

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РЕФОРМУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Гура Олександр Іванович,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Перехід людства на новий етап свого розвитку в усіх сферах буття характеризується трансформацією світогляду, науковими відкриттями, які змінюють уявлення про особистість, її місце і роль у всесвіті, призвели до того, що основні методологічні ідеї і концептуальні положення, на яких базувалася вітчизняна педагогіка протягом XX століття на сьогодні майже втратили своє значення і актуальність. В різних сферах наукового буття, і, перш за все, в освіті, простежується криза наукового пізнання, яка споконвічно притаманна новому етапу становлення соціально-гуманітарної науки. Вона знаходить своє відображення в переосмисленні методологічної бази, розробки гуманістичної філософії освіти: переорієнтації сучасної психолого-педагогічної науки на особистість та її розвиток, відродження гуманістичних традицій, пошуку нових технологій організації освітнього процесу та реформування освітньої системи в цілому. Кроком до початку розв'язання будь-якої проблеми є її усвідомлення. Тому, на наш погляд, є актуальним і необхідним аналіз основних протиріч та проблем, що виникають на їх основі, і, відповідно, визначення основних напрямків їх вирішення.

Одне з перших протиріч виявляється на рівні методології педагогічної науки, її “своєрідності”, яку можна охарактеризувати базуючись на специфіці навчально-виховного процесу: його безперервності, тривалості та обумовленості суспільними умовами і потребами, тобто історичності (Ю.К. Бабанський, М.М. Фібула та ін.). Дане протиріччя породжує проблему невідповідності теорії та практики освітнього процесу. Так, сучасна вітчизняна освітня парадигма, якщо можливо її визначити взагалі, має, на наш погляд, наступні складові (або рівні). З одного боку, це теоретичні розробки нового гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів, щодо концепції підготовки підростаючого покоління, які забезпечені низкою програмних документів: Закон України “Про освіту”, Державна програма “Освіта України XXI століття”, Державна програма “Вчитель”, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти України, Концепції педагогічної освіти, Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір тощо. Вони в цілому мають загальний та ідеологічний характер. Незважаючи на низку наукових досліджень, виконані численні дисертації, з певною переконаністю можна сказати, що даний рівень є недостатньо розроблений та обґрунтований, має дещо декларативний характер. З іншого боку, це десятирічний досвід практичної роботи, функціонуюча система освіти, в основі якої лежить значна теоретична та наукова база, що має ідеологію так званої “авторитарної педагогіки”. З певною переконаністю можна зазначити, що даний рівень є розробленим та науково обґрунтованим. Підтвердження цьому, на наш погляд, простежується на соціокультурному рівні: визначна більшість педагогів є носіями так званої “радянської культури”, “авторитарної педагогіки”. І вони, отримавши певний накопичений досвід від старшого покоління, та виконуючи одне із основних завдань виховання в його широкому значенні (І.П. Підласий, В.О. Сластьонін та ін.), несуть цей досвід наступним поколінням. Більшість педагогічних інновацій не знаходять своє впровадження, оскільки це потребує системних зрушень. Як зазначав В.П. Безпалько, педагогічні системи реалізують освітню функцію суспільства відповідно до його ціннісних орієнтацій, зміна яких передбачає зміну самої системи.

Якщо під педагогічною системою розуміти сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для організованого цілеспрямованого й предметного

впливу на формування особистості із заданими якостями, підготовки її до суспільного та професійного життя, то слід акцентувати увагу ще й на відсутності системи професійної педагогічної підготовки професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів.

Необхідно зазначити, що в науковій літературі професія педагог довгий час розглядалась в єдиному контексті й не було достатньо чіткого розмежування професії вчителя школи і викладача вищого навчального закладу: специфіки їх професійної діяльності, компонентів професійної компетентності, особистісних особливостей педагога, індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійних криз та деформацій тощо.

