ Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті : ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : [зб. наук. пр.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 178.

ком людиною власних шляхів гармонізації з навколишнім світом та світом власної сутності. Осердям цього пошуку є світ культури, складовою якого є царина освіти. Освітня діяльність є одним із факторів соціалізації особи, засобом плекання особистістю культури в собі і культурних ресурсів довкола себе. Власне, в освітній сфері та засобами освіти творяться духовні основи розвитку особистості, які є співзвучними екзистенційній ситуації людства. Такі цінності пов'язані з потребами та можливостями людини у саморозвитку та самореалізації і є головним чинником соціального поступу.

Зростання значення формування компетентностей в сучасних умовах пов'язане з розвитком інформаційних технологій, який призвів не лише до збільшення у десятки разів обсягів інформації, але й до її швидкого старіння та постійного оновлення. У таких обставинах продуктивність професійної діяльності залежить не від володіння певною раз і назавжди заданою інформацією, а від уміння орієнтуватися в інформаційних потоках, від ініціативності, уміння вирішувати проблеми, шукати та використовувати потрібні знання та інші ресурси¹.

Окреслюючи сутність поняття «компетентність», більшість авторів визначають її практико-орієнтований характер та пов'язують компетентність з ефективним виконанням певного роду діяльності. Зокрема, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання. Компетентності, на думку експертів РЄ, передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок².

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно

¹ Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – С. 5.

² Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 19.

здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності¹.

У контексті орієнтації на розв'язання проблемних ситуацій розглядають поняття «компетентності» і вітчизняні дослідники. Зокрема, О. Пометун під компетентністю людини розуміє спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності². Д. Іванов розглядає компетентність як характеристику, що надається людині в результаті оцінки ефективності, результативності її дій, спрямованих на вирішення певного кола завдань, проблем, що є значущими для даного суспільства³.

Таким чином, компетентнісний підхід розглядається сучасними фахівцями як адекватна відповідь на виклики сьогодення, що забезпечує якість навчання в умовах інформаційного суспільства (суспільства знань). Як відзначає О. Слюсаренко, компетентнісний підхід – це сукупність загальних положень, котрі визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу освіченості та поінформованості, умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів діяльності в контексті отримання конкретного продукту. Він виявився світоглядно-концептуальним відгуком на протиріччя між необхідністю забезпечення необхідної якості освіти та неможливістю розв'язати цю проблему традиційним способом з огляду на збільшення обсягу інформації, яка підлягає засвоєнню.

Компетентнісний підхід акцентує увагу на результаті освіти, причому, в якості результату розглядається не сукупний масив засвоєної інформації, а спроможність індивіда ефективно виконувати свої функціональні повноваження в проблемних ситуаціях⁴. Взагалі компетент-

¹ Там само. – С. 20.

² Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 17.

³ Іванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – С. 6.

⁴ Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності : понятійно-методологічні аспекти / О. Слюсаренко // Філософія освіти. – 2009. – №1-2. – С. 294–295.

нісний підхід передбачає особливий акцент на особистості суб'єктів навчально-виховного процесу, що впливає із сутності поняття «компетентність». Зокрема, варта уваги позиція відомого британського дослідника Дж. Равена, який наголошує на глибинному зв'язку компетентностей та ціннісного світу особистості. На його думку, найголовніше, що треба підкреслити, намагаючись прояснити природу компетентності, це те, що жодна людина не діятиме саме так, якщо вона глибоко і особисто в цьому не зацікавлена. Цінності, таким чином, опиняються на чолі кута. На практиці ж змістом діяльності, що має особистісну цінність, може бути досягнення конкретного результату або способу поведінки¹.

Як відзначає І. Гурняк, практично-прагматична спрямованість компетентнісного підходу відображає його скерованість на вирішення питань, які виникають перед людьми в різноманітних практичних ситуаціях, виключаючи важливу роль досвіду для набуття людиною компетентностей, підхід до знань як до інструменту ефективного розв'язання життєвих проблем. Відповідно, одним із ключових дидактичних принципів компетентнісного підходу є принцип спрямованості на результат, що передбачає розгляд результату освіти з погляду його затребуваності суспільством, забезпечення спроможності випускника школи відповідати запитам ринку праці, мати потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем².

За оцінками Д. Іванова, компетентнісний підхід є посиленням прикладного, практичного характеру всієї шкільної освіти. Його ключова ідея полягає в тому, що для забезпечення «віддаленого ефекту» шкільної освіти все, що вивчається, має бути включеним до процесу використання та вживання. Особливо це стосується теоретичних знань, які повинні перестати бути мертвим багажем і стати практичним засобом пояснення явищ і вирішення практичних ситуацій та проблем³.

Компетентність розкриває міру включеності в активну дію, здатність ефективно розв'язувати проблемну ситуацію життя, мобілізувати при цьому знання, досвід, уміння. Компетентність не зводиться ні до

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – С. 67.

² Гурняк І. А. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті / І. А. Гурняк // Педагогічні науки. – 2008. – №3. – С. 50–52.

³ Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – С. 20.

знань, ні до навичок; її можна розглядати як можливість устанавлення зв'язку між знанням і ситуацією, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дію), які підходять до розв'язання проблем¹.

У свою чергу, Л. Паращенко сутність компетентнісного підходу бачить у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах².

У цілому, сьогодні формування компетенцій розглядається як можливість мінімізації суперечностей між знаннями учнів і їх спроможністю у використанні цих знань при вирішенні конкретних життєвих задач. Впровадження компетентнісного підходу має сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій процесу навчання, його наближенню до практичних аспектів життєдіяльності.

Компетентнісний підхід протиставляється його прихильниками знанням, вмінням і навичкам, недоліком яких є перевантаження фактичного, інформаційного елементу, недостатність застосування знань у різноманітних ситуаціях для виконання практичних і теоретичних завдань. Перехід до компетентнісної освіти означає переорієнтацію з процесу на результат у діяльнісному вимірі. Тому він тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання.

З метою формування у людини вмінь користуватися знаннями необхідно змінити в структурі навчання роль і значення освоєння способів діяльності, підвищити їх технологічність, створити умови для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності тощо³.

Взагалі орієнтація на формування компетентностей по-новому розставляє акценти у відношенні до ролі знань у навчальному процесі.

¹ Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 140.

² Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 71–72.

³ Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті : ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка : [зб. наук. пр.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – № 7. – С. 179.

Серед безлічі причин, стримуючих оновлення освіти, на думку В. Болотова та В. Серікова, можна назвати її певну однобічність, дисгармонійність, коли замість цілісного соціокультурного досвіду учні фактично освоюють лише частину його, в першу чергу, знанневий компонент.

Автори пропонують вести мову про кризу знаннево-просвітницької парадигми, що обумовлена низкою причин. В першу чергу, це – зміни самого феномену знання і його співвідношення із суспільною практикою: здобуття інформації стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини і умовою існування всякого сучасного виробництва взагалі. У цих умовах, як не парадоксально, знаннєве навчання стало втрачати сенс. Неймовірний потік інформації, який застаріває швидше, ніж учень закінчить школу, вже неможливо «втиснути» в програми. Навчання «вічним істинам», зрозуміло, необхідно, але без уміння оновлювати оперативну частину свого культурного досвіду учень не може вважатися підготовленим до життя.

Інша причина кризи знанневої парадигми бачиться в тому, що відпадає необхідність перенавантажувати пам'ять дитини істинами «про запас», бо існують сховища інформації іншої природи. Треба лише навчити школярів користуватися ними. Пріоритет самостійності і суб'єктності індивіда у сучасному світі вимагає зміцнення загальнокультурного фундаменту освіти, розвитку умінь мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення різного роду соціальних, екологічних і інших завдань і розумного етично-доцільного перетворення дійсності. Потрібен фахівець, який не чекатиме інструкцій, а вступить у життя з творчим, проектно-конструктивним і духовно-особистісним досвідом, що вже склався. Структура ж знанневої освіти «не налаштована» на цю функцію¹.

В свою чергу, Д. Іванов відзначає, що компетентнісний підхід в освіті, на противагу концепції «засвоєння знань», передбачає оволодіння учнями вміннями, що дозволять їм у майбутньому діяти ефективно в ситуаціях професійного, особистого та суспільного життя. При цьому особливе значення надається вмінням, що дозволяють діяти у нових, невизначених, проблемних ситуаціях, для яких заздалегідь неможливо відпрацювати відповідні засоби. Їх потрібно знаходити у процесі вирішення подібних ситуацій і досягати потрібних результатів.

¹ Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8.

Фактично, при такому підході розуміння знання як нарощування суми предметної інформації протиставляється знанню як комплексу вмінь, для того, щоб діяти та досягати потрібного результату, зокрема в невідзначених, проблемних ситуаціях¹.

З іншого боку, на думку С. Клепка, протиставлення «знаннєвої парадигми» освіти популярному «компетентнісному підходу» має певну тенденційність, отже, поняття знання у сенсі відомого беконівського «знання є сила» можна вважати «ключовою компетентністю», тому справжнє знання завжди є компетентнісним знанням, а «компетентність» завжди є «знаннєвою»².

Подолання означених суперечностей сучасного навчального процесу через формування відповідних компетентностей стає можливим завдяки таким властивостям компетентнісної освіти, як практична спрямованість, орієнтація на результативні дії в контексті реальних проблемних ситуацій, стимулювання самостійності та ініціативності учнів.

У контексті вирішення проблеми співвідношення теоретичних знань і практичних навичок, їх використання актуальним стає формування в учнів уміння самостійно вчитися. Так, О. Савченко, зіставляючи різні підходи до класифікації ключових умінь із новими цілями шкільної освіти, доходить висновку, що педагогічно доцільно виділити як об'єкт спеціального формування ключову компетентність «уміння учнів самостійно вчитися». Цей термін означає універсальне поняття; мета – уміння (мета – зверху, над), бо в розвиненому вигляді воно інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою та процесуальною основою учіння. Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу та засобів учіння. Не менш важливо, що людина, яка звикла самостійно вчитися, не губиться в новій пізнавальній і життєвій ситуаціях, не зупиняється, якщо немає готових рішень, не чекає підказки, а самостійно шукає джерела інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості³.

¹ Иванов Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М. : Чистые пруды, 2007. – С. 18–19.

² Клепка С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепка. – Полтава : ПОІППО, 2006. – С. 147.

³ Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 38.

Як відзначає Л. Гриценко, компетентність є інтегративним утворенням, в якому синтезуються знання, уміння, навички та досвід з різних сфер науки та життя з метою вирішення практико-орієнтованої проблеми (завдання). У процесуальному плані вона являє собою цілісний акт діяльності, що включає формулювання мети, відбір засобів, планування, виконання та контроль¹. Г. Селевко також підкреслює інтегральний характер компетентностей. Відповідно, останні визначаються як інтегральна якість особистості, що проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, що набуті в процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності². С. Клепко у розумінні компетентності робить акцент на здатності, умінні з'ясувати певну ситуацію і, відповідно до цього, з'ясуванні здійснювати ефективну діяльність. Компетентність у певній сфері – це здатність дослідити цю сферу і висловити щодо неї адекватну оцінку, корисну як для діяльності у ній, так і утримання від тієї чи іншої діяльності. Проте цього недостатньо для характеристики компетентності як навчального результату.

Компетентність також може бути визначеною як «оптимальна форма використання часу». Вона має глибоко темпоральний характер. Адже коли ми говоримо, що хтось компетентний у чомусь, то цим визнається, що ця особа здатна впродовж оптимального для суспільства часу вирішити певне питання чи виробити певний продукт. Компетентність – це і свідчення того, що її носій витратив певну частину своєї біографії, свого часу на вправління в тій чи іншій сфері діяльності. Іншими словами, компетентність – це законсервований минулий час, який побільшує швидкість вирішення певної проблеми. Компетентність – це констеляція здібностей, навичок, умінь, знань, яка надає змогу її суб'єкту мати результативнішу діяльність, тобто оптимальнішу форму використання свого часу порівняно з некомпетентними чи малокомпетентними особистостями³ «.

Компетентність коректно визначати через ефективність та дієздатність (спроможність виконати на належному рівні певне завдання, мі-

¹ Гриценко Л. І. Професійна компетентність педагога: традиції і інновації / Л. І. Гриценко // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 8. – Ч. 2. – Полтава, 2011. – С. 36.

² Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 139.

³ Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІПО, 2006. – С. 151–152.

сію, роботу тощо). Важливим фактором, котрий необхідно враховувати під час діагностики і розуміння особливостей компетентності, є здатність використовувати знання, вміння і особисті, соціальні та методологічні здатності у роботі й навчанні для професійного та особистісного розвитку. Це вміння ефективно застосовувати свої знання, діяти адекватно до ситуації, здебільшого взаємодіючи з іншими людьми, з широким соціальним контекстом. Цілком коректним є також визначення компетентності у вигляді ефективної індивідуальної діяльності на основі застосування надіндивідуальних, тобто таких, що утворюють скарбницю колективних (групових, корпоративних, загальносуспільних) знань¹.

У літературі звертається увага на дієвий, практико-орієнтований характер компетентностей, що відрізняє їх від узагальнених, універсальних знань. Відповідно, окрім системи теоретичних і прикладних знань, компетентності містять також когнітивну і операційно-технологічну складову. Тобто, компетентності є сукупністю (системою) знань у дії. Засвоєння, перетворення та використання знань передбачає також активну пізнавальну діяльність, отже, в структуру компетентності входять також емоційно-вольові та мотиваційні компоненти. Проте смислоутворюючим компонентом компетентностей є діяльнісні, процесуальні знання².

Українські фахівці, розкриваючи структурний вимір компетентностей, включають до їх складу не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації³.

На думку науковців, поняття «компетентність» охоплює:

1. задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання);
2. використання знань і вмінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи;

¹ Слюсаренко О. Кваліфікаційна критеріальність компетентності : понятійно-методологічні аспекти / О. Слюсаренко // Філософія освіти. – 2009. – №1-2. – С. 288–289.

² Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Симанюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 25–26.

³ Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – С. 96.

3. здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих результатів;
4. здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях;
5. здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності¹.

Центральне місце у вирішенні проблеми якості освіти посідають так звані «ключові компетенції/компетентності» особистості. Як пише О. Овчарук, беззаперечно важливими є знання, вміння та навички, які молодь набуває та виробляє в процесі навчання в школі. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентностей, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства.

Так, прикладом ключових компетентностей можуть бути: здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосувати знання й технології тощо. Саме набуття життєво важливих компетентностей, як вважається в багатьох розвинутих освітніх системах, може дати можливість дитині орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти². В свою чергу, І. Зимня розглядає ключові компетенції як найзагальніше і найширше визначення адекватного прояву соціального життя людини в сучасному суспільстві. Вони є, по суті, соціальними, відображаючи особливості взаємодії, спілкування, застосування інформаційних технологій³.

Ключова компетентність вважається об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких

¹ Там само. – С. 96–97.

² Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 16.

³ Зимня И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимня. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 19–20.

компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. З погляду вимог до рівня підготування випускників, ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання учнів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно-діяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей. Відповідно, до основних ознак життєвих (ключових) компетенцій відноситься:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовані не тільки в школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;
- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічне, творче та критичне мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо¹.

У документі «Вимоги і критерії оцінки рівня сформованості ключових компетентностей учнів» визначено ключові компетентності, які постають як пріоритетні складові освітньої системи. До них віднесено:

- технологічна компетентність – володіння і застосування нових технологій у професійній діяльності за вимогою тієї чи іншої життєвої ситуації;
- інформаційна компетентність – здатність досягати успіху в сучасному інформаційному суспільстві, приймати усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації;
- комунікативна компетентність – здатність досягати запланованих комунікативних цілей, а саме: отримувати необхідну інформацію

¹ Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 65.

від інших людей або організацій, навіювати, впливати на прийняття певних рішень на основі толерантного ставлення до цінностей та інтересів інших;

- самоосвіта – здатність приймати відповідальне рішення у будь-якій ситуації і забезпечити його практичне застосування; здатність гнучко змінювати професійну кваліфікацію, самостійно оволодівати необхідними знаннями й уміннями;
- соціальна взаємодія – здатність використовувати ресурси інших людей і соціальних інститутів для вирішення завдань; досягати результатів професійної взаємодії незалежно від характеру особистісних відносин між колегами¹.

Основними компонентами різних видів компетентності постають:

- сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для вирішення професійних завдань;
- готовність і здатність приймати власні рішення, відповідально ставитися до них;
- готовність до спілкування і співпраці, враховуючи поважне й толерантне ставлення до думок інших людей;
- здатність до ведення діалогу, досягнення комунікативних цілей².

Особливо важливими для набуття компетентності як наслідку застосування інноваційних управлінських й організаційних підходів до освіти є зміни в соціальній ролі знань та пізнавально-творчих можливостей людини.

Таким чином, поняття ключових компетентностей застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути де-

¹ Решетнікова Г. Б. Креативність як характеристика професіоналізму сучасного вчителя / Г. Б. Решетнікова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : [зб. наук. пр.]. – Вип.11. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 49-53.

² Радишевська М. М. Сутність інтерактивної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей / М. М. Радишевська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 13 (224). – Ч. II. – С. 213.

талізовані в комплекс: знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами школярів¹.

Глава 3.2. Освітні компетенції педагога

Згідно з А. Хуторським, ключові компетенції відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти. Перелік ключових освітніх компетенцій визначається на основі головних цілей загальної освіти, структурного представлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опанувати соціальний досвід, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З даних позицій ключовими освітніми компетенціями є наступні:

1. Ціннісно-сміслові компетенції. Це компетенції у сфері світогляду, пов'язані з ціннісними орієнтирами учня, його здатністю бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення, уміти вибирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення.

2. Загальнокультурні компетенції. Коло питань, з яких учень має бути добре поінформований, має володіти пізнаннями і досвідом діяльності. Це – особливості національної і загальнолюдської культури, духовно-етичні основи життя людини і людства, окремих народів, культурологічні основи родинних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки і релігії в життя людини, їх вплив на світ, компетенції в побутовій і культурно-дозвілєвої сфері. Сюди ж відноситься досвід освоєння учнем наукової картини світу, що розширюється до культурологічного і загальнолюдського розуміння світу.

3. Навчально-пізнавальні компетенції. Це сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами.

4. Інформаційні компетенції. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, факс, комп'ютер, принтер, модем, копір) і інформаційних технологій (аудіо- відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет) формуються уміння самостійно шукати, аналізувати і відби-

¹ Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 22.

рати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її. Дані компетенції забезпечують навички діяльності учня щодо відношення до інформації, яка міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також і у навколишньому світі.

5. Комунікативні компетенції. Включають знання необхідних мов, способів взаємодії з навколишніми і видаленими людьми і подіями, навички праці в гурті, володіння різними соціальними ролями в колективі.

6. Соціально-трудова компетенція означають володіння знаннями і досвідом у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудова сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері родинних стосунків і обов'язків, у питаннях економіки і права, в області професійного самовизначення.

7. Компетенції особистісного самовдосконалення направлені на освоєння способів фізичного, духовного і інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки¹.

У літературі виокремлюються наступні три основні блоки ключових компетентностей².

1. Соціальні компетентності, що пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, активна участь, соціальні й громадянські цінності та вміння; комунікативні навички, мобільність в різних соціальних умовах, вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо).

2. Мотиваційні компетентності, що пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватись та бути мобільним, вміння досягати успіху в житті, бажання змінити життя на краще, інтереси та внутрішня мотивація, особисті практичні здібності, вміння робити власний вибір та встановлювати особисті цілі тощо).

¹ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

² Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 26.

3. Функціональні компетентності, що пов'язані зі сферою знань, вмінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом (лінгвістична компетентність, технічна та наукова компетентність, вміння оперувати знаннями в житті та навчанні, вміння використовувати джерела інформації для власного розвитку, вміння використовувати ІКТ тощо).

У сучасній педагогічній літературі компетентність також розглядається як умова формування особистісного смислу навчання. Тому, з позиції А. Хуторського, освітні компетенції обумовлені особистісно-діяльнісним підходом до освіти, оскільки відносяться виключно до особистості учня і виявляються, а також перевіряються лише в процесі виконання ним певним чином складеного комплексу дій¹.

Через формування компетентностей відбувається більш ефективний та результативний педагогічний вплив на становлення особистості, її самореалізацію, розвиток таких особистісних характеристик, як суб'єктність, ініціативність, креативність, самостійність, відповідальність, моральність, гуманість тощо.

Як відзначають В. Болотов та В. Серіков, природа компетентності така, що, будучи продуктом навчання, вона не прямо впливає з нього, а є, швидше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації і узагальнення діяльнісного і особистісного досвіду. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходження вихованцем свого місця в світі, унаслідок чого освіта з'являється як високомотивована і, в справжньому сенсі, особистісно орієнтована, така, що забезпечує максимальну реалізацію особистісного потенціалу, визнання особистості з боку оточуючих і усвідомлення нею самою власної значущості².

Вважається, що компетентнісний підхід змінює цілі і вектор шкільного навчання: від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими компетенціями. Компетентність об'єднує в собі знання і здатність їх реалізації: знання не просто як засвоєна норма, а норма усвідомлена і включена в

¹ Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

² Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

контекст особистості. Знання визначається не тільки як інформація, але й як уявлення про світ, заломлене власним соціально-культурним, духовним досвідом індивіда, представлене у вигляді розуміння. Знання, уміння, навички, способи діяльності в цьому випадку виступають як матеріал для вирощування особистості¹.

Дослідження теоретичних та методичних основ компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів передбачає особливий акцент на особистісному вимірі освіти. Система освіти може вважатися ефективною за умови, якщо вона підготує компетентну особистість, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями й адекватною поведінкою, а й готова нести відповідальність за свої дії. Компетентність – це нова одиниця виміру освіченої людини в умовах, коли знання, вміння і навички не задовольняють суспільство, не визначають рівня якості освіти. Компетентність – результат освіти, що виражається в оволодінні студентом певними способами діяльності, синтез когнітивного, предметно-практичного та особистого досвіду; результат навчання – рівень саморозвитку індивіда, спосіб узагальнення його особистісного та діяльнісного досвіду².

Формування особистісного смислу навчання на основі компетентнісного підходу допомагає гармонізувати відношення особистості і суспільства. Так, І. Гурняк підкреслює той факт, що компетентнісний підхід дозволяє вирішити одну з основних проблем освіти, яка полягає в узгодженні вимог, які ставить перед освітою суспільство, та інтересів окремої особистості. За умов компетентнісного підходу потреби суспільства в освічених кваліфікованих компетентних фахівцях пов'язуються з інтересами кожного випускника, який вступає в самостійне життя підготовленим, здатним самостійно вирішувати проблеми та приймати на себе відповідальність за власні рішення. Це вимагає втілення в освіту принципу життєтворчості, який полягає в самостійній побудові людиною власної життєвої стратегії, свідомому визначенні життєвих орієнтирів і способів самореалізації, формуванні життєвих

¹ Рабець К. В. Компетентність вчителя як її запорука компетентності учня / К. В. Рабець // Педагогічні науки. – 2008. – №1. – С. 232–233.

² Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. З. Тархан. – К., 2008. – С. 13.

принципів і пріоритетів на основі тих знань, досвіду, переконань і цінностей, які були набуті за роки навчання¹.

Отже, формування компетенцій сприяє розвиткові навичок самостійної діяльності та особистісної відповідальності учнів. Можна погодитися з думкою провідних українських фахівців у галузі впровадження компетентнісного підходу, згідно з якими місія компетентнісно спрямованої освіти – сприяти становленню людини як суб'єкта і проєктувальника життя, усвідомленню молодою людиною свого життєвого шляху².

Крім того, формування особистісного смислу навчання пов'язується з гуманістичною спрямованістю компетентнісного підходу. Як зазначає з цього приводу І. Гурняк, компетентнісний підхід в освіті має гуманістичну спрямованість, оскільки він відбиває інтереси особистості, надаючи їй право вибору, можливості творчого розвитку, самовдосконалення; сприяє самореалізації молодої людини на ринку праці та в суспільних процесах. Набуття людиною системи компетентностей створює сприятливі умови для її успішного входження в сучасне динамічне життя, розвитку взаємовідносин з людьми та з навколишнім середовищем. Реалізація компетентнісного підходу має сприятливий вплив на саме освітнє середовище, оскільки посилюється мотивація молоді до навчання, підвищується зацікавленість у його результатах, стимулюється ставлення до знань як до особистісно значущих³.

У цілому, можна погодитись із виокремленням низки ознак компетентності як цілісної особистісної освіти:

- оперативність і мобільність знань, здатність застосовувати та інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних аспектів;
- здатність і готовність ухвалювати рішення, обираючи оптимальний, в даній ситуації, варіант;
- здібність до організації соціальної дії і співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів; комунікативні вміння, що дають мож-

¹ Гурняк І. А. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті / І. А. Гурняк // Педагогічні науки. – 2008. – №3. – С. 47.

² Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 130.

³ Гурняк І. А. Дидактичні засади компетентнісного підходу в освіті / І. А. Гурняк // Педагогічні науки. – 2008. – №3. – С. 51–52.

ливість доцільно вибудовувати взаємодію з іншими людьми у межах діяльності;

- наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної культури, мотивів діяльності;
- прагнення і здатність розвивати творчий потенціал, засвоювати нові способи дії¹.

Особистісний вимір компетентності набуває особливої актуальності в контексті підготовки майбутнього вчителя. За словами Н. Зеленкової, особистість вчителя необхідно розглядати як внутрішню цілісність, коли професійні і особистісні цінності тісно пов'язані з системою загальнолюдських цінностей. Тому компетентність учителя не можна розглядати поза розвитком його особистості. Це можна пояснити тим, що вчитель упродовж своєї професійної діяльності засвоює необхідні знання, набуває умінь та навичок в особистому контексті. Знання, перед тим як стати особистим надбанням, проходять через так звані афективно-ціннісні фільтри особистості, перетворюючись на її власні оцінювальні та понятійні категорії, настанови, програми поведінки. Отже, професійно значущі особистісні якості відіграють роль тих внутрішніх умов, за яких зовнішні характеристики перетворюються на професійну компетентність².

Таким чином, підготовка педагогів до успішної та ефективної педагогічної діяльності в сучасних умовах вимагає визначення комплексу компетенцій майбутнього вчителя, що мають становити головний орієнтир для системи педагогічної освіти. В свою чергу, результатом педагогічної освіти стає комплекс компетентностей, формування яких стає показником якості підготовки майбутнього вчителя.

Сьогодні у педагогічній літературі можна зустріти велике розмаїття точок зору з приводу визначення основних груп компетентностей, необхідних для успішної педагогічної діяльності. Центральне місце в

¹ Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. З. Тархан. – К., 2008. – С. 12.

² Зеленкова Н. І. Педагогічна компетентність як складне особистісне утворення / Н. І. Зеленкова [Електронний ресурс] // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2009. – Вип 24. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/PVSSH/2009_24/006.htm. – Назва з екрану.

цьому комплексі посідає власне професійна компетентність майбутнього педагога. Розглянемо детальніше точки зору провідних науковців щодо її сутності та структури.

Професійною компетентістю називають таку роботу вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, у якій досягаються високі результати в навчанні і вихованні школярів (ці сторони становлять п'ять блоків професійної компетентності)¹. Л. Карпова вважає, що професійна компетентність учителя є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, пов'язаних з освітою. Професійна компетентність, як особистісне утворення, є динамічним, оскільки його змістовне наповнення й якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології і педагогіки, антропології та культурології, соціальних та економічних причин тощо, а також багатоаспектним, тому що змінюється у відповідності з процесами, які відбуваються в освіті та суспільстві².

С. Якушева, використовуючи синонімічні поняття «педагогічна компетентність» та «професійна компетентність педагога», розглядає їх як особистісні якості вчителя, вихователя, що дозволяють йому самостійно і ефективно вирішувати педагогічні завдання, які формулюються ним самим або адміністрацією освітнього закладу. Це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності³.

Структура професійної компетенції педагога, за Н. Кузьміною, включає п'ять елементів або видів компетентності:

¹ Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – С. 8.

² Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 6.

³ Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства / С. Д. Якушева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 31.

1. Спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни, що викладається.

2. Методична компетентність в області способів формування знань, умінь в учнів.

3. Соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування.

4. Диференціально-психологічна компетентність в області мотивів, здібностей, напрямів учнів.

5. Аутопсихологічна компетентність в області гідності і недоліків власної діяльності і особи¹.

В свою чергу Л. Карпова структурними компонентами професійної компетентності вчителя вважає наступні три сфери:

1. Мотиваційна сфера особистості, яка є інтегральною якістю, що характеризується сукупністю соціальних настанов, ціннісних орієнтацій, інтересів, котрі складають основу мотивів, тобто все те, що включає поняття спрямованості особистості. Результатом її розвитку є сформованість таких ключових компетентностей, як особистісно-мотиваційна, загальнокультурна, соціальна.

2. Операційно-технологічна сфера, яку характеризують: сукупність знань (професійних, з предмета, психолого-педагогічних, методичних, методологічних); умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, діагностичних, проєктивних, конструктивних, управлінських); якостей (обов'язкових, важливих і бажаних), які зумовлюють ефективність реалізації учителем професійно-педагогічних функцій.

3. Розвиток професійної компетентності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі власної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки, а тому передбачає розвиток третьої сфери – саморегуляції, результатом якої є психологічна компетентність, самооцінка та аутокомпетентність².

Т. Колодько, вживаючи поняття «професійно-педагогічна компетентність», розуміє її як практичний досвід учителя, його вміння й навички, підготовленість, знання та ерудицію, а також визначення шляхів і

¹ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – С. 90.

² Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 14.

можливостей забезпечення їх набуття та функціонування за допомогою педагогічної свідомості й мислення¹.

У змістовному аспекті педагогічна компетентність ґрунтується на професіоналізмі педагога. Л. Малаканова професіоналізм учителя визначає як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності, ознаками якого є загальногуманітарна культура, педагогічна майстерність, володіння педагогічними технологіями². На думку К. Пасько, професіоналізм у педагогіці, як і в інших галузях діяльності людини, зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи при цьому комплексний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників³.

Як складне особистісне утворення, професійна компетентність включає й низку інших змістовних компонентів. Так, згідно з Г. Цехмістровою, професійна компетентність педагога передбачає як високий рівень його підготовленості відносно знань педагогіки і методики навчання, так і наявність відповідних професійних знань, практичного досвіду, а також уміння діагностувати, моделювати і корегувати власну діяльність, обґрунтовувати шляхи подальшого вдосконалення⁴.

Професійно компетентною вважається така праця вчителя, в якій на достатньому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, яка досягає гарних результатів у навчанні й вихованні учнів⁵. На думку І. Зязюна, складність навчання педагога, набуття професійної компетентності полягає і в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це

¹ Колодько Т. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього учителя / Т. Колодько // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 5-7.

² Манчуленко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л. В. Манчуленко // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. – Рівне, 2003. – Частина 1. – С. 135-141.

³ Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / К. М. Пасько. – К., 2008. – С. 13.

⁴ Цехмістрова Г. С. Педагогічна майстерність та оцінка якості викладання у вищому навчальному закладі освіти / Г. С. Цехмістрова // Нові технології навчання. – К. : НМЦ ВО, 2001. – Вип. 31. – С. 25.

⁵ Маркова А. К. Психологія труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – С. 8.

потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті знання у досягненні педагогічної мети, уявляти технологію їх застосування¹.

У структурі професійної компетентності педагога В. Гриньова виокремлює професійно-змістовий, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовий компонент передбачає наявність у викладача цінностей-знань з предмету, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, що виражають квінтесенцію спеціальності, якими має оволодіти студент, теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності з виховання, навчання та освіти студентів. Технологічний компонент включає професійні цінності-знання, апробовані в дії, тобто цінності-уміння. Забезпечують цей компонент інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідному осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності-цінності².

