

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: ІННОВАЦІЙНІ
ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

Монографія

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2009

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П84

*Рекомендовано до друку вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 27 листопада 2009 року, протокол № 5*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Гуревич Р. С. – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Хоружа Л. Л. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського міського педагогічного університету імені Б.Г.Грінченка;

Гузій Н. В. – доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

П84

Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

ISBN 978-966-485-053-4

У монографії проаналізовано загальні інноваційні тенденції в сфері педагогічної освіти в контексті сучасних методологічних підходів; особливості розробки та впровадження у навчальну діяльність інноваційних технологій у процесі педагогічної освіти майбутніх учителів; сучасні методики підготовки майбутнього фахівця; методики формування в старшокласників громадянських і моральних ціннісних орієнтацій та розумових здібностей.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN 978-966-485-053-4

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка 2009

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ЗАГАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ	14
<i>Дубасенюк О. А.</i> Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки.....	14
<i>Лісова С. В.</i> Якість освіти як основний пріоритет підготовки вчителя до змін в освітньому процесі	48
<i>Осадчий М. М.</i> Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів	72
<i>Вознюк О. В.</i> Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки.....	82
<i>Сидорчук Н. Г.</i> Інноваційні засади модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів	103
<i>Дупак Н. В.</i> Особливості організації системи підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії.....	114
РОЗДІЛ II. ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАД-ЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	133
<i>Вітвицька С. С.</i> Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти	133
<i>Чемерис О. А.</i> Технологія забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики	153
<i>Єремєєва В. М.</i> Розробка та впровадження педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів.....	190
<i>Карлюк С. О.</i> Технологія підготовки майбутніх учителів математики до взаємонавчання учнів основної школи	214
<i>Якса Н. В.</i> Технологія полікультурного навчання і виховання сучасної молоді.....	237
<i>Костюшко Ю. О.</i> Модель розвитку педагогічних навичок у ході конструктивної міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми.....	247
<i>Щерба Н. С.</i> Технологія підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної (діяльній) компетенції.....	256

<i>Колесник Н. Є.</i> Технологія поетапної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості молодших школярів	281
<i>Піддубна О. М.</i> Технологія застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва	310
РОЗДІЛ III. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ	
330	330
<i>Антонова О. Є.</i> Методика навчання педагогічно обдарованих студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу	330
<i>Клименюк Ю. М.</i> Технологія підготовки студентів педагогічного факультету до роботи з інтелектуально обдарованими учнями.....	355
<i>Березюк О. С.</i> Методика поетапного управління процесом моделювання педагогічних ситуацій.....	377
<i>Власенко О. М.</i> Управління процесом формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій.....	391
<i>Дем'янчук О. О.</i> Методика формування гностичних умінь	417
<i>Захарчишина Ю. М.</i> Методика формування професійної соціокультурної компетентності сучасного військового фахівця	431
<i>Королюк О. М.</i> Методика диференціації самостійної роботи студентів у технічних коледжах.....	450
<i>Копетчук В. А.</i> Методика формування професійної спрямованості навчання предметів математично-природничого циклу в медичному коледжі	470
РОЗДІЛ IV. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШОКЛАСНИКІВ ГРОМАДЯНСЬКИХ І МОРАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ТА РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	
484	484
<i>Корінна Л. В.</i> Технологія формування громадянських цінностей старшокласників у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею	484
<i>Слінчук В. І.</i> Модель процесу едукації, що сприяє усвідомленню старшокласниками системи ціннісних орієнтацій їх навчальної діяльності.....	511
<i>Баиманівський О. Л.</i> Технологія формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу	531
ВИСНОВКИ	560
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	562

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ ПРІОРИТЕТ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ДО ЗМІН В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У сучасних умовах розвитку вітчизняної освіти надзвичайно важливо зрозуміти, як саме повинна змінитися професійно-педагогічна діяльність, оскільки саме вчитель є основним суб'єктом змін в освіті й без його активної участі прогресивні зміни неможливі.

Тому так важливо визначити зміст підготовки вчителів до розв'язання завдань забезпечення якісної освіти для всіх. Цілком очевидно, що в даному контексті необхідно встановити необхідні зміни у професійній підготовці майбутніх учителів у педагогічному університеті, а також можливості підвищення кваліфікації в даному напрямі працюючих учителів.

Сьогодні будь-яка держава визначає політику в галузі освіти, орієнтуючись на те, як ті або інші зміни в галузі освіти забезпечують конкурентоздатність країни.

Очевидно, тут набуває чинності трохи інше розуміння якості освіти, а саме «якість як адекватність меті», оскільки формулювання мети освіти завжди чуїно реагує на соціокультурні зміни в суспільстві. Отже, таке розуміння якості є визначальним для системи освіти.

Сьогодні якість зазвичай розглядається у двох аспектах:

- практичний аспект як задоволення запитів й очікувань;
- технічний аспект як характер об'єкта або явища, тобто повний набір реалізованих характеристик якості і їхнє значення, пов'язане із запитом й очікуваннями [7].

До кінця тисячоліття якість освіти розглядалася в ряді таких понять, як доступність й ефективність. На досягнення цих цілей орієнтовані програми розвитку освіти ЮНЕСКО, Європейського співтовариства, багатьох національних систем освіти.

У документах ЮНЕСКО одне з перших визначень якості освіти з'явилося в доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти „Учитися жити: Світ освіти сьогодні й завтра (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)”. Комісія визначила основну мету соціального розвитку як викорінювання нерівності й становлення демократичного суспільства на принципах справедливості. Зокрема, у доповіді сказано, що „мету й зміст освіти варто переглянути для забезпечення нової якості суспільства й нової якості демократії”. Нові на той період поняття „освіти упродовж усього життя або безперервна освіта ('lifelong learning')” й „відповідність викликам часу ('relevance')” розглядалися як особливо зна-

чимі. У доповіді робився акцент на значенні науки й технології. Стверджувалося, що поліпшення якості освіти можливо лише в таких системах освіти, у яких створені можливості для пізнання принципів наукового розвитку й загального прогресу у форматі локального соціокультурного контексту навчання [13].

Приблизно через два десятиліття ЮНЕСКО була представлена доповідь „Освіта: Прихований скарб (Learning: The Treasure Within)” Міжнародної комісії з освіти для XXI століття. У доповіді зазначалося, що безперервна освіта базується на чотирьох підставах:

- учитися пізнавати, що означає, що учні щодня конструюють своє власне знання із зовнішніх (інформація) і внутрішніх (досвід, мотиви, цінності) елементів;
- учитися робити, що означає практичне застосування вивченого;
- учитися жити разом, що характеризує прагнення до життя, вільного від будь-якої дискримінації, коли в кожного є рівна з іншими можливість власного розвитку, розвитку своєї сім'ї й місцевого співтовариства;
- учитися бути, що виділяє вміння, необхідні кожній людині для повного розвитку власних можливостей;

Таке розуміння освіти забезпечувало інтегрований підхід до шкільного навчання й, відповідно, до розуміння якості навчання [12].