Якщо система професійної підготовки вчителів середньої загальноосвітньої школи, не зважаючи на всі новоутворення та зміни, реалізується через педагогічні навчальні заклади II-IV рівня акредитації, які забезпечують формування спеціального і педагогічного компоненту особистості професіонала, то система підготовки викладачів вищих навчальних закладів як педагогів вищої школи є недостатньо ефективною і не задовольняє сучасних потреб українського суспільства. Це, очевидно, відображається і на рівні професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах.

Підтвердження цього простежуються і на нормативно-організаційному, концептуальному та методичному рівнях. Так, з одного боку, задекларовано положення про те, що майбутній педагог вищої школи відповідно до чинного законодавства (ст. 48 Закону України “Про вищу освіту”) повинен здобути спеціальну професійну психолого-педагогічну освіту, з іншого, науково обґрунтованої системи такої підготовки відсутня; з одного боку, розвивається інститут магістратури як новітня форма професійної підготовки викладачів вітчизняних ВНЗ до науково-педагогічної діяльності (Закон України “Про вищу освіту”, Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів”), з іншого відсутнє науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного компонента професійної підготовки магістрантів; з одного боку, задекларовані ідеали та принципи особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає створення комфортних умов для всебічного гармонійного розвитку суб’єктів освітнього процесу, зокрема педагога, який успішно самореалізується як професіонал і особистість, з іншого, домінує когнітивно орієнтований, “зунівський” підхід до визначення змісту, форм і методів його підготовки.

Як наслідок, основними джерелами “відтворення” професорсько-викладацького складу вузів, в основному є:

- випускники вищих навчальних закладів без наукового ступеню, вченого звання і досвіду роботи не тільки у вищій школі, а взагалі в освітній сфері. Професійне становлення даної категорії педагогів, які теоретично і практично не достатньо підготовлені до виконання своїх функціональних обов’язків, шляхом спроб та помилок, проходить одночасно з “підготовкою” ними фахівців – майбутніх педагогів середньої та вищої школи;
- викладачі, які в процесі свого наукового росту отримали певну загальну педагогічну та психологічну підготовку в аспірантурі та докторантурі, мають певний досвід практичної діяльності та вузьку фахову спеціалізацію (в залежності від напрямку та тематики дисертаційного дослідження).

Проблемність, невизначеність змісту професійної діяльності педагога вищої школи в сучасній вітчизняній науці визначається й тим, що сьогоденна українська спільнота ще не звикла до самої назви цієї професії. Адже фахівця, який реалізує науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти називають і викладачем вищого навчального закладу і педагогом вищої школи. Отже, виникає питання про доцільність використання цих назв, та розстановці акцентів.

Так, згідно із Законом України “Про вищу освіту” особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах першого і другого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю називаються педагогічними працівниками. А фахівці, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього і четвертого рівнів акредитації професійно займаються педагогічною діяльністю у

поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю є науково-педагогічними працівниками (ст. 47).

Викладач вищого навчального закладу, згідно з тим же Законом, є основною посадою науково-педагогічних працівників, порівняно із посадами асистента, старшого викладача, доцента, професора, завідуючого кафедрою, декана та ін. (ст. 48). Відтак, викладач вищого навчального закладу є посадою фахівця, а назвою його професії як більш широкого поняття, ніж спеціальність та професійне заняття, специфічними ознаками якого є професійна і соціально-професійна компетентність, професійна автономія, самоконтроль, групові норми та цінності, – є педагог вищої школи (Є.О. Клімов, Е.Ф. Зеєр).

Ситуація недостатньої визначеності на нормативному рівні питання про статус (хто він є в більшій мірі: педагог чи фахівець з певної наукової дисципліни) і компетентність (яка повинна домінувати складова: психолого-педагогічна чи спеціально-наукова) професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, що реалізує підготовку фахівців, на практиці породжує наступну проблему. Більша частина професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів мають спеціальні фундаментальні знання і знають чому вчити студентів, але реалізують свою професійно педагогічну діяльність в більшій мірі на інтуїтивному рівні, оскільки в них відсутній достатньо сформований професійний психолого-педагогічний компонент – знання з теорії та методики викладання, психологічних особливостей роботи у вищій школі, не сформована готовність до викладацької роботи у вищому навчальному закладі та відповідна система професійних педагогічних вмінь та якостей тощо.

В процесі професійної підготовки педагога, як зазначають вітчизняні науковці (О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова та ін.), продовжує домінувати тенденція першорядності фахових і другорядності педагогічних дисциплін, хоча на словах проголошується протилежне. У зв'язку з цим, особливого значення набуває відповідність концептів підготовки викладачів вищої школи вимогам професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі, що знаходить своє відображення в професійній психолого-педагогічній компетентності.

Актуальною для сучасної педагогічної освіти є проблема її якості, що зумовлена невизначеністю професійного „портрету” майбутнього педагога, як кінцевого результату професійної підготовки. Недостатнє вирішення даного питання на “методологічному” рівні накладає відбиток й на організацію освітнього процесу. Якість професійної педагогічної підготовки залежить від гармонійності поєднання її змісту та рівня організації навчально-виховного процесу. І якщо зміст освіти визначено на нормативному рівні (представлено ЗУНами в освітніх стандартах), то організація навчально-виховного процесу безпосередньо пов'язана з його учасниками, їх індивідуально-психологічними та фізіологічними особливостями.

Таким чином якість підготовки, як результат професійної педагогічної діяльності в значній мірі залежить від “якості” особистісної та професійної готовності педагога, який є визначним суб'єктом навчально-виховного процесу (В.А. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, І.І. Чернокозов, К.К. Платонов, Є.С. Громов, В.А. Моляко, Б.Ф. Ломов, В.О. Кан-Калік, В.Д. Шадриков, С.Б. Елканов, І.П. Підласий та ін.). Як зазначено в Законі України “Про вищу освіту” якість вищої освіти це “сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”.

Проблема професійного розвитку і становлення фахівця в контексті сучасних гуманістичних парадигм є актуальною для різноманітних сфер наукового пізнання і розроблюється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці (А.О.Деркач, Є.О.Клімов, В.Д.Шадриков та ін.). Об'єктом спеціальних досліджень є різні сторони освітньої сфери діяльності педагога: теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів (В.П. Андрущенко, В.І. Бондар, В.А. Семиченко, О.А.Дубасенюк, та ін.), особистість педагога та його діяльність (Н.В. Кузьміна,

А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, та інші), педагогічна майстерність (І.А.Зязюн, Н.В. Кузьміна, В.А. Кан-Калик та інші), педагогічна творчість (В.І.Загвязинський, М.М. Поташник, С.О. Сисоева та інші), педагогічна культура (І.Ф.Ісаєв, І.С.Якиманська, В.М. Гриньова та ін.).

Але різноманітність науково-теоретичних підходів (особистісно-діяльнісний, системно-структурний, культурологічний та ін.) в практичній площині вступає в протиріччя із змістом сучасної підготовки по тій чи іншій спеціальності представленим в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, вмінь, і навичок (В.А. Сластенін). Кваліфікаційна характеристика фахівця – це по суті, зведені узагальнені, нормативно зафіксовані вимоги до педагога на рівні його теоретичного і практичного досвіду. Отже як зазначали видатні педагоги-науковці (Ф.Н. Гоноволін, Ю.К. Бабанський, І.Т. Огородніков), для формування педагогічної майстерності вирішальне значення мають знання, педагогічні вміння і навички, якими він оволодіває в період професійної підготовки у вищій школі.

До того ж, у відмінності від системи загальної середньої освіти, де в педагогічному процесі на прикладному рівні чітко визначається (визначалась) єдність функцій виховання, навчання та розвитку (Ю.К. Бабанський, М.М. Фіцула, О.М. Алексюк та ін.), що знаходить своє відображення в методичному забезпеченні організації та проведення уроків, у вищому навчальному закладі у змісті освітнього процесу (який відображений в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, освітньо-професійній програмі) недостатньо чітко акцентується увага на розвитку і вихованні майбутніх педагогів. На прикладному рівні, який відображений в навчально-методичних комплексах (в робочих програмах дисциплін) основними завданнями є передача знань та формування вмінь. Постає питання про утрату в процесі професійної підготовки двох педагогічних функцій: виховної та розвиваючої. Точніше буде сказати, що вони є присутніми, але не усвідомленими, некерованими.

Недостатня визначеність “портрету”, як результату професійної діяльності педагога, на сучасному етапі становлення освіти призводить до невизначеності кінцевого результату та детермінує внутрішню невпевненість педагога в своїх діях. Діяльність конкретної людини починає втрачати свою специфіку, педагог знаходить вихід в “створенні” своєї нової системи діяльності або в “поверненні” до використання портретів, ефективних технік та стратегій накопичених попереднім педагогічним досвідом.

В даному контексті доречно зазначити, що однією із проблем в процесі становлення та розвитку педагогічної теорії та практики була і залишається проблема педагогічного покликання. При всій масовості педагогічної професії, як зазначав В.О. Сластьонін, для її оволодіння потрібна жорстка структура здібностей і особистісних якостей, певна соціально-психологічна схильність. А Н.В. Кузьміна визначає педагогічні здібності як індивідуальні психологічні передумови успішності діяльності. Відсутність педагогічних здібностей, наявність протипоказань (професійно – непридатних якостей), негативно впливають як на ефективність професійної діяльності педагога, так і на її результати.

Таким чином, в результаті аналізу вищезазначених проблем, які негативно впливають на якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах, можна визначити такі пріоритетні напрямки реформування педагогічної освіти.

По-перше, гуманізація освіти, як задекларована сучасна парадигма освіти, повинна знайти своє відображення й на прикладному рівні: переорієнтація змісту, форм, методів, засобів підготовки на особистісний ріст майбутнього професіонала в педагогічному процесі, формуванні його педагогічної спрямованості, розвитку професійного образу мислення. Що, в свою чергу, потребує створення системи обов’язкової психолого-педагогічної перепідготовки педагогів до нових умов здійснення професійної діяльності.

По-друге, у відповідності до сучасних вимог професійної педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі на нормативному рівні повинна знайти своє відображення підготовка педагогів вищої школи: однією з обов’язкових умов роботи викладача у

вищому навчальному закладі повинна бути наявність спеціальної професійної педагогічної освіти.

По-третє, постає потреба у вдосконаленні нормативної бази, державних освітніх стандартів підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у розділі формування професійного психолого-педагогічного компоненту. У майбутнього педагога повинна бути сформована готовність (мотиваційна, когнітивна, операційно – діяльнісна, особистісна) до роботи в освітніх закладах різного типу і рівню. У зв'язку з чим актуалізується потреба в організації та проведенні профорієнтаційної роботи спрямованої в більшій мірі на діагностику індивідуально-психологічних характеристик особистості майбутнього педагога (хоча б в аспекті виявлення протипоказань до професійної педагогічної діяльності). Метою професійного відбору абітурієнтів, з одного боку, має бути діагностика наявності певної сукупності особистісних характеристик, що стануть базисом для формування професійного компоненту, з іншого – діагностика протипоказань до професійної педагогічної діяльності.

Сучасний стан реорганізації освітнього простору, вирішення проблеми якості професійної педагогічної підготовки відбувається в умовах інтеграції у світовий освітній простір, тому визначення її методологічних засад, термінологічне оформлення, змістове наповнення вимагає врахування також досягнень світової педагогічної думки.

Література

1. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія. – Житомир: Житомирський держ.пед.ун-т, 2003.- 192с.
2. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1986. – 197 с.
4. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. - №1.
5. Орлов А.А. Стандарты высшего образования: пути совершенствования // Педагогика. – №2. – 2000.- С.48-51.
6. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета. – Л.: ЛГУ, 1972. – 311с.
7. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585с.