Розвиток професійної компетентності відбувається лише при постійному осмисленні, аналізі власної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки, а тому передбачає розвиток третьої сфери – саморегуляції, результатом якої є психологічна компетентність, самооцінка та аутокомпетентність³.

Окремої уваги заслуговує творчий компонент професійної компетентності педагога. Так, Л. Гриценко, вбачаючи загальну сутнісну рису компетентності у здатності людини вирішувати завдання не алгоритмічного типу, спираючись на свої особистісні якості, особливо підкреслює креативний компонент компетентності педагога. Педагогічна ком-

¹ Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – С. 73.

² Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – С. 25.

³ Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 14.

петентність, відповідно до такої позиції, – це здатність вчителя формулювати та вирішувати педагогічні завдання, що передбачають можливість декількох варіантів їх вирішення. В цьому й полягає специфіка та креативний характер педагогічної компетентності¹.

У цілому ж масштабні завдання реформування освіти обумовлюють потребу в учителях нової генерації, які володіють творчим мисленням, інноваційною культурою, здатні генерувати нові ідеї. Педагогічна креативність є системоутворювальним фактором професійної компетентності вчителя. Творчість передбачає наявність в особистості педагога здібностей, мотивів, знань, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Педагогічна творчість пов'язана із пошуком оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, здатністю педагога до самовдосконалення і самоосвіти, розробки нових методик, форм, прийомів, до формування індивідуального стилю професійної діяльності².

Професійна компетентність утворює центральний компонент системи підготовки майбутнього вчителя. Водночас тільки нею ця підготовка не вичерпується. Сучасні дослідники виокремлюють комплекс інших важливих компетентностей, що є необхідними для ефективної педагогічної діяльності.

В першу чергу, це науково-дослідницька компетентність. В цілому, як зазначають В. Шестак та Н. Шестак, під науково-дослідною компетентністю розуміється здатність і готовність особистості результативно застосовувати наявні знання, уміння і досвід в ході науково-дослідної діяльності і в процесі вирішення професійних завдань. В її структурі виокремлюються дві групи компетенцій – загальні інтелектуальні та дослідницькі.

До загальних інтелектуальних компетенцій відносяться здатність викладати свої думки логічно, однозначно, стисло і конкретно (усно і письмово); володіння понятійним апаратом, науковою фразеологією, специфічною лексикою, ясність і чіткість у визначенні понять; усвідомлення зв'язків – смислових, структурних і асоціативних – між предметами і явищами; здатність дати об'єктивну оцінку, сформулювати

¹ Гриценко Л. І. Професійна компетентність педагога: традиції і інновації / Л. І. Гриценко // Витоки педагогічної майстерності : [зб. наук. пр.]. – Вип. 8. – Ч. 2. – Полтава, 2011. – С. 36.

² Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 105.

висновки; уміння аналізувати, виділяти основне і другорядне в отриманій інформації; навички складання й оформлення таблиць, схем, графіків, ілюстрацій та інше; здатність слухати і сприймати інформацію.

Дослідницькі компетенції включають: уміння працювати з науковою літературою, шукати, оцінювати і зберігати наукові дані, критично оцінювати отриману інформацію; здатність формулювати проблеми і наукові гіпотези, аргументувати свою позицію, брати участь в науковій дискусії; уміння створювати наукові тексти; навички організації і проведення наукового експерименту¹. О. Цільмак, аналізуючи наукову компетентність загалом, розуміє її як здатність особистості досліджувати, аналізувати, систематизувати, уточнювати, визначати, описувати та упроваджувати наукові винаходи на основі глибоких удосконалених знань, умінь та навичок. До підвидів наукової компетентності відносяться:

- загальнонаукова компетентність – це дослідницька здатність особистості за допомогою аналізу і узагальнення, класифікації, оцінювання, системного та порівняльного аналізу отримувати необхідну інформацію щодо наукових винаходів та прогнозувати можливості їх застосування;
- спеціальнонаукова компетентність – це здатність особистості за допомогою загально- та спеціальнонаукових методів (історичного, порівняльного, логічного, абстрагування, аналітичного, статистичного, соціологічного, моделювання, графічного, системного аналізу тощо) здійснювати наукове дослідження у певній галузі науки, за певною спеціальністю².

Не менш важливою для успішної професійної діяльності вчителя є його мовна компетентність. Ця компетентність являє собою складне особистісне утворення, структура якого досі ще не отримала однозначного розуміння у сучасній педагогічній літературі. Зокрема Д. Рождественська, звертає увагу на триланкову структуру мовної компетентності, що включає в себе мовну, мовленнєву та комунікативну компетентності. При цьому комунікативна компетентність виступає

¹ Шестак В. П. Формирование научно-исследовательской компетентности и «академическое письмо» / В. П. Шестак, Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 116–117.

² Цільмак О. М. Складові структури компетентностей [Електронний ресурс] / О. М. Цільмак // Наука і освіта. – 2009. – №1-2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/psiholog/zilm.htm. – Назва з екрану.

інтегруючою, що поєднує знання, вміння та можливості мовленнєвої діяльності з метою здійснення комунікації. Така провідна роль комунікативної компетентності пов'язана з тим, що її надбання, а також розвиток відповідного комунікативного досвіду потребує інших параметрів, ніж вузько лінгвістичні (наприклад, соціокультурного усвідомлення, досвід образотворення, афективних стосунків, вміння вчитися тощо)¹.

У свою чергу, С. Караман виокремлює чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну. Мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів².

Мовленнєва компетентність також означає готовність і спроможність особистості адекватно й доречно використовувати мову в конкретних ситуаціях буття (висловлювати власні думки, бажання, наміри, прохання тощо), застосовуючи при цьому як мовні, так і позамовні (міміка і жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності³.

Загальним фундаментом, на якому заснована педагогічна майстерність майбутнього вчителя, виступає його культурна компетентність.

У цілому, загальнокультурна компетентність – це здатність особистості дотримуватися певних правил культурної поведінки, що детермінується культурною спрямованістю особистості (її світоглядними уявленнями, ціннісними орієнтаціями, рівнем освіченості тощо)⁴.

¹ Рождественська Д. Б. Проблема мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей: теоретичний аналіз понять та практика використання / Д. Б. Рождественська [Електронний ресурс] // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип 13. – ч. 1. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_1/doc_pdf/Rojdevstvens'ka_st.pdf. – Назва з екрану.

² Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти / С. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 3–6.

³ Атрощенко Т. О. Специфіка формування мовленнєвої компетентності майбутніх вихователів у світлі вимог Болонської конвенції / Т. О. Атрощенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – № 20. – Ужгород, 2010. – С. 11–12.

⁴ Цільмак О. М. Складові структури компетентностей [Електронний ресурс] / О. М. Цільмак // Наука і освіта. – 2009. – №1-2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_1-2/psiholog/zilm.htm. – Назва з екрану.

Щодо загальнокультурної компетентності вчителя, то, згідно з Л. Карповою, до неї можна віднести знання культури України та світової культури, володіння іноземними мовами і комп'ютером, розвинену культуру мови та поведінки, уміння жити в соціумі та встановлювати контакти з людьми¹.

Більш широко загальнокультурна компетентність трактується у переліку ключових компетентностей, що був визначений українськими педагогами в ході дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» (2004 р.). Згідно з ним, загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства;
- застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії;
- знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти;
- застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації².

Об'єктивні процеси розвитку сучасної цивілізації, багатонаціональний і полікультурний характер більшості держав світу вимагають під-

¹ Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 6–7.

² Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 86.

готовки вчителя, який міг би компетентно, активно і творчо вирішувати проблему гармонізації міжетнічних і міжкультурних стосунків на особовому і соціальному рівні. Для цього у нього необхідно сформува-ти певний ансамбль особистісних якостей, озброїти глибокими загальнокультурними і професійними знаннями і вміннями. Іншими словами, сучасний учитель повинен володіти полікультурною професійно-педагогічною компетенцією. Під полікультурною компетенцією вчителя розуміється сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем інтелектуальних знань, професійно-педагогічних умінь і навиків, що дозволяє здійснювати навчально-виховну діяльність в ракурсі завдань полікультурного освіти.

Доцільність виділення в структурі професійної компетентності вчителя полікультурної компетенції обумовлена потребою, по-перше, точнішого визначення і змістовного трактування якостей особи, професійних знань і умінь вчителя, необхідних для успішної педагогічної діяльності в полікультурному середовищі, а по-друге, розробки програми вдосконалення системи професійно-педагогічної підготовки вчителів в контексті сучасних соціально-педагогічних реалій¹.

До комплексу найважливіших компетентностей майбутнього вчителя також входить дискурсна компетентність, що розуміється як здатність мовної особистості будувати, сприймати та інтерпретувати цілісні дискурси різних типів (усні і письмові) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної і граматичної організації на макро- і мікрорівнях та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів².

У літературі виокремлюється низка субкомпетенцій, що входять до складу дискурсивної компетенції: соціолінгвістичну, соціокультурну, лінгвокраїнознавчу, дискурсивно-тематичну та компенсаторну. Водночас формування дискурсивної компетенції також передбачає розвиток відповідних груп умінь – продукування та розпізнавання тексту (дис-

¹ Агадуллин Р. Р. Поликультурная профессиональная компетентность современного учителя / Р. Р. Агадуллин [Електронний ресурс] // Проблемы сучасної педагогічної освіти. – 2003. – Вип 5. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2003_5_1/doc_pdf/agadulina.pdf. – Назва з екрану.

² Бершадська Н. С. Контроль рівня сформованості англомовної усної дискурсивної компетенції у студентів мовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Н. С. Бершадська // Наука і освіта. – 2011. – №2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_2/metod/Bersh.htm. – Назва з екрану.

курсу), соціокультурної трансформації, сприйняття та аналізу краєзнавчої та лінгвокраїнознавчої інформації, використання культурних норм і мовленнєвого етикету тощо¹.

В умовах сучасного суспільства знань підготовка майбутнього вчителя обов'язково передбачає формування інформаційної компетентності. У вузькому значенні, згідно з Л. Карповою, інформаційна компетентність учителя зводиться до володіння новими інформаційними технологіями та вміннями їх використання². В свою чергу А. Вербицький та О. Ларіонова, виокремлюючи серед компетентностей вчителя інформаційно-методологічну, розкривають її зміст у більш широкому контексті. На їхню думку, щоб мати цілісне уявлення про інформаційну картину світу, майбутній учитель повинен розуміти цінність знання про інформації, її джерела, способи представлення, збереження, перетворення та використання; знати специфіку роботи з інформаційними потоками різного виду й змісту; розбиратися в сутності інформаційних процесів.

Крім того, компетентна робота з інформацією вимагає від людини знання про специфіку організації різних інформаційних об'єктів (наукові статті, книги, відеоролики, підручники, популярні та художні видання, газетні та журнальні публікації тощо), вміння виявляти загальну структуру матеріалу та виокремлювати в ньому головне, встановлювати зв'язки та залежності між базовими елементами, знаходити загальні ідеї та проблемні зони³. Н. Яциніна, досліджуючи інформаційно-технологічну компетенцію майбутнього вчителя, пропонує розуміти її не просто як сукупність знань, умінь, навичок студентів, набутих у процесі навчання інформатики та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, але й як здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій для відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання майбутньої педагогіч-

¹ Заболотська О. О. Формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна діяльність / О. О. Заболотська // Педагогічний альманах : [зб. наук. пр.]. – 2011. – Вип. 10. – С. 84.

² Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – С. 7–8.

³ Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании : проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – С. 163–164.

ної діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку й самореалізації¹.

Інформаційна компетентність викладача виявляється в умінні технологічно мислити і передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних і рефлексій умінь в засвоєнні і застосуванні інформації в педагогічній діяльності. Крім того, інформаційна компетентність є складовою частиною інформаційної, технологічної культури викладача, виконує інтеграційні функції, служить сполучною ланкою загально педагогічних і спеціальних знань і умінь².

М. Богачик веде мову про «інформативну компетентність» сучасного педагога, визначаючи її як інтегральну характеристику особистості, яка передбачає здатність людини орієнтуватися в інформаційному просторі, оперувати інформаційними даними на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для ефективного виконання професійних обов'язків; сукупність знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, необхідних для ефективного використання комп'ютерних інформаційних технологій та систем для розв'язання теоретичних та практичних задач. Важливість формування інформативної компетентності сучасного педагога обумовлена необхідністю володіти методикою застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі та інноваційній діяльності³.

Зміст інформаційної компетентності вчителя розкривається через сукупність наступних компонентів: володіння інформаційними технологіями; спроможність знаходити інформацію; здатність систематизувати, узагальнювати її; здатність до критичного відношення відносно інформації, поширюваної масмедійними засобами і рекламою; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність; спроможність

¹ Яциніна Н. О. Структура професійної педагогічної компетентності майбутнього вчителя / Н. О. Яциніна // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – Вип. 16 : Формування професійних компетентностей майбутніх учителів фізико-технологічного профілю в умовах євроінтеграції. – С. 133.

² Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності викладача / В. В. Зіборова // Вісник Л. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 8. – С. 65.

³ Богачик М. Формування інформативної компетентності сучасного педагога як однієї з умов його готовності до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / М. Богачик // Нова педагогічна думка. – 2012. – №2. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_2/1bogacik.pdf. – Назва з екрану.

знаходити інформацію, систематизувати, узагальнювати її й готовність і здатність працювати із інформацією¹.

Взагалі, здатність до самостійної і відповідальної дії виступає однією з ключових компетентностей, що лежить в основі успішного вирішення життєвих проблем, які постають перед сучасною людиною. Можна погодитися з думкою українських науковців, які підкреслюють, що сьогодні тільки та людина може повноцінно діяти в мінливому світі, яка здатна зробити самостійний вибір, прийняти самостійне рішення. Всі ці обставини зумовлюють потребу в оволодінні сучасними компетенціями, які дають можливість реалізувати в житті пізнавальний, духовно-моральний, творчий, комунікативний і естетичний потенціали. Такі потенціали грають роль динамічних домінант, які компетентнісно спрямовують процес розвитку і саморозвитку особистості².

Таким чином, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства підготовка майбутнього вчителя має відбуватися на основі чітко сформульованої та науково обґрунтованої системи компетенцій як об'єктивних, соціально обумовлених, нормативних вимог до педагогічної діяльності та компетентностей як інтегрального показника, що об'єднує знання, навички, вміння та здатність їх застосування у практичній педагогічній діяльності. Саме через поняття компетентності розкривається реальний результат педагогічної освіти, її якість, роль в особистісному розвитку педагога. При цьому центральне місце посідає професійна компетентність майбутнього вчителя як інтегративне динамічне особистісне утворення, що тісно пов'язане з комплексом інших компетентностей, ключовими з яких є науково-дослідницька, культурна, мовна, дискурсна, інформаційна та інші.

Глава 3.3.

Практика в структурі формування громадянських якостей особистості

Однією із освітніх компетентностей, яких має набути педагог в процесі практичної діяльності, є громадянські якості. Їх важливість та

¹ Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя / С. О. Скворцова [Електронний ресурс] // Наука і освіта. – 2009. – №10. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_10/pedagogika/Skvortsova.htm. – Назва з екрану.

² Життєва компетентність особистості : від теорії до практики / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – С. 139.

затребуваність пояснюється тією обставиною, що освіта є суспільною інституцією, яка розвивається в залежності від суспільних потреб та пріоритетів. Саме через освіту відбувається підготовка майбутніх громадян країни, здійснюється їх соціалізація шляхом засвоєння норм моралі, цінностей даного суспільства. Вже неодноразово в роботі йшлося про взаємозалежність і взаємодію освіти і суспільства.

Загально визнаним є положення про те, що освіта є не тільки системою навчання (просвітництва) індивіда, але й його виховання. Завдяки вихованню здійснюється цілеспрямоване зрощення людини як особистості у відповідності зі специфікою того суспільства, в якому воно реалізується. Виховання є тим основним процесом, в результаті здійснення якого людина оволодіває суспільним досвідом, освоює культуру, розмаїтий світ цінностей, входить у самостійне життя, займає в ньому ту чи іншу суспільну нішу. У будь-якій національній державі виховання має, насамперед, національний характер. Його основним завданням є формування громадянина власної держави, здатного дотримуватись законів і норм, прийнятих у державі, підтримувати її, розвивати, захищати у випадку чужоземних зазіхань. У цьому розумінні виховання має громадянський характер. Воно формує громадянина – суб'єкта всіх державних і суспільних інститутів, процесів і відносин.

Разом з тим, виховання відкриває для людини обличчя світу, знайомить її з іншими народами і культурами, формує комунікативні компетенції. Глобалізація світу відкриває чисельні можливості й багатократно посилює потребу у спілкуванні людей, особливо у європейському соціокультурному просторі. Міжнародні комунікації у буквальному розумінні визначають нинішнє соціальне єство Європи. Останнє актуалізує виховання як утвердження громадянських якостей особистості як у національному, так і у світовому вимірах. Їх становлення в системі педагогічного процесу ми розглядаємо у якості однієї з основних норм аксіологічної платформи, на якій має бути підготовлений новий учитель для європейського простору у XXI столітті.

Насамперед необхідно відмітити засадничий для розвитку будь-якого суспільства та держави характер освітньої системи, адже саме в її рамках створюється людський капітал, що в подальшому визначатиме соціокультурні та економічні параметри конкурентоспроможності нації на регіональному та глобальному рівнях. Особливою властивістю ж освіти є її глибинний виховний потенціал впливу як на особистісно-громадянські якості кожної окремої людини, так і на суспільну свідомість загалом, що, зрештою, і визначає її суспільно-формуєчий та

державотворчий характер. «Освітньо-виховний процес для будь-якої сучасної держави та суспільства є національним пріоритетом. Сьогодні освіта, виховання важливі не тільки як засоби індивідуального розвитку, але і як фактор якісної зміни громадського життя в цілому¹». Освіта в цьому аспекті виступає сама по собі в якості виховного середовища, заснованого на раціонально-вольових особистісно-суб'єктивних якостях та на інтегративно-структурній природі навчально-виховного процесу. Особливо важливо використати найповніше громадянсько-виховний потенціал освіти саме в трансформаційних суспільствах, які прагнуть до всебічної демократизації та модернізації власного життя, одним з яких є й Україна. «Побудова нового громадянського, демократичного, гуманного та правового суспільства, орієнтованого на високі національні й загальнолюдські цінності, набуває актуальності в стратегії сучасної української освіти»². Саме на освіту як виховний феномен багато в чому розраховує українська національна спільнота в справі зародження та розвитку демократичної взаємодії між державними структурами та активним громадянським суспільством.

У межах поставленого нами концептуально-теоретичного завдання всебічного аналізу освіти як чинника формування громадянських якостей особистості важливо здійснити вивчення феномену освіти як виховання, дослідити статус виховання в системі педагогічного процесу, виокремити основні функції і напрями виховання в системі освіти.

Фундаментальним принципом нашого дослідження є визнання глибинної, смислостворюючої єдності освіти і виховання, що забезпечує гуманістичне спрямування розвитку освітньої системи в цілому, а також людиноцентричні характеристики навчально-виховного процесу в кожному навчальному закладі. «Гуманізація освіти і виховання пов'язана з розвитком активно-творчих можливостей людини, соціально-вольового та морального потенціалу особистості, стимулювання у неї прагнення до реалізації себе в інтересах суспільства, бо розвиток багатства людської природи виступає як самоціль. Така ідеальна гума-

¹ Петрова О. І. Соціально-філософські аспекти формування напрямків полікультурного виховання / О. І. Петрова // Інтелект. Особистість. Цивілізація : тематичний збірник наукових праць із соціально-філософських проблем. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – Вип. 8. – С. 375.

² Мануйлов Є. М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є. М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. – Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків : Право, 2011. – Вип. 7. – С. 16.

ністична мета освіти і виховання – виведення кожної людини в її індивідуальному розвитку на передній край людської культури. Перехід людини на новий рівень, оволодіння культурою, зміна її ставлення до світу, інших людей і до себе, підвищення відповідальності за свої дії та їх наслідки – основний результат гуманізації освіти і виховання»¹.

Саме такий результат перетворює освіту на потужний інструмент виховання громадянських якостей кожної особистості, а також загальнодемократичний настрій в національному суспільстві, необхідний для активного впровадження демократично-громадянських реформ та модернізації українського суспільства.

Отже, звернемося до аналізу феномену освіта в аспекті його громадянсько-виховного потенціалу, який визначає можливості тієї чи іншої соціальної системи створювати та відтворювати освітніми засобами людський капітал, якому притаманні розвинуті громадянські почуття та прагнення до самовдосконалення і забезпечення стабільного суспільного розвитку. «Буквальне значення терміну «освіта» – «формування образу». У цьому тлумаченні його ввів у педагогіку Йоганн Генріх Песталоцці. Це поняття багато в чому подібне до широкого розуміння виховання, тому термін «освіта» у широкому змісті використовується у деяких роботах останніх років і для позначення навчально-виховного процесу»².

Виховна функція освіти, а особливо культурно-виховна, громадянсько-виховна, гуманістично-виховна, є фундаментальним завданням будь-якої національної освітньої системи, від виконання якого залежить адекватне сприйняття та використання національно-історичного досвіду, а також подальший соціокультурний та політико-економічний прогрес суспільства, адже «метою освіти є відтворення культурного досвіду, гармонійна соціалізація, патріотичне та ціннісне виховання»³. А саме ці фактори перетворюють людину на свідомого громадянина, якій обізнаний та активно аксіологічно використовує національно-

¹ Водолазька О. М. Ідеї гуманізації освіти та виховання в сучасній педагогічній практиці / О. М. Водолазька // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – № 978. – Серія : Валеологія : сучасність і майбутнє. – Випуск 11. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 76–77.

² Уваркіна О. В. Освіта як соціокультурний феномен / Олена Уваркіна // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 19. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія : [зб. наук. пр.]. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 56.

³ Там само. – С. 58.

культурний досвід, прагне бути активним і корисним у розвитку власної громади, держави, нації, має розвинуте почуття власної гідності та поваги до гідності іншої людини, прагне втілювати свої громадянські переконання та ідеали в суспільній реальності.

Статус виховання в системі педагогічного процесу, таким чином, є фундаментальним фактором, який виконує людинотворчі та громадянсько-формуючі функції. Врахування такого концептуально-теоретичного принципу дозволить гармонійно застосовувати в структурі педагогічного процесу на всіх його рівнях гуманістично-інноваційні технології людинотворчої виховної дії. «Процес виховання є планомірним впливом на розумовий і фізичний розвиток особистості, формування її морального вигляду, прищеплювання необхідних правил поведінки. Освіта як виховання фокусується на таких принципах: єдність національного та загальнолюдського, культуровідповідність виховання, активність, збереження і розвиток мовного різноманіття, демократизація, гуманізація, безперервність і послідовність, єдність навчання і виховання, диференційність та індивідуальність виховного процесу, гармонізація родинного і суспільного виховання¹».

Такі орієнтири і принципи освіти як виховання дозволяють розвивати та закріплювати креативно-гуманістичне прагнення громадян до самоздійснення як активного суб'єкта національно-будівничого та державотворчого розвитку. Цілісність же педагогічно-виховного впливу має досягатися за допомогою використання новітніх інноваційно-гуманістичних технологій освіти і виховання молодого покоління, що в подальшому дасть свої результати у вигляді формування критичної маси свідомих громадян та активних членів національного суспільства серед загальної маси населення України.

А це надзвичайно актуальне для нашого сучасного трансформаційного суспільства завдання. Проблеми духовного, морального, громадянсько-феноменологічного та ментального становлення нації сьогодні є найгострішими і найактуальнішими в ситуації перебування України у історично-культурному перехідному періоді, в періоді активного вибору подальшої історичної долі власної нації. «Процеси, які відбуваються в українському суспільстві в останні десятиліття, загострили проблеми ментального характеру, де змінам піддаються ціннісні орієнтації, мо-

¹ Дрожжина С. В. Мультикультуралізм як концептуальна модель та праксеологія розуміння сучасного українського соціуму : монографія / С. В. Дрожжина. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2009. – С. 245.

тивація діяльності і відношення особистості до оточуючого світу, свого призначення і долі України. Сучасне українське суспільство знаходиться в ситуації перехідного процесу, який включає різні типи суспільної свідомості. В силу цього перед соціальними інститутами суспільства і, особливо, системою освіти постають складні задачі виховання у молоді високої моральності, громадянськості, патріотизму, відчуття відповідальності за долю України¹».

Таким чином, статус виховання в системі педагогічного процесу значно підвищується, адже саме морально-виховний вплив освітнього середовища здатен пробуджувати у молоді активне прагнення до самоздійснення в структурі демократично-гуманістичних громадянських ідеалів.

Освіта як виховання в цьому аспекті виконує також функцію теоретично-наукового вироблення та практично-людинотворчого застосування новітніх інноваційних методів прищеплення молоді цінностей громадянськості та прагнення до суспільно-корисної діяльності. Саме освіта як система педагогічно-виховних впливів несе в собі найпотужніший потенціал переконання особистості у її значущості для соціального, громадського, національно-державного розвитку. Тобто освіта як виховання найактивніше здійснює соціалізаційно-феноменологічну адаптацію молоді до сучасної соціальної реальності. «Сучасний етап суспільного розвитку потребує нового концептуального підходу до сутності, мети, завдань і змісту виховання взагалі та виховання особистості до виконання нею соціальної ролі в суспільстві зокрема. Визначальним у розумінні сутності виховання стає усвідомлення особистістю своєї ролі як суб'єкта діяльності і спілкування, своєї відповідальності перед певним колективом і суспільством, і розвиток особистості в цьому плані розглядається як процес безперервного знаходження нею нових соціальних якостей»².

Тому метою виховання в сучасних умовах стає всебічний розвиток особистості, безперервне формування та задоволення її духовних, соціальних потреб й інтересів, збагачення ціннісних орієнтацій,

¹ Червона Л. М. Практики формування громадянської позиції студентів [Електронний ресурс] / Л. М. Червона. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Kis/2011_1/7.pdf. – Назва з екрану. – С. 46.

² Мануйлов Є. М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є. М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. – Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків : Право, 2011. – Вип. 7. – С. 19.

запитів, розкриття задатків і здібностей, духовного потенціалу при зростанні соціальної ролі самої особистості на основі її вільного самовизначення і саморегуляції. «Крім того, специфічна сфера суспільної практики, якою є виховання, покликана відігравати активну роль у створенні середовища розвитку особистості в процесі демократизації суспільства»¹.

Найбільші можливості для реалізації цих завдань є в системі освіти, особливо в сучасній вищій школі. Підґрунтям для такого ствердження є те, що структурно та функціонально освітній простір спрямований як на формування особистісних компетенцій людини, так і на її активну соціалізацію, тобто в ідеалі фактично здійснює повноцінне та гуманістично спрямоване формування громадянських якостей особистості.

Освіта, таким чином, в сучасному українському суспільстві, яке знаходиться на стадії активної трансформації, відіграє системно-формуєчу роль, адже здійснює перетворювально-виховну функцію, закладаючи глибинні основи для подальшого демократично-громадянського розвитку людського капіталу нашої нації. А виховну роль освіти в епоху демократичних трансформацій взагалі важко переоцінити. «Виховання особистості в умовах демократизації має важливе теоретичне і практичне значення. Прямий зв'язок виховання особистості з проведеними в Україні реформами – економічними, політичними, соціальними, культурними – ставить особливі завдання перед усіма суб'єктами виховання і, в першу чергу, перед навчальними закладами, особливо перед тими, де готують майбутніх фахівців для різних галузей громадського життя. Людина має навчитися жити і працювати в умовах демократизації усіх сфер суспільства, усіх форм ринкових відносин. Значно зростає роль спрямованості виховання (особливо в межах загальноосвітньої школи, вищих навчальних закладів) на підготування творчої особистості, соціально активної, відповідальної, з високою загальною і правовою культурою»².

¹ Кривоконь О. Г. Соціальний статус і соціальна роль особи в суспільстві / О. Г. Кривоконь // Наукові записки Харківського університету Повітряних сил. – Серія : Соціальна філософія, психологія. – Харків : ХУПС, 2006. – Випуск 1 (25). – С. 141–142.

² Мануйлов Є. М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є. М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. – Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків : Право, 2011. – Вип. 7. – С. 17.

Таким чином, освіта та її виховний потенціал як фактори формування громадянських якостей особистості та нації загалом являють собою стратегічний ресурс державотворення, що перетворює педагогічно-виховний процес в кожному навчальному закладі на засіб активізації демократичних реформ всієї національно-соціальної системи.

Світовий досвід доводить, що демократизація та гуманізація освітньої системи, навчально-виховних процесів та механізмів обов'язково здійснюють позитивний вплив і на соціокультурний та громадянсько-демократичний прогрес всього національного суспільства в усіх сферах його функціонування. Саме освіта та її виховний потенціал в розвинутих демократичних країнах є своєрідним «барометром», випереджальним показником тих соціально-політичних, економічних, громадських реформ та змін, що відбуваються в подальшому. «В наш час цілі освіти в більшості країн цивілізованого світу відображають ідеї демократизації та гуманізації в царині педагогіки та філософії освіти. Із зміною українського суспільства змінюються і цілі вищої освіти. Саме тому вищі навчальні заклади України ставлять за мету навчання і виховання нового покоління молодих людей, які стануть лідерами демократичних змін в країні і допоможуть відродити старі традиції демократії і реалізувати нові демократичні та гуманістичні ідеї і цінності в українському суспільстві»¹.

Отже, однією з основних функцій та магістральним напрямом виховання в системі освіти є впровадження нових методик та технологій демократично-гуманістичного, особистісно орієнтованого педагогічно-виховного впливу на дітей і молодь з метою прищеплення їм глибоко демократично-громадянського типу мислення. «Демократизація як тенденція розвитку суспільства у ХХІ столітті поступово охоплює всі сфери суспільного та індивідуального життя особистості, змінює його стиль і ритм, потребує водночас впровадження нових підходів до підготовки та виховання здатності індивіда (і соціальних груп) до життя й творення у демократичному середовищі. Особлива роль у цьому відводиться системі освіти. Підготувати людину демократичного мислення і дії може тільки система, демократизм організації та управління

¹ Годлевська В. Ю. Гуманізація освіти як фактор демократизації суспільства : іспанський досвід / В. Ю. Годлевська // Гуманізм та освіта : збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції, Вінниця, 19–21 вересня 2006 р. – Вінниця : Видавництво ВНТУ «УНІВЕРСУМ-Вінниця», 2006. – С. 147.

якої відповідає найбільш високим показникам сучасності»¹. Звідси випливає одна з фундаментальних вимог до системи сучасної освіти, а саме: освіта та її виховний потенціал мають випереджати всі інші сфери суспільного функціонування в аспекті формування у населення демократично-громадянських цінностей, якостей, переконань і стимулів до дії.

Отже, визначивши освіту як середовище випереджального виховання морально-громадянських, громадсько-демократичних чеснот окремої особистості та населення країни в цілому, можемо детальніше визначити функціональні параметри освіти як чинника формування громадянських якостей особистості. Насамперед, педагогічно-виховний потенціал національної системи освіти має пробуджувати в кожній молодій людині такі прагнення і тип мислення, в яких домінували б такі цінності, як «свобода та ініціативність особистості, що спрямовані на задоволення розумних потреб членів суспільства без шкоди для його загальних інтересів; плюралізм духовного життя суспільства, в основі якого визнання і реальне забезпечення гуманістичних і демократичних загальнолюдських цінностей; активна участь у всіх сферах суспільного життя недержавних самоврядних громадських спільностей»².

Досягнення на масовому рівні таких параметрів громадянської свідомості було б видатним результатом трансформаційних перетворень нашого національного суспільства. Можливість такого досягнення зумовлюється значною мірою саме ефективним використанням виховного потенціалу української системи освіти, яка дедалі більше гуманізується та демократизується.

Таким чином, відзначивши фундаментальну цінність виховання як структурного елементу освіти, а також довівши ключову роль громадянсько-демократичного виховання в педагогічно-виховному процесі, звернемося до проблеми необхідності, потреби у громадянському вихованні, а також до його визначення та змістовно-сміслових параметрів. Загалом здійснення освітньо-виховного впливу на громадян, при-

¹ Яцейко М. Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Марія Яцейко. – К., 2009. – С. 3.

² Колодій А. М. Деякі проблеми розвитку громадянського суспільства та правової держави в Україні в контексті європейської інтеграції / А. М. Колодій // Формування громадянського суспільства та правової держави в контексті європейської інтеграції. – Ч.1. – К. : Київський національний університет внутрішніх справ, 2006. – С. 11–12.

щеплення їм цінностей демократії та поваги до прав людини визнано на міжнародному рівні одним з найголовніших завдань кожної європейської держави.

В Декларації та Програмі виховання громадян в дусі демократії, заснованого на усвідомленні ними власних прав і обов'язків, прийнятій Радою Європи 7 травня 1999 року, зафіксовано заклик до всіх держав-членів «зробити виховання громадян в дусі демократії, засноване на усвідомленні ними власних прав і обов'язків, найважливішим компонентом всіх політичних програм і практичних дій, що стосуються сфери освіти, професійної підготовки, культури і молоді»¹.

У подібних документах європейського та глобального міжнародного рівня зафіксовані на сьогодні ключові вимоги до держав світу щодо необхідності постійних зусиль у вихованні у населення, особливо у молоді, глибинних особистісних прагнень до громадянсько-правового самовизначення та самореалізації.

В Україні також на офіційному загальнодержавному та громадському рівнях визнано високий ступінь актуальності потреби у громадянському вихованні, що особливо стосується виховання молоді у навчальних закладах різного рівня. Виховання в молоді громадянськості, відданості справі вітчизняного державотворення, залучення юнаків і дівчат до реального суспільного життя нині визнані проблемами загальнонаціонального масштабу. «У Державних національних програмах «Освіта» (Україна ХХІ століття), «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку, формування культури демократії. Актуальність громадянського виховання особистості зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є серцевиною української національної ідеї»².

¹ Декларация и Программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей. – Совет Европы, 7 мая 1999 года (страны участницы). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/MU99035.html. – Название с экрана.

² Василенко І. В. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

Компетентність й відповідальність молодих громадян сприятиме формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію правової, моральної культур особистості, розвиток національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Таке суспільство функціонує на засадах гуманізму, свободи, реальної дії закону – одного для всіх, соціальної справедливості, міжетнічної злагоди, гарантує умови для зростання добробуту народу. Отже, на сьогодні існує надзвичайно висока актуальність теоретичного дослідження і визначення потреби у громадянському вихованні, а також практичного вироблення дієвих інструментів реалізації його основних змістовно-функціональних характеристик.

Найголовнішим результатом ефективного демократично-громадянського виховання молодого покоління є значне зростання якісно компетентнісних та морально-духовних характеристик людського потенціалу нації, що зумовило відповідні тенденції уважного ставлення до громадянської освіти і виховання у країнах розвинутої демократії. Ставши на шлях демократичного розвитку, Україна не має іншого виходу, окрім формування ефективних структур та засобів громадянського виховання молодого покоління.

«На сучасному етапі розвитку українського суспільства визначено найважливіші напрямки громадянського виховання студентської молоді, що передбачають спрямування навчально-виховного процесу вищої школи на формування громадянськості в студентів, збагачення духовної, національної, мовної культури особистості, широке залучення молоді до громадянських цінностей та їх пізнання в процесі професійної освіти, розвиток у студентів свідомого та відповідального ставлення до питань розбудови українського суспільства, реалізації власного духовного і творчого потенціалу, зміцнення зв'язку між особистими та суспільними інтересами»¹.

Такі змістовно-функціональні характеристики, як показує досвід країн розвинутої демократії, є досяжними та необхідними для реалізації, але Україні ще необхідно пройти надзвичайно важкий шлях суспі-

пед. наук : спец.: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. В. Василенко. – К., 2009. – С. 3.

¹ Бутенко В. Г. Громадянське виховання студентів у системі вищої технічної освіти / В. Г. Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : [зб. наук. пр.]. – 2010. – № 1 (2). – С. 149.

льної трансформації, локомотивом на якому має стати саме система освіти як джерело громадянсько-виховної енергії та громадянсько-поведінкових компетентностей для якнайширших верств українського населення.

Які ж змістовно-орієнтаційні цілі постають перед сучасною освітою як ключовим фактором виховання громадянських якостей особистості? Наслідком і результатом громадянської освіти має бути формування молодого людини, яку характеризують наступні якості:

- почуття власної гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати;
- вміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади;
- відданість демократичним цінностям, віра в них, сповідування таких цінностей суспільного життя, як права людини, верховенство права, справедливість;
- політична освіченість, компетентність;
- знання, визнання і дотримання законів;
- толерантність і готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом певних угод;
- участь у спільних справах¹.

Таким чином, громадянське виховання можна визначити як цілеспрямовану, систематичну, організовану освітньо-виховну діяльність, що здійснюється на державному, громадському рівнях, на рівні кожного навчального закладу, яка спрямована на формування у молодого покоління знань, вмінь та ціннісно-світоглядних орієнтацій, фундаментальним параметром яких є глибинне усвідомлення власної значущості та відповідальності при здійсненні громадсько-соціальних справ, а також сформоване почуття необхідності постійної активної самореалізації в якості суб'єкта громадянськості.

При використанні потенціалу національної системи освіти як чинника громадянського виховання особистості молодого людини необхідно також якнайповніше використовувати досвід розвинутих європейських країн, адже вони вже протягом багатьох десятиліть приділяють надзвичайно високу увагу проблемам громадянського виховання і про-

¹ Див.: Карнаух А. А. Проблеми становлення сучасної політичної культури в Україні / Анна Карнаух // Роль політології у реформуванні політичної системи України : матеріали круглого столу «Роль політології у науковому забезпеченні реформи політичної системи України», 20–21 квітня 2006 р. – К. : МАУП, 2006. – С. 65–66.

світництва молоді як фундаменту розвитку людського капіталу кожної окремої країни та європейського регіону в цілому.

«Посилена увага до проблем громадянського виховання зумовлена також тенденціями європейської інтеграції. Єдиний європейський освітньо-виховний простір стає для України суспільно значущим і актуальним. При цьому кожна країна розробляє і впроваджує власну стратегію громадянського навчання й виховання підростаючого покоління у третьому тисячолітті. Європейський вибір України означає необхідність критичного осмислення і творчого використання досвіду європейського суспільства, особливо у сфері освіти»¹. Водночас із застосуванням прогресивного зарубіжного досвіду зміст та структура українського громадянського виховання мають містити також цінності, що відображають національно-культурні, соціально-організуючі та особистісно-громадянські цінності, які особливо актуальні і важливі в епоху агресивних глобалізаційних процесів.

Глобалізація та інформаційна революція привносять свою специфіку у процеси громадянського розвитку та виховання, що особливо проявляється у взаємопроникненні змістовно-ціннісних структур різних традицій громадянськості, що створює ефект феноменологічного оновлення даного особистісно-соціального явища. Глобалізація породжує нову спільність людей і спричиняє появу нових форм і моделей громадянства. «Так, культурне громадянство стосується прав різноманітних субкультур і соціальних груп (етнічних, гендерних, вікових тощо); громадянство меншин пов'язане з юридично-правовим супроводом їхньої інтеграції в суспільний загаль; екологічне громадянство визначає права і обов'язки людей як мешканців планети Земля; космополітичне громадянство керується загальнолюдськими цінностями і міжнародним правом у стосунках з громадянами різних країн, представниками великих і малих спільнот, різних культур; споживче громадянство пов'язане із забезпеченням прав людей на отримання матеріальних благ, послуг та інформації як у державному, так і приватному секторах; мобільне громадянство встановлює права і обов'язки громадян як візитерів, гостей, іммігрантів на період перебування в тій чи тій країні»².

¹ Гурій М. О. Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. О. Гурій. – Дрогобич, 2008. – С. 3.

² Лавриченко Н. Світоглядні основи моделювання громадянської освіти у шкільництві США / Наталія Лавриченко // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – 2011. – № 1 (7). – С. 18.

Усі ці різновиди громадянства об'єднує проблема пошуку універсальних прав і обов'язків індивідів у глобалізованому суспільстві. Розв'язання цієї проблеми навряд чи можливе поза контекстом глобальної освіти, зокрема і громадянської, що покликана озброїти молодих людей умінням учитися, розумінням зростаючої взаємозалежності між явищами і процесами сучасного світу, навичками адекватного реагування на виклики глобалізації, здатністю розв'язувати проблеми регіонального, національного й інтернаціонального масштабу.

Таким чином, глобалізація та інформаційна революція не тільки міксують та розмивають ціннісно-сміслову структуру поняття громадянства, але й створюють умови для модернізаційного розвитку даного явища.

Враховуючи глобальні тенденції активної інформатизації, необхідно до змісту ключових громадянських компетентностей відносити також інформаційну грамотність та культуру, які дозволяють в повній мірі сучасній людині реалізувати своє прагнення до якнайповнішої особистісно-соціалізаційної самореалізації. Водночас високий рівень інформаційної культури сприяє свідомому ставленню до збереження та розвитку цінностей національного громадянства. «В умовах величезних за потужністю глобалізаційних впливів, що призводять до стирання та нівелювання традиційних та локальних культур, інформаційна культура особистості стає в суспільстві стратегічно необхідною. Вона дозволяє зберегти свою сутність, свою соціальну та етнічну природу.

Крім того, інформаційна культура стає важливим чинником конкурентоздатності в сучасному агресивному світі як людини, так і певного соціального утворення¹. Враховуючи це, підкреслимо надзвичайну важливість в процесі педагогічно-виховного впливу громадянсько-формуючого характеру, що здійснюється в українських навчальних закладах, враховувати необхідність інформаційно-громадянського та соціально-комунікативного наповнення цього освітньо-виховного процесу.

Отже, підкресливши глибоку потребу в нашому суспільстві у громадянському вихованні, а також встановивши сутнісний зв'язок між цим явищем та процесами глобалізації та інформаційної революції,

¹ Муравицький В. О. інформаційна культура особистості як нова антропологічна риса в сучасному глобалізованому світі / В. О. Муравицький // Вісник житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир : Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 47. – С. 46.

можемо сформулювати основні змістовно-обсягові параметри педагогічної категорії «громадянське виховання». «Якщо визначати по суті громадянське виховання, то це підготовка особистості до участі у вирішенні суспільних і державних завдань на основі прав і обов'язків, моральних і конституційних норм. Процес такої підготовки повинен супроводжуватися формуванням комплексу відповідних знань, умінь і навичок, рис характеру і якостей особистості, тому що вони є основою мислення, спонукальною силою та засобом дій. Цей комплекс включає свідомість і самосвідомість, знання конституційних прав і обов'язків, повагу до історії своєї країни, любов до сім'ї й Батьківщини, гуманність і моральність, соціальну активність і участь в суспільних та державних справах»¹.

Всі ці властиві інноваційно-гуманістичному громадянському вихованню характеристики мають бути визнані на офіційному рівні та в національному освітньо-виховному середовищі основним телеологічним орієнтиром подальшої модернізації вітчизняної системи освіти.

Відзначивши гостру потребу і необхідність розвивати в структурі національної освіти громадянсько-виховну складову, звернемося до визначення та класифікації громадянських якостей особистості, які необхідно формувати у української молоді з метою подальшого розвитку демократизаційних та модернізаційних реформ, що здійснюються в нашій країні. Найголовніше в особистісному відчутті власної громадянської належності є пошук своєрідного балансу між тим, як людина прагне і вміє відстоювати власні права, та тим, наскільки вона здатна вчиняти корисну дію заради суспільства, громади, держави. Загальна якість «громадянськості» визначається як «можливість людини відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною. Йдеться про духовно-моральну цінність, світоглядно-психологічну характеристику людини, яка пов'язана з лояльним ставленням до державних порядків, законів, інституцій влади, відчуттям власної гідності, знанням і повагою до прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовністю та вмінням домагатися дотримання власних прав і обов'язків»².

¹ Ткачов С. І. Актуальність системного підходу у вирішенні проблеми формування громадянина / С. І. Ткачов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 4. – С. 140.

² Кучер О. А. Формирование гражданской компетентности учащихся в контексте региональной модели гражданского образования города Севастополя : (информаци-

Громадянські якості особистості, до яких треба прагнути у вихованні, таким чином, мають містити в своїй структурі як повагу до загально-соціальних структур та норм, так і глибинне усвідомлення абсолютної цінності людини, гідності власної особистості та особистості іншого. «Громадянське суспільство здійснюється як усвідомлене поширення етики свободи, спрямованої на повагу гідності особи і збереження права людини жити у суспільстві з контрольованим насильством. Дотримання прав уможливорюється здатністю людини до солідарності з іншими; соціальне закріплення солідарних дій перетворюється у правову потребу поважати гідність людини, вважати її собі рівною і означає, що її неповторність стає важливим доповненням власних суспільних можливостей. Соціальне здійснення солідарності на рівні взаємодоповнюваності людей перетворює її на стан громадянства»¹.

Але спроможність такого соціально-громадянського самоздійснення не дається людині від народження, її необхідно набути, що вможливується насамперед при потраплянні дитини чи молодої людини в середовища демократично-гуманістичного навчально-виховного процесу, який в демократичному суспільстві є основним засобом активної соціалізації та громадянської адаптації молоді.

Навчально-виховний процес, спрямований на формування сучасних громадянських якостей у особистості дитини чи молодої людини, має бути достеменно структурований з науково-педагогічної та морально-етичної точки зору та ефективно прищеплювати молоді відповідні до вимог сучасного суспільно-демократичного розвитку громадянські знання, громадянські навички та громадянську позицію. «Громадянські знання визначаються сукупністю п'яти напрямів інформаційної компетенції (загальне уявлення про громадянське життя, політику та уряд; знання про основи політичної системи; розуміння критеріїв оцінки діяльності уряду; знання про міжнародну діяльність країни; розуміння ролі громадянина в укріпленні демократії в країні). Громадянські навички (інтелектуальні та практичні) забезпечують реальну ефективність впливу громадянина на політичний процес та життя суспільства. Громадянська позиція характеризується високим рівнем критичного мислення та постійним розвитком інтелекту. Пізнання та розуміння є

онно-методические материалы) / О. А. Кучер. – Севастополь : Издательство ИПО СГГУ, 2010. – С. 16.

¹ Карась А. Етика свободи і солідарності у громадянському суспільстві / А. Карась // *І* : незалежний культурологічний часопис. – 2001. – № 21. – С. 137.

найважливішими шляхами самоактуалізації. Сукупність цих технологій призводить до створення громадянської позиції»¹. Саме в такій схемі: «громадянські знання – громадянські навички – громадянська позиція», з нашої точки зору, і можуть в найефективніший спосіб бути проявлені та реалізовані громадянські якості особистості, набуті в процесі здійснення демократично-гуманістичного освітньо-виховного впливу.

У процесі виховання громадянських якостей особистості засобами гуманістично-креативних, педагогічно-виховних технологій важливо пам'ятати також, що однією з ключових, більш того – інтегративних, якостей сучасного громадянина є здатність до соціально-громадської творчості. Справжній громадянин прагне докладати якнайбільше особистісних зусиль для здійснення перетворюючого вдосконалення того соціального середовища, активним суб'єктом якого він є сам. «При особистісному зростанні громадянин виступає творцем власної долі і творцем історії своєї країни, сприяє її розвитку. У протилежному випадку має місце пригнічення сутнісних сил людини, потенціалу розвитку кращих рис як в характері особистості, так і цілого народу. Становлення особистості громадянина, що розвивається, уявляється нами як активність, визначена смыслом, який людина вбачає в тому, що робить, на основі обраних цінностей буття, з одного боку, та розвитком громадянського характеру та відповідної компетентності, з іншого. Громадянськість особистості доцільно розглядати з позицій погляду на людину як на таку, що власною творчістю вносить конструктивні зміни у реальне життя»².

Таким чином, творчість, креативність на засадах активно-демократичної громадянської позиції розглядатиметься нами як фундаментальна якість особистості громадянина, яку необхідно формувати саме в середовищі навчальних закладів, адже це середовище найадекватніше пристосоване саме до творчих самопроявів молоді людини.

Необхідно також виробити в освітній сфері програмні фундаментальні науково-методичні педагогічні впровадження, які б обґрунтовува-

¹ Ліхневська Т. А. Громадянське виховання учнівської молоді у середній школі США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Ліхневська. – Тернопіль, 2009. – С. 14.

² Снігур Л. А. Психологія становлення громадянськості особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Людмила Снігур. – К., 2005. – С. 10–11.

ли змістовно-структурні характеристики такої категорії, як «громадянські якості», з метою активізації відповідної виховної діяльності в українських навчальних закладах різного рівня. Насамперед необхідно розробити навчально-виховні методики та технології інноваційно-гуманістичного характеру, спрямовані на формування у дітей і молоді загальноприйнятих громадянських чеснот, таких, як правосвідомість і громадянська мужність, чуття справедливості та толерантності, чуття громадянина держави, чуття солідарності, поміркованість, незворушність, розважливність тощо¹.

Саме така класифікація громадянських якостей і чеснот особистості є доречною, з нашої точки зору, для застосування її при розробці виховних засобів і технологій у нашому суспільстві, яке переживає трансформаційний період, в тому числі, і в ціннісно-орієнтаційній сфері, що просто змушує національну освітню сферу шукати нові орієнтири морально-громадянського виховання молоді, а також новітні технології досягнення цих орієнтирів шляхом навчання і виховання.

Особливу роль в цьому процесі відіграє вища освіта нашої країни, в середовищі якої молодь набуває як первинних знань і навичок громадянського характеру, формує громадянську позицію, так і має змогу початкової активної громадянської самореалізації, адже середовище вищих навчальних закладів має відрізнитися саме високим рівнем демократичності відносин між всіма його суб'єктами. «Вища освіта здійснює вагомий вплив на формування громадянського світогляду, а значить і на процес розбудови демократії. Гармонійний розвиток суспільства тепер можливий лише за участю освічених і активних громадян з інноваційним світоглядом, які здатні творчо застосовувати свої знання, оперативно вирішувати різноманітні проблеми та постійно самовдосконалюватись, здобуваючи нові навички.

Вплив вищої педагогічної школи на громадянській світогляд здійснюється у наступних напрямках: 1) формування демократичної культури; 2) формування критичного мислення; 3) виховання толерантності; 4) сприяння ствердженню свободи та індивідуалізму; 5) формування креативності особистості громадянина»².

¹ Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – К. : ППС-2002, 2007. – С. 172–206.

² Андрієнко О. В. Особистість у світоглядній системі координат демократичного суспільства / О. В. Андрієнко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 1. – С. 6.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що освітня система сучасної України має значний потенціал перетворення на демократично-гуманістичне середовище, в якому будуть формуватися перераховані нами вище громадянські якості особистості на основі та завдяки інноваційно-креативним технологіям навчально-виховного впливу на особистість дитини чи молодшої людини.

Особливу увагу при формуванні змістовно-класифікаційних основ освіти як чинника утворення громадянських якостей особистості необхідно приділити співвідношенню національного та загальнолюдського у громадянському вихованні особистості, патріотизму і орієнтації на міждержавні комунікації. В глобалізаційну епоху особливо актуалізується питання формування і виховання у молоді таких громадянсько-соціальних компетенцій, які б дозволяли молодій людині адекватно й творчо реагувати на амбівалентні тенденції глобального та національно-державного розвитку.

«Як відомо, процеси глобалізації породжують дві протилежні тенденції. З одного боку, відбувається уніфікація культурного простору, дедалі більше поширюються тенденції стандартизації способів життя людини. Національні держави поступово втрачають монополію на дуже важливі функції, які вони виконували ще недавно у сферах політики, економіки, військової справи, інформації тощо. З іншого боку, названі процеси стимулюють активну протидію, що виявляється як національне культурне та духовне відродження, прагнення до етнонаціонального самоствердження. Помітною тенденцією стає наростаюча активність щодо збереження і розвитку власної ідентичності, етнокультурних цінностей, національної традиції, історії. Проблеми національної ідентифікації можна вирішити тільки певним комплексом дій та інституцій, головними з яких є національне виховання та освіта»¹.

Національно-громадянська освіта і виховання в світлі глобалізаційних процесів є надзвичайно важливою сферою, визнаною одним з ключових пріоритетів формування людського капіталу нації у найрозвинутіших державах світу. Водночас, молода людина має отримувати і компетентності міжнародно-громадянського характеру з метою особистісного розвитку в якості активного суб'єкта сучасного надзвичайно складного світорозвитку.

¹ Ковальова Г. П. Культурологічні засади національного виховання в контексті глобалізації / Г. П. Ковальова // *Культура України* : [зб. наук. пр.]. – Харків : ХДАК, 2011. – Випуск 32. – С. 59.

Необхідно готувати дитину і молоду людину до використання особистісних компетенцій, громадянських знань, навичок і позиції в світі глобальних тенденцій та активних міжнародних взаємодій, але при цьому важливо наголошувати в навчально-виховному процесі, що фундаментом громадянських чеснот кожної людини все ж таки є її національне коріння, приналежність до певної національно-культурної, громадянсько-історичної спільноти. «Національність – необхідний інгредієнт, а можливо, й передумова існування громадянського суспільства. Турбота про власну націю підсилює турботу про загальне благо. Вона ж підтримує відданість традиціям»¹.

Національно-традиційні форми громадянськості є незамінним складником, який містить у своїй структурі паттерни, що формують потенціал особистісно-громадянського самовизначення кожної людини. Іншими словами, громадянин не існує без національно-культурного, історично-традиційного фундаменту, але при цьому важливо наголошувати на тому, що він не існує і без постійного, наполегливого прагнення до міжнародної взаємодії і комунікації.

У сучасній Україні до того ж існує нагальна необхідність не просто зберігати чи розвивати національно-культурні та національно-громадянські цінності, але й відроджувати їх та заново формувати в процесі трансформаційних перетворень в суспільстві. У зв'язку з цим, одним з найголовніших завдань громадянського виховання є творення та змістовне наповнення такого феномену, як українська національна громадянсько-політична свідомість. «Саме поняття «українська національна політична свідомість» відображає процес творення чи повернення до життя української духовності, українських національних цінностей (національної ідеї, головним компонентом якої виступають ідея суверенітету української нації та української національної держави, демократичного ідеалу суспільно-політичного устрою, усвідомлення природних прав нації та особи, актуалізація традицій державотворення і самоврядування) та пов'язаних із політичною сферою етнічних компонентів суспільної свідомості (притаманних українській мові морально-етичних та суспільно-політичних понять, термінів, рис національного характеру, патріотичних почуттів, історичної пам'яті тощо)»².

¹ Шилз Е. Нація, національність, націоналізм і громадянське суспільство / Едвард Шилз // *І*: незалежний культурологічний часопис. – 2001. – № 21. – С. 99.

² Філософія політики : підручник / авт.-упоряд.: В. П. Андрущенко (кер.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2003. – С. 277.

Відродження традиційних та створення новітніх орієнтирів національно-громадянського розвитку є ключовим завданням національної системи освіти, яка має створити для української молоді чіткі національно-культурні та громадянсько-політичні орієнтири особистісної самоідентифікації та саморозвитку. Тільки за таких умов у молодій людині з'являються реальні можливості і здатності до самовдосконалення з одночасною діяльністю, корисною для всієї національно-державної громади.

На сьогодні, як показують соціологічні дослідження, українська молодь, в тому числі учнівська і студентська, найчастіше пов'язує свій особистісно-громадянський розвиток та можливості самоздійснення із цінностями національної культури, історії, традицій. «Комплексний психосемантичний аналіз громадянської свідомості українського студентства загалом дає змогу констатувати, що в її основі лежать, насамперед, етичні та самореалізаційні орієнтири, а також національні та антропоморфізовані екологічні вартості, поряд з якими значно поступаються за своєю суб'єктивною значущістю правові, політичні та валеологічні цінності»¹. Таким чином, необхідно, з нашої точки зору, гармонізувати національно-культурну, особистісно-громадянську та політико-правову частину виховання української національної молоді, адже саме в їх єдності у поєднанні з толерантним та комунікативним ставленням до інших народів і формується справжня національно-громадянська ідентичність кожної особистості.

Говорячи про співвідношення національного та загальнолюдського у громадянському вихованні особистості, необхідно постійно підкреслювати в процесі навчання і виховання той фактор, що повноцінним членом міжнародного співтовариства може ставати і залишатися лише та нація, яка будь-що зберігає власну культурну ідентичність, національно-громадянську цілісність, історично-традиційний колорит. Виховання дитини і молоді людини має обов'язково і постійно наголошувати на такій природі співвідношення національних та загальнолюдських аксіологічних сфер. «Для вирішення надзвичайно складної задачі входження національної культури до світового культурного простору визначальним є не бажання сподобатися, а вміння залишатися собою, зберегти колорит. Саме такий зміст і становить цінність. Національна

¹ Сластенин В. А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – С. 17.

культура є цінною саме завдяки її специфіці, оскільки вона являє собою ще один спосіб бачити світ і сутність буття в цьому світі. Цього ґрунту не можна лишати, в протилежному випадку національна культура вгасає, занепадає або зовсім зникає. Національна культура може і повинна виховувати людину на цінностях, що притаманні цій культурі, оскільки крізь культурну самобутність людини проступає загальнолюдська культура»¹. Все це зумовлює необхідність гармонійного поєднання в рамках навчально-виховного формування громадянських якостей молодій людині цінностей національного та загальнолюдського характеру, орієнтацій на патріотичне ствердження особистості та її прагнення до міждержавних комунікацій та взаємин.

Дана проблема також актуальна і в розрізі тематики особистісного становлення «громадянина власної держави» і «громадянина світу» як структурних елементів громадянсько-соціальних компетентностей сучасної молоді людини. Цінність та безумовна життєва значущість розвитку і процвітання власної держави для людини є первинною формою і виявом її свідомої громадянської налаштованості. «Поняття «громадянськості», передусім, стосується життєвої позиції людини, що проявляється в любові до Батьківщини, національній самосвідомості, громадянській активності, законслухняності. Сучасні уявлення про громадянськість є результатом філософської рефлексії всього суспільно-історичного розвитку. Вивчення генези громадянського суспільства дозволяє зробити висновок про те, що соціокультурна детермінація формування громадянськості проявляється, перш за все, в продукуванні певного типу соціальності в конкретний історичний період. Соціокультурні трансформаційні процеси (глобалізація, інформатизація) обумовлюють нові смислові грані поняття «громадянськості» (яке визначається в роботі як «нова громадянськість») та його збагачення такими рисами, як толерантність, критичне мислення, відчуття себе не тільки громадянином своєї країни, але й громадянином планети Земля»².

¹ Стовпець О. В. Вплив глобалізації на культуру та цінності людства / О. В. Стовпець // Вісник Харківського національного університету : [зб. наук. пр.]. – Серія : Теорія культури і філософія науки. – Випуск 829. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – С. 12.

² Шапаренко О. В. Формування громадянськості в умовах соціокультурних трансформацій українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / О. В. Шапаренко. – Харків, 2008. – С. 18.

Таким чином, між поняттями «громадянин своєї держави» і «громадянин світу» немає жодної внутрішньоструктурної суперечності, більше того, лише людина, яка глибоко усвідомлює і на практиці здійснює власні громадянські чесноти на користь батьківщині, своїй державі, здатна усвідомлювати власну приналежність до загальнолюдської спільноти, а також активно самоздійснюватися як творчий суб'єкт глобальної світової системи.

Завдання, яке постає перед національними навчальними закладами є достатньо складним, адже необхідно не лише відроджувати національно-громадянські цінності, але й активно адаптуватися до швидкозмінних реалій сучасної глобально-інформаційної цивілізації з усіма її суперечностями та різноманітностями. Враховуючи це, українська науково-педагогічна спільнота має якнайшвидше розробити дієві програмні заходи щодо вивчення взаємовпливу феноменів державно-національної та глобальної громадянськості. «Феномен глобального громадянства вимагає глибокого аналізу й переосмислення ролі держави-нації у формуванні громадянської ідентичності індивідів. На відміну від національного громадянства, яке ґрунтується на правах і обов'язках громадянина певної держави, глобальне громадянство вимагає розроблення і дотримання універсального права. Глобалізація вносить корективи в розуміння шляхів розв'язання таких актуальних для світової спільноти проблем, як права людини, майбутнє демократії, зростаючий вплив корпорацій, поширення технологій, захист довкілля і культурної спадщини. Набувають інтернаціонального виміру і космополітичного змісту засадничі цінності і принципи співжиття людей – гуманізм, свобода, демократія, справедливість, мирне співіснування, сталий розвиток»¹.

Фактично, ці категорії перетворилися на початку ХХІ століття на загальнолюдські цінності, що впливають на формування нового обличчя сучасного людства. Водночас прищеплення їх молоді залишається справою національних систем освіти і виховання, що, в свою чергу, зумовлює глибокий і тісний взаємозв'язок національно-громадянського виховання із загальними глобальними аксіологічними

¹ Лаврінченко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя : теорія і практика (середина ХVІ – кінець ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. А. Лаврінченко. – К., 2009. – С. 17–18.

матрицями, що народжуються та функціонують у швидкоплинній реальності глобально-інформаційної цивілізації.

Особливостей у глобальному світі набувають і традиційні, національно-державні виміри феномену громадянськості. Наприклад, громадянська відповідальність в глобалізованому світі набуває нового виміру, адже тепер особистість своїми діями здатна впливати не лише на життя власної громади, але й на загальносвітові процеси. Це створює новий рівень аксіологічної самоідентифікації – громадянин світу. Для такого самоусвідомлення необхідний відповідний рівень громадянської свідомості і культури, що досягається лише освітньою і просвітницькою діяльністю, яку необхідно вести як на національному рівні, так і активно залучаючи міжнародні громадсько-просвітницькі організації. Зокрема, важливими з точки зору громадянської культури і моралі є проблеми міжкультурної, міжнаціональної взаємодії і толерантності, проблеми екологічної свідомості тощо. Все це робить кожного сучасного представника свого національно-державного суспільства, водночас, і активним елементом глобальної системи міжнародних взаємодій, що значно ускладнює структуру явища громадянської відповідальності.

Окрім того, й до когнітивної, і до ціннісно-орієнтаційної сфери молодого громадянина сьогодні висувається надзвичайна кількість нових вимог, адже він має вміти адекватно відреагувати не лише на розвиток своєї національно-державної громади, але й на глобально-інформаційні тенденції та тренди. Універсальність знань, всезагальність соціокультурних установок, що отримують молоді люди, навчаючись у вищих навчальних закладах, сприяє також їхньому залученню до своєї всесвітньої, міжнародної інтелектуальної спільності. Демократичність також є універсальним, загальносвітовим надбанням, формує чуття світового громадянства і світової солідарності¹.

Таким чином, можна зробити висновок про надзвичайне взаємопроникненні в сучасному світі сутнісних характеристик таких феноменів, як «громадянин власної держави» і «громадянин світу», що зумовлюється насамперед надшвидкими темпами розвитку глобально-інформаційної цивілізації, а також вимагає докладання нових, інноваційних зусиль з боку національних систем освіти, просвітництва і виховання.

¹ Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – К. : ППС-2002, 2007. – С. 317–319.

Враховуючи все вище наведене, звернемося до аналізу та визначення комунікативних компетенцій особистості і громадянина, які є фундаментальним підґрунтям його самоздійснення як на національно-державному, так і на міжнародно-глобальному рівнях. Громадянин – це насамперед комунікація, єднання, тобто особистість, а не індивідуум, комунікативний суб'єкт, а не відділена від спільності частка. «Громадянин – це людина, схильна добиватися власного добробуту через добробут громади, тоді як індивідуум схильний бути байдужим, скептично налаштованим чи настороженим щодо «спільної причини», «загального блага», «хорошої громади» чи «справедливого суспільства»¹.

Комунікативно-дискурсивне розуміння та визначення основних характеристик категорії «громадянськість» є, з нашої точки зору, концептуально-теоретичною необхідністю, яка випливає з того дослідження її змістовно-обсягових параметрів, що зроблено нами вище. Громадянськість – це морально-вольове прагнення до соціальної цілісності, яка ґрунтується на засадах спільної мети, взаєморозуміння та взаємоповаги, толерантності та взаємовиручки.

«Саме відчуття спільності, причетності до спільної дії пробуджує в людині найкращі моральні якості співпереживання, взаємодопомоги, взаєморозуміння, адже переконаність спільності з іншими дає впевненість, що і тебе не залишать наодинці з твоїми проблемами. Громадянин, його життя і здоров'я, його гідність і чесноти – найголовніше для культури. Сила суспільства та його міць складається саме з освічених та організованих громадян, які шанують силу спільного існування, спільного рішення та відповідної дії»².

У зв'язку з цим, виховання і просвітництво, спрямоване на формування громадянських якостей молодого покоління, має бути основане на глибокій дискурсивній комунікативності, використовувати новітні інноваційно-гуманістичні технології, діалогічно-творчі методики і засоби з метою всебічної підготовки молодої людини до креативно-комунікативної самореалізації на рівні національно-державного середовища та в міжнародно-глобальному масштабі.

Враховуючи, таким чином, поставлену мету, перед національною науково-педагогічною спільнотою постає завдання сформулювати та

¹ Бауман З. *Текучая современность* / Зигмунт Бауман. – СПб. : Питер, 2008. – С. 44.

² Кострюков С. *Культура і влада : проблема взаємодії : (соціально-філософський аналіз)* / С. Кострюков. – К. : Знання України, 2009. – С. 139.

виробити методи застосування комунікативно-компетентнісної парадигми навчання і виховання, спрямованого на формування громадянських чеснот молоді особистості. Насамперед необхідно на концептуально-теоретичному рівні здійснити глибоке осмислення суті громадянсько-комунікативної компетентності. «Важливо осмислити поняття компетентності та громадянської компетентності. Компетентнісна парадигма в освіті – виклик, потреба, проблема. Теоретичний пошук та практичне втілення відбувається у синтезі освітньої класики та новацій, у виробленні результативних методів, технологій до формування компетентностей. Науковий пошук стосовно цього змістовного компоненту освіти в українській науці досить поширений та інтенсивний (А. Андреев, К. Баханов, І. Єрмаков, І. Зімня, С. Клепко, О. Пошетун, І. Родигіна, А. Хуторський та інші). Важливою є систематизація компетентностей. Громадянська компетентність у більшості досліджень є складовою «ключових» компетенцій. Доцільним є, на нашу думку, в умовах усвідомлення очевидної значимості громадянської освіти по-іншому розглядати сутність громадянської компетентності: не як підпорядковану, або ж складову системи компетентностей, а ключову, навіть – генеральну»¹.

Таке розуміння інтегративної ролі громадянсько-комунікативної компетентності в загальній структурі особистісно-професійних компетентностей несе в собі значний освітньо-виховний потенціал, адже спрямовує увагу науковців, дослідників, педагогів, вихователів на особистісно-формуючу та соціально-формуючу сутність даного феномену.

В аспекті визначення комунікативної компетентності громадянина можна і необхідно активно використати міжнародний досвід та напрацьовані офіційні документи і наукові матеріали, адже в світі, особливо в розвинутих країнах, давно постало питання про активну підготовку кожного громадянина до суб'єктної самореалізації в складних, швидкоплинних умовах глобально-інформаційної цивілізації. Так, у звіті Міжнародної комісії з питань освіти для XXI століття, складеного для ЮНЕСКО, проголошено чотири найважливіші вміння, потрібні людині суспільства нового типу: вміння пізнавати, вміння діяти, вміння жити

¹ Кучер О. А. Перспективи розвитку суспільствознавчої освіти з формування громадянської компетентності старшокласників та як чинник існування демократії / О. А. Кучер // Педагогіка та психологія: традиції та інновації : матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 17–18 лютого 2012 року). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. – С. 29.

спільно й разом, вміння бути. Місія освіти на сучасному етапі полягає у створенні умов для набуття людиною саме цих чотирьох умінь:

- вміння пізнавати означає сформованість потреби людини в набутті знань і її готовність до навчання упродовж життя, до набуття широкої загальнокультурної підготовки у сполученні з поглибленим оволодінням знаннями з окремої галузі, що сьогодні є основою затребуваності фахівця та його конкурентної спроможності на ринку праці;
- вміння діяти означає готовність людини до мобілізації і практичного застосування набутих знань у реальних ситуаціях, які в процесі навчання неможливо передбачити, спроможність людини до різних видів професійної і соціальної діяльності, до продуктивної роботи в групі;
- вміння жити спільно й разом означає визнання людиною існування інших традицій, інших способів мислення, її готовність вивчати й урахувувати їх у сумісній діяльності, усвідомлюючи посилення взаємної залежності й необхідність мирного подолання конфліктів, вироблення спільної реакції на ризики й виклики;
- вміння бути означає здатність людини до усвідомлення й розвитку власних здібностей, до самореалізації в суспільстві, до критичного оцінювання ситуації та самостійних і відповідальних дій¹.

Як бачимо, всі перераховані вміння носять саме особистісно-комунікативний характер, що підкреслює надзвичайну актуальність розробки в рамках національної системи освіти і виховання таких форм і методів діяльності, які б могли адекватно готувати молоду людину до здійснення своїх громадянсько-комунікативних потреб та обов'язків.

Необхідно також виробити в рамках національного науково-педагогічного та філософсько-освітнього процесу основні аксіологічні орієнтири громадянсько-виховної діяльності навчальних закладів та інших структур. Особливо важливо, щоб цінності, які будуть прищеплюватися українській молоді в процесі громадянського виховання, носили комунікативно-гуманістичний характер. «Ціннісний підхід до громадянського виховання учнів у сучасній європейській педагогічній науці базується на повазі до іншої людини як до партнера й рівного

¹ Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century : Highlights. – Paris : UNESCO Publishing, 1996. – P. 37.

собі, повазі до норм, правил, законів, установлених суспільством, спілкуванні, здатності до співробітництва, розширенні кола інтересів щодо інших народів і культур»¹.

Ціннісно-комунікативний чинник формування громадянських якостей особистості є фундаментально необхідним, таким, що здійснює інтегруючу відносно інших смислів і цінностей функцій громадянської освіти і виховання. Це необхідно враховувати створюючи національно-дискурсивне середовище громадянського просвітництва і виховання.

Загалом, комунікативний дискурс має стати основним принципом розвитку національної системи громадянського виховання, адже саме в його структурі вможлиблюється плідна творча взаємодія національно-державних та глобально-цивілізаційних вимірів сучасного розуміння категорії «громадянськість». В цьому аспекті, на нашу думку, для удосконалення системи громадянського виховання в Україні доцільне використання таких шляхів:

- залучення громадськості до обговорення проблем громадянського виховання;
- формування політичної культури особистості;
- посилення громадянознавчого складника в усіх освітніх галузях і на всіх ступенях навчання та міжпредметних зв'язків;
- введення до варіативної частини навчального плану спеціальних курсів;
- цілеспрямований розвиток в Україні громадянського суспільства, яке представляє собою комплексний соціальний організм, що постійно розвивається і трансформується².

Отже, запропоновані напрями і заходи, на нашу думку, можуть ефективно сприяти встановленню в Україні такого дискурсивно-комунікативного громадянсько-виховного середовища, яке стане справжнім інтегративно-реформаторським елементом для розвитку, модернізації та демократизації всієї національної системи освіти.

¹ Бажановська О. В. Загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Бажановська. – Луганськ, 2004. – С. 13.

² Кузякіна М. Л. Проблеми громадянського виховання школярів у системі середньої освіти Німеччини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. Л. Кузякіна. – Полтава, 2011. – С. 16.

Таким чином, визначивши статус виховання в системі педагогічного процесу та його основні функції і напрями, обґрунтувавши нагальну потребу в активізації національної системи громадянської освіти і виховання, визначивши і класифікувавши основні громадянські якості особистості, підкресливши нові форми і змісти громадянськості в епоху глобально-інформаційної цивілізації, можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, зафіксувавши основні параметри освіти як виховання, а також визначивши статус виховання в системі педагогічного процесу та основні функції і напрями виховання в системі освіти, підкреслено фундаментальну єдність освіти і виховання, особливо в аспекті формування громадянсько-демократичної основи подальшого розвитку людського капіталу нашої нації. Доведено, що саме демократично-гуманістична та особистісно-формуюча роль освіти як виховання випереджально визначає успішність загальносуспільних демократизаційних трансформацій, які відбуваються в нашому суспільстві. Основною ж функцією та магістральним напрямом виховання в рамках національної освітньої системи є соціалізаційно-адаптивний вплив на особистісне формування дітей та молоді з метою прищеплення їм громадянсько-демократичних цінностей, переконань, ідеалів та мотивацій до дій, спрямованих на активну громадянську самореалізацію.

По-друге, обґрунтувавши нагальну потребу української держави та суспільства в активізації та модернізації процесу громадянського виховання, визначивши його основні орієнтири та змістовні характеристики, довівши безпосередній взаємозв'язок цього процесу із глобалізаційними тенденціями та активною інформатизацією, відзначено, що будь-яка сучасна держава, що прагне до демократично-модернізаційного розвитку, має на офіційному рівні затвердити і здійснювати, враховуючи досвід провідних демократій, планомірні заходи щодо організації активного впровадження виховних технологій прищеплення молоді цінностей громадянської культури, толерантності, соціальної відповідальності, громадської активності та правової обізнаності. Підкреслено, що в сучасному світі також особливу роль в структурі громадянських компетентностей відіграють міжнародно-комунікативні здатності особистості, а також її інформаційна культура та грамотність.

По-третє, визначивши зміст поняття «громадянські якості особистості», а також здійснивши його класифікацію, виділивши серед основних громадянських чеснот такі, як правосвідомість і громадянська

мужність, чуття справедливості та толерантності, чуття громадянина держави, чуття солідарності, поміркованість, незворушність, розважливність тощо, доведено, що саме освітній простір навчальних закладів різного рівня, особливо освітнє середовище вищої школи, мають значний потенціал формування таких фундаментальних якостей у структурі особистості дитини чи молодої людини. Саме інноваційно-креативне середовище навчального закладу якнайповніше сприяє реалізації прагнення молодої людини до самовдосконалення в громадянському плані, набуттю громадянських знань, навичок, позиції, формуванню високого рівня громадянської культури особистості та творчих особистісно-громадянських компетенцій, необхідних для подальшої демократизації та модернізації національного українського суспільства.

По-четверте, підкресливши необхідність гармонійного поєднання цінностей національного та загальнолюдського характеру у громадянському вихованні особистості, патріотизму та орієнтацій на між-державні комунікації, відзначено специфіку цієї проблематики в Україні, молодь якої має не тільки зберігати та відтворювати, але й заново відроджувати та творити національно-культурні та національно-громадянські аксіологічні комплекси. Враховуючи це в структурі громадянського виховання та просвітництва, необхідно наполегливо стверджувати ідею про те, що лише нація, яка зберігає власне національно-культурне, історично-традиційне коріння, а також прагне до творення громадянсько-національної цілісності новітнього типу, може розраховувати на статус повноцінного та активного суб'єкта міжнародного та глобального соціокультурного і цивілізаційного розвитку.

По-п'яте, здійснивши порівняльний аналіз змістовно-обсягових характеристик понять «громадянин власної держави» та «громадянин світу», виявлено глибокі взаємозв'язки та фундаментальна взаємозалежність даних феноменів, що особливо яскраво проявляється в сучасну добу глобально-інформаційної цивілізації. Сьогодні людина, будучи громадянином національної держави, не може не реагувати активно на швидкоплинні глобально-інформаційні тенденції, адже розвиток держав і народів знаходиться під безпосереднім впливом останніх. Це зумовлює необхідність відповідної модернізації тих навчально-виховних методик і технологій, а також змісту громадянської освіти і виховання, які застосовуються в українських навчальних закладах, адже, не зважаючи на те, що людина має навчитися жити в глобальному світі, навчити її має саме національна система освіти. Отже, сучасні складові

громадянської компетентності особистості доповнюються ще й вмінням проявляти себе в якості суб'єкта глобально-світової громадянськості.

По-шосте, довівши фундаментальну та інтегративну роль комунікативної компетентності особистості для її громадянської самореалізації, обґрунтовано необхідність створення на базі національної педагогічно-наукової, освітньо-виховної, громадсько-просвітницької спільноти справжнього дискурсивного середовища та впровадження в суспільне життя норм, змістів та цінностей сучасного розуміння громадянськості. Таке комунікативно-дискурсивне середовище, на нашу думку, зможе створювати відповідний інноваційно-ціннісний клімат в рамках національного освітнього простору, сприяти актуалізації проблем громадянського виховання населення, а також готувати українську молодь до життя в нових, складних, швидкоплинних реаліях, характерних новому типу громадянськості – глобальному.

Глава 3.4.

Самореалізація особистості: від студента до педагога

Визначивши місце та роль «практики» в системі освітньої діяльності людини, слід підкреслити самотійність та активність суб'єкта в її здійсненні. Саме під час практики майбутні педагоги мають можливість вперше порівняти теоретичні знання, здобуті в процесі навчання, з реальною навчальною діяльністю, здійснювану вчителем. Під час практики вони розпізнають конкретику предмета їх діяльності – конкретну особистість (учня чи студента). Практика дозволяє більш рельєфно усвідомити місце учителя в суспільстві, його роль як просвітника, наставника і вихователя молоді. Практика виховує характер майбутнього педагога, вводить його в ситуації самотійного мислення і дії. Ключовим поняттям практичної підготовки майбутнього вчителя є поняття «самотійності» студентів. Зупинимось на цьому більш детально.

Досліджуючи фундаментальні характеристики феномену самотійної роботи студентів педагогічних вузів в процесі проходження педагогічної практики, насамперед підкреслимо його первинну аксіологічно-орієнтаційну функцію, адже саме протягом проходження різних видів педагогічної практики студент, майбутній вчитель, може насправді самотійно визначитися із правильністю обрання професії та власним особистісно-компетентнісним потенціалом майбутньої самореалізації на складному і відповідальному поприщі учителювання. «Перед освітою ставиться завдання максимального розкриття потенціалу кож-

ної людини, підготовки її до постійного самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації. Досягнення цієї мети тісно пов'язане з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі у ВНЗ. Особливо важливою є самостійна робота для студентів педагогічних університетів, оскільки майбутні вчителі повинні не тільки вміти самостійно здобувати знання, але й навчати та привчати своїх учнів до самостійної роботи в процесі засвоєння навчального матеріалу»¹.

З огляду на це, надзвичайно актуальним сьогодні є розширення концептуально-теоретичних пошуків можливостей особистісно-формуючого, компетентнісного та евристичного потенціалу самостійної роботи студентів педагогічних університетів протягом проходження педагогічної практики. «Професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути націлена на формування умінь самостійно вчитися, самовдосконалюватися, адже від нього чекають професіоналізму у діяльності, відповідального та творчого ставлення до своєї праці»².

Одним з головних завдань сучасної педагогічної освіти є саме переконання студентів, що обрали власним майбутнім учительський фах, в тому, що їх робота в основі своїй ґрунтується на творчому самоздійсненні людини, яке досягається виключно завдяки кропіткій самостійній праці, професійному самовдосконаленні та особистісно-компетентній самореалізації.

Педагогічна ж практика є тим видом студентської роботи, в якому якнайповнішою мірою молода людина може себе реалізувати в різноманітні форм самостійного навчання, прикладного застосування отриманих теоретичних знань, комунікативної активності в системі реальних взаємовідносин всіх ключових суб'єктів педагогічного процесу. «Педагогічна практика – це вид учбових занять науково-прикладного характеру, в процесі яких студент самостійно виконує в умовах діючого навчального закладу реальні виробничі завдання, визначені освітньою програмою та особистісними можливостями суб'єктів освіти (пе-

¹ Балицька Т. В. Організаційно-педагогічні умови самостійної роботи студентів педагогічних університетів у процесі кредитно-модульного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Балицька. – Луганськ, 2010. – С. 3.

² Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 155.

дагог – дитина – батьки)»¹. В рамках цього процесу студент-практикант має змогу здійснювати самостійні науково-пізнавальні та професійно-компетентнісні заходи, рівень та ефективність яких безпосередньо залежить від здатностей суб'єкту навчально-виховної діяльності до самостійного саморозвитку. Педагогічна практика майбутніх вчителів спрямована саме на надання студентові можливості самостійного включення в навчально-виховне та організаційне середовище загальноосвітнього навчального закладу, що дозволяє визначити комунікативно-професійний та особистісно-компетентнісний потенціал майбутнього педагога.

Студент, отримавши великий масив науково-теоретичної інформації, протягом вивчення педагогічних і психологічних дисциплін прагне реалізувати накопичений потенціал в практичній діяльності, в чому і проявляється його особистісне покликання до вчителювання, просвітництва, виховної діяльності. Педагогічна практика є тим засобом, за допомогою якого студент отримує можливість самопізнання в безпосередній робочій атмосфері школи, різноманітність проявів якої змушує постійно самовдосконалюватися. «Педагогічна практика сприяє процесу самовиховання та самоосвіти. Уперше в житті людина усвідомлює соціальну відповідальність за виховання дітей, розвиває у собі прагнення до пізнання та формування особистості дитини, до пошуку та широкого використання різноманітних засобів підвищення ефективності навчання та виховання»².

Момент відповідальності та комунікативно-професійної зацікавленості відіграє чи не найголовнішу роль у підвищенні ефективності самостійної роботи студента-педагога протягом проходження педагогічної практики. «Педагогічна практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли у самого студента буде бажання стати справжнім педагогом-майстром»³.

¹ Педагогічна практика «Пробні уроки»: навч.-метод. посіб. / І. С. Руснак, М. Г. Іванчук, Т. Д. Федірчик [та ін.]. – Чернівці: Рута, 2006. – С. 6.

² Ковальчук В. Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції: монографія / В. Ковальчук, І. Табачек. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – С. 195.

³ Белан Т. Г. Пропедевтична педагогічна практика як засіб первинної адаптації студентів до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Т. Г. Белан // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Чернівці: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 88. – С. 15. – Режим досту-

Таким чином, елемент самостійності в структурі практичної підготовки майбутнього педагога визначений нами як один з найголовніших та ключових, що зумовлює актуальність його детального концептуально-теоретичного аналізу в сучасних умовах розвитку освітньої сфери нашої держави, яка характеризується активним реформуванням з елементами залучення і розвитку новітніх інноваційно-гуманістичних технологій, оволодіти якими може лише спеціаліст, що володіє високим потенціалом та здатностями до самостійної творчості, до самовдосконалення та рефлексійного самоаналізу. Враховуючи це, звернемося насамперед до розгляду та аналізу основних характеристик (ознак) самостійної діяльності студентів під час їхньої практичної підготовки.

Педагогічна практика, будучи одним з елементів цілісного та структурованого комплексу навчально-виховного формування майбутніх педагогів, переймає на себе основний масив самостійної діяльності студентів, що є її ключовою характерною ознакою, оскільки саме в процесі педагогічної практики студенти мають можливість самостійно спостерігати, реалізовувати та аналізувати практичний потенціал тих теоретичних знань, які вони отримують протягом навчання в університеті. Одним із головних завдань педагогічної практики визнається «збільшення самостійної роботи студента, реалізація його індивідуальних творчих здібностей»¹.

Успішне виконання такого завдання має в ідеалі привести до формування в особистісно-компетентній структурі майбутнього педагога фундаментальних характеристик та підґрунть його професійної гуманістично-інноваційної діяльності. «В процесі педагогічної практики студенти-практиканти удосконалюють свої навички самостійної роботи, виявляють свої творчі здібності та індивідуальний стиль професійної діяльності, що є надзвичайно актуальним в контексті сучасної парадигми освіти»².

Ключовою характеристикою самостійної діяльності студентів під час їхньої практичної підготовки, таким чином, є їх активне включення

пу до журналу : archive.nbuv.gov.ua/РесурсиНауковаперіодика.../ped/2011_88/Belan.pdf.

¹ Горобець Т. В. До питання еволюції поняття «педагогічна практика» / Т. В. Горобець // Педагогічний пошук : науково-методичний вісник. – 2010. – № 1 (65). – С. 57.

² Олійник В. Проблеми студентів-практикантів в процесі проходження педагогічної практики та шляхи їх усунення / В. Олійник // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. пр.]. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 140.

в реальний навчально-виховний процес певного освітнього закладу, а також творчо-особистісне утвердження в якості активного суб'єкта загальнонаціонального навчально-виховного простору.

Окрім того, практична діяльність майбутніх педагогів, особливо в різноманітні її форм самостійної роботи, стає головним аксіологічно-орієнтаційним джерелом професійно-компетентнісного характеру для молодої людини. Тобто, студент, оволодівши навчально-теоретичним базисом, може, самостійно включившись в активний процес практичної самореалізації, чіткіше та повноцінно з'ясувати для себе особистісну зацікавленість та ціннісну орієнтованість на подальшу діяльність в галузі освіти, учителювання, просвітництва, навчання та виховання. «Специфікою практичної діяльності студентів є те, що в ній у більшій мірі (порівняно з навчально-пізнавальною) здійснюється ідентифікація з професійною діяльністю вчителя, практика проводиться в умовах, адекватних умовам майбутньої самостійної педагогічної діяльності. Робота студента в період практики характеризується тією ж різноманітністю функцій, що й робота педагога. Вона – ланка в системі підготовки вчителя і виступає у якості самостійного, важливого джерела актуалізації педагогічної освіти, створення її життєвої цінності для поліпшення відносин»¹.

Педагогічна практика насамперед актуалізує для молодої людини ті виміри навчально-виховної дії, які неможливо яскраво та рельєфно відобразити в чистій психолого-педагогічній теорії, тобто відбувається входження педагогічно-комунікативного компонента в свідомісно-активну особистісну структуру майбутнього педагога, змушуючи його до самовизначення в якості найактивнішого суб'єкта навчально-виховного середовища національного суспільства – вчителя.

Педагогічна практика в цьому аспекті являє собою своєрідний «професійний барометр», що дозволяє молодій людині повніше визначитися щодо правильності обраного професійного покликання, адже вчителювання – це не звичайна професія, а така, в якій можна сповна реалізуватися лише за умови наявності справжнього педагогічного покликання.

Самостійна робота студентів у структурі практичної підготовки майбутніх педагогів є саме тим елементом, який дозволяє визначитися

¹ Черкас Г. В. Педагогічна практика в системі підготовки вчителя / Г. В. Черкас // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – 2008. – № 1. – С. 155.

із гармонійним входженням в навчально-виховний професійний простір. «Саме на практиці студент може визначитися, наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, з'ясувати ступінь співвідношення особистісних якостей із професією вчителя, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного вчителя є володіння теорією й практикою освітнього процесу. Це засвідчує значущість педагогічної практики в системі формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації у процесі професійної діяльності»¹.

Більше того, в своєму дослідженні ми будемо виходити з того, що педагогічна практика є ключовою сферою застосування здібностей майбутнього педагога до самореалізації, самостійної роботи та творчого втілення власних ідей, що ґрунтуються на фундаментально-теоретичній підготовці і вимагають практичної перевірки і втілення в реальних умовах навчально-виховного процесу певного закладу освіти.

Таким чином, наступною основною характерною рисою самостійної діяльності студентів під час їхньої педагогічної практики назвемо необхідність та можливість практичного втілення та перевірки концептуально-теоретичного базису, що отримують студенти, будучи активними суб'єктами університетського навчально-виховного середовища.

Важливою характеристикою самостійної діяльності студентів під час їхньої практичної підготовки є те, що вона є дієвим і, можливо, найефективнішим інструментом розвитку особистісно-комунікативних здатностей, необхідних професійному вчителю, адже саме в період педагогічної практики студент потрапляє в безпосереднє середовище навчально-виховної комунікації, що є унікальним в кожному конкретному загальноосвітньому навчальному закладі. «У період педагогічної практики студенти вчаться налагоджувати контакти з учнями, вчителями, батьками, здійснювати педагогічне співробітництво з даними категоріями учасників навчально-виховного процесу з позицій досягнення поставлених цілей, засвоєння прийомів і методів організації пізнавальної діяльності учнів, розвитку власних творчих сил, ініціативи, прагнення до самоосвіти. Цьому допомагає знайомство із творчо працюючими вчителями й педагогічними колективами, атмосфера постійного пошуку. Студентові необхідно виконувати не тільки прописані

¹ Іващенко А. Формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в процесі педагогічної практики / А. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 106.

завдання, але й надавати можливість проявляти самостійність, ініціативу»¹.

Тільки за таких умов педагогічна практика стане одним з найдієвіших інструментів реалізації індивідуальної навчально-виховної стратегії кожного студента, особливо тих її складових, успішність яких безпосередньо залежить від уміння молодої людини навчатися, аналізувати і діяти самостійно, проявляючи весь свій особистісно-творчий інноваційний потенціал.

Отже, педагогічна практика як простір можливостей реалізації особистісного потенціалу студента надає якнайширші можливості для самореалізації молодої людини у вигляді такої складової навчально-виховного процесу, як самостійна робота. Саме в такому самостійницькому вимірі педагогічна практика постає середовищем справжньої науково-дослідної та педагогічно-інноваційної діяльності молодого педагога, що прагне до саморозвитку і самовдосконалення.

Отже, аналізуючи навчально-евристичний та особистісно-формуючий потенціал самостійної роботи студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів, підкреслимо особистісно-інноваційну спрямованість тих можливостей самореалізації, які з'являються перед молододу людиною, покликанням якої є пробудження в свідомості дітей прагнення до творчості, пізнання, ідеалів справедливості і краси.

Практика в системі вищої освіти нашої країни відіграє одну з ключових ролей як один з визначальних і системоформуючих елементів підготовки спеціалістів високого рівня компетентності, що особливо важливо в такій професії, як вчитель, який має бути творчою особистістю, адже від його особистісно-компетентнісних ознак залежить подальший інтелектуальний і духовний розвиток нації. Як педагогічна категорія практика розглядається «складовою частиною навчально-виховного процесу, мета якої навчити студентів та учнів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані під час вивчення педагогіки, психології, фахових методик і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку в майбутніх

¹ Шапран О. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики студентів / Ольга Шапран // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Випуск 26. – С. 357.

учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук»¹.

Підкреслимо, що в дослідженнях вітчизняних науковців, педагогів, філософів освіти завжди підкреслюється саме творчо-особистісна складова педагогічної практики як навчально-виховного і дослідницько-пошукового феномену вітчизняної освіти, що саме по собі надзвичайно актуалізує концептуальну проблематику вивчення самостійної роботи студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів. «Педагогічна практика в Україні – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, педагогічних училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації»².

Враховуючи це, однією з визначальних характеристик самостійної діяльності студентів під час їхньої практичної підготовки можна визначити її провідну роль у формуванні інноваційного потенціалу національного кадрового резерву в сфері освіти, адже саме ті студенти, що здатні на практиці виявити свої самостійно-творчі вміння, зрештою стануть педагогами-майстрами, які виховуватимуть молодь та формуватимуть інтелектуальний потенціал української нації. Педагогічну практику студентів розглядається як «спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів».

Таким чином, підкреслимо фундаментальне значення та невід'ємність в структурі навчання майбутніх педагогів такої складової навчально-виховного процесу, як самостійна робота в системі педагогічної практики майбутніх вчителів, педагогів, вихователів, соціальних психологів тощо.

Ще однією специфічною характеристикою самостійної діяльності студента протягом проходження педагогічної практики є її спрямування на формування інноваційно-педагогічних та гуманістично-виховних здібностей майбутнього педагога, необхідних йому для реалізації свого педагогічного покликання.

¹ Педагогическая энциклопедия : в 4-х томах / под ред. И. А. Каирова. – Том 2. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – С. 325.

² Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – С. 252.

Така функція самотійної роботи як структурного елементу педагогічної практики ефективно виконується за умов надання студентам-практикантам можливості самореалізовуватися в інноваційно-творчий спосіб. Студенти проводять систему сучасних уроків і виховних заходів нового покоління в школі, розширюють діапазон їхніх видів, формують життєву компетентність дитини. «Це є показником прагнення їх до самовираження, неординарності у підходах до освітньо-виховного процесу, умілого використання теоретичних знань у практичній діяльності. Майбутні вчителі самотійно готують і проводять різні заходи відповідно до Базового компонента початкової освіти. При цьому синтезуються знання з психології, педагогіки та часткових методик і перевіряються в конкретних педагогічних ситуаціях. Також вони набувають досвіду в роботі з батьками, самотійно готують і проводять бесіди з учнями, читають лекції з проблем виховання на батьківських зборах. У процесі виробничо-педагогічної практики майбутні педагоги можуть використовувати в роботі з дітьми інноваційні педагогічні технології, теоретичне ознайомлення з якими відбулось на лекціях в університеті. Вони набувають методичних навичок у використанні особистісно-орієнтованої моделі навчання, педагогіки співробітництва, здійснюють індивідуалізацію, диференціацію, узагальнюють та систематизують свій практичний досвід. Все це підвищує фундаментальність і самоцінність практики. Студенти розробляють методичні рекомендації, авторські програми, дидактичні матеріали для школи»¹.

Саме максимальне усамостійнення роботи студента під час проходження педагогічної практики є головною характеристикою ефективності даного виду навчання щодо отримання будь-якого фаху в результаті університетської освіти, а особливо важливо це у випадку педагогічної освіти, адже справжній педагог ще на початку власної професійної діяльності має глибоко усвідомлювати фундаментальнотворчу природу та постійну особистісну відповідальність тієї гуманістично-інноваційної діяльності, яку він обрав справою свого життя – учителювання.

Важливим виміром професії педагога є й суто технічні вміння оформлення і роботи з документами, первинні навички яких отримуються

¹ Кисла О. Ф. Зміст та навчально-методичне забезпечення педагогічної практики : навчально-методичний посібник для студентів IV курсу спеціальності «Початкове навчання» освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» / О. Ф. Кисла. – Чернігів : ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2010. – С. 134.

студентом саме в процесі самостійного навчання в ході педагогічної практики, коли молода людина вперше безпосередньо зустрічається з адміністративно-формальними вимірами функціонування навчального закладу.

Окрім того, важливою компетенцією педагога є вміння «самостійно вносити зміни, доповнювати готові дидактичні структури»¹, з основами чого також студент ознайомлюється, намагаючись самостійно, рефлексійно та аналітично підійти до готових форм дидактичної організації навчально-виховного процесу школи, з якими він зустрічається вперше, прийшовши до навчального закладу для проходження того чи іншого виду педагогічної практики.

Таким чином, аналізуючи різні виміри та характерні ознаки самостійної діяльності студентів в ході їх практичної педагогічної підготовки, можемо зробити висновок про те, що основним результатом цієї діяльності має стати вироблення всебічних здатностей молодого педагога до самоаналізу, самоосмислення, до самовдосконалення та самореалізації, в основі чого має лежати теоретично обґрунтована рефлексійна діяльність, яка є необхідною ознакою педагога-професіонала. «Досліджуючи місце і роль педагогічної рефлексії у формуванні готовності студентів до професійної діяльності як форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення своїх вчинків і дій, педагоги, психологи визначають такі основні критерії педагогічної самосвідомості: розуміння соціального значення професії вчителя; усвідомлення вимог до особи вчителя; знання вимог до професійно-педагогічної діяльності; адекватна самооцінка можливостей для досконалої педагогічної діяльності; стала рефлексивна позиція, спрямована на самооцінку й самоаналіз своїх педагогічних дій»².

Такі здатності, з нашої точки зору, починають активно та свідомо вироблятися молодим педагогом саме в процесі самостійної роботи в структурі практичної підготовки майбутнього вчителя, що особливо актуалізує концептуальне психолого-педагогічне значення проблематики, що поставлена в нашому дослідженні. Основні характеристики

¹ Гавриленко О. М. Роль педагогічної практики студентів у формуванні готовності до професійної діяльності / Ольга Гавриленко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. – 2011. – № 10. – С. 209.

² Отрошко Т. Ф. Педагогічна практика як складова формування майбутнього фахівця / Т. Ф. Отрошко, О. О. Ільїна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – Вип. 7. – С. 211.

самостійної діяльності студентів в ході їх практичної підготовки концентруються саме навколо проблематики рефлексійного професійного самоаналізу, який навчається здійснювати майбутній педагог, проходячи педагогічну практику в конкретному навчальному закладі.

Молода людина, яка активно проявляє себе в навчально-виховних формах діяльності в рамках університетського навчання, безумовно прагне до якнайповнішої самореалізації на професійному поприщі, що зумовлює високий рівень необхідності трансляції напрацьованого теоретично-концептуального багажу в практичному вимірі фахової діяльності. Педагогічна практика стає таким полігоном самостійності для майбутнього педагога. «Самовираження майбутнього фахівця у власній професійній діяльності є необхідною складовою педагогічної практики. Вона репрезентує наявність особистісно-обґрунтованого ставлення до діяльності, потребує звернення як до внутрішнього, так і до зовнішнього буття та є органічним поєднанням вищезазначених аспектів у цілісному акті самоздійснення. Творче самовираження виступає ключовим критерієм педагогічної практики»¹.

Отже, виокремлюючи основні характерні риси самостійної діяльності студентів під час їхньої практично-педагогічної підготовки, загальною телеологічною настановою цього процесу можна назвати формування інноваційно-креативних здатностей майбутнього педагога, спрямованих на всі функціональні виміри навчального закладу: навчальний, виховний, організаційний, творчо-інноваційний, психологічно-сприятливий для розвитку дитини тощо.

Таким чином, розглянувши основні характеристики самостійної діяльності студентів в ході їх практичної підготовки, звернемося до аналізу напрямів самостійної діяльності майбутніх педагогів та технології їх практичної реалізації. Використаємо в цьому аспекті поняття «педагогічної технології», яке відображає ключові виміри реалізації теоретичних і практичних завдань, що ставляться перед суб'єктом педагогічної дії в тому чи іншому виді навчально-виховної роботи. Розкриваючи сутність педагогічної технології, О. Пометун і Л. Пироженко наголошують на тому, що «педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти пос-

¹ Стрітьєвич Т. М. Рефлексія як засіб формування професіоналізму протягом педагогічної практики / Т. М. Стрітьєвич // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – Випуск 189. – Частина 2. – С. 105.

тавленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання»¹. В процесі проходження педагогічної практики перед студентом педагогічного університету також мають бути поставлені конкретні педагогічні завдання для того, щоб він міг, використовуючи відповідні технологічні методи, прийоми і засоби, реалізовувати основні напрями власної самостійної діяльності, знаходячись в навчально-виховному середовищі учбового закладу, в якому він проходить практично-педагогічну підготовку.

Одним з основних напрямів самостійної роботи студентів-практикантів, що готуються стати педагогами, є науково-пошуковий та дослідницько-евристичний, в рамках чого студенти, досліджуючи реальні умови навчально-виховного та організаційного функціонування учбового закладу, мають змогу робити самостійні висновки щодо основних закономірностей своєї майбутньої професії.

Дослідницький метод у практичному навчанні базується на самостійному формуванні тими, хто навчається, проблемних запитань і такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо. «Дослідницький метод застосовується для розвитку творчих здібностей і вмінь, він сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями і творчими способами діяльності, що має безпосереднє відношення до формування дослідницьких професійно-творчих умінь майбутніх педагогів»².

У зв'язку з цим, одним з ключових напрямів самостійної діяльності майбутніх педагогів необхідно виділити розвиток особистісних дослідницько-інноваційних здатностей, які в подальшому проявляться у формі творчої самореалізації на професійному поприщі учителювання. Технологією ж вироблення творчо-креативних здатностей майбутнього вчителя є, насамперед, гуманістично-інноваційні методи заохочення молодого людини до самостійного компетентісно-професійного самопрояву.

Важливим проявом самостійної діяльності майбутніх педагогів в процесі проходження практики є самостійна підготовка до різноманітних видів навчальних та виховних занять, що особливо необхідно за

¹ Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – С. 22.

² Освітні технології : навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кітенко, О. М. Любарська [та ін.]. – К. : А.С.К., 2004. – С. 45.

умов використання практикантом інноваційно-гуманістичних та інтерактивно-комунікативних технологій. Студент-практикант має самостійно оволодіти і активно використовувати той технологічно-інструментальний базис, що напрацьований різноманітними галузями сучасної педагогічної науки. «Застосування інтерактивних технологій на уроці потребує від практиканта володіння такими вміннями: уважно слухати висловлення учнів щодо досліджуваного предмету, виявляючи доброзичливість і толерантність; переконувати, аргументувати власну позицію, керувати своїм емоційним станом; спонукати учнів до дискусії на різні теми, підтримувати зворотній зв'язок зі школярами, ініціювати творче сприйняття, доходити компромісу в пізнавальних, етичних і естетичних оцінках; ініціювати роботу учнів у парах, малих групах, а також колективно»¹.

Використовуючи такі засоби, методи, інструменти гуманістичної комунікації, студент, що проходить педагогічну практику, дійсно може проявити себе в якості самостійного суб'єкта педагогічної творчості, навчально-виховного процесу, що в подальшому забезпечить його вміннями самостійної реалізації власної особистісно-комунікативної та професійно-фахової компетенції в майбутній учительській, викладацькій, виховній та культурно-просвітницькій діяльності.

Можливості особистісної самореалізації для педагога є основним фундаментом його професійної діяльності, а саме в процесі педагогічної практики для студента такі можливості відкриваються в достатньо повному та безпосередньому прояві. У зв'язку з цим, одним з ключових напрямів самостійної діяльності майбутніх педагогів нами буде розглядатися особистісний напрям, в основі якого лежить енергетично-духовна та культурно-ціннісна рефлексія як прояв глибокого прагнення молодої людини до самоідентифікації та самореалізації.

Особистісний напрям полягав в «актуалізації педагогічних можливостей студентів під час педагогічної рефлексії, самоаналізу педагогічної діяльності, усвідомленні можливостей до інноваційної діяльності. В процесі рефлексії забезпечується самопізнання, саморозвиток і саморегуляція особистості. Рівень розвитку рефлексії як здібності дає їй розуміння самості – у взаємозв'язку й автономності Я-дійсного, Я-

¹ Могілей І. В. Сучасні технології у змісті педагогічної практики з художньої культури в загальноосвітній школі / І. В. Могілей, І. М. Власенко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – 2010. – № 7 (9). – С. 370.

ідеального, Я-в-очах-інших, Я-для-інших»¹. Тільки в процесі практичної педагогічної дії для молодшої людини викристалізовується її особистісний потенціал розкриття внутрішнього духовного світу для іншого, особливо для дитини, як суб'єкта власної самосвідомості. Стрижневим моментом, зорієнтованим на світ множинного, визнається толерантність – як новий модус взаємодії з *Іншим*, відмінним світом від мого. Дефініція «толерантність» не має чіткого наукового визначення. Етимологічно дане поняття виходить із багатозначного латинського терміну *tolerancia*, що означає стійкість, витривалість, терпимість, допущення, припустиме відхилення².

В основі толерантності є активне ставлення до *Іншого*, що передбачає свідоме «визнання прав та свобод *Іншого*, це діяльне допущення існування *Іншого*».

Незводимість *Іншого* до загальноуніверсального *Я* не означає протиставлення чи опозиції, а передбачає розуміння *Іншості* як власної самоцінності світу, що презентує інші форми мислення, світоглядно-ціннісні пріоритети та життєві практики. *Іншість* – це інший вимір світу, що перебуває у процесі трансцендентування за межі окресленого *Я*, залишаючись незбагненим до кінця, оскільки втрачиться феномен *Іншості*, відбудеться його зведення до певного модусу, усередненого Воно. Невизнання *Іншості* веде до спрощеного розуміння світу як одновимірного пласту-феномена буття, у якому відсутня орієнтація на персональність. «Зникнення» *Іншого* є драматичним для власної, узвичаєної культури, оскільки позбавляє її проєкції подальшого розвитку. Окремо взята культура не є статичною системою, яка створила «власний світ» та замкнулася у ньому. Вона є динамічною системою, що постійно «шукає місця» власної ідентичності, вступаючи у зв'язки з іншими культурами. Взаємодоповнювальність власної та іншої культури зумовлює створення не єдиної універсальної єдності, а передбачає між-світи, культурний між-простір, тобто універсалізацію у множині: «Спільний світ, який вимальовується в універсалізації, можна визначити як світ, що шириться, розширюючи свої можливості, але не залишає

¹ Антоновський О. В. Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя, 2012. – Випуск 22 (75). – С. 439.

² Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / уклад і гол. ред. Т. В. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 382.

ігрового простору своїх можливостей. Інакше відбувається із між-світами, які є і залишаються чужими один до одного. *Своє* виникає тут у відповідь на чужі домагання», – пише Б. Ванденфельс¹. Інший, відмінний виступає еліксиром життя та розвитку *Свого*.

Особистісний напрям самостійної діяльності та педагогічної рефлексії в процесі проходження практики майбутніми вчителями, таким чином, є одним із визначальних етапів формування їх професійно-особистісних якостей та можливостей. Особистісний напрям самостійної роботи студента під час проходження педагогічної практики доцільно і необхідно реалізовувати в контексті гуманістичного, особистісноорієнтованого навчально-виховного середовища.

Молодий педагог має, починаючи з років студентської педагогічної практики, напрацьовувати багаж власних методів та прийомів застосування гуманістично-інноваційних технологій в процесі роботи з учнями, адже це є однією з головних компетентнісних вимог до педагога нової, сучасної формації. «Процес формування самоорганізації у ході педагогічної практики буде проходити успішно, якщо співтовариство та співтворчість в системі відносин учителя та учнів не буде обмежуватися сферою пізнання, засвоєння та передачі інформації. У ході педагогічної практики необхідно уміти організовувати сумісну діяльність в досягненні мети на раціональному, емоціональному і діяльнісному рівнях. Здібність до педагогічної взаємодії, співтовариства і співтворчості потрібно формувати до періоду проходження педагогічної практики»².

Педагогічна ж практика є своєрідним випробувальним полігоном для молодого вчителя, який прагне застосувати гуманістичні принципи педагогіки, засвоєні ним протягом теоретичних занять в університеті. Окрім того, практична діяльність спрямована на самостійне вдосконалення та особистісний відбір тих гуманістичних педагогічно-технологічних прийомів, що найкраще підходять для конкретного молодого вчителя. «Молодий учитель повинен засвоїти і удосконалити

¹ Ванденфельс Б. Топографія Чужого : студії до феноменології Чужого : посіб. з філос. дисциплін / Б. Ванденфельс ; [пер. з нім. В. І. Келуадзе]. – К. : ППС, 2004. – С. 70.

² Яворський А. А. Педагогічна практика один з основних факторів формування професійної самоорганізації студентів / А. А. Яворський // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки : науковий журнал. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 119. – С. 160.

технологію спілкування з учнями на основі гуманістичних принципів. Основа такого спілкування – діалогічність, емпатичне розуміння іншої людини, довіра до можливостей та здібностей учнів, відношення до кожного як до суверенної особистості, зразковість для учня моральних інтересів, цінностей учителя»¹.

Такі основи педагогічного спілкування набуваються у первинній формі саме в процесі проходження студентами педагогічних університетів педагогічної практики, в рамках якої молода людина, здійснюючи повний комплекс самостійної роботи, виробляє особистісні можливості застосування та вироблення комунікативно-педагогічних прийомів і методів, які являють собою основу гуманістично-інноваційного навчання і виховання.

В цьому аспекті надзвичайної важливості в процесі самостійної роботи студента, що проходить педагогічну практику, набуває взаємодія з учнями в позаурочний і позанавчальний час, адже саме в такому спілкуванні майбутній педагог самостійно навчається аналітично і рефлексійно ставитися до проблем учнів, їх інтересів та зацікавленостей, вивчати їх духовний світ та середовище культурної, побутової, комунікативної самореалізації. «Саме робота у сфері позаурочної виховної роботи в школі надасть студентові поштовх до власної творчої самореалізації, апробації власних ідей. Навіть у разі видимої успішності виховної моделі, обраної педагогічним колективом, свіжий погляд студента може сприяти його вдосконаленню. Він може внести конкретні пропозиції з подальшого вдосконалення змісту й методів педагогічної освіти, а отже, стане ближчим до формування стійких професійно-педагогічних інтересів»².

Самостійне внесення таких коректив у власне розуміння педагогічної професії, своїх особистісно-фахових компетентностей, насправді і є ключовим напрямом самореалізації студента – практиканта, який активно реалізовується як дієвий суб'єкт навчально-виховного середовища конкретного навчального закладу. Для того ж, щоб відчувати власну самостійну суб'єктивність в рамках навчально-виховного процесу, необ-

¹ Прокопенко Л. І. Навчально-виховна практика студентів університету : методичні рекомендації / Л. І. Прокопенко. – Черкаси : Сіяч, 2001. – С. 68.

² Іващенко А. Формування готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в процесі педагогічної практики / А. Іващенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 108.

хідно у всіх можливих формах активно взаємодіяти з іншими суб'єктами цього простору, встановлюючи особистісно орієнтовані суб'єкт-суб'єктні комунікативні зв'язки.

У цьому аспекті надзвичайно важливим напрямом самостійної діяльності студентів в процесі проходження педагогічної практики є встановлення комунікативного зв'язку із батьками, громадою, колективом школи, що є незамінним досвідом для майбутньої самореалізації в робочому середовищі навчально-виховного закладу. Особливо важливою є самостійна взаємодія студента-практиканта з батьками учнів, яка є необхідною складовою роботи будь-якого вчителя. Так, «усвідомлення студентами під час практики необхідності й важливості роботи з сім'єю може стати стимулом до самостійної роботи»¹.

Таке усвідомлення поставить перед молодим педагогом безліч нової проблематики, вирішення та аналіз якої стануть можливими лише завдяки кропіткій самостійній роботі в процесі активної практичної підготовки до майбутньої професійної самореалізації педагога. Таким чином, важливо підкреслити різноманітність тих напрямів самостійної діяльності майбутніх педагогів, що формуються протягом проходження практичної підготовки та які мають вирішуватися в рамках гуманістично-інноваційного технологічно-педагогічного поля діяльності студент-практиканта.

Одним з таких конкретних, але не менш важливих напрямків, є вироблення у молодого педагога високого рівня вмінь щодо ведення самостійної документації, яка є необхідною дидактично-організаційною умовою успішної роботи будь-якого вчителя. В процесі педагогічної практики, зокрема важливим її виміром, є формування, ведення і заповнення психолого-педагогічного щоденника, який стає одним із звітних документів студента-практиканта, так і вагомим інструментом проведення рефлексійного самоаналізу педагога-початківця. «Практика підтверджує, що психолого-педагогічний щоденник з педагогічної практики, дійсно, є не тільки основним обліково-звітним документом студента, а й сприяє формуванню здатності самостійно мислити, поступово переходити з одного виду діяльності до другого, робити висно-

¹ Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – С. 9.

вки, визначати актуальні проблеми, вести психолого-педагогічні спостереження, давати оцінку власному досвіду»¹.

Такі, виключно адміністративно-технологічні прояви самостійної роботи студента-практиканта, є надзвичайно важливими саме для відчуття повноти та багатовимірності професії вчителя. Студент, що проходить педагогічну практику, відчуває важливість самостійної роботи над різного роду документами, звітами, робочими програмними текстами тощо, на основі чого також формується компетентність майбутнього педагога щодо самостійного ведення адміністративної звітності про свою роботу та оформлення власних самостійних досліджень в галузі застосування різноманітних педагогічно-гуманістичних технологій, прийомів, засобів та процедур.

Основним результатом реалізації перелічених нами напрямів самостійної діяльності майбутніх педагогів у відповідних технологічних вимірах їх практичного здійснення є перетворення студента з суб'єкта, виключно теоретично-пізнавальної діяльності, на самостійного суб'єкта педагогічної творчості, реалізація якої стане в його майбутній професійній діяльності основним енергетичним джерелом особистісної самореалізації. «Упорядкування дидактичних методів навчання, вдосконалення навчальних програм, методики викладання окремих дисциплін, застосування нових педагогічних технологій формує цілеспрямований розвиток розумових здібностей студентів, посилює у них інтерес до роботи, самостійності та творчості, що сприяє інтенсифікації навчального процесу в університеті»². Відповідно, можна робити висновок про те, що самостійна робота студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів є необхідним духовно-творчим, навчально-дидактичним, адміністративно-організаційним та дослідницько-креативним базисом подальшого самовдосконалення особистісно-професійних компетенцій майбутнього вчителя.

¹ Єпіхіна М. Щоденник з педагогічної практики як ефективна форма оцінювання звітної документації студентів-практикантів / Марина Єпіхіна, Тамара Коваленко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Випуск 26. – С. 105.

² Фалинська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З. З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – С. 12.

Формування такого базису на основі гуманістично-інноваційних технологій активної самостійної роботи студентів у структурі практичної підготовки майбутніх педагогів уможливорює поступовий розвиток у молодій людині спроможності до здійснення педагогічно-інноваційної діяльності, яка є необхідною умовою формування професійного вчителя новітньої формації, здатного до реалізації суб'єкт-суб'єктних навчально-виховних стратегій та особистісно орієнтованих педагогічних технологій. Готовність майбутнього вчителя до інноваційно-творчої діяльності можна визначити за такими показниками:

- 1) усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці;
- 2) інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- 3) зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність;
- 4) готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- 5) володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій і розроблення нових¹.

Саме такі показники, багато в чому, є результатом ефективного застосування активних форм самостійної роботи в процесі проходження педагогічної практики. В її рамках перед студентами постають завдання та проблеми, які вже мають не теоретично-дослідний, а практично-самостійницький вимір, що призводить до необхідності самостійного, інноваційно-творчого мислення та побудови активних професійно-компетентнісних стратегій. «Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності. Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками

¹ Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики : опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : Образование, 2008. – С. 279–280.

дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці»¹.

Віднаходження в собі та вироблення засобів реалізації такої педагогічної креативності відбувається саме в процесі самостійної роботи студента, який проходить педагогічну практику, протягом якої він вступає в комунікативно-професійні зв'язки з перерахованими вище суб'єктами навчально-виховного середовища школи. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження феномену самостійної роботи студентів у структурі практичної підготовки майбутніх педагогів, оскільки неможливо раз і назавжди описати принципи креативно-інноваційної педагогічної дії, яка кожен раз проявляється по – новому, залежно від особистості педагога і учня, навчально-виховних обставин, концептуальних моделей і конкретних методів, що застосовуються вчителем у власній професійній діяльності. «Креативність майбутнього педагога формується на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального та зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності»². Таким чином, проаналізувавши основні напрями самостійної діяльності майбутніх педагогів та технології їх практичної реалізації, можна зробити висновок про те, що весь комплекс цих напрямів та реалізаційних методологій має внутрішню інтегруючу телеологічну установку на розкриття та розвиток інноваційно-творчого та особистісно-компетентісного потенціалу молодого педагога. У зв'язку з цим, важливим є подальше дослідження та структурно-функціональний аналіз евристично-дослідницького та особистісно-інноваційного потенціалу самостійної роботи студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, дослідивши основні напрями самостійної діяльності майбутніх педагогів та технології їх практичної реалізації, звернемося до структурно-функціонального аналізу самостійної практичної діяльності майбутніх учителів. Підкреслимо, що у зв'язку з поставленими нами завданнями, саме практична самостійна самореалізація молодого педа-

¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 256.

² Ізбаш С. С. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності під час практичної підготовки / С. С. Ізбаш, К. В. Нощенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 137.

гога є єдиним шляхом до перетворення на справжнього вчителя. «Головне в школі педагогічної культури, – писав В.О. Сухомлинський, – це живе спостереження явищ навчально-виховної роботи, міркування про ці явища, про взаємозв'язки та залежності між ними»¹.

Безумовно, лише безпосередня робота з дитиною в колективі навчального закладу в рамках місцевої громади перетворює молоду людину на справжнього вчителя, дозволяє спостерігати за всіма суб'єктами навчально-виховного процесу і, що найголовніше, за власними можливостями професійної самореалізації. «Саме практика дає можливість цього спостереження та викликає потребу розібратися в суті та теоретично осмислити ті чи інші педагогічні явища, проаналізувати, де, коли, за яких умов відбувся той чи інший факт, чи є він випадковим, чи відбиває тенденцію розвитку педагогічного явища, які причини його виникнення тощо»². Спостереження, самоспостереження, аналіз і самоаналіз відіграють надзвичайно важливу роль в професії педагога, а отже в рамках самостійної роботи протягом педагогічної практики майбутній вчитель має оволодіти цими здібностями, використовуючи евристично-дослідницькі та інноваційно-прикладні засоби безпосередньої участі у діяльнісному функціонуванні навчального закладу.

У зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема вивчення структури самостійної практичної діяльності майбутніх вчителів, на що і буде спрямований структурно-функціональний аналіз даного феномену в рамках нашого подальшого дослідження. Першим етапом, структурним елементом і функціональною необхідністю в самостійній роботі молодого вчителя є практична оцінка ситуації в учнівському колективі, яка передуює активному включенню молодого вчителя у функціонально-рольову парадигму власної професійної діяльності.

Таким чином, первинним завданням майбутнього педагога в процесі самостійної роботи протягом проходження педагогічної практики є вивчення і оцінка учнівського середовища і колективу. «Одним із важливих завдань виробничо-педагогічної практики є вивчення колективу учнів. Для цього майбутні спеціалісти мають змогу використовувати уже відомі їм методи науково-педагогічного дослідження на більш високому рівні: систематичне і багаторазове спостереження з викорис-

¹ Сухомлинський В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1984. – С. 8.

² Там само. – С. 199.

танням різних засобів фіксації, педагогічний експеримент, метод незалежних характеристик, інтерв'ювання та анкетування учнів, педагогів, вивчення продуктів діяльності дитини тощо. Також студенти широко використовують соціометричні методи, що дозволяє скласти соціограму, в якій відображено місце дитини в групі, інтереси в спілкуванні та ін.»¹.

Вся ця сукупність методів, якими володіють студенти після теоретичної підготовки в стінах університету, має бути активно використана в рамках їх практичної самореалізації при самостійній роботі в школі, коли вони потрапляють до комунікативно-навчального середовища класу. Визначення ключових характеристик учнівського колективу, таким чином, є одним із головних завдань, що постають перед студентом-практикантом і протягом виконання якого він може проявити власні можливості самостійної роботи, спрямованої на самовдосконалення професійно-особистісних характеристик майбутнього вчителя, педагога, вихователя.

Оцінка ситуації в учнівському колективі формує необхідне молодому вчителю знання, на основі якого в подальшому відбувається його самостійна робота, спрямована на налагодження особистісно-комунікативних зв'язків з дітьми, встановлення позитивного для дитячої та учительської творчості колективного мікроклімату, створення передумов для самореалізації кожної дитини в учнівсько-креативних проявах, а також робота з метою власної активної адаптації до нових умов навчання і діяльності.

Для цього студент має здійснити соціометричне вивчення учнівського колективу, визначивши його особливі комунікативно-групові характеристики. «Студент має провести соціометричне дослідження класу для визначення інтелектуального, вольового, емоційного та загального лідерства і побудувати соціограми для наочного відображення взаємозв'язків і взаєностосунків у дитячому колективі, а також для визначення коефіцієнту соціальної комфортності та рівня сумісності дитячої спільноти з метою врахування результатів педагогічного моніторингу виховного процесу для його подальшого планування і вдоско-

¹ Кисла О. Ф. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики в процесі багаторівневої підготовки фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» / Оксана Кисла // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2012. – Випуск 96. – С. 134.

налення; а також визначити ціннісні орієнтири дітей, запропонувавши їм занотувати на аркушах паперу, що вони найбільше цінують в людях, а що найбільше їм в людях не подобається.

За допомогою анкетування практикант визначає найбільш типові труднощі, з якими стикаються учні у шкільному житті; а використовуючи метод незавершеного речення, досліджує: рольові позиції (коли б я був ...) та функціональні (якщо мене ..., якщо я ...). За результатами вивчення дітей практиканти пишуть фрагменти характеристик: «учня та класу»¹. Вивчення на основі таких методик та прийомів особливостей як учнівського колективу в цілому, так і індивідуально-особистісних характеристик кожного учня дозволить вчителю-початківцю видобути значний практичний матеріал для активізації власної самостійної діяльності, спрямованої на формування особистісно-компетентнісного базису своєї майбутньої професійної самореалізації на ниві вчителювання.

Справжній педагог у своїй професійній діяльності має вміти активно, динамічно, гнучко й цілеспрямовано реагувати на різноманітні виклики, що постають перед ним в процесі роботи з дитячим підлітковим колективом і мають різноманітну природу та форми прояву. Саме вміння визначити ключові характеристики та оцінити ситуацію в учнівському колективі є однією з необхідних умов зрощення учительської майстерності на основі самостійної роботи в процесі практичної самореалізації. «Розвивальні уміння спрямовані на визначення «зони найближчого розвитку» (Л.С. Виготський) окремих дітей, групи в цілому; створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі вихованців; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних відношень; формування і постановку питань, що вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення індивідуального підходу до дітей»².

Студент, що проходить практичну підготовку, готуючись до майбутньої професії педагога, має насамперед прагнути до розвит-

¹ Марченко Г. В. Оцінювання педагогічної практики за кредитно-модульною системою / Г. В. Марченко // Наукові праці Донецького національного технічного університету. – Серія :Педагогіка і психологія. – Донецьк : ДНТУ, 2009. – Випуск 3. – С. 219.

² Машкіна Л. А. Підготовка студентів до проведення пробних уроків у початковій школі / Л. А. Машкіна // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 8. – С. 185.

ку власних здатностей до аналізу комунікативно-колективного середовища навчального закладу, особливо дитячих, учнівських колективів. Розвивати такі здатності та виконувати перелічені нами вище завдання можливо тільки за умови якнайповнішого використання того психологічно-педагогічного та соціометричного матеріалу, який отримує студент в процесі самостійної роботи в структурі практичної підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Наступним етапом самостійної реалізації в процесі педагогічної практики майбутнього вчителя після об'єктивної соціометричної, психологічної, кліматично-групової оцінки ситуації в учнівському колективі наступає період прийняття самостійних рішень, який характеризується необхідністю в повній мірі проявити свої можливості у синтезу теоретичних психолого-педагогічних знань, отриманих в університеті, з безпосередньою навчально-виховною ситуацією, актом безпосереднього педагогічного самовираження.

Прийняття самостійного рішення в процесі педагогічно-виховної дії охоплює такі етапи особистісної реалізації, як здійснення рефлексії, самовизначення в конкретній педагогічній ситуації та дієве самовираження на основі власних професійних компетентностей. В процесі педагогічної практики виділяємо такі етапи, що включають рефлексію, яка спонукає до професійного становлення, самопізнання й самовизначення:

- самоаналіз власної особистості, діяльності й спілкування;
- у ході самопізнання прояснюється уявлення про себе, про свої сильні й слабкі сторони;
- формування ідеального образу «Я» за допомогою залучення механізмів самопрогнозування;
- формулювання програми саморозвитку, у якій визначається порядок і послідовність дій педагога щодо самовдосконалення, час, умови, прогнозуються результати, способи та прийоми самовиховання й самоосвіти;
- реалізація цієї програми;
- контроль та оцінка ефективності проведеної роботи з внесенням коректив у подальшу роботу над собою щодо свого професійного розвитку¹.

¹ Стрітьєвич Т. М. Рефлексія як засіб формування професіоналізму протягом педагогічної практики / Т. М. Стрітьєвич // Вісник Черкаського університету. – Серія :

Таким чином, прийняття самостійного рішення є багатовимірним та багатоаспектним процесом, що реалізується в рамках професійної самореалізації з метою вирішення конкретної психолого-педагогічної, навчально-виховної проблеми, ситуації. При цьому, кожне прийняте молодим вчителем самостійно-практичне рішення вимагає глибокого аналітичного ставлення, а також визначення ефективності власного рішення, його результатів.

Постійний самоаналіз, критичний розгляд самостійно прийнятих практично-педагогічних рішень є необхідною умовою формування професійної компетентності молодого вчителя, від здійснення яких залежить зрощення власної педагогічної кваліфікації. «Якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то обов'язковим критерієм її повинен бути самоаналіз, у результаті якого майбутній учитель досліджує власну особистість, спілкування, емоційний стан, свою діяльність сьогодні на занятті, свої педагогічні уміння тощо»¹.

Можливість самодослідження може розвиватися лише на основі практичної самореалізації, адже для цього необхідно здійснювати особистісні навчально-виховні акти, що неможливо на етапі теоретичної підготовки. У зв'язку з цим, етап визначення ефективності власного рішення є важливою складовою самостійної роботи студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів.

Необхідно також відзначити велику роль досвідченого і компетентного керівника практики, що особливо важливо на етапі аналізу ефективності конкретних навчально-виховних дій студента практиканта, який все ж таки ще не володіє в певній мірі майстерністю педагогічного самоаналізу. «Не варто абсолютизувати діагностичні можливості практики, зазначає Л. Манчуленко, бо все-таки педагогічна практика має навчальний характер, і студент, не відчуваючи всієї відповідальності та самостійності, робить помилки»².

Саме на цьому етапі студенту-практиканту особливо необхідною є допомога керівника практики, вчителя-методиста, які здатні, викорис-

Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2011. – Випуск 189. – Частина 2. – С. 106.

¹ Демичева І. О. Показники професійного саморозвитку вчителя / І. О. Демичева // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків : ОВС, 2002. – Випуск 21. – С. 111.

² Манчуленко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л. В. Манчуленко // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. – Рівне, 2003. – Частина 1. – С. 136–137.

товуючи власний педагогічний досвід, підказати молодому педагогу його помилки, спосіб підвищення ефективності його педагогічно-виховної діяльності, напрям спрямування самоаналізу та корекції власної професійної поведінки.

Отже, завершальним елементом у структурі самостійної практичної діяльності майбутнього вчителя нами виділяється корекція діяльності на основі переосмислення результатів практичної діяльності. Така корекція є необхідною як в конкретно-ситуативній атмосфері навчального закладу, так і на рівні підвищення кваліфікаційних та компетентнісних показників самого молодого педагога. Саме його знаходження в реальному середовищі навчального закладу, активна робота в цьому середовищі дозволяє рефлексивно підійти до аналізу власних помилок чи неточностей, що стали частиною здійсненого психолого-педагогічного чи навчально-виховного акту. «У природному педагогічному процесі педагогічна практика допомагає реально розвивати методичну рефлексію, коли для вчителя предметом мислення є засоби й методи власної педагогічної діяльності. Аналіз такої діяльності сприяє усвідомленню практикантом труднощів, що виникають у процесі роботи, і на цій підставі вони віднаходять шляхи їх подолання. При цьому досить важливо, щоб студент самостійно міг визначити, які помилки допущені ним через недостатній рівень професійних знань і вмінь, а які – зумовлені особистісними якостями»¹.

Таке визначення дозволить молодому педагогу усвідомити власні можливості саморозвитку та підвищення власної педагогічної компетентності. У зв'язку з цим, етап корекції діяльності на основі переосмислення результатів власної практичної діяльності є одним з визначальних елементів структури самостійної роботи студентів у процесі проходження ними педагогічної практики.

Аналіз проблематики критичного переосмислення результатів самостійної роботи студентів в процесі педагогічної практики показує, що молоді педагоги вкрай потребують створення більш ефективної системи самостійної практичної підготовки, адже існує безліч проблем, які не можливо вирішувати тільки на теоретичному рівні. «Більшість майбутніх педагогів (майже 65,5%) у процесі підготовки і проведенні виховної роботи не готові враховувати особливості взаємин між дить-

¹ Кузнецова О. Роль педагогічної практики в процесі підготовки майбутнього вчителя / О. Кузнецова // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. пр.]. – Вип. LIX. – Ч. II. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 32.

ми. Серед труднощів, із якими зустрічаються студенти на практиці, на перше місце (40,9%) ставиться проблема взаємодії зі школярами і регулювання контактів між дітьми; на другому місці (35,6%) визначаються труднощі стимулювання активної діяльності дітей. Створення умов для самореалізації кожної дитини у спільній діяльності та залучення дітей до планування виявилися складними для 35,2% студентів-практикантів; 58,7% – зазнають труднощів у організації колективної взаємодії; спільна діяльність і залучення дітей до колективного планування виявилися складними для 45,8% опитаних»¹.

Всі ці труднощі та проблемні ситуації в процесі педагогічної практики є корисним досвідом, критичне, аналітичне та корекційне ставлення до якого дозволяє майбутнім педагогам накопичувати власний досвід самостійного їх вирішення, а також збагачувати власний теоретичний багаж новими аналітично-евристичними здобутками, які зрештою дадуть якісний стрибок в сфері педагогічно-професійних особистісних компетенцій майбутнього педагога.

Самі студенти часто відзначають, що аналіз і корекція їх самостійної діяльності в процесі практичної підготовки є надзвичайно корисним етапом їх становлення як майбутніх вчителів. Так, «на думку 75% студентів, найбільш ефективним видом роботи, що сприяє формуванню самостійності, є безпосередня практична діяльність у школі (педагогічна практика)»². Більш того, студенти старших курсів часто звертають увагу й на те, що існує необхідність диверсифікації форм практичної підготовки та її втілення в різноманітних формах самостійної роботи майбутніх вчителів. «Для підвищення ефективності проходження студентами педагогічної практики в програми з циклу педагогічних та психологічних дисциплін студенти рекомендують включити практикуми з організації та проведення позакласних заходів, заняття з використанням інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі, з навчання методам саморегуляції педагогічної діяльності, з формування умінь педагогічного спілкування тощо»³. Та-

¹ Надкернична Л. Організація педагогічної практики майбутніх учителів : результати експериментального дослідження / Л. Надкернична // Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал. – 2012. – № 2, березень – квітень. – С. 77.

² Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

³ Неговський І. В. Підготовка майбутніх учителів до виконання функції класного керівника у процесі педагогічної практики / І. В. Неговський // Вісник Чернігівського

ким чином, можна зробити висновок про те, що існує нагальна необхідність інтенсифікації самостійної роботи майбутніх педагогів в ході їх практичної підготовки, а також урізноманітнення форм її застосування та аналітично-рефлексійних засобів і прийомів осмислення її результатів та механізмів її коригування на особистісному рівні.

Отже, розмірковуючи про ключові властивості самостійної роботи студентів в структурі практичної підготовки майбутніх педагогів, необхідно відмітити важливість її систематизації та вироблення активних механізмів підвищення її результативності та ефективності. Існує необхідність «розробки та апробації наскрізної програми педагогічної практики, яка спрямована на вироблення системи професійних умінь і навичок, що формуються протягом усіх років навчання в різних видах самостійної діяльності студентів. Також важливими є механізми та показники зворотного зв'язку, що дає змогу студенту свідомо працювати над виробленням навчально-виховних умінь і навичок»¹. Проблематика вивчення самостійної роботи студентів у структурі практичної підготовки майбутніх спеціалістів, таким чином, є надзвичайно актуальною в рамках сучасних трансформацій, що відбуваються в річищі формування нової національної парадигми педагогічної освіти.

Ефективність же самостійної роботи студентів педагогічних університетів в рамках практичної підготовки безпосередньо залежить від особистісних переконань і прагнень самої молодшої людини, яка обирає своїм майбутнім фахом вчителювання, тим самим усвідомлюючи всі складнощі та високий рівень відповідальності, які є незмінними супутниками даної професії. «Педагогічна практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли в самого студента є бажання та прагнення стати хорошим вчителем, коли він свідомо організує процес своєї професійної самоосвіти й самовиховання, коли він усвідомлює відповідальність за виховання й розвиток молодого покоління»².

національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2011. – Випуск 83. – С. 181.

¹ Демченко О. П. Значення педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх учителів до створення виховних ситуацій / О. П. Демченко // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Випуск 15. – Частина 1. – Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – С. 120.

² Кузнецова О. Роль педагогічної практики в процесі підготовки майбутнього вчителя / О. Кузнецова // Гуманізація навчально-виховного процесу: [зб. наук. пр.]. – Вип. LIX. – Ч. II. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – С. 35.

Таким чином, розглянувши основні характеристики самостійної діяльності студентів в ході їх практичної підготовки та здійснивши структурно-функціональний аналіз самостійної практичної діяльності майбутніх педагогів, можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, виокремивши основні характеристики (ознаки) самостійної діяльності студентів під час їхньої практичної підготовки, визначено важливість формування рефлексійно-креативних здатностей майбутнього вчителя як основи його подальшого особистісно-компетентнісного самовдосконалення. Однією з фундаментальних характерних ознак самостійної роботи студента, що проходить педагогічну практику, є його включення в якості активного суб'єкта загальнонаціонального освітнього, навчально-виховного простору, що дозволяє йому на світоглядно-ціннісному рівні відчувати значимість обраної ним професії, усвідомити власну роль у функціонуванні національного суспільства, сформулювати цілі особистісно-соціального самовдосконалення. Окрім того, самостійна робота в ході педагогічної практики являється для молодшої людини фундаментальним засобом здійснення самоідентифікації з обраної професією, що також визначено нами як одна з основних рис даного виду роботи студентів-практикантів. Здатність самостійно побачити себе в ролі вчителя, рефлексійно проаналізувати власний потенціал і цільові установки, безумовно, є необхідною для самовизначення майбутнього вчителя-професіонала. Ще однією особливістю і властивістю самостійної роботи в процесі педагогічної практики є те, що вона дозволяє молодому педагогу здійснити необхідну для формування первинних професійно-особистісних компетенцій практичну реалізацію набутих в університеті теоретично-концептуальних знань з психолого-педагогічних дисциплін. Враховуючи вище наведені характерні ознаки самостійної роботи студентів в ході практичної підготовки майбутнього педагога, важливо підкреслити, що тільки спрямування даного виду студентської роботи на особистісно-компетентне інноваційне самовдосконалення дозволить молодій людині самореалізуватися в подальшому на складному професійному поприщі – учительованні, яке в основі своїй має постійне прагнення до фахового та особистісно-культурного самовдосконалення.

По-друге, проаналізувавши основні напрями самостійної діяльності майбутніх педагогів та технології їх практичної реалізації, нами сформульовані основні ключові телеологічні установки, які є внутрішньоструктурними елементами всього комплексу самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі проходження ними педагогі-

чної практики. Основною ж цілеспрямовуючою установкою є формування та розвиток у молодого педагога здатностей та технологічних вмінь самостійної роботи щодо вдосконалення власних особистісно-професійних компетентностей інноваційно-гуманістичного характеру. З огляду на це, одним з найважливіших напрямів самостійної роботи майбутніх педагогів в рамках практичної підготовки нами визначено особистісну актуалізацію на основі вибудовування власної унікальної інноваційно-гуманістичної технологічно-педагогічної стратегії. Тільки реалізуючись в практичній роботі та виявляючи самостійність в створенні власного педагогічно-технологічного продукту, молодий педагог зрештою може перетворитися на вчителя-майстра, вчителя нової форми, здатного вирішувати найскладніші педагогічно-виховні задачі. Ще одним виділеним та проаналізованим нами важливим напрямом самостійної діяльності студентів-практикантів є дослідницько-пошуковий напрям, що реалізується в рамках активної евристично-технологічної самостійної діяльності молодого педагога, який вперше потрапляє в активне середовище загальноосвітнього навчального закладу і аналітично ставиться до вивчення комунікативно-функціональних зв'язків, що складаються між ключовими суб'єктами функціонування навчально-виховного простору даного закладу. В цьому аспекті педагогічна практика є важливою складовою самостійного розвитку пізнавально-аналітичних та концептуально-практичних здібностей майбутнього педагога. Зрештою, ще одним ключовим напрямом самостійної діяльності майбутнього педагога в процесі практичної підготовки нами визначено активну роботу з різними суб'єктами навчально-виховного процесу у школі: дітьми, вчителями, адміністрацією, батьками тощо. Самостійність в налагодженні між-суб'єктної комунікації є одним з визначальних базисів подальшої самореалізації молодого людини на ниві учительської праці.

По-третє, здійснивши структурно-функціональний аналіз самостійної практичної діяльності майбутніх учителів, виділено декілька ключових, системо-формуючих етапів реалізації самостійного потенціалу практичної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. Першим із таких етапів нами визначено оцінку ситуації в учнівському колективі, яка, з одного боку, є необхідним елементом в структурі професійної компетентності майбутнього педагога, а з іншого – дає змогу студенту-практиканту перевірити власні педагогічно-психологічні, соціометричні, комунікативно-групові знання, вміння і навички, отримані ним в процесі теоретичної підготовки в університеті. Наступним кроком,

який вможлиблюється завдяки самотійній роботі в процесі проходження педагогічної практики, є прийняття молодим педагогом самотійних рішень щодо конкретних психолого-педагогічних, навчально-виховних, міжсуб'єктно-комунікативних дій в конкретному учнівському та шкільному колективі. На цьому етапі студент-практикант перетворюється на повноцінного суб'єкта навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу. Приймавши та втіливши самотійне педагогічне рішення, майбутній педагог має його проаналізувати, рефлексійно оцінити його доцільність і ефективність, визначити результативність. Такий акт самооцінки збільшує вірогідність вироблення в рамках особистісно компетентної структури майбутнього педагога необхідних механізмів професійного самовдосконалення. Зрештою, студент-практикант самотійно, а також за допомогою керівника, вчителя методиста, визначає необхідність та можливість корекції власної діяльності на основі переосмислення результатів самотійно прийнятого рішення. Такий структурно-функціональний аналіз самотійної роботи студентів у структурі практичної підготовки майбутніх педагогів та диверсифікації форм практичної підготовки студентів педагогічних університетів. дозволяє нам стверджувати необхідність подальшого розвитку, систематизації.

Глава 3.5.

Модель практичної підготовки педагога

У рамках праксеологічного підходу актуальним і невідкладним завданням сучасної філософії освіти є завдання побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів. Провідні педагогічні університети мають у цьому певний теоретичний і практичний досвід. За визначенням, практична підготовка майбутнього педагога має бути цілісною, носити системний характер, охоплювати всі основні напрями діяльності майбутнього педагога, акцентувати увагу на її навчальних і виховних функціях. Узагальнюючи досвід сучасного моделювання практичної підготовки учительських кадрів, розглянемо такі її основні складники, як ознайомча, культурно-ознайомча, виховна, педагогічна і переддипломна практика. Зупинимося на їх аналізі більш детально.

Вироблення систематизаційних принципів побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів тим більш важливе і актуальне, враховуючи різноманітність тих функцій та завдань соціа-

льно-структурного та особистісного рівня, які виконуються в процесі педагогічної практики. Різноманітність та багатовимірність цілепокладальної сфери феномену практичної підготовки вчителів зумовлює необхідність дослідження принципів його інтегрального синтезу. «Основними завданнями педагогічної практики є виховання професійно значущих якостей особистості вчителя; виховання стійкого інтересу та любові до професії вчителя; закріплення, поглиблення та збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань у процесі їх використання при вирішенні конкретних педагогічних завдань; формування та розвиток професійних умінь та навичок; ознайомлення зі станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі, з педагогічним досвідом учителів та методистів»¹.

Саме на основі таких завдань і функцій формулюються основні принципи побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутнього педагога. Найфундаментальнішим принципом побудови ефективною підготовки майбутніх фахівців, на нашу думку її системність, цілісність і неперервність, що має забезпечувати взаємозв'язок теоретичної підготовки майбутнього вчителя з його практичним самовдосконаленням, а також створювати для нього безперервний простір реалізації практичних можливостей набуття особистісно-компетентнісних здатностей. «Професійна практика – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців із професійно-творчою практичною діяльністю в навчально-виховних закладах.

Професійна практика має характер неперервності та послідовності, починаючи із перших років навчання»². Врахування принципу системної цілісності практичної підготовки майбутніх вчителів здатне забезпечити ефективну підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, необхідних національній системі освіти для її подальшого інноваційного розвитку. Враховуючи це, необхідно відзначити, що застосовувана сьогодні система педагогічної практики в українських педагогічних університетах також потребує реформування і вдосконалення,

¹ Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – С. 11–12.

² Кривонос О. Б. Педагогічна практика – провідна умова формування професійних умінь студентів / О. Б. Кривонос // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – №3. – С. 216.

розбудови принципово нової, інноваційної моделі функціонування і розвитку.

У сучасних умовах студентам педагогічних спеціальностей зазвичай забезпечується проходження декількох видів практики, які розподіляються за певними роками їх навчання в університеті. Не завжди така система носить цілісний характер, часто різні види практик є автономними, не пов'язаними як між собою, так і з багатьма дисциплінами, що вивчаються студентами в рамках теоретичних курсів. «В Україні студенти педагогічних ВНЗ проходять три види практик: 1. Виховна практика в літніх оздоровчих таборах (для деяких спеціальностей вона не є обов'язковим видом практики). 2. Навчально-педагогічна практика – носить пасивний характер, студенти є спостерігачами навчально-виховного процесу. 3. Педагогічно-виробнича практика – відбувається в активній формі, під час якої практиканти мають проводити власні уроки, виховні години і відвідувати уроки студентів-колег з детальним аналізом»¹.

З одного боку, така система педагогічної практики має свої позитиви, може носити цілеспрямований характер, бути ефективною та корисною, з іншого – вона сповнена недоліками, які пов'язані саме з її несистемністю і нецілісністю, відірваністю її різних етапів, не пов'язаністю зі значною кількістю теоретичних знань, отриманих в університеті. «Певні недоліки, що існують в організації педагогічної практики призводить до того, що студенти-практиканти не повною мірою розуміють, які вимоги до них ставляться на кожному етапі педагогічної практики, та не сприймають педагогічну практику як цілісний процес»².

Враховуючи це, ми ставимо завдання розробки цілісної, поетапно взаємовизначеної, теоретично-практично-інтегрованої моделі підготовки майбутніх педагогів засобами педагогічної практики як не-

¹ Носовець Н. М. Організація позааудиторної роботи з розвитку педагогічної майстерності майбутніх вчителів у практиці вищого педагогічного закладу / Н. М. Носовець, О. В. Малишко [Електронний документ] // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка : збірник наукових праць. – Педагогічні науки. – Вип. 88. – С. 164. – Чернігів, 2011. – Режим доступу до журналу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_88/Nosov.pdf. – Назва з екрану.

² Олійник В. Проблеми студентів-практикантів в процесі проходження педагогічної практики та шляхи їх усунення / В. Олійник // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. пр.]. – Вип. LVI. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 141.

від'ємної складової навчально-виховного середовища будь-якого педагогічного університету та національної системи освіти в цілому.

Моделювання особистісно-професійної підготовки вчителя – це виокремлення основних базових властивостей і якостей, які притаманні фахівцеві – вчителю-професіоналу. При цьому слід зазначити, що при розробці прогностичної моделі професійно-особистісної підготовки педагога, по-перше, необхідно враховувати перераховані в попередніх розділах методологічні та педагогічні позиції. По-друге, розроблена модель відображає тільки основні базові компоненти, виступаючи орієнтиром для педагогічного університету. І, по-третє, модель орієнтована на подальшу розробку засобів педагогічного управління підготовки вчителя. Оптимізація досліджуваного процесу може бути досягнута в умовах особистісно-орієнтованої освіти.

Окрім вироблення цілісної концепції інтегрованих форм проходження практичної підготовки студентами педагогічних спеціальностей важливо, на нашу думку, є розроблення інноваційної структури методологічних, дослідницьких, навчальних і виховних форм, що складають змістовну частину даного елемента навчально-виховного формування майбутнього педагога. У моделі мають бути представлені основні складові навчально-педагогічного комплексу практичної діяльності студента, майбутнього педагога: 1) система інтеграції теоретичної, професійно-практичної, дослідницької роботи; 2) методичне забезпечення усіх видів практики; 3) створення освітнього середовища педагогічної практики¹.

Педагогічний університет, професорсько-викладацький склад у товаристві з колективами шкіл створюють саме цілісне освітньо-інноваційне середовище практичної підготовки студентів, яке б у повній мірі сприяло трансформації набутих теоретичних знань в практичній самореалізації майбутнього педагога. Саме з метою створення концептуально-парадигмальних принципів цілісності такого середовища в нашому подальшому дослідженні ми звернемося до проблеми побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів.

¹ Кисла О. Ф. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики в процесі багаторівневої підготовки фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» / Оксана Кисла // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2012. – Випуск 96. – С. 132-135.

У сучасній системі вищої педагогічної освіти України практика застосовується як невід'ємний навчально-методичний елемент загально-го навчально-виховного процесу, що дозволяє аналізувати його як феномен інтегративний та системотворчий, такий, що є необхідним в ході реалізації навчально-виховної стратегії кожного студента педагогічної спеціальності. «Практика студентів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у вищій педагогічній школі. Вона регламентується Положеннями про проведення практики студентами вищих навчальних закладів і є безперервною (I-IV курси); організованою на базі середніх загальноосвітніх шкіл; керованою з боку професорсько-викладацького складу педагогічного університету та вчителів і адміністрації освітніх закладів. Відповідальність за організацію і здійснення практичної підготовки студентів покладено безпосередньо на керівників вищої школи.

Навчально-методичне керівництво і виконання програм практики забезпечують відповідні кафедри. Загальну організацію роботи студентів і контроль за її проведенням здійснює керівник практики та досвідчені вчителі шкіл, на базі яких проходить практика»¹.

Включеність більшості суб'єктів навчально-виховного процесу практичної підготовки майбутнього вчителя в систему проходження студентами практик різного роду є позитивним виявом вітчизняної вищої педагогічної освіти. В той же час, з нашої точки зору, необхідно встановити більш міцні і наскрізні зв'язки між різними видами практики, які проходять студенти протягом усього періоду навчання, що забезпечить вищий рівень її системності та інтегрованості до загального тіла навчально-виховного процесу у вищій школі.

Різні види практики мають бути гармонійно включеними в систему безперервної професійно-компетентної підготовки майбутніх педагогів. Більш того, на нашу думку, вони мають бути інтегративним її елементом, навколо якого має вибудовуватися вся змістовно-обсягова структура навчально-виховного процесу у вітчизняному педагогічному університеті. Важливо, щоб «система організації педагогічної практики в структурі ступеневої підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі відповідала принципу безперервності

¹ Білоконний С. П. Організація керівництва педагогічною практикою – важлива умова формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя / С. П. Білоконний // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 142. – С. 5.

та послідовності, сприяла ефективній підготовці студентів до роботи в школі»¹. На основі цього принципу в нашому дослідженні буде розвернуто таку систему взаємозв'язків між різними елементами та етапами навчально-виховного процесу, в якій би оптимальна модель практичної підготовки майбутніх педагогів стала справжнім єднальним, інтегральним, смисло-реалізаційним складовим елементом загальної структури професійної підготовки вчителів.

Важливими є й інші фундаментальні принципи побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів. Зокрема надзвичайно важливим є те, щоб така підготовка здійснювалася в поступовому характері – від простіших педагогічно-пізнавальних завдань до складніших, із врахуванням того рівня теоретичних знань студентів, якими вони володіють на кожному конкретному етапі навчання в педагогічному університеті. «Ефективно організована практика носить характер поступовості, що постійно ускладнюється. Починаючи із загального знайомства з навчально-виховним закладом, спостережень та аналізу отриманої інформації, практикант переходить до виконання більш складних завдань. Характер безперервності проявляється у тому, що студент у процесі всього строку навчання у педагогічному вузі пов'язаний зі школою та дітьми»².

Як бачимо, поступовість проходження різних видів практики студентами педагогічних університетів тягне за собою іншу вимогу – їх взаємопов'язаність і неперервність, коли кожний наступний етап є логічним продовженням попередніх і в його процесі використовується досвід пройденої раніше практичної підготовки. Важливість цього принципу підкреслює В. Кремень у своїй праці «Освіта і наука в Україні»: «Практична підготовка має бути неперервною, починатися на молодших курсах і тривати впродовж усього навчання, послідовно ускладнюючись і наповнюючись новим змістом»³. Саме на основі такого

¹ Романишина Л. М. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики / Л. М. Романишина, А. П. Конох // Вісник Запорізького національного університету : [зб. наук. пр.]. Фізичне виховання та спорт. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – № 1 (7). – С. 93.

² Черкас Г. В. Педагогічна практика в системі підготовки вчителя / Г. В. Черкас // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : науковий журнал. – 2008. – № 1. – С. 156.

³ Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 102.

розуміння взаємозалежності та взаємообумовленості різних етапів проходження практичної підготовки студентами педагогічних університетів нами розглядатиметься проблема побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів як на концептуально-теоретичному, системно-структурному, так і на практично-педагогічному рівнях.

Отже, приступаючи до аналізу проблеми побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, насамперед, підкреслимо принципи системності, неперервності, структурної обумовленості, творчої креативності, особистісної інноваційності даного феномену. Ці принципи мають лежати в основі будь-якої педагогічної дії, а отже й необхідно їх широко застосовувати в рамках практичної самореалізації майбутніх педагогів. «В процесі практичної підготовки майбутніх педагогів провідними принципами є: неперервність та послідовність протягом всього періоду навчання; акмеологічність (можливість творчо використовувати власні задатки та здібності в процесі проходження педагогічної практики різних видів); дослідницький підхід (можливість досліджувати різноманітні соціально-педагогічні процеси та проблеми у відповідності з особливостями та потребами навчальних закладів, що виступають в ролі бази практики»¹.

Таким чином, виокремивши і розглянувши основні принципи побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх вчителів, звернемося до концептуально-теоретичного аналізу її складників, сформульованих нами вище. Першим з них є ознайомча практика студентів, що здійснюється на першому курсі без відриву від навчального процесу протягом одного місяця, впродовж якої першокурсники приходять до школи й вивчають навчально-виховну діяльність учителя.

Ознайомча практика на ранньому етапі навчання студентів педагогічних спеціальностей є надзвичайно важливим діагностичним інструментом виявлення у молодій людини справжнього покликання до такої суспільно важливої і особистісно жертовної професії, як вчителювання. Саме спостереження за роботою досвідченого вчителя дозволяє молодій людині визначитися з правильністю обраної спеціальності, а також зафіксувати в структурі власної особистості аксіологічну значимість майбутньої професії. «У професійному ста-

¹ Приходько Н. И. Технология содержания практической подготовки социальных педагогов / Н. И. Приходько // Проблемы сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія : [зб. наук. пр.]. – Ялта : КГУ, 2000. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 20.

новленні студента важливу роль відіграє спостереження за діяльністю досвідчених учителів. Пропедевтична педагогічна практика передбачає спостереження за педагогічною діяльністю вчителя-предметника, ознайомлення та спостереження за навчально-виховним процесом, діяльністю учнів»¹.

Такий практичний досвід є, насправді, незамінним у контексті первинного особистісно-професійного самовизначення молодої людини, яка обрала своїм майбутнім фахом педагогічну діяльність. Студент одразу отримує можливість зануритися в середовище, яке для нього є моделлю майбутньої діяльності та невичерпним евристичним джерелом подальшого теоретичного навчання в університеті.

Окрім того, ознайомча практика виконує особливу функцію і щодо подальшої індивідуальної стратегії навчання студента, в тому числі і практично-педагогічного її виміру, будучи фундаментальним елементом формування аксіологічної, когнітивної та особистісно-духовної орієнтації молодої людини на пізнавально-творче видобування особистісно-професійних компетенцій.

Пропедевтична педагогічна практика є складовою частиною освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя, яка забезпечує безперервність і послідовність формування практичних умінь та професійного становлення студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях. Метою практики є ознайомлення студентів з особливостями організації та проведення навчально-виховної роботи вчителів в умовах реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Основні завдання пропедевтичної педагогічної практики:

- ознайомлення із загальноосвітнім навчальним закладом, бесіда з адміністрацією, вчителями, класним керівником;
- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі;
- закріплення, поглиблення та збагачення психолого-педагогічних знань;
- формування і розвиток професійних навичок та вмінь;
- виховання поваги й любові до професії вчителя;
- формування первинного етапу адаптації і психологічної готовності до педагогічної діяльності;

¹ Манчуленко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л. В. Манчуленко // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. – Рівне, 2003. – Частина 1. – С. 135–141.

– вироблення дослідницького підходу до психолого-педагогічного аналізу навчально-виховного процесу¹.

Таким чином, ознайомча практика студентів педагогічних спеціальностей, насамперед відіграє роль ціннісно-орієнтаційну, пробуджує любов до власної професії, прагнення до фахово-компетентної та особистісно-духовної самореалізації на відповідальному та надзвичайно складному поприщі вчителювання.

Однією з найголовніших системотворчих функцій ознайомчої педагогічної практики є сприяння і спрямування студентської діяльності щодо саморозвитку та компетентнісного самовдосконалення. Ознайомча практика стимулює до самостійного набуття нових знань, умінь та навичок, які в подальшому студент зможе проявити, проходячи наступні взаємопов'язані види практик, тим самим створюючи цілісну систему студентської практичної діяльності. «Очікується, що більшість студентів відчує в результаті перегляду та обговоренні уроку досвідченого вчителя, недоліки власної підготовки до цього ж уроку. Окрім конкретних методичних вказівок, які має на цьому етапі сформулювати керівник пропедевтичної практики, важливо спрямувати студентів на самоосвітню пізнавальну діяльність, а саме запропонувати пошук і відбір фахової літератури до тематики переглянутих уроків, так буде накопичуватись власна методична скарбничка майбутнього вчителя та формуватись відповідне ставлення до фахової літератури»².

Студенти мають насамперед усвідомити важливість і необхідність самостійної роботи щодо вдосконалення своїх знаннево-педагогічних та практично-психологічних навичок і вмінь. Досвідчений вчитель може показати юному колезі приклади вибудовування ієрархічно-ціннісних систем, що для педагога являють основу його професійної та особистісно-життєтворчої діяльності в процесі учительської самореалізації.

¹ Див.: Белан Т. Г. Пропедевтична педагогічна практика як засіб первинної адаптації студентів до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Т. Г. Белан // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 88. – С. 14. – Режим доступу до журналу : archive.nbuv.gov.ua/Ресурси Наукова періодика.../red/2011_88/Belan.pdf.

² Манчуленко Л. В. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час проходження педагогічної практики / Л. В. Манчуленко // Вісник УДУВГП : [зб. наук. пр.]. – Рівне, 2003. – Частина 1. – С. 135–141.

Ознайомча практика є також елементом цілісного первинного етапу підготовки майбутнього вчителя, який має на меті ознайомити молоду людину з реальними умовами професійного функціонування справжнього педагога. Студент долучається до реального навчально-виховного простору конкретного освітнього закладу, відчуваючи атмосферу майбутньої професії, її значимість та соціальну важливість. «Безперервна практика на I – II курсі має на меті ознайомлення студентів з реальним процесом, у якому втілюються знання, що студенти здобули на лекціях та семінарських заняттях. Відповідно добираються форми організації та проведення практики. Змістовно робота студентів зводиться до ознайомлення їх у виробничих умовах з особливостями підготовки вчителя до навчального року, навчального семестру, вивчення нового розділу, уроку та його аналізу, до гурткової позакласної роботи. З огляду на це її можна назвати початковим етапом формування майбутнього фахівця, де ним усвідомлюється зміст роботи з розрахунку наступності з вищим рівнем»¹.

Важливо закласти на цьому ранньому етапі професійної самореалізації ціннісні орієнтири та духовне прагнення до подальшої творчої самореалізації. Ознайомча практика є своєрідним стимулом для молодої людини, енергетичним поштовхом до нових форм самореалізації. Однак вона може стати і відштовхуючим фактором, який змусить молоду людину відвернутися від учительського фаху. Запобігати цьому мають керівники практики, вчителі методисти, тобто старші колеги, майстерність яких полягає саме в тому, щоб здатні переконати молоду людину, яка знаходиться на першій сходинці педагогічного шляху, у важливості подальшого саморозвитку саме на ниві вчителювання.

Зрештою, ознайомча практика є першим прикладом для студентів педагогічної майстерності досвідченого вчителя, яка має сприйматися вже не безпосередньо, як на шкільній лавці, а рефлексивно, з точки зору осмислення змісту та форми професійно-педагогічних знань, вмінь та навичок, навчально-виховних компетенцій майбутнього педагога. «Пропедевтична педагогічна практика має формувати в студентів уміння готувати уроки з використанням сучасних методів і прийомів навчально-пізнавальної діяльності; має на меті закріплювати, поглиб-

¹ Власенко Ф. П. Особливості соціалізації індивіда в умовах інформаційного суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеню канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Ф. П. Власенко. – К., 2008. – 18 с.

лювати та синтезувати психолого-педагогічні, методичні знання в процесі їх використання для вирішення конкретних навчальних завдань; має виховувати у студентів стійкий інтерес до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті та підготувати студентів до активної педагогічної практики в школі»¹.

Таким чином, необхідно зробити висновок про те, що саме в ході ознайомчої практики у студентів першого курсу, що навчаються на педагогічних спеціальностях, відбувається закладання фундаменту всієї подальшої професійно-педагогічної та особистісно-життєтворчої діяльності майбутнього вчителя. У зв'язку з цим, важливо, щоб в рамках цього виду практики студент першого курсу якнайширше ознайомився з технологічними, інноваційно-гуманістичними, суспільно-організуючими функціями сучасної освіти, якнайглибше усвідомив соціальну значущість своєї майбутньої професії.

Ще одним важливим видом практики для студентів педагогічних спеціальностей є культурно-ознайомча практика студентів, яка здійснюється на другому курсі, в період зимових або літніх канікул, впродовж якої майбутні педагоги вивчають культурно-історичні традиції краю, в якому їм належить працювати. Безумовно, такий вид практики є необхідним як для культурного розвитку молодшої людини, майбутнього вчителя, так і для обізнаності в традиціях, звичаях тієї місцевості, де в майбутньому педагог буде здійснювати власну професійну діяльність, що в основі своїй є культуротворчою. Одним з головних принципів педагогічної дії має бути культуровідповідність та залучення учнів до багатоманітної гармонії, що складають в єдності місцева та загальнолюдська культура, що й зумовлює фундаментальне значення для майбутнього педагога проходження культурно-ознайомчої практики. На думку Т. Рейзенкінд, художньо-культурне навчання має «базуватися на принципі поліфонічної (рівноправної) підпорядкованості елементів, які забезпечують цілісність комплексної інтегративної системи. Зміст такої системи полягає у доборі форм, методів, засобів художньо-естетичного навчання на основі принципу культуровідповід-

¹ Матяш О. І. До питання організації та оцінювання пропедевтичної педагогічної практики студентів математичних спеціальностей в умовах кредитно-модульного навчання / О. І. Матяш, Л. Ф. Михайленко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. пр.]. – К.; Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2010. – Випуск 24. – С. 372.

ності»¹. Молодий педагог для гармонійного розвитку власних професійно-особистісних компетентностей має якнайраніше долучитися до цілісної культурновідповідної системи того регіону, де він планує реалізовуватися як вчитель. Ця умова є важливим елементом практичної підготовки майбутнього педагога, що визначає його подальші здатності до гармонійного долучення учнів до культурного середовища певного краю.

Культурно-ознайомча практика студентів носить характер активності, дослідницько-інноваційної спрямованості та особистісно-ціннісної орієнтованості, що перетворює її також на важливий інтегративний чинник усього комплексу практичної підготовки майбутнього вчителя, що нами розглядається. Різноманітність культурно-крайових, історично-регіональних особливостей функціонування різних навчальних закладів має враховуватися саме при формуванні цілісної системи практичної підготовки майбутнього педагога. Активна культурно-ознайомча практика покликана утверджувати «дослідницько-орієнтований підхід, відповідно до якого у напрямі становлення культуротворчої парадигми підготовка педагогів здійснюється відповідно до інноваційних підходів науково-освітньої практики, зокрема у нових сферах українознавчо-регіональної культури. У контексті дослідницько-організаційного характеру розробляється підготовка спеціаліста у педагогічних університетах, зокрема у напрямі формування вміння створювати краєзнавчо-культуротворче середовище навчання і виховання учнів. Підготовка майбутнього вчителя спрямовується на професійне оволодіння способами розробки – моделювання власних методичних підходів і засобів педагогічно-краєзнавчої діяльності»².

Молодий вчитель, таким чином, вийшовши зі стін університету та потрапивши в професійно-учительське середовище, матиме вже певні методологічні, педагогічно-виховні, культуротворчі напрацювання у сфері історично-культурної специфіки краю, де здійснюватиметься безпосередньо його учительська робота.

¹ Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті : монографія / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – С. 369.

² Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 15.

Культурно-ознайомча практика має здійснюватися також на основі принципу різноманітності методологічно-пізнавальних форм та засобів, що забезпечується майстерністю керівників такої практики, а також активною співпрацею університету з різноманітними культурними, музейними, громадськими організаціями, що становлять культуротворче ядро певного регіону. «Технологія формування готовності майбутнього вчителя до культурно-ознайомчої, музейно-педагогічної діяльності реалізується в процесі застосування комплексу активних, практико-орієнтованих форм і методів навчання, використання методу проектів, творчих завдань, залучення до навчально-дослідницької діяльності тощо. Це сприяє розширенню професійної компетентності майбутнього вчителя, дозволяючи підвищити його професійну культуру»¹.

Таким чином, всебічний розвиток професійно-особистісних компетентностей молодого вчителя безпосередньо залежить від активності та інноваційно-творчої спрямованості проходження ним в студентські роки культурно-ознайомчої практики, спрямованої на формування адаптаційно-соціалізаційних факторів активного залучення молодого спеціаліста до педагогічно-виховної і культуротворчої діяльності в певному регіоні.

Одним з визначальних видів практики щодо формування цілісної структури педагогічно-професійних компетенцій майбутнього педагога є виховна практика, що реалізується в період літніх канікул, як правило, в таборах відпочинку чи оздоровлення дітей та підлітків, де майбутні педагоги працюють вихователями, наставниками, вожаками тощо. Надзвичайно важливим цей вид практики є через те, що виховання як педагогічний феномен є інклюзивним явищем будь-якої педагогічно-комунікативної діяльності. «Для повноцінного залучення практикантів до розвивальної освітньої діяльності велика роль належить практиці в дитячих таборах. Вона має на меті виробити у майбутніх педагогів уміння самостійно застосовувати в практичній роботі зі школярами знання, одержані в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, а також пропедевтичне засвоєн-

¹ Мандебура Е. П. Технология формирования готовности будущих учителей начального образования к использованию средств музейной педагогики / Е. П. Мандебура // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Серія : Педагогіка : [зб. наук. пр.]. – Мелітополь : МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – Випуск 4. – С. 251.

ня різноманітних форм і методів роботи з дітьми під час літнього оздоровчого періоду»¹.

Цей вид практики є незамінним для формування у майбутнього педагога психолого-педагогічних вмінь гуманного ставлення до дитини, усвідомлення її потреб індивідуального, вікового, групового, комунікативного характеру тощо. У зв'язку з цим, виховна практика визначатиметься нами як ще один інтегральний елемент процесу побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів в системі вітчизняної педагогічної освіти.

Виховна практика має на меті стимулювати у майбутнього педагога прагнення до самовдосконалення в собі виховних професійних компетенцій, до розвитку зацікавленості та дослідницької спрямованості щодо вивчення дитячої психіки, психології дитячих груп та колективів, вироблення вміння позиціонувати себе як керівника, вихователя, авторитета для дитячої групи чи окремої дитини. Метою педагогічної практики в дитячих оздоровчих закладах (ДОЗ) є «оволодіння студентами сучасними методами та формами організації виховного процесу в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку; формування професійних умінь і навичок на основі отриманих теоретичних знань із педагогіки та методики виховної роботи; формування в студентів уміння організовувати виховну роботу з дітьми і молоддю в умовах відпочинку. Основною базою літньої практики є заміські оздоровчі табори, санаторії, пришкільні табори тощо»². Необхідно, щоб студент, майбутній педагог, чітко усвідомив і визначив для себе пріоритетне місце виховання та спілкування в позаурочний час з дітьми в загальній структурі власних педагогічно-психологічних і професійно-особистісних компетентностей.

Саме комунікативно-виховні вміння і навички молодого педагога дозволять йому активно і з меншими перешкодами вписатися в будь-яке психолого-педагогічне середовище певного навчально-виховного закладу. Метою виховної практики є як формування

¹ Кисла О. Ф. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики в процесі багаторівневої підготовки фахівців зі спеціальності «Початкова освіта» / Оксана Кисла // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2012. – Випуск 96. – С. 133.

² Кириченко Л. М. Організація педагогічної практики у літніх оздоровчих закладах : навчально-методичний посібник / Л. М. Кириченко, Н. П. Онищенко, Ю. Г. Підборський, О. М. Сергійчук. – К. : Знання України, 2004. – С. 6.

вмінь виховної роботи, так і збільшення потенціалу адаптаційно-психологічної дії самого майбутнього педагога. «Завдання практики в ДОЗ: вивчити особливості планування виховної роботи в ДОЗ; формувати й розвивати в майбутніх педагогів навички спілкування з дітьми та молоддю; формувати професійні якості педагога, уміння й навички планувати та організовувати змістовне дозвілля дітей, проводити виховну роботу з ними, вміти згуртувати дитячий колектив; виховувати в студентів любов до педагогічної професії, стимулювати їх до поглиблення педагогічних знань та вдосконалення педагогічних здібностей; формувати психологічну готовність до виконання ролі організатора виховної роботи в дитячому колективі»¹. Без такої готовності до творчо-організаційної та інноваційно-виховної роботи з дітьми та підлітками не можна говорити про формування сучасного педагога, основою професійності якого мають бути високі особистісно-комунікативні здатності до гуманного і особистісно-орієнтованого ставлення до проблем виховання та взаємодії з учнівським колективом.

Окрім того, проходячи виховну практику, майбутній педагог навчається особливому виду відповідальності, а саме – відповідальності за створення приємного, оздоровлюючого, розважального, творчо-орієнтованого мікроклімату для дітей. Молодий педагог несе повну відповідальність за психологічний стан значної кількості дітей, що знаходяться далеко від дому і батьків, має створювати такі умови, які б забезпечили кожній дитині душевний комфорт і спокій, не завдавали дитині стресу. «Особливість зазначеного виду педагогічної практики полягає в тому, що студенти працюють із дітьми, які знаходяться далеко від батьків; свою роботу педагогічний колектив ДОЗ спрямовує на досягнення основної мети в дитячому колективі: оздоровлення дітей, створення в них емоційного настрою засобами гри, романтики; виявлення інтересів і захоплень дітей, їх реалізацію в різних видах діяльності, розвиток бажання отримати нові знання, уміння, навички; виховання поваги до законів, норм життя в колективі; залучення до трудових справ на користь і радість оточення. Зазначені вище виховні аспекти є передумовою для створення в дитячому колективі життєрадісної атмосфери й забезпечення повноцінного відпочинку та всебічного роз-

¹ Кириченко Л. М. Організація педагогічної практики у літніх оздоровчих закладах : навчально-методичний посібник / Л. М. Кириченко, Н. П. Онищенко, Ю. Г. Підборський, О. М. Сергійчук. – К. : Знання України, 2004. – С. 7–8.

витку дітей»¹. Враховуючи це, підкреслимо, що виховна практика є одним з ключових складових елементів оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, для яких надзвичайно важливо володіти високим рівнем здатності до створення сприятливої для психічного здоров'я учнів та колективної творчості навчально-виховної атмосфери.

Окрім того, молода людина, майбутній педагог, протягом проходження виховної педагогічної практики набуває навичок ігрового, розважально-творчого, психологічно-інноваційного та неформально-комунікативного спрямування дитячої енергії в творчо-креативне річище, виховує в собі здатність терпляче ставитися до різних типів дитячої поведінки, адекватно реагувати на нестандартні та непередбачувані ситуації.

Загалом діяльність дитячого оздоровчого закладу та студентів-практикантів спрямовується на «формування всебічно розвиненої особистості дитини, розкриття її здібностей на основі задоволення інтересів і потреб (перш за все духовних, інтелектуальних); збагачення соціального досвіду дітей, створення в оздоровчих закладах стилю й тону стосунків справжнього співробітництва, співдружності, співтворчості; оздоровлення дітей, формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, загартування організму дітей; організація різноманітної, суспільно значущої дозвіллевої діяльності дітей через активне спілкування з природою; проведення виховної роботи з дітьми в таборі з урахуванням національних традицій народів, що проживають на даній території, зміцнення міжнаціональних стосунків тощо»². Розширення педагогічного кругозору, психологічної гнучкості у відносинах з учнями, комунікативних можливостей групового та індивідуального спілкування є важливими наслідками проходження майбутніми педагогами виховної практики, яка є невід'ємним та системо-формуєчим елементом оптимальної, на нашу думку, моделі практичної підготовки майбутніх учительських кадрів.

Враховуючи цей аспект, зазначимо також, що з розвитком національної системи освіти, з диверсифікацією застосовуваних в її рамках навчально-виховних і організаційних форм існуватиме нагальна необ-

¹ Там само. – С. 12.

² Кириченко Л. М. Організація педагогічної практики у літніх оздоровчих закладах : навчально-методичний посібник / Л. М. Кириченко, Н. П. Онищенко, Ю. Г. Підборський, О. М. Сергійчук. – К. : Знання України, 2004. – С. 13–14.

хідність у різносторонніх освітянських кадрах, здатних працювати в нестандартний спосіб, застосовуючи оригінальні методики та інноваційні технології навчання і виховання, первинні навички чого студенти педагогічних спеціальностей отримують, проходячи виховну практику у ДОЗ, набуваючи досвіду неформально-креативного комунікативного контакту з учнями, вихованцями. «Слід зазначити, що в нових умовах ринкових відносин, соціальних та економічних реформ, демократизації суспільства та гуманізації освіти підвищився попит підлітків та їхніх батьків на додаткові освітні послуги, які можуть бути задоволені в результаті використання соціально-педагогічних можливостей позашкільної освіти та виховання. Тому свою плідну діяльність розпочало багато типів позашкільних навчально-виховних закладів, зокрема такі: позашкільні заклади освіти; інші заклади освіти як центри позашкільної роботи в позаурочний та позанавчальний час (середні загальноосвітні заклади, ліцеї, гімназії, навчально-виховні комплекси, професійно-технічні училища, технікуми, коледжі тощо); клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від форми власності та підпорядкування; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші заклади, установи різних відомств; різні організації, фонди, асоціації»¹.

Таким чином, підкреслюючи надзвичайну важливість виховної практики для формування професійно-особистісних компетентностей майбутнього педагога, відзначимо також необхідність формування стійкої і динамічної системи взаємовигідної співпраці між центральними і регіональними педагогічними університетами та відповідними організаціями, що надають послуги відпочинку і оздоровлення дітей.

Така співпраця в аспекті, що нами досліджується, дозволить розширювати та інноваційно вдосконалювати ті форми практично-виховної підготовки майбутніх педагогів, які використовуються сьогодні, а також віднаходити у студентів особливі здібності щодо роботи з дітьми в позанавчальний час та в позаурочному середовищі, що значно може вплинути на обрання молодого людиною майбутньої педагогічної спеціальності.

Розглянувши характерні риси та обґрунтувавши фундаментальну важливість таких видів практичної підготовки майбутніх педагогів, як

¹ Пода В. М. Організація та проведення позакласної й позашкільної навчально-виховної практики студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. М. Пода // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2012. – Випуск 96. – С. 237.

ознайомча, культурно-ознайомча та виховна практика, звернемося до з'ясування місця в системі оптимальної моделі практичної підготовки вчителя, здійснюваної на старших курсах педагогічної практики, на основі якої студенти отримують можливість повністю реалізувати ті знання, уміння і навички, які вони отримують протягом теоретичного процесу навчання та на ранніх етапах практичної підготовки.

Педагогічна практика в загальній структурі оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх вчителів має вже не стільки ознайомчо-фундаментальний, скільки результативно-прикладний характер, тобто студенти мають не просто пізнавати певні особливості практичної роботи в конкретному навчально-виховному закладі, але й намагатися реалізувати на практиці ті знання та вміння, які вони отримали протягом теоретичного вивчення спеціальних психолого-педагогічних та предметних дисциплін.

«Педагогічна практика у вищих педагогічних закладах має особливе значення для підготовки вчителів. Насамперед, у процесі підготовки до неї студент набуває певних теоретичних знань та вдосконалює набуті. Але під час безпосереднього проходження практики студенти потрапляють в ситуацію, яка вимагає від них незвичної поведінки – поведінки вчителя на уроці: практикант вступає в нову для нього соціальну роль і при цьому стає суб'єктом нових відносин, аналога яких, як правило, не було ще в його життєвому досвіді. Таким чином, відбувається черговий етап вдосконалення теоретичної основи психолого-педагогічних компетенції і, головне – починає формуватися її первинний рівень (оскільки без практичного педагогічного досвіду студента некоректно стверджувати про наявність у них сформованої психолого-педагогічних компетенції)»¹.

Враховуючи це, педагогічну практику студентів педагогічних спеціальностей необхідно вважати первинним етапом їх професійної діяльності, впродовж якого відбувається становлення вміння молодого педагога до реалізації набутих знань і навичок в навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Педагогічна практика визначає первинні здатності майбутнього педагога до реалі-

¹ Барило О. А. Формування та вдосконалення психолого-педагогічної культури майбутніх вчителів словесників у процесі проходження педагогічної практики / О. А. Барило // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2011. – Випуск 84. – С. 16.

зації та розвитку його особистісно-професійних та психологічно-виховних компетентностей.

Окрім того, педагогічна практика є першим справжнім полігоном для реалізації творчого ставлення майбутнього педагога до своєї професії. Набуття професійних знань, умінь і навичок є лише елементом цілісної системи навчання в педагогічному університеті, який потребує подальшої творчої реалізації в практичних формах самореалізації майбутнього вчителя. Педагогічна практика студентів старших курсів призначена саме для надання можливості проявити на практиці рівень отриманих знань і вмінь, творчо перевірити свої первинні професійні компетентності. «Основною метою педагогічної практики у ВНЗ є навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання й практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, застосовувати їх на практиці; сприяти оволодінню студентами сучасними формами і методами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах; виховувати в студентів інтерес до педагогічної роботи, сформуванню потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності»¹.

Таким чином, педагогічна практика як форма навчально-виховної діяльності майбутніх педагогів закликає створити для них умови реалізації теоретичного фундаменту, що закладається протягом навчання в університеті. Така мета перетворює даний вид практики визначальним елементом оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, адже педагогічна практика є своєрідним єдиним елементом теоретичної і реалізаційної підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Без практичної реалізації засвоєних теоретичних знань неможливо формування спеціаліста в будь-якій сфері діяльності, а особливо в педагогічно-виховній, яка є надзвичайно динамічною та відповідальною. Педагогічна практика майбутніх учителів дозволяє визначитися з потенційними можливостями кожного студента, а також скласти стратегію покращення якості його професійно-педагогічних компетенцій. «Метою педагогічної практики є підвищення рівня та якості підготовки вчителя, яка дає майбутньому вчителю дві можливості: по-перше, адаптуватися до навчального середовища, в якій він

¹ Енциклопедія освіти / [Головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 647.

займає активну позицію, та у співпраці з вчителями і учнями максимально розкриє свої професійні здібності; по-друге, створити умови для переходу від навчально-пізнавальної до самостійної майбутньої професійної діяльності»¹.

Значення педагогічної практики в цих двох її функціональних вимірах неможливо переоцінити, адже саме, завдяки адаптаційній та реалізаційній її функціям, вона стає інтегративно-єднальним елементом всього навчально-виховного процесу педагогічного університету, спрямованого на формування і виховання педагогів-професіоналів високої якості, інноваційно-творча діяльність яких в майбутньому буде визначати не лише окремі людські долі, але й історичний шлях розвитку всієї нашої національної громади, країни, держави.

Здійснюючи навчально-пізнавальну активність в стінах університету, студенти формують загальнообов'язковий базис своєї майбутньої професії і лише на практиці кожен з них отримує можливість проявити індивідуально-творчі можливості, замислитися над стилістичними особливостями своєї майбутньої особистісно-професійної самореалізації. Вироблення власного педагогічного стилю є одним з важливих завдань педагогічної практики майбутніх вчителів. «Формування творчого стилю педагогічної діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики повинно здійснюватись взаємопов'язаними етапами, в основі яких – формування педагогічної творчості та етапи педагогічного процесу, а саме: професійна орієнтація і накопичення знань; актуалізація чуттєвого досвіду, професійна адаптація; накопичення і визрівання нових дидактико-методичних ідей; їх практична перевірка у навчально-виховному процесі; активізація навчально-пошукової та творчої педагогічної діяльності»².

Всі ці можливості виникають перед студентами саме тоді, коли вони долучаються до активних форм педагогічної практики. Тепер усвідомлені форми педагогічної дії, засвоєні протягом теоретичного навчання, майбутній педагог може використати в реальному навчально-

¹ Деркач С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя / С. Деркач // Вісник Інституту розвитку дитини. – Випуск 10. – Серія : Філософія, педагогіка, психологія : [зб. наук. пр.]. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С. 51–52.

² Манчуленко Л. В. Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Манчуленко. – Тернопіль, 2006. – С. 17.

виховному середовищі школи, що є в принципі незамінним досвідом становлення унікальних психолого-педагогічних та професійно-особистісних здібностей молодого педагога, який прагне до найповнішого саморозкриття в подальшій фаховій діяльності.

Педагогічна практика на старших курсах є також своєрідним продовженням тих функцій, які виконували раніше проаналізовані нами форми практичної підготовки майбутніх педагогів. Важливим виміром педагогічної практики є те, що саме в її процесі формується новий рівень ідентифікаційно-професійного самовизначення майбутнього вчителя. Як показують соціологічні дослідження, «65,8% старшокурсників саме в процесі практики вперше почали ідентифікувати себе з соціальною роллю «вчитель» (порівняно з 18,2% студентів 2-3-х курсів). Після цієї події відбулися вагомні зміни в самооцінюванні рівня готовності до самостійної педагогічної діяльності: 66,4% студентів «повністю готові до самостійної роботи в школі», а 33,6% – «частково готові» (до практики ці показники були відповідно 18,6% та 81,4%)»¹.

Основною метою педагогічної практики у ВНЗ є формування у студентів уміння застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання, здобуті при вивченні насамперед суспільних, загально-педагогічних і спеціальних дисциплін, розвиток у майбутніх вихователів, викладачів інтересу до педагогічної і наукової діяльності. Саме сприяння розвитку особистісних прагнень і мотивів подальшої педагогічно-виховної діяльності є важливим результатом педагогічної практики на старших курсах, коли студент вже володіє достатнім теоретичним фундаментом і має актуалізувати себе у вимірі майбутньої професійності.

Вибудовуючи оптимальну модель практичної підготовки майбутніх педагогів, важливо на фундаментальному концептуально-теоретичному рівні усвідомлювати, що педагогічна практика на старших курсах є можливістю для розвитку особистості молодого вчителя, що виявляється в потраплянні в реальне середовище навчально-виховних стратегій, методик і технологій, які надалі будуть використовуватися ним як фундаментальний педагогічний досвід. У процесі пе-

¹ Юринець О. О. Педагогічна практика як компонент професійного становлення майбутнього вчителя / О. О. Юринець // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 145. – С. 155.

дагогічної практики створюються умови для самореалізації особистості студента, формування компетентності щодо вирішення творчих педагогічних завдань, розвитку інформаційних, орієнтаційних, перцептивних умінь, що виявляється у грамотному проектуванні логіки педагогічного процесу, використанні різних засобів, форм, методів, інноваційних педагогічних технологій. Також практиканти вчать виявляти проблеми, актуальні для дітей конкретного класу, використовуючи різні методи дослідження; навчаються здійснювати всебічний, грамотний аналіз освітньо-виховної роботи, оволодівати функціонально-діяльними вміннями, необхідними для самоаналізу, самоспостереження, саморозвитку.

На цьому етапі актуальним є питання підвищення рівня автокомпетентності педагога, його реального уявлення про себе, його установки на формування «Я – концепції». З цією метою на практиці необхідно формувати аналітичні здібності для становлення стійкої мотивації до самовдосконалення й саморозвитку, мобілізаційних та комунікативних умінь¹. Таким чином, мотиваційно-стимуляційна функція педагогічної практики є однією з найфундаментальніших характерних рис цього виду навчально-виховної активності майбутніх педагогів. Студенти спрямовують протягом неї всю свою енергію на об'єктивацію власного знаннєво-концептуального багажу, що перетворює кожного майбутнього вчителя на активного суб'єкта справжнього простору навчально-виховної діяльності в школі.

Педагогічна практика на старших курсах має також носити дослідницько-евристичний, креативно-інноваційний характер, що зумовлюється творчо-особистісною природою самої професії вчителя, для якого будь-яка педагогічно-виховна дія сповнена комунікативно-творчих зусиль. Розвивати в собі відповідні здатності майбутній вчитель найактивніше, з нашої точки зору, починає саме в рамках педагогічно-практичної підготовки.

«На старших курсах дуже важливо, щоб педагогічна практика не зводилась лише до копіювання роботи тих чи інших вчителів, а ґрунтувалася на закріпленні і розвитку вмінь вести самостійні пошуки рішень педагогічних завдань на основі знань і умінь, які вони одержали в

¹ Машкіна Л. А. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики / Л. А. Машкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.] – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – Вип. 16 (69). – С. 186.

інституті в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін»¹. Самостійність роботи майбутнього вчителя, її творчо-креативний характер безпосередньо залежить від успішності самореалізаційних зусиль, що докладаються студентами старших курсів в процесі проходження педагогічної практики. Необхідно створити умови якнайбільшого сприяння та заохочення студентської творчості в рамках даного виду навчально-виховної діяльності.

Забезпечувати такі умови проходження педагогічної практики для майбутніх педагогів мають досвідчені викладачі університетів, які у співпраці з вчителями, методистами, психологами загальноосвітніх навчальних закладів розробляють спеціальні особистісно-орієнтовані програми педагогічної практики, виробляють технологічний та оціночний її апарат для забезпечення повного комплексу практичної самореалізації кожного студента. «Провідна роль у керівництві формуванням педагогічних умінь належить викладачам, що здійснюють допомогу під час педагогічної практики (методистам, педагогам, психологам). Їх функція полягає: у розробці програми формування педагогічних умінь та навичок; в організації практичної діяльності студентів; у постановці перед студентами завдання оволодіння практичними вміннями та навичками, розкритті професійної та особистісної значущості майбутньої діяльності, висвітленні її перспектив (що створює у студентів цільову установку на оволодіння вміннями); у розкритті системи педагогічних умінь, якими необхідно опанувати, і змісту кожного вміння як певної сукупності дій та операцій, що складають його, ознайомлення з науково-обґрунтованими способами виконання дій; у контролі за рівнем сформованості умінь та навичок, обліку результатів діяльності студентів»².

Таким чином, комплекс заходів та результатів, що здійснюються завдяки проходженню майбутніми вчителями педагогічної практики, фіксує її творчий характер, орієнтованість на успішну реалізацію, закріплення і перевірку отриманих теоретичних знань, на остаточну іде-

¹ Кучай Т. П. Активізація творчого мислення студентів в період педагогічної практики / Т. П. Кучай // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 129. – С. 58–59.

² Крылова Н. Г. Теория и практика формирования готовности студентов педвуза к деятельности классного руководителя в сельской школе / Н. Г. Крылова, И. В. Павлов. – Чебоксары : ПБОЮЛ, 2008. – С. 17.

нтифікацію кожного студента педагогічної спеціальності з обраним ним фахом.

Зрештою, підсумково-результативним елементом оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів є переддипломна практика (для магістрів), яка за своєю природою вже є не стільки навчальним елементом, скільки можливістю професійної самореалізації молодого педагога, що починає свій трудовий шлях. «Переддипломна практика – є завершальною ланкою практичної підготовки, в ході якої студенти самостійно виконують обов'язки вчителів-класоводів, проєктують власну педагогічну діяльність. Під час цієї практики поглиблювалися, закріплювалися та усвідомлювалися теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану»¹.

Результатом переддипломної педагогічної практики є формування повноцінного професійного вчителя, готового до подальшого особистісно-фахового самовдосконалення, а також закладання дослідницько-евристичного фундаменту всієї подальшої педагогічно-виховної активності як активного суб'єкта національного освітнього простору. Переддипломна практика майбутніх педагогів є своєрідним підсумком, вінцем в оптимальній моделі їх практичної підготовки, яка є цілісним комплексом, що складається з розглянутих нами вище складових.

Фундаментальним виміром переддипломної магістерської практики майбутніх педагогів є її науково-дослідницький характер, який функціонально виявляється у формуванні у студентів професійної якості науково-рефлексійного ставлення до власної професійної діяльності, а також можливостей її інноваційно-креативного вдосконалення. «Магістерська підготовка реалізує освітньо-професійні програми, які базуються на проведенні наукових досліджень і орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідної і педагогічної діяльності, для роботи у галузі наукоємних технологій»².

Переддипломна практика має готувати майбутнього педагога до самореалізації в системі інноваційних змін та вдосконалень. Переддипломна практика в цьому аспекті є своєрідним науково-дослідним, ре-

¹ Калюжка Н. Педагогічна практика у професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи / Н. Калюжка // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 125.

² Швець Є. Я. Організація науково-дослідної і педагогічної практики магістрантів / Є. Я. Швець, Д. Є. Швець // Гуманітарний вісник: збірник наукових праць Запорізької державної інженерної академії. – Запоріжжя: ЗДІА, 2010. – Випуск 43. – С. 123.

флексійно-систематизуючим елементом оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, адже вона на основі науково-дослідної активності студента спрямована на реалізацію його здобутків протягом інших видів теоретичної і практичної навчально-виховної підготовки. Вона є завершальним звітом сформованого спеціаліста, готового обґрунтовувати власну професійну діяльність на основі наукових та інноваційно-технологічних принципів. «Поетапна підготовка студентів до проектування конкретних форм навчально-виховної діяльності створює сприятливі умови для формування професійно-орієнтованої діяльності студентів під час проходження підсумкової переддипломної практики»¹.

У цьому виявляється надзвичайна важливість переддипломної практики майбутніх педагогів як завершального, підсумкового, системотворчого елементу загальної моделі їх практичної підготовки. Весь комплекс набутих знань, умінь і професійно-особистісних компетенцій має проявитися в процесі роботи студентів-практикантів у ході переддипломної магістерської практики.

Як підсумкова, переддипломна практика виконує також діагностичну функцію, визначаючи рівень тих чи інших структурно-професійних компетентностей, що набули майбутні педагоги протягом теоретичного та практичного навчання в університеті. Тепер студенти-практиканти не просто ідентифікують себе з майбутньою професією, але й перевіряють свої первинні фахові здібності. «Переддипломна практика, яка є завершальним етапом теоретичної і практичної підготовки студентів, виявляє рівень та якість професійної компетентності майбутніх вчителів. Ця практика передбачає сформувані вміння володіти сучасними засобами пошуку, обробки і накопичення інформації, необхідної для роботи з дітьми, батьками та колегами»². Пошуково-дослідна та підсумково-аналітична сутність переддипломної магістерської практики робить її ключовим професійно-визначальним елементом оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів.

¹ Пащенко С. Ю. Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Ю. Пащенко. – К., 2000. – С. 15.

² Машкіна Л. А. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі педагогічної практики / Л. А. Машкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – Вип. 16 (69). – С. 186–187.

Пройшовши переддипломну практику, студент перетворюється на повноцінного педагога, на активного суб'єкта національного освітнього простору.

Важливим в аспекті вивчення оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів є також з'ясування структурно-функціональних та конкретно-формальних характеристик даного типу підсумкової навчально-виховної діяльності студентів. Переддипломна практика є завершальним етапом практичної педагогічної підготовки студентів та спрямована на узагальнення, систематизацію й поглиблення загально-педагогічних знань, умінь і навичок, а також підготовку до виконання функцій учителя і реалізації системи навчально-виховної роботи з учнями. Переддипломна практика, тривалістю, 8 тижнів, є комплексною, проводиться на V курсі. Базою проведення практики є загальноосвітні школи I – III ступеня, гімназії та інші загальноосвітні навчальні заклади за місцем проживання. «Основною метою переддипломної практики є виконання студентами обов'язків класного керівника в закріпленому класі (проведення виховних заходів, батьківських зборів, бесід з учнями та батьками, їх аналіз)»¹.

Тобто в процесі переддипломної магістерської практики здійснюється вже не навчання, а реальна педагогічно-виховна діяльність, спрямована на професійно-компетентну реалізацію набутих студентом знань, умінь і навичок. Магістрант-практикант реалізує себе в якості повноцінного вчителя, здійснюючи всі покладені на нього функції, притаманні педагогу, що знаходиться безпосередньо в навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Окрім того, переддипломна магістерська практика передбачає відповідний звіт кожного студента, який, з одного боку, є одним з необхідних оціночних документів практичної підготовки, а з іншого – ще однією можливістю для молодого педагога здійснити науково-педагогічну рефлексію, спрямовану на аналіз власної діяльності в реальному навчально-виховному середовищі. «Завдання переддипломної практики: закріпити вміння визначати рівень вихованості учнів та учнівського колективу, скласти характеристику колективу за поданою

¹ Онищенко Н. Формування професійної готовності майбутніх учителів засобами педагогічної практики / Наталія Онищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 212.

схемою; формувати вміння планувати навчально-виховну роботу класного керівника, аналізувати її, скласти авторську концепцію розвитку школярів на період практики; розробити і провести виховні заходи, батьківські збори, дотримуючись методичних порад класного керівника, методиста з педагогіки; проводити профорієнтаційну роботу зі старшокласниками¹».

Виконуючи такі завдання, різноманітні види роботи, студенти практиканти з'ясовують сильні сторони, які надалі будуть активізувати, актуалізуючись в своєму особистісно-професійному вимірі. Переддипломна практика вже носить перспективне, спрямоване в майбутнє функціональне спрямування.

Отже, переддипломна магістерська практика є впорядкованим результативним виміром всієї системної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, в якому проявляються та підсумково оцінюються набуті студентом протягом отримання вищої освіти професійно-особистісні компетентності. «Поєднання особистого досвіду діяльності та нових знань, що актуалізують традиційні цінності й цінності освіти, приводить до усвідомлення, осмислення як педагогічних реалій, своєї діяльності на фоні діяльності високопрофесійних, компетентних учителів, так і перспектив самоплекання, тобто накопичення в студентські роки аксіологічного потенціалу, забезпечуючи педагогічний образ майбутнього, котрий, збагачуючись у процесі практики, розкривається, поєднуючись з розкриттям педагогічних здібностей особистості: комунікативних, конструктивних, креативних, організаторських, прогностичних»².

Важливим компонентом моделі практичної підготовки майбутніх вчителів є культурологічний, що включає в себе максимальне введення студентів в конкретну культуру, по-перше через використання власного і життєвого досвіду, по-друге, через інтеграцію життєвого досвіду студента, по-третє, через здійснення студентом педагогічної діяльності на високому цивілізаційно-інноваційному рівні, по-четверте, через за-

¹ Онищенко Н. Формування професійної готовності майбутніх учителів засобами педагогічної практики / Наталія Онищенко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : [зб. наук. пр.]. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – С. 212–213.

² Антоновський О. В. Педагогічні знання студентів – основа розвитку ціннісних орієнтацій у процесі проходження педагогічної практики / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : [зб. наук. пр.]. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2012. – Випуск 23 (76). – С. 310.

безпечення єдності суб'єктної позиції та інтерактивного характеру діяльності майбутнього педагога.

Культурологічна практика в контексті загальної практичної підготовки розглядається нами як механізм взаємодії практичного, в тому числі й життєвого досвіду з досвідом науковим з метою вдосконалення і того, й іншого. Отже, вона виступає одним з механізмів взаємозв'язків і взаємопереходів буденного знання студентів у науково-педагогічне знання як культуровідповідних та когнітивнозумовлених процесів, кінцевим результатом яких є формування ключових компетенцій майбутніх вчителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, становлення громадянських якостей.

Доповнена культурологічним компонентом запропонована модель практичної підготовки студентів, на наш погляд, сприяє зняттю багатьох протиріч, які накопичилися в її традиційному варіанті: між індивідуальним і загальним характером педагогічної діяльності, уніфікованими і спеціальними цілями, завданнями, принципами, змістом і технологією практики; між теоретичною базою парадигмального мислення педагога і концептуальним характером діяльності студента; між культурно-історичним контекстом життя і діяльністю майбутнього педагога, вузько предметним характером знань і умінь студента-практиканта та ін.

Культурологічна складова моделі практичної підготовки майбутніх вчителів містить такі основні позиції. У ній пропонується в якості цілей встановити формування досвіду професійно-педагогічної поведінки як його вищої культурної форми, особистісного знання та вміння самостійно здійснювати педагогічне проектування. Культурологічна складова моделі орієнтує на повернення до ідеї безперервної практики, але на дуальній основі і за провідної ролі педагогічного університету та провідних кафедр. При цьому концентровано практику на старших курсах пропонується розподілити по всіх інших курсах. Зміст педагогічної практики можна ефективніше представити у вигляді індивідуальних програм проблемно-пошукового характеру, що виконують функції модулів, і комплексу завдань з освоєння ключових кваліфікацій, що виконують функцію блоку. Технологічно доцільно всю практику розглядати як цілісну систему, що складається з етапів «предпрактики», активної практики, «післяпрактики», кожен з яких має свої завдання навчання, свій зміст, свою технологію і свої критерії ефективності.

Посилення культурологічної складової у запропонованій моделі неможливе без єдності і достатньої повноти науково-методичного за-

безпечення, супроводу та підтримки студентів університетів. Кожна з цих форм має своє призначення, а в цілому вони створюють необхідний педагогічний простір.

В якості основних напрямків удосконалення методик і технологій професійної педагогічної підготовки можна запропонувати наступні: формування прогностичних умінь у студентів педвузу; рішення завдань вищої та середньої освіти в підготовці педагога до його виховної діяльності; створення механізмів наукового управління учнівським колективом; зміна мотиваційно-сміслової сфери студентів від курсу до курсу в процесі педагогічних практик; особистісно-діяльнісний підхід у підготовці педагога повинен стати одним з провідних у ВНЗ; діагностування, облік і оцінка рівня педагогічних знань і умінь по комплексу показників відображають процесуальний та мотиваційно-цілісний бік підготовки до професійної діяльності майбутнього педагога, що, у свою чергу, може проявитися у процесі педагогічної практики.

Таким чином, нами встановлено найоптимальнішу модель вибудовування цілісної системи практичної підготовки майбутніх вчителів, що має забезпечити якнайповніше розкриття педагогічно-психологічних талантів кожної молодої людини, а також прищепити їй постійне прагнення до самостійного професійно-особистісного самовдосконалення.

Підкреслимо, що, виявляючи шляхи та методи побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, нами визначено та обґрунтовано як головний концептуально-теоретичний принцип вимогу дотримання цілісності цієї моделі, нерозривної взаємопов'язаності її частин, що робить її невід'ємною частиною загальнонаціональної системи освіти. «Створення оптимальних умов для проведення педагогічних практик студентів педагогічних вузів на етапі реформування сучасної вищої школи є одним із шляхів розв'язання суперечності між рівнем традиційної підготовки майбутнього вчителя та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних ВНЗ. Успіх будь-якої професійної діяльності забезпечують, як відомо, єдність і комплексність отриманих фахівцем знань, умінь, навичок та прояв особистісних якостей, саме на це і має бути спрямована організація і проведення педагогічних практик»¹.

¹ Стрілець С. І. Педагогічні практики у системі підготовки вчителів початкових класів / С. І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2011. – Випуск 83. – С. 219.

Таким чином, дослідивши проблему побудови оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, а також визначивши та проаналізувавши такі її елементи, як ознайомча, культурно-ознайомча, виховна, педагогічна та переддипломна магістерська практики, можемо здійснити низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, визначивши першим етапом практичної підготовки майбутніх педагогів ознайомчу практику студентів, що здійснюється на першому курсі без відриву від навчального процесу впродовж одного місяця, проходячи яку, першокурсники приходять до школи й вивчають навчально-виховну діяльність учителя, підкреслено фундаментальну роль такого виду практики щодо всього навчання студентів педагогічних спеціальностей.

З одного боку, ознайомча практика відіграє ціннісно-орієнтаційну функцію, слугує своєрідним ідентифікаційним інструментом, який дозволяє молодій людині переконатися у правильності вибору професійного і життєтворчого шляху, адже вчителювання – не лише професія, але й покликання, доля, відповідальність. З іншого – ознайомча практика слугує також системотворчим елементом вибудовування подальшої індивідуальної траєкторії навчання кожного студента як в теоретичному, так і в практичному плані, адже вона дозволяє визначитися з ключовим колом навчальних, науково-дослідних, виховних, організаційних проблем, які становитимуть основну зацікавленість в подальшому навчанні і роботі студента.

По-друге, розглянувши основні характеристики культурно-ознайомчої практики, здійснюваної на другому курсі в період зимових або літніх канікул, протягом якої майбутні педагоги вивчають культурно-історичні традиції краю, в якому їм належить працювати, підкреслено системотворчу сутність цього виду практики, адже педагогічна діяльність в своїй основі є культуротворчою, що вимагає від кожного педагога високого рівня ознайомлення з культурно-історичним ландшафтом регіону, де вони працюють.

Культурно-ознайомча практика студентів дозволяє їм також збагатити свій пізнавально-дослідницький, ціннісно-орієнтаційний та культуротворчий потенціал, необхідний молодому педагогу як ефективний засіб культурно-цивілізаційної самоідентифікації, а також як дієвий методологічний та інноваційно-креативний інструмент майбутньої професійної діяльності. Для ефективною культурно-ознайомчої практики необхідно, щоб університет систематично налагоджував та розвивав зв'язки з різноманітними культурно-орієнтованими суб'єктами діяльності певного регіону.

По-третє, проаналізувавши навчально-виховний та педагогічно-освітній потенціал виховної практики, що проходить в період літніх канікул, як правило, в таборах відпочинку та оздоровлення дітей та підлітків, де майбутні педагоги працюють вихователями, наставниками, вожатими тощо, доведено фундаментальне значення цього виду практики у формуванні особистісно-професійних компетентностей майбутнього педагога, адже будь-яка навчально-педагогічна дія обов'язково сповнена виховним змістом.

Окрім того, проходячи виховну практику, студент набуває незамінного досвіду спілкування з дітьми і підлітками в неформальній, позаурочній атмосфері, де активно розвиваються його комунікативно-особистісні здатності щодо впливу на дітей як на індивідуальному, так і на груповому рівні, його потенціал використання інноваційних педагогічно-виховних технологій гуманного керування дитячим колективом в нестандартних ситуаціях. Молодий педагог вчиться спонукати дитину до творчої самореалізації, прививати їй морально-групові та особистісно-духовні цінності, налагоджувати в дитячому колективі дружню та активно-креативну атмосферу тощо. Враховуючи таку важливість виховної практики, вважаємо за доцільне активно диверсифікувати форми і методи її проведення, розширювати ареал закладів, в яких студенти могли б здійснювати виховні функції щодо дітей та юнацтва, налагоджувати розгалужену систему співпраці педагогічних університетів з організаціями, що надають послуги по відпочинку і оздоровленню дітей та молоді.

По-четверте, сформулювавши основні завдання, що постають перед студентами старших курсів педагогічних спеціальностей в ході проходження ними педагогічної практики, підкреслено, що цей вид практики в загальній оптимальній моделі практичної підготовки майбутніх педагогів відіграє вже не ознайомчу, а реалізаційно-корекційну функцію, тобто спрямований на творче застосування студентами в реальному навчально-виховному середовищі загально-освітнього закладу тих знань і вмінь, які були ними отримані під час теоретичної підготовки, а також в процесі проходження попередніх видів практики. У зв'язку з таким функціональним навантаженням, педагогічна практика дозволяє молодій людині остаточно ідентифікувати себе з майбутньою професією, а також почати накопичувати необхідний досвід для формування та вдосконалення своїх професійно-особистісних компетентностей.

Педагогічна практика, таким чином, є своєрідним містком від навчання в професійне життя, оскільки ставить за мету як використання

теоретичних напрацювань студентів, так і вироблення ними первинних основ та стилю майбутньої педагогічно-виховної діяльності. Забезпечуючи ефективно та системно середовище педагогічної практики, викладачі університету, вчителі шкіл, методисти, психологи мають створити умови як для активного включення кожного студента-практиканта в робочий процес школи, так і для творчої реалізації ним своїх особистісно-професійних здібностей, орієнтованих на майбутню самореалізацію в рамках вчительського фаху.

По-п'яте, дослідивши ключові характеристики переддипломної практики, яку проходять студенти-магістранти, визначено, що на відміну від попередніх елементів оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів, цей вид практики структурно-функціонально спрямований не просто на реалізацію теоретичних знань і вмінь, набутих в університеті, але й, головним чином, на майбутню професійну діяльність, адже протягом цього виду практики студенти здійснюють види робіт, притаманні повноцінній діяльності вчителя, перевіряючи власні первинні професійно-особистісні компетенції. Враховуючи це, важливим елементом цієї роботи є звітність, яка являє не тільки навчальну роботу, але й рефлексійно-дослідницьку працю, спрямовану на глибокий самоаналіз, ґрунтований на науково-пошуковому та інноваційно-технологічному базисі.

Самостійно, а також за допомогою досвідчених викладачів, вчителів, методистів, психологів практиканти-магістранти проводять науково-дослідний аналіз власної педагогічно-виховної діяльності, чітко визначаючись з особливостями власної професійної кваліфікованості та специфічними сферами навчально-виховної роботи в школі, де вони можуть досягти особливих успіхів та які ще потребують корекції та вдосконалення. Отже, переддипломна практика являє собою своєрідний підсумково-інтегральний елемент оптимальної моделі практичної підготовки майбутніх педагогів.

Таким чином, загалом поняття ключових компетентностей застосовується для визначення компетентностей, що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відносин за навчальними галузями та життєвими сферами школярів.

Практична підготовка педагогів до успішної та ефективно педагогічної діяльності в сучасних умовах вимагає визначення комплексу компетенцій майбутнього вчителя, що мають становити головний орієнтир для системи педагогічної освіти. У свою чергу, результатом педагогічної освіти стає комплекс компетентностей, формування яких стає показником якості підготовки майбутнього вчителя.

Таким чином, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку суспільства підготовка майбутнього вчителя має відбуватися на основі чітко сформульованої та науково обґрунтованої системи компетенцій як об'єктивних, соціально обумовлених, нормативних вимог до педагогічної діяльності та компетентностей як інтегрального показника, що об'єднує знання, навички, вміння та здатність їх застосування у практичній педагогічній діяльності. Саме через поняття компетентності розкривається реальний результат педагогічної освіти, її якість, роль у особистісному розвитку педагога. При цьому центральне місце посідає професійна компетентність майбутнього вчителя як інтегративне динамічне особистісне утворення, що тісно пов'язане з комплексом інших компетентностей, ключовими з яких є науково-дослідницька, культурна, мовна, дискурсна, інформаційна та інші.

Освіта та її виховний потенціал як фактори формування громадянських якостей особистості та нації загалом являють собою стратегічний ресурс державотворення, що перетворює педагогічно-виховний процес в кожному навчальному закладі на засіб активізації демократичних реформ всієї національно-соціальної системи.

Громадянське виховання можна визначити як цілеспрямовану, систематичну, організовану освітньо-виховну діяльність, що здійснюється на державному, громадському рівні, на рівні кожного навчального закладу, яка спрямована на формування у молодого покоління знань, вмінь та ціннісно-світоглядних орієнтацій, фундаментальним параметром яких є глибинне усвідомлення власної значущості та відповідальності при здійсненні громадсько-соціальних справ, а також сформоване почуття необхідності постійної активної самореалізації в якості суб'єкта громадянськості. Глобалізація та інформаційна революція не тільки міксують та розмивають ціннісно-смыслову структуру поняття громадянства, але й створюють умови для модернізаційного розвитку даного явища.

Інакше кажучи, творчість, креативність на засадах активно-демократичної громадянської позиції розглядатиметься нами як фу-

ндаментальна якість особистості громадянина, яку необхідно формувати саме в середовищі навчальних закладів, адже це середовище найадекватніше пристосоване саме до творчих самопроявів молоді людини.

Отже, можна зробити висновок, що освітня система сучасної України має значний потенціал перетворення на демократично-гуманістичне середовище, в якому будуть формуватися перераховані нами вище громадянські якості особистості на основі та завдяки інноваційно-креативним технологіям навчально-виховного впливу на особистість дитини чи молоді людини.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

Сьогодні освіта розглядається в усьому світі як процес, що супроводжує людину протягом усього її життя і забезпечує кожному найбільш повну реалізацію у професійній, особистій та суспільно-політичній сферах. Найважливішими завданнями освіти, професійної в тому числі, стають підготовка молодих людей до успішного життя в суспільстві й озброєння їх усіма необхідними засобами для подальшого самовдосконалення.

Загальні тенденції у сфері розвитку освіти спрямовані на підготовку професіоналів для основних сфер людської діяльності у сучасній соціокультурній ситуації. Болонською декларацією підкреслюється необхідність формування людини ХХІ століття – професіонала у своїй галузі, мобільної особистості, здатної до самореалізації.

Соціальні зміни, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві, також по-новому ставлять питання про професійні компетенції майбутнього фахівця. Професійна компетентність, соціальна зрілість і висока моральність, як ніколи, виявляються найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання. Якість освіти майбутнього спеціаліста та рівень сформованості його професійної компетентності є соціальними критеріями стану та результативності процесу освіти, його відповідності потребам сучасного суспільства у формуванні та розвитку особистісно-професійної компетентності фахівця.

Аналіз ролі практики в різних освітніх моделях засвідчив, що презентовані освітні моделі по-різному розглядають природу виникнення в навчальному процесі практичних умінь та компетенцій. Кожна із освітніх моделей має власні переваги та не позбавлена недоліків, тому концептуальне і контекстуальне переплетіння взаємодоповнює ці освітні моделі у формуванні практичних умінь та навиків. Мова йде про поєднання їх окремих елементів у практично-освітній діяльності, що пов'язано з рівнем методологічної культури та педагогічної майстерності педагога, матеріально-технічними можливостями навчального закладу, ступенем готовності тих, хто навчається, до інновацій та змін, презентованими та очікуваними соціокультурним контекстом епохи.

Сучасні соціокультурні виклики, що спричинені глобалізацією, становленням інформаційного суспільства, інтеграційними тенденціями в усіх сферах людської життєдіяльності зумовили формування нової конфігурації знань. Це означає, по-перше, зміну статусу знання у суспільстві. По-друге, це – питання гуманізації знання, конкретизація

якого полягає в тому, що у суспільстві знань на перший план висувуються саме знання про людину. По-третє, значну проблему формування нової конфігурації знань становить економічний аспект знання, яке в нових умовах стає товаром особливого типу. По-четверте, значно актуалізується завдання щодо навчання людини упродовж життя і вироблення не тільки уміння і навичок навчатися, а й потреби в цьому. По-п'яте, зростає проблема застосування знання у практичній діяльності – професійній, суспільно-громадській, побуті, перетворення знання з мертвого вантажу на методологію поведінки людини, основу прийняття рішень. В умовах інформаційного суспільства ключовим суспільно-економічним ресурсом стає людський капітал, що актуалізує попит на неординарну особистість, здатну до пошуку нового, а також постійного професійного самовдосконалення, безперервного навчання.

Даний соціокультурний контекст актуалізує потребу в модернізації освіти в світі. Вона здійснюється в контексті загальносвітових тенденцій, спрямованих на інтеграцію глобальних та національних систем освіти. Модернізація сучасної освіти зумовлена необхідністю розробки механізмів адаптації людини до мінливого, сповненого ризиків світу. Основні її цілі пов'язані як з оновленням змісту, так і з розвитком особистості, її творчих здібностей, самостійності і прагненням до самоосвіти. Основними напрямками модернізації сучасної української освіти є її перехід на багаторівневу модель підготовки випускників вищої школи як шлях забезпечення якості освіти та орієнтація її на майбутній розвиток суспільства, цивілізації і особистості, а також посилення практичної спрямованості освіти. Необхідною складовою модернізації є інформатизація освіти, що дозволяє втілювати в життя нові освітні підходи та технології, сприяє розвитку нових форм навчання, доступності і демократизації освіти.

Філософія суспільства знань має знайти адекватні відповіді на нові інформаційні виклики сучасної епохи, зокрема проблеми інформаційної безпеки, маніпулювання свідомістю, «інформаційного вибуху», що виявляється у гігантському зростанні обсягів інформації, якості інформації, подоланні «цифрової нерівності». Вирішення означених проблем передбачає якісні зміни в методології та змісті сучасної освіти, що включають утвердження системи освіти впродовж життя, формування нової духовної платформи освітнього процесу, зміни статусу і способу діяльності суб'єкта освітнього процесу, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, заміну репродуктивної педагогічної моделі на креативну. В цьому контексті центральною проблемою сучасної освітньої політики стає утвердження філософії креативності.

У Болонській декларації термін «компетенція» використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників вищої школи. Однак інноваційні процеси в науці і практиці вимагають від випускника вищого педагогічного закладу освіти принципово нових компетенцій, здібностей та соціокультурного досвіду, які дозволили б йому стати конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг та сприяли б особистісному професійному саморозвитку.

Особистісно-професійне становлення розглянуто як процес якісної, цілеспрямованої свідомої зміни особистістю власної особистісної сфери, професійних властивостей, професійної діяльності, що постає як саморозвиток і є невід'ємною умовою становлення суб'єктності учасників педагогічної взаємодії. Важливою передумовою даного процесу є переосмислення змісту практичної підготовки майбутніх вчителів на основі антропоцентричного підходу, що включає оволодіння студентами системою антропологічного знання. Саме на підставі такого знання у студентів складається сукупність антропоцентричних педагогічних установок, які є фундаментальним змістом готовності майбутнього вчителя до реалізації у своїй діяльності принципу антропоцентризму, показником здатності особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення.

Сутність особистісно-професійного підходу до формування майбутнього педагога виявляється у розумінні необхідності розвитку творчого потенціалу студента як системоутворювального компонента педагогічної підготовки, що передбачає: вибудовування ним особистої професійної перспективи, самовизначення у виборі траєкторії освіти, підвищення власної продуктивності щодо її реалізації, посилення вольової саморегуляції у визначенні власного саморозвитку, самоствердження суб'єктної позиції у будь-яких сферах життєдіяльності.

Традиційна модель освіти, що ґрунтується на суб'єкт-об'єктному типі відносин, не може забезпечити розвиток такої особистості, вона націлена на зовсім інші пріоритети – виховання одновимірної людини, яка повинна відповідати встановленим стандартам. І тут не залишається місця для індивідуальності. Саме тому нагальною постає необхідність реформування освіти з позицій людиноцентризму, яка спрямована не на стандартизацію та відбракування, а на виявлення та розкриття здібностей людини, її повноцінну самореалізацію в житті. Важливим аспектом у цьому відношенні є використання ідей діалогічної освіти, де учень розглядається як рівноправний учасник освітнього процесу, а мета педагога – створення умов для виникнення інтересу учня щодо певної проблеми та допомога останньому у її пізнанні. Саме людино-

центрична педагогіка закладає важливе підґрунтя для безперервної освіти, людина, що мотивується інтересом, а не примусом, бажає продовжити навчання і після закінчення навчального закладу.

Важливе значення набуває діалогічна освіта, побудована на суб'єкт-суб'єктній парадигмі, у світлі процесів демократизації суспільства, усуваючи проблему нерівності в освіті, сприяючи загальному доступу до неї. Досвід реформування освіти провідних країн світу засвідчить про необхідність перегляду підготовки педагогічних кадрів з позицій діалогізму, а також розширення академічних свобод, що пов'язано із зменшенням адміністративної регламентації навчального процесу шляхом надання більшої автономії викладачам та студентам. Однак зарубіжний досвід не може розглядатися в якості вже готових рецептів проведення реформ, це лише допоміжний інструмент для їх розробки. Перетворення в освіті будуть максимально успішними, якщо буде враховано соціокультурний контекст того суспільства, в якому вони відбуваються.

Зазначено, що, попри різні відмінності, важливим пунктом реформування освіти в провідних країнах світу є застосування передових інформаційних технологій в освітньому процесі. Така увага до комп'ютеризації вищих навчальних закладів зумовлена, по-перше, необхідністю набуття комп'ютерної грамотності кожним учнем, що за сучасних умов може бути співставним з необхідністю вмінням писати та читати, це основа навчання, без якої неможливий подальший поступ. По-друге, застосування інформаційних технологій уможливорює доступ до такого обсягу інформації, який не здатна забезпечити жодна, навіть найкраща, бібліотека світу.

Модернізація освіти в Україні зумовила необхідність перегляду змісту освітніх програм та організації практичної діяльності студентів. Методологічний підхід до осмислення педагогічної практики дозволив визначити її місце в структурі педагогічного процесу в якості однієї з його форм у ВНЗ поряд з теоретичним навчанням студентів. Ця цілком самостійна форма навчання знаходиться в постійній взаємодії з теоретичним навчанням і лише в єдності з ним складає цілісний освітній процес. Педагогічна практика залишається фундаментальною складовою особистісного становлення майбутнього педагога. Перебуваючи в діалектичній взаємодії з педагогічною теорією, вона збагачує останню досвідом застосування нових методів, прийомів, технологій навчання, навчальних посібників, дозволяє створювати та змінювати певне навчально-виховне середовище. Основна мета педагогічної практики – створення умов для самореалізації, самовираження, самовизначення

особистості студента як суб'єкта професійної діяльності, як особистості компетентного педагога, здатного працювати в умовах конкуренції і в різних типах навчальних закладів. Потрібно щоб реалізувати цю мету, не тільки оновити зміст і технології освіти, але, й перш за все, підготувати фахівця, здатного вирішувати ці складні соціально-педагогічні завдання. Щоб стати активним учасником, суб'єктом значених процесів, майбутній фахівець має дотримуватися фундаментальних принципів педагогічної практики – безперервності, послідовності, предметності, громадянськості. На всіх етапах педагогічної практики – від ознайомчої до предметної – її успішність визначається спрямуванням до педагогічної істини. Саме на цьому шляху відбувається утвердження справжніх педагогів, якими не народжуються, а стають.

Проте в даний час спостерігається невідповідність рівня підготовки майбутніх фахівців сучасним вимогам чинності надмірної теоретизації процесу професійного навчання та його відірваності від реальних процесів, що відбуваються в школі. Як наслідок, можна відзначити недостатню сформованість у студентів комунікативної культури, способів взаємодії з різними категоріями учнів та їх батьками, неготовність більшості випускників брати на себе відповідальність за певну діяльність, відсутність ініціативи, оригінальності мислення, прагнення до самовдосконалення і розвитку, впевненості в собі і здібності справлятися з важкими ситуаціями.

В якості основних напрямків удосконалення методик і технологій професійної педагогічної підготовки пропонуються наступне: формування прогностичних умінь у студентів педвузу; рішення завдань вищої та середньої освіти в підготовці педагога до його виховної діяльності; створення механізмів наукового управління учнівським колективом; зміна мотиваційно-сміслової сфери студентів від курсу до курсу в процесі педагогічних практик; особистісно-діяльнісний підхід у підготовці педагога повинен стати одним з провідних у ВНЗ; діагностування, облік і оцінка рівня педагогічних знань і умінь із комплексу показників відображають процесуальний та мотиваційно-цілісний бік підготовки до професійної діяльності майбутнього педагога, що, у свою чергу, може проявитися у процесі педагогічної практики.

Праксеологічний вимір передбачає такий кут зору на досліджувану проблему, який не лише визначає зміст і види цілей практичної підготовки вчителів, але й формує вимоги до правильної постановки мети (чіткість, реальність, моральність, доцільність, належна спрямованість), допомагає вибрати оптимальні методи її досягнення. Не менш

важливими у даному підході є його спрямованість на виокремлення й обґрунтування об'єктивних критеріїв оцінки діяльності. Моніторинг якості педагогічної практики спрямований на удосконалення педагогічних навичок та умінь, запобігання формальному ставленню до засвоєння методичних, виховних, організаційних, психолого-педагогічних знань. Втілення в практичну діяльність аналізу результатів моніторингу дозволяє створити динамічну систему із зворотнім зв'язком.

У порівняльному аналізі змістовно-обсягових характеристик понять «громадянин власної держави» та «громадянин світу» виявлено глибокі взаємозв'язки та фундаментальну взаємозалежність даних феноменів, що особливо яскраво проявляється в сучасну добу глобально-інформаційної цивілізації. Сьогодні людина, будучи громадянином національної держави, не може не реагувати активно на швидкоплинні глобально-інформаційні тенденції, адже розвиток держав і народів знаходиться під безпосереднім впливом останніх. Це зумовлює необхідність відповідної модернізації тих навчально-виховних методик і технологій, а також змісту громадянської освіти і виховання, які застосовуються в українських навчальних закладах, оскільки, не зважаючи на те, що людина має навчитися жити в глобальному світі, навчити її має саме національна система освіти. Отже, сучасні складові громадянської компетентності особистості доповнюються ще й вмінням проявляти себе в якості суб'єкта глобально-світової громадянськості.

Освіта та її виховний потенціал як фактори формування громадянських якостей особистості та нації загалом являють собою стратегічний ресурс державотворення, що перетворює педагогічно-виховний процес у кожному навчальному закладі на засіб активізації демократичних реформ всієї національно-соціальної системи. Звідси випливає одна з фундаментальних вимог до системи сучасної освіти, а саме: освіта та її виховний потенціал мають випереджати всі інші сфери суспільного функціонування в аспекті формування у населення демократично-громадянських цінностей, якостей, переконань і стимулів до дії.

Моделювання особистісно-професійної підготовки вчителя – це виокремлення основних базових властивостей і якостей, які притаманні фахівцеві – вчителю-професіоналу. При цьому слід зазначити, що при розробці прогностичної моделі професійно-особистісної підготовки педагога, по-перше, визначено її методологічні та педагогічні позиції. По-друге, розроблена модель відображає тільки основні базові компоненти, виступаючи орієнтиром для педагогічного університету. І, по-третє, модель орієнтована на подальшу розробку засобів педагогічного

управління підготовкою вчителя. Оптимізація досліджуваного процесу може бути досягнута в умовах особистісно-орієнтованої освіти.

Культурологічна практика в контексті загальної практичної підготовки розглядається нами як механізм взаємодії практичного життєвого досвіду з досвідом науковим з метою вдосконалення і того, й іншого. З позицій культури практика у педагогічних університетах має бути переглянута, як процес накопичення досвіду професійно-педагогічної поведінки, як процес пізнавальний у своєму русі від буденної свідомості й життєвого знання з їх помилками до знання наукового. Отже, вона виступає одним з механізмів і взаємозв'язків і взаємопереходів буденного знання студентів у науково-педагогічне знання як культуровідповідних та когнітивно зумовлених процесів, кінцевим результатом яких є формування ключових компетенцій майбутніх учителів, підвищення їхньої педагогічної майстерності, становлення громадянських якостей.

Культурологічна складова моделі практичної підготовки майбутніх вчителів містить наступні основні позиції. У ній пропонується в якості цілей встановити формування досвіду професійно-педагогічної поведінки як його вищої культурної форми, особистісного знання та вміння самостійно здійснювати педагогічне проектування.

Доповнена культурологічним компонентом запропонована модель практичної підготовки студентів сприяє зняттю багатьох протиріч, які накопичилися в її традиційному варіанті: між індивідуальним і загальним характером педагогічної діяльності, уніфікованими і спеціальними цілями, завданнями, принципами, змістом і технологією практики; між теоретичною базою парадигмального мислення педагога і концептуальним характером діяльності студента; між культурно-історичним контекстом життя і діяльністю майбутнього педагога, вузькопредметним характером знань і умінь студента-практиканта та ін.

Підготовка компетентного і висококваліфікованого фахівця, готового до постійного професійного зростання, є пріоритетним завданням сучасної професійної освіти та можлива при такій організації освітнього простору, коли сам майбутній вчитель усвідомлює можливість і необхідність особистісного та професійного розвитку.

Наукове видання

**Віктор Андрущенко
Роман Вернидуб
Лілія Куліненко**

**НАУКА.
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА.
ПРАКТИКА.**

Книга сьома

Оригінал-макет – В. Чалчинський

Підп. до друку 27.11.2016. Формат 70×100/16.

Ум. друк. арк. 40. Тираж 500. Зам. 328.

Видавець і виготовлювач ТОВ «МП Леся».

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи серія ДК № 892 від 08.04.2002.*

03148, Київ, а/с 115.

Тел./факс: + 38 050 469 7485, 0683408332

E-mail: lesya3000@ukr.net