Питанням якості освіти присвячена й велика програма ЮНЕСКО „Освіта для всіх”. До кінця XX століття загальноосвітнім завданням цієї програми було забезпечення доступу до освіти й спостерігалася природна орієнтація на кількісні аспекти освітньої політики в країнах світу. У 2000 році в декларації конференції „Освіта для всіх” у Дакарі було чітко визначено, що якість освіти є визначальним чинником залучення дітей до освіти. Було зроблено висновок про те, що проблем з відвідуванням школи й проблем відсівання не виникає, якщо дітей добре вчать і вони роблять успіхи в навчанні. Таким чином, висвітлюються нові аспекти якості освіти, зокрема, вартісним є не тільки результат освіти, але й забезпечення якісного процесу навчання, створення адекватних умов для отримання якісного результату [13].

Отже, у розумінні якості освіти відбувається зсув акцентів: якщо раніше низькі результати освіти можна було пояснити тим, що школярі не можуть досягти гарних результатів у силу своїх здібностей або низькою мотивацією навчання, то тепер акцентуються проблеми створення в першу чергу педагогічних умов для того, щоб кожна дитина знайшла свій шлях в освіті. Таким чином, стає очевидним зміна змісту результативного аспекту якості освіти, що демонструє не тільки навченість, що фіксується балом на випускному іспиті.

Навчання сприяє не тільки надбанню знань, формуванню вмінь, але й розвитку в дитини емоційної сфери, творчих здібностей, формуванню цінностей і відносин, необхідних для активного й відповідального громадянина. Було прийнято, що освіту варто розуміти як комплекс процесів і результатів, які визначаються за допомогою категорії якості.

Розглянемо, як сьогодні розуміється якість освіти.

Сьогодні не можна говорити про загальноприйняту позицію із приводу розуміння якості освіти. Однак ЮНЕСКО на підставі результатів міжнародних досліджень у галузі якості освіти, зокрема дослідницької програми „Освіта для всіх” [13], вважає, що якість освіти можна описувати й поліпшувати через характеристики:

- 1) учнів (їх здоров'я, мотивацію до навчання й, безумовно, результатів навчання, які учні демонструють);
- 2) процесів (у яких компетентні вчителі використовують технології активного навчання);
- 3) змісту (адекватні навчальні плани й програми);
- 4) систем (управління й адекватний розподіл і використання ресурсів).

Коли йдеться про зміст якості освіти, мабуть, необхідно визначити в першу чергу мету й завдання освіти.

Шкільна освіта має на увазі, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи: читання й письмо рідною мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, технології, мистецтво.

Проблема індивідуального розвитку в процесі навчання – фундаментальна частина будь-якої дидактики. Педагоги посилаються на той або інший аспект цієї проблеми щораз, коли говорять про розвиток навичок читання й мовлення, про формування толерантного відношення до інших людей, про розширення й поглиблення знань і уявлення про навколишній світ, про вироблення різноманітних умінь і про здібності вирішувати складні завдання. У педагогіці розвиток асоціюється з такими словами, як „краще”, „глибше”, „вище” й „більше”, що вказують на прям зростання учнів у тій або іншій сфері навчання [11, с. 9].

Навчальні програми у шкільній освіті складаються таким чином, щоб забезпечити різнобічний розвиток учнів. Шкільні програми, принаймні ті з них, що охоплюють період обов'язкового навчання, спрямовані на те, щоб формувати вміння і навички у всіляких сферах освіти: мовах (рідній та іноземній), математиці, фізичному вихованні, музиці й малюванні. Таким чином, різнобічна освіта означає, що учень успішно опановує різними предметами, включаючи читання й письмо рідною

мовою, основні розділи математики, основи природознавства, основи здорового способу життя й фізичної культури, суспільні дисципліни, техніку, мистецтво.

Однак сьогодні проблеми шкільної освіти зовсім не обмежуються тільки формуванням знань, умінь і навичок. Школи бачать своє завдання також й у тім, щоб забезпечувати розвиток особистісних і соціальних умінь – лідерства, здатності працювати в колективі, упевненості в собі, емпатії, внутрішньої мотивації й особистісної незалежності. Тому всі аспекти розвитку школяра не зводяться до засвоєння конкретних знань і навичок, а полягають у формуванні загальних соціальних умінь й якостей, необхідних для розвитку особистості школяра в цілому.

Якщо застосувати тенденції розвитку сучасного суспільства, вимоги до людини інформаційного суспільства до формулювання цілей, а отже, і результатів освіти, то, мабуть, в інформаційному суспільстві затребувані випускники школи здатні:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, самостійно здобуваючи необхідні знання, уміло застосовуючи їх на практиці для розв'язання різноманітних виниклих проблем, щоб протягом усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;

- самостійно, критично мислити, уміти бачити виниклі в реальній дійсності проблеми й шукати шляхи раціонального їхнього рішення, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином знання, що вони здобувають, можуть бути застосовані у навколишній дійсності; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для рішення певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами рішення, установлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, застосовувати отримані висновки для виявлення й розв'язання нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігаючи або виходячи з будь-яких конфліктних ситуацій;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня [5, с. 98].

Виходячи з вищевказаного, можна вести мову про особливі умови й вимоги до діяльності вчителя. Вимоги ці визначаються в першу чергу вимогами досягнення нової якості освіти, що, у свою чергу, визначається тим, наскільки отримана освіта забезпечує випускникові школи успішну життєдіяльність в умовах невизначеності сучасного суспільства.

У цьому зв'язку підсилюється необхідність реалізації суб'єктного підходу в навчанні, забезпечення безумовного права кожної дитини активно вибирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. При цьому істотно змінюється роль учителя: від трансляції знань і способів діяльності він повинен переходити до проектування індивідуального маршруту інтелектуального й особистісного розвитку кожного школяра й педагогічної підтримки просування школярів за індивідуальним освітнім маршрутом [3; 4].

У міжнародній практиці освіти професійна діяльність педагога оцінюється насамперед через оцінку результатів, що демонструються учнями. Поняття результату, як уже було сказано, безумовно пов'язане з поняттям якості освіти. При оцінці якості освіти варто мати на увазі, що на результати, що свідчать про якість освіти, можуть впливати фактори:

- особливості учнів;
- особливості соціокультурного середовища;
- матеріальне забезпечення освіти;
- особливості педагогічного процесу;
- особливості результатів.

Щодо особливостей педагогічного процесу в освітній установі, ми розуміємо, що його ефективність дуже залежить від матеріального забезпечення освіти або контекстних факторів (наприклад, соціокультурної ситуації в країні, регіоні або місця розташування конкретної школи). Саме у процесі навчання стає яким вплив стандартів на розвиток дитини, стає очевидним „працюють”, чи ні технології й методи навчання, запроваджені вчителем чи демонструють мотивацію до навчання й уміння вчитися.

Визначимо, як сучасне розуміння якості освіти відбивається на професійно-педагогічній діяльності вчителя, як учитель засобами своєї діяльності забезпечує досягнення нової якості освіти для всіх.

У документах спеціальної міжнародної конференції з питань освіти, що відбулася на 35-й сесії ЮНЕСКО в серпні 1975 р., зазначалося, що неможливо забезпечити майбутнього вчителя знаннями й уміннями, достатніми для усієї його професійної діяльності. Це обумовлено постійним відновленням і розвитком загальних і педагогічних знань і поступових змін, що відбуваються в педагогічних системах, а також зростанням творчого характеру педагогічної діяльності. Тому первісна підготовка до професії повинна розглядатися у процесі безперервної педагогічної освіти вчителів, як перша фундаментальна стадія [6, с. 110].

На сучасному етапі розвитку концепція безперервної педагогічної освіти у світі виглядає в такий спосіб:

- Початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується в стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, причому у всіх країнах яскраво виражена тенденція переходу на університетську педагогічну освіту.

- Період адаптації й становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом більш досвідчених учителів школи у Великій Британії – пробний рік одержав назву тьюторинг й у США – менторинг, що займає по тривалості від одного до трьох років.

- Підвищення кваліфікації працюючих учителів (а також учителів, що призупинили на певний час свою професійну діяльність і знову приступають до роботи в школі) проходить на довгострокових і короткострокових курсах, що здійснюється у ВНЗ, спеціальних установах підвищення (або вдосконалення) кваліфікації, учительських центрах і школах (останній тип підвищення кваліфікації одержав велике поширення у Великій Британії й США

- Самоосвіта вчителів (робота в бібліотеках, консультації у більш досвідчених учителів і провідних викладачів ВНЗ, обмін думками на різних учительських нарадах, семінарах, конференціях по обміні досвідом і новітніми методиками й досягненнями в педагогічній науці). „Підвищення кваліфікації у процесі самоосвіти не вимагає державних витрат, але підходить лише тим, у кого є висока мотивація до навчання. Така мотивація забезпечується введенням професійних „сходів” [1, с. 93]. Чим вище професійний рівень діяльності вчителів, тим вище рівень заробітної платні, причому ці розходження іноді досить значні.

Незважаючи на специфіку навчання у школі й вступ до педагогічних вищих навчальних закладів України, Великої Британії й США, профорієнтаційна робота на професію вчителя здійснюється за одними принципами і до абітурієнтів і студентів ставлять аналогічні критерії й вимоги. Заслуговує на особливу увагу експериментальна модель педагогічної орієнтації в педагогічних вузах Великої Британії.

Усі студенти відразу після вступу в коледж обов'язково прикріплюються до однієї зі шкіл відповідно до контракту. Види діяльності, до яких залучаються студенти, можуть бути різні, починаючи від функцій допоміжного персоналу до помічника вчителя й самого вчителя. Сам зв'язок студента зі школою допомагає йому знайти своє місце у шкільному житті, звикнути до тієї атмосфери, у якій йому доведеться працювати, дає можливість спостерігати за дітьми, зрозуміти психологію їхньої поведінки й поєднати теоретичні знання, які він одержує в коледжі, із практичними навичками, набутими у школі. На початковому рівні в основі змісту підвищення кваліфікації – потреби практиканта, що полягають у набутті загальних навичок роботи у класі: ефективно використан-

ня технічних засобів навчання, методика подачі матеріалу, форми контролю знань і т.д. Це з одного боку. З іншого боку – інтереси школи, що відбивають її специфіку, тобто реальні умови діяльності, рівень розвитку її учнів. Враховуються й такі фактори, як політика уряду в освіті, рівень розвитку продуктивних сил у країні, наукові дослідження й наукові відкриття в галузі викладання, педагогіки й психології, соціальні зміни й залучення батьків, уряди й представники громадськості з проблем шкільної освіти.

„Мета професійної підготовки, її результат свідчать про те, що кожна людина, що опановує професією, зіштовхується із трьома її аспектами – змістовним, особистісним і процесуальним (технологічним)” [2, с. 45]. У процесі професійної підготовки вирішуються завдання, пов'язані з визначенням того, що повинен знати фахівець відповідно до кола обов'язків, як ці знання він буде застосовувати у своїй професійній діяльності, якими якостями особистості повинен володіти, щоб знання й уміння давали максимальний результат.

З погляду зазначених трьох аспектів професійна підготовка включає те загальне, що є характерним для діяльності всіх учителів (незалежно від профілю), і частка, що відбиває особливості предметника. Імовірно, якщо є в наявності єдність і взаємозв'язок трьох аспектів професійної підготовки, можна говорити про високий рівень. Однак, як показує практика, цього поки немає, тому питання підготовки вчителів привертають пильну увагу вчених.

Система професійної підготовки майбутнього вчителя у ВНЗ Великої Британії й США є багаторівневою – бакалавр, магістр. Строк навчання коливається від 4 до 11 років. Більшість учителів виходить із університетів у званні магістра гуманітарних наук в освіті або магістра точних наук в освіті. У середньому, студенти, що одержують звання магістра того або іншого профілю, навчаються 4-5 років. На сучасному етапі для викладання в державних школах Великої Британії на всіх рівнях навчання (класи дошкільного, початкового навчання, включаючи підготовчі класи, і класи середньої освіти) необхідно мати статус кваліфікованого вчителя.

Професійна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ Великої Британії й США здійснюється за паралельною, послідовною й альтернативною моделями.

Паралельна модель навчання звичайно включає у Великій Британії – три, у США – чотири роки повного навчання вчителів й приводить до першого ступеня – бакалавра освіти. Таке навчання забезпечується в Україні педагогічними університетами й інститутами, у Великій Британії педагогічними коледжами „загального” профілю університетського

рівня й коледжами вільних мистецтв, у США – педагогічними коледжами [8; 9]. Однак число педагогічних коледжів у Великій Британії й США різко скорочується. Професійно-педагогічна підготовка за паралельною моделлю починається з першого року навчання і йде паралельно із загальною й фаховою освітою. Програма паралельної моделі включає 4-ри основних розділи підготовки майбутнього вчителя:

а) обов'язкові для всіх студентів загальноосвітні („базисні“) курси;

б) психолого-педагогічний цикл дисциплін, що включає в різних комбінаціях вивчення загальних основ педагогіки, психології, шкільної гігієни й історії педагогіки. Вивчення цих дисциплін доповнюється різними видами педагогічної практики;

в) один - два „предметних“ курси, призначених для особистісної освіти студента й обраних ним зі звичайного циклу шкільних дисциплін. Ці предмети студент вивчає більш глибоко;

г) так звані „професійні“ курси [8].

Однією з основних проблем є проблема розробки навчальних планів професійної підготовки вчителів. В основному, раніше переважав технократичний предметно – орієнтований підхід [11, с. 79]. Вважалося, що якщо майбутній фахівець пройде успішно у процесі навчання певні курси загальноосвітніх, спеціальних, професійних дисциплін і виробничу практику, то надалі у процесі своєї виробничої діяльності на основі самоосвіти він виросте у висококваліфікованого професіонала. При цьому, у багатьох країнах, таких як США, Велика Британія, Німеччина й інших, переважала практична підготовка, в інших же, таких як Франція, навпаки, теоретична підготовка майбутніх фахівців у вузах й університетах.

Початок педагогічної кар'єри традиційно вважається найбільш відповідальним етапом у процесі професійного становлення вчителів у Великій Британії й США. Про важливість цього етапу тривалістю від одного до трьох років і про пильну увагу до професійної адаптації молодого вчителя говорить існування спеціальних програм, які одержали назву: у Великій Британії – пробний рік і тьюторинг, у США – учитель першого року й менторинг.

Серед найважливіших цілей наставництва у всіх порівнюваних країнах традиційно називається формування індивідуального професійного стилю, активності й самостійності. Рішення цього завдання багато в чому визначається вибором наставника, основними функціями якого є: допомога новачкові в оцінці своєї діяльності, удосконалюванні методів викладання, складанні інструкцій і завдань для учнів [9, с. 32].

У Великій Британії й США молодий учитель уже після першого року роботи може претендувати на підвищення свого професійного статусу-

су й підвищення заробітної платні за результатами звіту за минулий навчальний рік.

Природа педагогічної праці вимагає постійного руху, творчого пошуку. Значення самоосвіти вчителів особливо зростає в цей час, коли відбувається небачене прискорення прогресу у всіх сферах виробництва й обслуговування, що породжує втрату відносної стійкості професійних знань й умінь, їх швидкому „моральному знецінюванню” [6, с. 101].

Форми педагогічної самоосвіти різні й різноманітні. Це, насамперед: самостійна дослідницька робота з певної тематики за фахом, педагогіки або методики під керівництвом викладачів вузів, досвідчених учителів шкільних і міжшкільних методичних об'єднань або наставників. Самостійне вивчення досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду в бібліотеках, на відкритих уроках і заходах досвідчених учителів, творче навчання у школі молодого вчителя. Участь у методичних і практичних семінарах, конференціях, педагогічних читаннях і багато чого іншого.

Усі вчителі у Великій Британії й США зобов'язані брати участь у шкільному навчанні вчителів школи, що інтенсивно забезпечується урядом. Для цього за програмою Грантів Допомоги Педагогічного Навчання створені спеціальні фонди. Необхідна допомога школам здійснюється, за контрактом, місцевими органами управління освітою, вищими навчальними закладами й приватними консультантами. Учителі шкіл, що мають повну ставку повинні мати хоча б 5 робочих днів на рік, вільних від занять. Міністерство освіти пропонує, щонайменше, 3 із цих 5 днів присвячувати шкільному навчанню вчителів.

Для викладачів навчальних закладів подальшого навчання не обов'язково мати статус кваліфікованого вчителя, але в той же час заохочується їхнє навчання на спеціальних курсах з подальшої освіти для одержання сертифіката фахівця в світі або сертифіката викладача освіти для Дорослих. При вступі на навчання їм необхідно мати десятирічний стаж роботи, тому багато хто з них починає навчання під час роботи.

Викладачам вищих навчальних закладів не обов'язковий статус QTS, виключення становлять викладачі педагогічних закладів, які повинні до того ж мати солідну практику роботи у школі.

Заключний етап концептуальної моделі безперервної педагогічної освіти – підвищення кваліфікації вчителів у період їхньої професійної діяльності – післядипломне навчання.

У Великій Британії (як й у США) наступним ступенем підготовки вчителів після PGCE є магістр наук в освіті. Для одержання цього ступеня необхідно закінчити річний курс навчання, у який входять три основні дисципліни (наприклад, учіння й навчання у класі; педагогічна осві-

та її становлення вчителя; стратегія її навички дослідницької роботи у класі), додаткова дисципліна (природа шкільних дисциплін, тобто їх філософський її ідеологічний характер), найчастіше одна з „базисних” шкільних дисциплін, іспити її захист дисертації [10, с. 91].

Вищим ступенем підготовки у Великій Британії, як й у США, є ступінь доктора філософії, що присуджують після дворічного навчання, а точніше – науково-дослідної роботи з обраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (іноді двох), усного іспиту її захисту дисертації [8, с. 76].

Як показав аналіз спеціальної літератури, у світі створені й продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогічних кадрів, завданням яких є підвищення якості підготовки вчителів, формування в них потреби у безперервній освіті упродовж життя, оволодіння з боку педагогів необхідними компетенціями (ключовими, базовими, спеціальними й т.д.) і, як результат, досягнення високої якості освітньої діяльності стосовно споживачів відповідних послуг.

Аналіз ідей модернізації загальної освіти й реформ освіти за рубежом дозволяє зазначити, що сутнісною рисою педагогічної діяльності є побудова особистісно-орієнтованого навчання, що базується, передусім, на:

1) технологіях конструювання: навчальних програм, процедур оцінювання, організації навчання (в індивідуальних і колективних формах) як самоосвітньої діяльності;

2) системній психолого-педагогічній діагностиці особистісних якостей учня;

3) педагогічній підтримці розвитку індивідуальних здібностей учня;

4) використанні „прихованих можливостей” (укладу життя освітньої установи).

Реалізація перерахованих особливостей особистісно-орієнтованого навчання вимагає, щоб педагоги могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток компетенцій, програмами, у рамках яких використовуються нові форми оцінювання. Тільки в цьому випадку учні одержують можливість виявляти свої специфічні таланти, стежити за становленням у процесі розвитку й одержувати визнання своїх здібностей і досягнень, які вони розвили у процесі здобуття освіти [6, с. 98].

Як ми вже з'ясували, сучасне розуміння якості освіти не зводиться до навченості, а припускає становлення готовності випускника до успішної життєдіяльності в умовах невизначеності сучасного світу й включає не тільки предметну, але й соціальну й особистісну компетенції. Орієнта-

ція на таке розуміння якості освіти вимагає його відкритості, що проявляється у внутрішній і зовнішній оцінці якості освіти й приводить до того, що основне призначення, тобто функція вчителя, сприяє освіті дитини.

Необхідні зміни у професійній діяльності вчителя зручно показати через зміну функцій учителя. Склад функцій професійно-педагогічної діяльності визначається системою необхідних змін процесу навчання під впливом факторів, які визначають нову якість освіти, що у сучасних умовах розуміється як якість підготовки випускника до успішної самостійної життєдіяльності в умовах невизначеності сучасного суспільства. Серед них:

- орієнтація педагогічних цілей на самореалізацію учня й визначення результату освіти через компетентність випускника;
- включення в зміст освіти навчального матеріалу, самостійно набутого учнями;
- використання освітніх технологій, які вимагають від учителя прояву нових професійних ролей координатора, організатора, помічника, консультанта і орієнтовані на командну роботу вчителів;
- зміна характеру взаємодії вчителя й учнів, пов'язаного з установкою вчителя на розвиток учня засобами свого предмета;
- розширення освітнього середовища школи й пошук партнерів, що виступають суб'єктами освіти дитини;
- зміна оцінки досягнень учня (формалізована й автентична оцінка), що вимагає від учителя вмінь діагностики й гнучкої корекції педагогічного процесу;
- готовність учителів до змін професійно-педагогічної діяльності.

Реалізація в практиці даних змін припускає, що в діяльності вчителя поряд із традиційними, умовно названими „лінійними”, функціями – навчання й виховання, будуть проявлятися й нові (інтегративні) функції, що відбивають зміни діяльності вчителя, орієнтовані на забезпечення нової якості шкільної освіти у контексті тенденцій, що характеризують розвиток сучасного суспільства.

Суб'єктна позиція вчителів у визначенні освітньої політики означає необхідність визначення їхньої ролі лідерів в освіті й проявляється в участі вчителів у формуванні політики в галузі освіти на різних рівнях – від рівня школи, коли вчитель бере активну, дієву участь у проектуванні освітньої програми школи, до участі у визначенні державної політики в галузі освіти, коли вчитель бере участь у суспільних і суспільно-педагогічних дискусіях з актуальних питань розвитку освіти, досягнень якості освіти.

Тому в сучасній професійно-педагогічній діяльності виділяються функції, спрямовані на себе, на власний професійний зріст учителя, тобто рефлексивна функція й функція самоосвіти, які розглядаються як супутні провідної функції – сприянню освіті школяра. Ці функції визначають зміст професійно-педагогічної діяльності вчителя, у тому числі інноваційних змін у ній, проведення самоідентифікації зі стандартними уявленнями про професію й пріоритети професійної діяльності, обумовленими сучасною соціокультурною ситуацією.

Особливий інтерес для нашого дослідження представляє аналіз структури професійних цінностей учителів.

Система цінностей учителя є основою при визначенні цілей його професійної діяльності, оскільки цінностями є відношення до світу, до людей і себе.

Дослідження цінностей учителів було спрямовано на з'ясування того, які об'єкти або явища професійної діяльності несуть основний зміст для вчителя й визначають його професійне цілеспрямовання.

Ціннісно-змістовне відношення вчителя до професійної діяльності характеризується гуманістичними цінностями: вчитель бачить своє призначення у створенні умов для самореалізації дитини, однак конкретизує дану ціль-ідеал через мету, спрямовану на становлення культурного типу особистості індустріального суспільства, що йде в минуле (а саме винятково мету засвоєння предметного знання, що часто визначається в орієнтації на те, як дитина запам'ятала навчальний матеріал).

Готовність учителя до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності залежить від характеру педагогічного освіти. Основна ідея професійної підготовки майбутнього вчителя до засвоєння нових функцій професійної діяльності полягає в наступному: оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, то вони повинні засвоюватися способом набуття власного життєвого досвіду.

Сучасна професійна освіта вчителів орієнтована насамперед на підготовку предметників, у той час як нові, соціокультурно обумовлені функції професійно-педагогічної діяльності акцентують увагу на власне педагогічну складову професійної підготовки, підкреслюючи її особливу роль у педагогічній освіті.

Очевидно, що сучасна педагогічна освіта повинна бути орієнтована на створення умов для становлення професійної компетентності.

При визначенні цілей освітньої професійної програми вчителя загальноосвітньої школи варто орієнтуватися на необхідність підготовки фахівців для розв'язання стратегічних завдань модернізації загальноосвіт-

ньої школи, зокрема, на основні лінії цієї реорганізації (стосовно освітнього процесу):

- Пріоритетними напрямками є комунікативна компетентність як здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим; соціально-правова компетентність як здатність діяти в соціумі з урахуванням позицій інших людей; інформаційно-технологічна компетентність як здатність працювати з інформацією й використовувати різні інформаційні технології, а також предметна компетентність як здатність аналізувати й діяти з позиції окремих галузей людської культури.

- Організація процесу навчання й оцінки досягнень відповідно до особливостей підліткового віку (віку самовизначення), що вимагає перетворення усього багатства культурних речей, з якими зустрічається дитина в загальноосвітній школі, у матеріал для її самовизначення. Таким чином, сучасна основна школа орієнтується не на знайомство з основами наук, а на власну (практичну) дію з позиції даної науки.

- Досягнення базового рівня освіти по завершенні загальноосвітньої школи.

Структуроутворюючим організаційним принципом загальноосвітньої школи є послідовна індивідуалізація освітніх шляхів учнів, послідовне збільшення розмаїтості форм діяльності учнів і формування в дитини здатності до проектування.

Проектна організація навчання в загальноосвітній школі надає умови для реалізації основних напрямів стратегії модернізації загальної освіти:

- інтеграції навчального змісту;
- розвитку навичок, які використовуються в інформаційних технологіях;
- формування комунікативних і соціальних компетенцій (у сфері рідної й іноземної мов).

Таким чином, ціль підготовки вчителя загальноосвітньої школи в контексті модернізації загальної освіти полягає у сприянні становленню професійної компетентності вчителя, що дозволяє вирішувати професійні завдання відповідно до стратегічних цілей модернізації основної освіти.

Ця мета може бути реалізована в рамках наступного освітнього шляху освітньої професійної програми підготовки вчителя загальноосвітньої школи: три роки – базова професійна підготовка (загальнокультурна, загальнопедагогічна, пропедевтична методична) + один рік (спеціальна) = бакалавр освіти.

Варто виділити три етапи становлення професійної компетентності.

Мета першого етапу становлення професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи може бути сформульована в такий спосіб: сприяти становленню базової професійної компетентності шляхом розвитку соціально актуальних ключових компетенцій, закладених у загальноосвітній школі, у першу чергу, в соціально-правовій, інформаційно-технологічній і комунікативній сферах.

Ведучими на цьому етапі є дисципліни, що створюють умови для розвитку ключових компетенцій, педагогіка відіграє системоутворюючу роль, оскільки забезпечує прояв ключових компетенцій, у контексті професійної педагогічної діяльності.

Загальна логіка розгортання освітнього процесу на першому етапі може бути представлена в такий спосіб: від визначення студентами сутності педагогічної діяльності і її ціннісних характеристик, а також професійної компетентності педагога й формування уявлення про професійні завдання педагога (у педагогічних навчальних елементах модуля), до розвитку ключових компетенцій, у навчальних елементах інформаційно-технологічного, мовного й соціально-правового напрямів у контексті професійної діяльності й далі до визначення освітніх можливостей освітньої установи шляхів і способів навчання й самоосвіти, тобто визначення власного освітнього шляху.

Розглянемо варіант досягнення мети першого етапу, для чого пропонується увести в навчальний план першого курсу освітній модуль „Вступ до спеціальності”, що носить орієнтаційний, пропедевтичний характер.

Цільове призначення модуля полягає у сприянні оволодінню студентом досвідом розв'язання професійного завдання, пов'язаного із власним професійним становленням, на основі знань про професійну педагогічну діяльність і розвиток ключових компетенцій, у соціально-правових, інформаційно-технологічних, мовних сферах.

Навчальну діяльність студентів організує команда викладачів, що працюють на даному факультеті ВНЗ (викладачі педагогіки, дисципліни за напрямом викладання, методики викладання обраної дисципліни, права, інформатики, іноземної мови, при цьому провідну роль грає викладач педагогіки). Команда викладачів розробляє зміст навчальних елементів модуля, визначає шляхи взаємодії на лекційних, семінарських, тьюторських заняттях, у рамках педагогічного практикуму, а також в організації самостійної роботи студентів. При необхідності до розробки змісту й організації засвоєння студентами будь-якого навчального елемента викладачі можуть запросити до участі фахівців інших спеціальностей (психології й інших).

Зміст модуля розкриває студентіві сутність педагогічної діяльності, її цінності, обговорюються проблеми становлення професійної компетентності вчителя, для чого вводиться поняття професійної компетентності (базової й спеціальної), а також професійного завдання. Студенти знайомляться із групами професійних завдань, які вирішує вчитель загальноосвітньої школи.

Провідні технології навчання – рефлексивне навчання, розвиток критичного мислення, групова взаємодія. Необхідно, щоб студентіві в навчальному закладі був забезпечений доступ в Інтернет та бібліотеку. Аудиторних занять (дві години на тиждень протягом навчального року) досить для загальних обговорень і презентацій, а інший час приділяється на самостійну роботу. Безумовно, необхідне знайомство з діяльністю освітніх, культурних, соціальних установ, залежно від цілей навчальних елементів. Знайомство може здійснюватися під час відвідування, ознайомлення з документацією, шляхом перегляду відеосюжетів, на зустрічах зі співробітниками установ.

Навчальна діяльність студентів спрямована на знайомство із професійними завданнями рівня базової професійної компетентності – особливо докладно відбувається знайомство зі способами розв'язання завдань, пов'язаних зі створенням освітнього середовища, взаємодією з різними суб'єктами освітнього процесу, соціальними партнерами вчителя, самоосвітою педагога, частково – із завданнями, пов'язаними з баченням дитини в освітньому процесі і його адекватній побудові й реалізацією. Освітня діяльність студентів організується таким чином, щоб вони при розв'язанні професійних завдань дотримувались соціально-правових норм, використовували знання іноземної мови.

При засвоєнні всіх навчальних елементів студенти виконують різні завдання, зокрема з використанням електронно-комунікативних технологій, іншомовних джерел інформації, акцентування уваги на дотриманні соціально-правових норм, працюють у парах, групах, що дозволить повноцінно виконати завдання підсумкової атестації.

Критерії оцінки підсумкового завдання орієнтовані на прояв студентами наступних умінь:

- сформулювати й показати актуальність обраної проблеми, розкрити її практичну спрямованість;
- комплексно використати різні джерела (зокрема іншомовні) для формулювання репрезентативних висновків і практичних рекомендацій;
- будувати соціально-правові взаємини при роботі в групі, а також передбачити проблеми соціально-правових взаємин у розробці;
- будувати комунікативну ситуацію з урахуванням особливостей її суб'єктів;

➤ уміння на основі отриманих даних і рефлексії навчально-професійного досвіду планувати подальшу навчальну й самоосвітню діяльність.

На другому етапі становлення професійної компетентності загальноосвітній акцент робиться на становлення базової компетентності.

Для досягнення даної мети вирішуються наступні завдання: оволодіти системою психолого-педагогічних знань, педагогічними технологіями організації діяльності школярів, способами оцінки досягнень, скорегувати власний освітній шлях, продовжуючи самоосвітню діяльність.

Організація підготовки майбутнього вчителя загальноосвітньої школи на другому етапі становлення професійної компетентності орієнтована на особливості організації навчання підлітків.

Ціль другого етапу – сприяння розвитку базової професійної компетентності на основі результатів першого етапу становлення професійної компетентності вчителя (розвиток ключових компетенцій у контексті професійно-педагогічної діяльності) шляхом розвитку досвіду розв'язання професійних завдань вчителя загальноосвітньої школи.

Провідною на другому етапі є дисципліна „Педагогіка”, оскільки в процесі її засвоєння створюється теоретико-практична основа рішення сукупності професійних завдань учителя загальноосвітньої школи.

Процес навчання студентів на другому етапі розвертається в наступній логіці: на основі уявлення про професійну компетентність педагога, сформованих на першому етапі в процесі освоєння освітнього модуля „Вступ до спеціальності”, студент конкретизує професійні завдання вчителя загальноосвітньої школи, засвоює в освітньому процесі предметну теоретичну й практичну базу й переходить до педагогічного практикуму розв'язання завдань в умовах професійної діяльності, а потім реалізує способи розв'язання завдань у період виробничої практики; під час підсумкової атестації захищає продукт конкретного професійного завдання, що інтегрує зміст усіх досліджуваних на даному етапі дисциплін.

Очікуваний результат: студент вирізняє проблеми й суперечності з реальних ситуацій і документів, формулює професійне завдання, визначає способи розв'язання, що сприяють позитивному розв'язанню протиріч, здійснює презентацію продуктів навчальної діяльності.

Очевидно, модульні програми навчальних курсів надають найкращі можливості для реалізації подібної інтеграції, оскільки навчальні елементи модуля обов'язково припускають вивчення теорії й історії питання, розв'язання практичних завдань, оцінку досягнень у рамках навчального елемента й рефлексію набутого досвіду.

Засвоєння припускає організацію самостійної дослідницької діяльності студентів. У рамках семінарських і тьюторських занять студенти

знайомляться із організацією педагогічних досліджень, їхньою методологією й обирають теми для самостійних досліджень, які здійснюють мікрогрупою, використовуючи відомі їм на даний момент методи дослідження (аналіз документів, літератури, опитування, інтерв'ю, спостереження й ін.).

Педагогічні явища, досліджувані студентами, розглядаються на лекційних і семінарських заняттях у рамках навчального курсу. На тьюторських заняттях викладач працює з мікрогрупами. На семінарських заняттях при цьому проводяться презентації проміжних результатів роботи мікрогруп. У рамках семінарських занять проводиться не тільки обговорення наукових проблем, освоєння навчального матеріалу припускає розв'язання професійних завдань, які виносяться також на атестацію за цим навчальним курсом.

Змістовними акцентами практичної діяльності студентів є розв'язання завдань і проектування професійної діяльності.

Крім того, у процес засвоєння педагогічних навчальних курсів необхідно вмонтувати модулі, що дозволяють учителеві загальноосвітньої школи повноцінно вирішувати завдання модернізації загальної освіти „Модернізація змісту загальної освіти“, „Оцінка досягнень підлітка“, „Проектування у школі“.

Студенти використовують отримані знання й уміння в рамках психолого-педагогічного практикуму, реалізованого на другому етапі, або педагогічного практикуму „Моделювання професійної діяльності“, реалізованого на третьому етапі становлення професійної компетентності. У рамках практикуму студентам може бути запропонований пакет документів, що характеризує освітню установу (групу учнів, конкретну дитину). На психолого-педагогічному практикумі студенти виділяють проблеми школи, формулюють завдання, пропонують способи їхнього рішення.

Завдання виконується в режимі проектної діяльності мікрогрупою студентів і може бути орієнтоване на рішення будь-якої групи професійних завдань. При цьому студенти можуть спиратися на розробки й матеріали, підготовлені на першому етапі в рамках освітнього модуля „Вступ у професійну діяльність“.

На другому етапі доцільно ввести педагогічну виробничу практику. У рамках практики студенти апробують (у цілому або фрагментарно) підготовлені в процесі навчання проекти й представляють керівникові звіт з практики, що містить опис результатів. Зміст матеріалів може бути пов'язаний позакласною (організація конкурсів, проектної діяльності дітей і т.д.), організацією інформаційного простору школи, освітнього середовища школи, взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу.

Освітні стратегії педагогічних навчальних курсів передбачають можливість особистої участі й розвитку досвіду й здібностей студентів, спрямовані на розвиток базової професійної компетентності. При цьому, безумовно, у розвиток результатів першого етапу заохочуються навички, важливі для прояву ключових компетенцій (наприклад, прийняття рішень у соціальному контексті на основі зрозумілої й прийнятої інформації, участь у перетвореннях, критичне осмислення педагогічних концепцій і міжгрупова взаємодія).

До пріоритетних освітніх стратегій другого етапу насамперед відносяться модульне навчання, навчання за допомогою пакету документів (пакета ситуацій для прийняття рішень). Також використовується широкий спектр освітніх практик – реальних й імітаційних, таких, наприклад, як рефлексивне навчання; технологій розвитку критичного мислення, соціальної взаємодії в навчанні. Технологія проектного навчання дозволяє щонайкраще реалізувати даний підхід. У процесі проектної діяльності студенти вивчають теорію й історію питання в рамках розглянутої проблеми й на цій підставі пропонують її рішення, залучаючи також знання контексту ситуації, орієнтуючись на власні ціннісні орієнтації, висловлюючи свою педагогічну позицію.

Підсумкова атестація етапу припускає захист проектного продукту розв'язання професійного завдання.

На третьому етапі загальноосвітньою метою професійної підготовки є сприяння становленню спеціальної професійної компетентності (у рамках предметно-методичної підготовки). На даному етапі студенти засвоюють способи рішення завдань базової професійної компетентності у форматі викладання предмета. Здійснюється предметна спеціалізація освітнього процесу, коли студенти поринають у вивчення предмета спеціалізації, а також методики його викладання, що стає провідною дисципліною, спираючись при цьому на дисципліни, досліджувані на попередньому етапі.

Загальна логіка розгортання освітнього процесу на третьому етапі може бути представлена в такий спосіб: від курсів педагогічних дисциплін і дисциплін соціально-правового, інформаційно-технологічного, мовного напрямів до методичних курсів, що інтегрують результати попередніх етапів і підтримувані спецкурсами й факультативними курсами з дисциплін, потім до педагогічної практики й інтегрованої підсумкової атестації у формі захисту проекту, що показує професійний зріст студента.

Для реалізації мети даного етапу пропонується увести в навчальний план педагогічний практикум „Моделювання професійної діяльності”. Практикум може бути організований як безперервний протягом трьох

семестрів (по закінченню вивчення дисципліни „Педагогіка”), з виділенням спеціальних годин у навчальному плані. У рамках практикуму організується самостійна робота студентів із супроводом у вигляді тьюторських занять. Студенти виконують індивідуальні й групові проектні розробки, які потім реалізуються на виробничій практиці в освітній установі. Проекти студентів можуть бути розроблені також у рамках психолого-педагогічного практикуму на попередньому етапі. У цьому випадку на даному етапі основна увага приділяється рішенню професійних завдань засобами предмета спеціалізації студента, оскільки саме на цьому етапі вивчається методика викладання предмета.

Практикум припускає організацію командної роботи студентів і може бути реалізований як освітній модуль. По блоках (розділах) практикуму проводяться загальні конференції студентів із презентацією проміжних продуктів діяльності. Керівництво практикумом здійснюють одночасно кафедри педагогіки, психології, методики навчання, інформатики, тощо. Необхідно передбачити можливість консультацій викладачів права, інформатики, іноземної мови, будь-яких інших предметів за необхідністю.

У рамках практикуму студентам може бути запропонований пакет документів „Сучасна школа”, насичений, наприклад, наступними документами: „Освітня програма школи”, „Устав школи”, „Паспорт школи”, характеристика кадрового складу, характеристика контингенту учнів, перелік найближчих культурних й освітніх установ, діагностичні й аналітичні матеріали - дані медичних обстежень дітей, характеристика рівня навченості, довідка з відділу внутрішніх справ мікрорайону школи й т.д. Найкращий варіант реалізації практикуму можливий у тому випадку, коли студентам пропонується пакет документів, насичений реальними документами, що характеризують конкретну школу, конкретний клас, де студент буде проходити педагогічну практику, конкретного учня, з яким студент може проводити реальну роботу. По даних документах студенти виділяють проблеми школи (класу, дитини) і (або) можливі напрями розвитку (взаємодії), формулюють завдання (з урахуванням професійних завдань, що виводять на базову професійну компетентність), пропонують способи їхнього рішення. Завдання виконується в режимі самостійної проектної діяльності мікрогрупою студентів або самостійно, залежно від змісту розв'язуваних проблем.

Навчальна діяльність студентів у рамках практикуму дозволяє засвоїти різні аспекти професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи у форматі, наближеному до реальної професійної діяльності, й реалізувати самостійно виконані проектні розробки на виробничій практиці.

У рамках виробничої практики студенти апробують (у цілому або фрагментарно) підготовлені в процесі навчання проекти й представляють керівникові практики звіт, що містить опис результатів, показавши, чи відповідають вони первісному задуму автора (авторів). Зміст матеріалів може бути пов'язаним з навчальною роботою (проведення уроків з предмета), позакласною (організація конкурсів, проектної діяльності дітей і т.д.), організацією інформаційного простору школи.

По закінченню педагогічної практики проект захищається на загальній конференції з поданням результатів реалізації. Очевидно, за короткий період практики не завжди можливо зафіксувати повністю результати проектування, тому студенти подають результати через зафіксовані стосунки учасників організованої взаємодії. Підсумкова атестація припускає презентацію, оцінку й самооцінку досягнень студента. Майбутній учитель загальноосвітньої школи на підсумкову атестацію представляє продукт самостійного проектування, а також портфель документів, насичений матеріалами за власним вибором, з метою визначення власного професійного зросту.

Подібна освітня професійна програма орієнтована на підготовку студентів – майбутніх учителів до реалізації нових функцій професійно-педагогічної діяльності, у першу чергу, за рахунок наступних її складових:

- змісту освіти, що, з одного боку, припускає вивчення таких тем, як „Освітнє середовище сучасної школи”, з іншого боку, інтегрує не тільки зміст дисципліни „Педагогіка”, але й інших дисциплін із метою становлення компетентності майбутнього вчителя;
- освітніх технологій, які припускають набуття власного досвіду сучасних способів навчання й орієнтовані на інтерактивність, самостійність і продуктивність дій учнів;
- форм обліку й оцінки досягнень студентів, спрямованих на активізацію механізму самооцінки й розуміння змісту самооцінної діяльності в освітньому процесі;
- освітнього середовища, у створенні якого беруть участь не тільки викладачі, але й студенти, зокрема, створюючи й розміщуючи у віртуальному просторі (наприклад, за рахунок використання технології організації віртуального форуму) різних інформаційних ресурсів;
- умов, що стимулюють рефлексивну діяльність студентів, зокрема, спеціальних завдань, що припускають рефлексію вивченого навчального матеріалу, досвіду навчання у вузі або вивченого навчального курсу, досвіду професійної діяльності, набутого на педагогічній практиці.

Підготовка вчителя до роботи в сучасній школі, що забезпечує якісну освіту для всіх, мабуть, повинна здійснюватися в наступній логіці: від

професійної рефлексії педагогічної діяльності, у результаті якої вчителі дійшли висновку про необхідність досягнення якості освіти для всіх й, у зв'язку із цим, про необхідність змін у професійній діяльності; далі до проектування змін у діяльності, їхньому здійсненню, аналізу результатів і прийняттю нових цінностей освіти й професійно-педагогічної діяльності.

Засвоєння нових функцій учителями може здійснюватися в рамках двох стратегій, у результаті реалізації яких учителі засвоюють нові цінності освіти й учаться їх реалізовувати у своїй професійно-педагогічній діяльності через нові функції. Це стратегії:

- інноваційна діяльність з актуальних напрямів розвитку вітчизняної освіти;
- підвищення кваліфікації „на робочому місці” у форматі корпоративного навчання.

Обидві стратегії важливо вибудовувати в логіці педагогічної рефлексії. Для цього важливо організувати зустрічі (педагогічні ради, науково-практичні конференції, круглі столи, педагогічні читання), де можливе обговорення проблем сучасної освіти, логіка якої може бути наступною:

- характеристика того або іншого аспекту сучасної ситуації в освіті;
- виділення істотних рис ситуації, суперечностей;
- визначення декількох альтернативних способів дії або характеристика альтернативного способу дії в досвіді конкретної освітньої установи або вчителя;
- оцінка способів дії з погляду можливостей дітей, можливостей освітньої установи або педагога, а також можливостей організації педагогічного процесу.

У сучасних умовах змінюється статус освіти, оскільки із другої половини ХХ сторіччя серйозно досліджується внесок освіти в економічне зростання, у підвищення якості життя через категорію людського капіталу, що визначається освітою людини.

Саме тому стає надзвичайно актуальною проблема якості освіти, його нового розуміння.

Сьогодні серйозно розглядається вплив соціокультурного контексту на якість освіти. Соціокультурна ситуація детермінує вимоги до випускника школи, які, у свою чергу, відбиті у вимогах до якості освіти й визначають його цілі, реалізовані вчителем у професійній діяльності.

В Україні в плані досягнення якісної освіти для всіх стає актуальною така функція професійної діяльності вчителя, як сприяння освіті кожної дитини шкільного віку.

Сприяння освіті школяра передбачає створення засобами педагогічної діяльності умов для прояву самостійності, творчості, відповідальності

дитини в освітньому процесі й формування в неї мотивації безперервної освіти.

Поряд із провідною виділяються супідрядні функції діяльності вчителя: функція проектування індивідуального освітнього шляху; функція управління.

Прийняття вчителем нових функцій залежить від його культурно-професійної ідентичності, що проявляється в ціннісних установках, реалізованих у процесі професійно-педагогічної діяльності, що дозволяє зробити висновок про те, що створення умов, які сприяють освіті дитини, можливе в тому випадку, якщо вчитель готовий до розуміння змін на основі професійної педагогічної рефлексії, що слугуватиме основою його самоосвіти.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що орієнтиром необхідних змін у професійно-педагогічній діяльності повинне бути усвідомлення нових цінностей освіти й готовність до реалізації нових функцій професійної діяльності.

Пропонований висновок визначає основну ідею підготовки вчителів до засвоєння нових функцій професійної діяльності, оскільки нові цінності не можуть бути трансльовані способом інформування й наступного відтворення, вони повинні освоюватися способом набуття власного досвіду.

Для цього пропонується в освіті ВНЗ:

- 1) осмислити роль і місце педагогіки й інших загальнопрофесійних дисциплін у професійній підготовці вчителя;
- 2) визначити способи вдосконалення середовища професійної підготовки вчителів;
- 3) здійснити зміни процесу реалізації професійних освітніх програм на основі нових підходів до визначення професійних компетенцій вчителя.

Що стосується підготовки працюючого вчителя, то стратегіями засвоєння функції сприяння освіті школяра стає участь вчителів і педагогічних колективів в інноваційній і дослідно-експериментальній діяльності за рішенням завдань сучасної освіти. При цьому як тактичне рішення організації засвоєння вчителями нових функцій може бути прийнята ідея корпоративного навчання вчителів.

Пріоритетами у сучасній освітній підготовці майбутніх учителів повинні стати: наявність педагогічної спрямованості, уміння творчо вирішувати завдання навчання й виховання, предметно-професійна готовність студентів педагогічного ВНЗ до вчительської праці, методична культура, потреба до пошуку у виборі змісту, форм і методів навчально-виховного процесу.

Процес розвитку професійного досвіду вчителів пов'язаний з безперервним подоланням численних проблем, обумовлених падінням престижу вчительської професії через її матеріальний нестаток, а також з розв'язанням великого спектру теоретичних і практичних суперечностей. До численної низки суперечностей варто віднести такі: між динамічною професійних завдань і внутрішньою готовністю вчителя загальноосвітньої школи до їхнього здійснення; між особистісною потребою вчителя у творчій самореалізації й можливістю її задоволення; між потребою суспільства в розширенні освітніх послуг і скороченням робочого часу вчителів.

Гострі проблеми старіння педагогічних кадрів через небажання молодих фахівців працювати в школі з фінансово-економічних причин, фемінізації освітніх установ, а також незадоволеності педагогічної громадськості надмірно тривалим періодом безперервного (протягом останнього десятиліття) реформування системи загальної освіти повинні стати предметом державної турботи.

Отже, сьогодні при існуючому дефіциті фінансування системи освіти, розходженнях у ресурсному забезпеченні шкіл є не досить використаним педагогічний потенціал учительського корпусу. Саме на цей ресурс необхідно робити ставку в сьогоднішній ситуації в Україні. Саме в такий спосіб може бути вирішене основне завдання вітчизняної освіти – досягнення якісного освіти всіма дітьми, що навчаються у школі.

Література

1. Борисенков В. П. Важная отрасль педагогического знания / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 93.
2. Введенский В. Н. Диагностика личностных и профессиональных качеств педагога / В. Н. Введенский. – Салехард, 2003. – 205 с.
3. Зязюн И. А. Учитель: Экспериментальная целевая программа «школа-педвуз-школа» / И. А. Зязюн. – Полтава, 1985. – 43 с.
4. Исаев И. Ф. Колледж как инновационное образовательное учреждение / И. Ф. Исаев, Н. Л. Шеховская // Опыт исследования профессионально-педагогической культуры : монография. – Белгород, 1997. – 144 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 440 с.
6. Образование в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 2005. – 211 с.
7. Определение понятия качества в образовании / Джанетт Колби, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. Документ № UNICEF/PD/ED/00/02. – Нью-Йорк, 2000. – 890 с.
8. Реформы образования в Великобритании. – М. : Владос, 2004. – 180 с.
9. Реформы образования в современном мире. – М. : Владос, 2006. – 234 с.
10. Спицнадель В. Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000) : учеб. пособ. / В. Н. Спицнадель. – СПб. : Издат. дом „Бизнес-пресса”, 2000. – 720 с.

11. Управление качеством образования в интересах устойчивого развития общества. : материалы шестой междунар. науч.-практ. конф., 15-17 мая 2002 г. / под науч. ред. Н. Н. Кошелева.- Минск : АПО, 2002. – 470 с.
12. Delor J. L Education un tresor est cache dedans. – Paris : UNESCO, 1996. – 401 p
13. UNESCO World Education Report, Education for All (UNESCO, 2000). – 380 p.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

Монографія

Колектив авторів:

Дубасенюк Олександра Антонівна,
Лісова Світлана Валеріївна,
Осадчий Микола Мефодійович,
Антонова Олена Євгеніївна,
Вітвицька Світлана Сергіївна та ін.

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк, О. М. Королюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 07.12.09. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 33.0. Обл. вид. арк. 32.0. Наклад 300. Зам. 276.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua