

Висновки... Отже, на формування молодого педагога вищої школи, зокрема на його адаптацію впливає багато факторів, які необхідно враховувати, організовуючи роботу з підвищення їх професійної майстерності.

Проблема становлення молодого викладача як професіонала досить багатоаспектна й потребує подальших досліджень, зокрема вивчення та перевірки на практиці умов та шляхів здійснення наступності між професійною підготовкою майбутнього викладача у процесі навчання в магістратурі та післядипломною освітою в умовах науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, на що й будуть спрямовані подальші публікації.

Література

1. Закон України "Про вищу освіту" / Основні чинні кодекси і закони України. – К., 2003. – 976 с.
2. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К.: Вища школа, 1977. – 269 с.
3. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: Современное слово, 201. – 928 с.
4. Абульханова-Славская К.М. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионализма. – М., 1996. – 400 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 254 с.
9. Солодухова О.Г. Психология становления личности молодого учителя в процессе профессиональной адаптации: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – К., 1998. – 34 с.
10. Хатунцева С.М. Педагогичні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі: Дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 2004. – 204 с.
11. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
12. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: – Академия, 2005. – 400 с.

Анотація

У статті розкривається сутність та види адаптації молодих викладачів вищої школи як складової їх професійно-особистісного становлення, визначаються фактори впливу на ефективність цих процесів.

Аннотация

В статье раскрывается сущность, виды адаптации молодых преподавателей высшей школы как составляющей его профессионально-личностного становления; определяются факторы влияния на эффективность этих процессов.

Подано до редакції 13.09.2007.

© 2007

Цимбал О.Ю.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ТА СТУДЕНТА ДО РОБОТИ ЗА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Постановка проблеми у загальному вигляді... На сьогоднішньому етапі розвитку українського суспільства технократична орієнтація системи вищої освіти вступила в протиріччя з сучасними потребами людини, суспільства й держави, відтворюючи й підтримуючи своїми методами тенденцію духовного зuboжіння суспільства. Вхідження у світовий освітній простір супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Необхідністю стала відкритість системи вищої освіти, зміна педагогічних орієнтирів у вихованні молоді. В перехідний період підвищується роль особистості, активізуються процеси гуманізації суспільства. Найважливішою складовою педагогічного процесу стає особистісно орієнтована взаємодія викладача і студента. Однією з пріоритетних *проблем* виховання стає розвиток активної особистості, яка прагне до самореалізації, що вирішується через реальне освоєння особистісно-орієнтованого підходу до навчання у вузах.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Аналіз психолого-педагогічної літератури та позицій науковців показує, що ними досліджуються проблеми інноваційних змін в освіті, зокрема умови формування якісно нової освітньої ситуації, що буде максимально орієнтувати студента (учня) на формування власних професійних, навчальних компетенцій, сприяти розвитку його особистості, а значить – формувати його як активного суб'єкта педагогічного процесу.

Формулювання цілей статті... Завданням даної статті є докладний аналіз основних сучасних позицій та поглядів в науковій літературі на зазначену проблему.

Виклад основного матеріалу дослідження... Всі дослідники у принциповому відношенні сходяться в одному: інноваційні зміни є за своєю суттю радикальними.

О.В.Попова визначає інноваційний педагогічний процес як “обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій та зміни освітнього середовища, де здійснюється життєвий цикл” [5, с.16].

Л.М.Ващенко трактує сутність інноваційного процесу, як циклічний процес переходу в якісно інший стан, з ревізією застарілих норм та положень. Радикалізм позначений і в позиції В.С.Лазарева, який визначає інноваційний процес як зміни в цілях, умовах, змісті, засобах, формах та методах діяльності, які характеризуються новизною, мають високий потенціал для підвищення ефективності цих процесів в цілому або частково, можуть мати довготривалий ефект, який виправдовує матеріальні та моральні затрати на впровадження нововведення та співвідносяться з іншими нововведеннями. Він вважає, що інноваційні процеси вирішують завдання: виявлення недоліків педагогічної системи школи (проблемно-орієнтований аналіз); пошук та оцінювання можливостей вирішення проблем; планування змін; організація та мотивація здійснення змін у педагогічній системі; контроль за здійсненням інноваційного процесу та оцінювання результатів [2, с.136].

М.М.Поташник стверджує, що інноваційний процес є комплексною діяльністю щодо створення, освоєння, використання та розповсюдження нововведень.

Таким чином, йдеться про зміну системи, яка стосується не лише технологічного забезпечення педагогічного процесу, а зміни його цільової спрямованості, модернізації змісту, пошуку адекватних форм та методів навчальної роботи. При тому йдеться не про відмову традиційних форм, а про їх ревізію в контексті нових освітніх стандартів.

Не можна не погодитись з тим, що якщо в плані концепції інноваційної професійної освіти (як і шкільної) існує до певної міри визначеність, що об'єктивується у відповідних концепціях та програмах розвитку освіти в Україні, то стосовно механізмів її реалізації, технологіях інноваційних змін існують значні проблеми. Передусім йдеться про логіку перехідного періоду, який повинен безконфліктно і продуктивно забезпечити трансформацію традиційної освітньої системи (в якій є багато позитивних надбань і яка характеризується національною означеністю) на інноваційну, особистісно-орієнтовану.

В.О.Сластьонін та Л.С.Подимова виділяють два типи інноваційних процесів у галузі освіти. Перший тип – інновації, які виникають стихійно, без глибокого розуміння всіх умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Такі інновації не пов'язані з науковим обґрунтуванням, здійснюються на емпіричному рівні, під впливом ситуативних вимог, вимагають глибокого аналізу з метою виокремлення їх позитивних сторін. Другий тип нововведень – інновації, які здійснюються на основі цілеспрямованої, науково-культивованої міждисциплінарної діяльності. [6, с.197].

Цінними є дослідження суперечностей, що неодмінно виступають ознакою будь-якого перехідного процесу. В.Ф.Паламарчук виділяє серед них найбільш суттєві:

- невідповідність між старим і новим, яка породжується як соціальними, так і педагогічними потребами політики становлення освіти (I рівень);
- обмеженість у часі термінів навчання і зростання обсягу наукової інформації (II рівень);
- суперечність між можливостями особистості і дійсністю, прагнення творчої особистості до пошуків нового (III рівень) [4, с.16-20].
- Суперечність третього рівня позиціонує проблему, що стосується особистості того, хто вчиться. З одного боку – це природній потяг до нового, високий його творчий потенціал, а з другого – реальність навчальної ситуації, в рамках якої формувався його досвід, що характеризується домінантою інформаційно-репродуктивної складової в структурі його навчальної діяльності.

Зрозуміло, що йдеться передусім про позицію студента, яка може сприяти вирішенню або, навпаки, загостренню конфлікту. Саме тому, зазначена проблема має стати об'єктом інтенсивних наукових пошуків і сприйматись як основа, що забезпечує перехід на освіту за особистісно-орієнтованою парадигмою.

В контексті даної проблеми цінність представляє позиція Н.Р.Юсуфбекової, яка визначила закони перебігу інноваційних процесів:

- закон незворотної дестабілізації (будь-який інноваційний процес у системі освіти неминуче викликає деструктивні зміни в соціально-педагогічному середовищі, де він здійснюється);
- закон фінальної реалізації (будь-який інноваційний процес, на початковому етапі якого знаходиться педагогічне нововведення, повинен рано чи пізно реалізуватися);
- закон стереотипізації педагогічних інновацій (педагогічна інновація, яка реалізується в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися на стереотип мислення і практичної дії, і тому кожна інновація приречена на рутинізацію і перетворення в гальмо на шляху реалізації освітніх інновацій);
- закон циклового повторення, або відродження педагогічних інновацій за нових умов. В таких випадках мова йде про традиційні інновації, або ретровведення, які викликають досить сильну протидію з боку педагогів, бо вони вважають їх добре відомими, що вже вичерпали себе. [7, с.21-25]

Прийняття викладачем зазначених законів, розуміння їх сутності обумовить на перехідному етапі до нових освітніх технологій необхідність визнати незворотність змін (передусім через їх соціальну обумовленість) і шукати позиції, що є стержневими і є продуктом не конкретної освітньої технології, а загальних освітніх стандартів. Серед них є позиція студента в структурі навчального процесу. Виходячи з зазначених положень, процес її формування буде складним і конфліктним і очевидно буде провокувати значні деструктивні зміни, як результат протидії систем. Разом з тим, закон циклового повторення, на нашу думку, продукує не лише негативний ефект і, відповідно, неприйняття інновацій, а і позитивний. Маємо досвід формування освітніх систем, за яких позиція учня (студента) формувалась у відповідності до нових освітніх стандартів і успішно реалізовувалась у практиці. До того ж, на нашу думку, представляє найвищу цінність те, що педагогом формувалась своя мікросистема, яка могла продуктивно функціонувати в умовах традиційного навчального закладу. Прикладом можуть слугувати педагогічні системи педагогів-новаторів, в основі діяльності яких – педагогіка співробітництва (Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов, Є.М.Ільїн, І.П.Волков та ін.).

Співробітництво в своїй основі містить суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини учасників педагогічного процесу, а значить передусім передбачає позиції учня (студента) як активного учасника діяльності, реального суб'єкта її формування, а також формування власних навчальних компетенцій. Тому саме такі звернення до історичної практики продукують радше оптимізм у педагога:

- нове співвідноситься з тим, що було уже апробовано на практиці і обумовило високу результативність навчальної діяльності;

- ніхто не довів, що дані нововведення вичерпали себе, а той факт, що вони не знайшли в свій час широкого розповсюдження, пояснюється як об'єктивними факторами (соціальне замовлення на особистість, класична система освіти), так і суб'єктивними (реалізація педагогіки співробітництва можлива за умов: високого професіоналізму педагога, його ставлення до учня (студента) високої культури, демократичного стилю спілкування);

- педагогіка співробітництва представляє надбання національної педагогіки в тому числі, що передусім спрощує процес адаптації до умов сучасної освітньої ситуації.

Науковці визначають діяльність як процес активності суб'єкта, що визначається мотивами, діями; операціями, і відповідає умовам, в яких здійснюється. Метою та результатом діяльності є зміни самого суб'єкта, що полягають в оволодінні ним певними способами дії.

Як показує аналіз літературних джерел з проблем професійної підготовки педагога, практично всі дослідники (прямо чи опосередковано) визначають, що основу його компетентності складають особистісні характеристики, їх загальна здатність бути суб'єктом творення власної професійної діяльності, позиціонуючи різноманітні професійно означені ролі: вихователя і наставника(В.О.Сластьонін); носія наукового знання, культурно-педагогічного досвіду суспільства (І.Ф.Ісаєв) та педагогічної моралі (І.І.Чернокозов); творчого суб'єкта педагогічної діяльності (Є.С.Громов, В.О.Моляко) та комунікативної взаємодії (Б.Ф.Ломов, В.А.Кан-Калік); особистості, яка має сукупність індивідуально-психологічних властивостей і здібностей (В.Д.Шадриков, С.Б.Єлканов) й організує і реалізує навчально-виховний процес (І.П.Підласий).

При цьому в роботах постійно акцентується увага на тому, що реальний професіоналізм вчителя проявляється у високому рівні професійних знань та особистісних характеристик, які формуються у їх контексті. Саме тому, модель навчальної діяльності має бути такою, в умовах якої буде забезпечений процес професійного самотворення. Основним фактором ефективності даного процесу виступає позиція студента, яка передусім характеризується активністю, усвідомленістю логіки та технології професійного становлення.

Аналізуючи літературні джерела з означеної проблеми, ми зробили спробу в контексті понять “педагогічна майстерність” і “педагогічна компетентність” визначити сутність позиції студента у їх структурі, тобто дати відповідь на питання: яку роль відводять дослідники саме позиції студента у формуванні майбутньої професійної діяльності, орієнтованої на високі стандарти у майбутній професії.

В психолого-педагогічній літературі мають місце різні підходи до визначення поняття “педагогічна майстерність”, які розкривають різні сторони його сутності. Поняття трактується як системне утворення, що визначає високий рівень професійної діяльності викладача (М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович); як вища форма професійної спрямованості (В.О.Сластьонін); як сукупність певних якостей особистості педагога (М.В.Кухарев); як сукупність високої культури і ерудиції, знань та вмінь (Н.В.Кузьміна).

Н.В.Кузьміна, А.В.Барабанщikov, О.І.Щербakov, Н.М.Тарасович, В.Г.Куценко, В.П.Кузовлєв та ін. визначають педагогічну майстерність як синтез наукових знань, вмінь, навичок, педагогічної техніки та особистісних характеристик педагога. Зрозуміло, що особистісні характеристики не є чимось автономним, що формально додається до засвоєних професійно означених знань та сформованих на їх основі вмінь, а в структурі професійного становлення спеціаліста саме особистісні характеристики перетворюють об'єктивно задану навчальну інформацію (знання) у досвід, додають вмінням та педагогічній техніці особистісну орієнтованість, забезпечує їх формування в контексті «Я-концепції».

За даними В.А.Мижерікова та М.Н.Єрмоленка, на кафедрі педагогіки Московського університету визначені такі показники готовності випускників до здійснення практичної педагогічної діяльності, формування майстерності у майбутній професійній діяльності.:

- відповідність професійних якостей вимогам кваліфікаційної характеристики педагога – предметника;
- володіння технологією інтроспекції, використання психологічної “Я-концепції” при діагностуванні власних професійно-значимих якостей;
- знання сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогічних теорій і парадигм;
- володіння сучасною науковою мовою;
- володіння технологією співпраці;
- володіння технологією виходу із стресових станів в умовах реального педагогічного процесу;
- знання про раціональні типи образу життя сучасного педагога;
- володіння основами інформаційної культури;
- володіння технологіями вивчення колективу і особистості;
- володіння раціональними способами підвищення професійної компетентності і т.д. [3, с.63].

Практично жоден з означених показників не може бути реалізований, якщо у студента не буде сформована суб'єктна позиція по відношенню до власної діяльності. Володіння технологією інтроспекції, творення “Я-концепції” формує у студента позицію, за якою технологія освітньої діяльності в ВНЗ є об'єктом постійного аналізу та саморозвитку. За таких умов дана позиція неодмінно трансформується на рівень професійної діяльності і вчитель має сформовану суб'єктну позицію по відношенню до своєї професійної діяльності.

Володіння технологією співпраці також передбачає наявність суб'єктності позиції, оскільки вона реалізується на рівні взаємодії досвідів учасників діяльності.

Особливо актуальною є означена позиція для реалізації такого показника, як володіння раціональними способами підвищення професійної компетентності. Тут йдеться про психологічну, предметну, а також технологічну готовність випускника ВНЗ до забезпечення перманентності професійного саморозвитку.

До рівня фундаментальних можна віднести дослідження Н.В.Кузьміної, А.К.Маркової і В.О.Сластьоніна, оскільки вони вивчають сутнісні характеристики процесу, на основі їх базових позицій досліджуються багато аспектних проблем в рамках компетентнісної освіти.

Проблемою визначення сутності компетентнісного підходу в освіті, основ його реалізації займалися Л.В.Заніна, Н.П.Меншикова, В.А.Мижеріков, М.Н.Єрмоленко, О.І.Мищенко, Є.М.Шиянов та ін.

Н.В.Кузьміна представляє позицію, за якою компетентність визначається як властивість особистості і підрозділяється на декілька видів:

- соціально-психологічну компетентність, яка визначається як властивість індивіда ефективно взаємодіяти з людьми, які її оточують в системі міжособистісних відносин (вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, вибирати адекватні способи спілкування тощо);
- комунікативна компетентність – конгломерат знань, вербальних і невербальних вмінь та навиків спілкування;
- професійно-педагогічна компетентність, як здатність до продуктивного спілкування в умовах, які визначені педагогічною системою.

Основними елементами професійно-педагогічної компетентності є наступні:

1. Спеціальна і професійна компетентність в сфері дисципліни, яка викладається.
2. Методична компетентність в сфері способів формування знань, вмінь та навичок.
3. Соціально-психологічна компетентність в сфері процесів спілкування.
4. Диференційно-психологічна компетентність в сфері мотивів, здібностей, спрямованості.
5. Аутопсихологічна компетентність в сфері достоїнств та недоліків своєї діяльності і особистості [1, с.87-90].

Ключовою ознакою компетентності, за позицією Н.В.Кузьміної, є властивість особистості, яка і виступає системоутворюючим компонентом у всіх видах або сферах, в яких вона реалізується. Передусім, це соціально-психологічна компетентність, що означає позицію людини в її життєвому просторі і визначає її здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях, адекватно взаємодіяти з людьми, що її оточують. Комунікативна компетентність виокремлюється через свою значущість в структурі загальної соціально-психологічної, а також підкреслюється її значущість в професійній діяльності.

Аналіз підструктур професійно-педагогічної компетентності вчителя також свідчить про те, що всі вони формуються на основі його особистісних властивостей і означають передусім його позицію як у сфері навчальних дисциплін, які він викладає, технологій організації педагогічного процесу, так і сфері формування життєвого та професійного просторів, в яких учитель себе реалізує.

Зрозуміло, що головною умовою формування означених компетенцій виступає здатність студента, а згодом спеціаліста зайняти позицію реального суб'єкта творення себе як особистості, свого життєвого та професійного просторів (вони мають бути інтегровані) і лише на їх основі набувати компетентність у

вищезазначених сферах діяльності.

Висновки... Таким чином дослідження в науковій психолого-педагогічній літературі питань особистісно-орієнтованої взаємодії студента і педагога, розвитку їх професійної компетентності, формування якісно нової освітньої ситуації для створення активної позиції людини в життєвому просторі займає провідне місце через їх актуальність у зв'язку з процесами гуманізації суспільства, входженням української системи освіти в європейський освітній простір.

Література

1. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 304 с.
3. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 288 с.
4. Паламарчук В.Ф. Системний підхід до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи // Рад. шк. – 1987. – № 12. – С.16–20.
5. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
6. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
7. Юсуфбекова Н.Р. О педагогической инноватике // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С.21–25.

Анотація

У статті розглядається проблема формування якісно нової освітньої ситуації через аналіз основних сучасних позицій та поглядів в науковій літературі на зазначену проблему.

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования качественно новой образовательной ситуации посредством анализа основных современных позиций и взглядов в научной литературе на указанную проблему.

Подано до редакції 1.11.2007.

© 2007

Шульга Л.А.

ІННОВАЦІЙНО-МОДЕРНІЗАЦІЙНА ПАРАДИГМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Кризові явища в освіті не є породженням сьогодення, вони сягають своїм корінням у радянські часи. Проте їх активізація тісно пов'язана саме із зміною статусу держави, характеру суспільних відносин, реформуванням політичної та економічної систем на принципово нових засадах і стагнацією економіки, зумовленої цими процесами [3].

Пристосована в минулі роки до жорсткого зарегламентованого оточення, освіта в умовах незалежності нашої держави ввійшла в суперечність з новими, більш гнучкими і такими, що зазнають постійних трансформацій, вимогами українського суспільства з ринковою економікою.

Сьогодні науковці, вивчаючи різні аспекти розвитку національної системи освіти, виокремлюють низку причин, які потребують всебічного врахування при визначенні змісту освітніх реформ. Однією з вагомих причин є те, що успадкована від Радянського Союзу система освіти виявилася неефективною навіть у контексті центрального планування. І хоча забезпечення освіти було переважно монополією держави, остання фінансувала цю галузь нераціонально, недостатньо координовано й узгоджено. Програми професійної підготовки були вузькоспеціалізованими, обмежені ресурси часто розпорозувалися, витрачалися на дублювання навчальних закладів, факультетів, відділень, спеціальностей. Кожне міністерство, відомство і навіть окремі підприємства прагнули мати свої навчальні заклади. Внаслідок цього відбувалося постійне зростання професійних кадрів, що, безумовно, зумовлювало збільшення витрат. Поряд із цим спостерігалася відсутність будь-яких стимулів для ефективного використання ресурсів, низька відповідальність перед споживачами освітніх послуг. Неефективність освітньої системи, як справедливо стверджує В.Луговий, "ще більше посилилася з перетворенням країни з союзного регіону в єдиному освітньому просторі й певною регіональною освітньою спеціалізацією на самостійну державу з національною освітою" [5, с.100].

Наступною причиною, що актуалізує необхідність реформування української освіти, є її слабка здатність підтримувати ринкову економіку.

Ще одна причина полягає в тому, що централізована й уніфікована освітня система була сфокусована, з одного боку, на викладання однакової догматизованої інтерпретації історії та національних цінностей, а з іншого, – базувалася на вузькоспеціалізованих навчальних програмах.

Отже, успадкована Українською державою освіта передбачала підлеглисть і обмежений досвід громадян, не відповідала потребам ринкової економіки. До останніх В.Луговий відносить такі основні аспекти: