

УДК 378.22.014.54

НАТАЛІЯ ДЕМ'ЯНЕНКО

(Київ)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Акцентовано увагу на реалізації педагогічного процесу вищої школи в єдності навчання, виховання і наукового дослідження, теоретично обґрунтовано контекстно-професійну практико орієнтовану модель підготовки педагогічних кадрів, визначено технології її впровадження.

***Ключові слова:** антропоцентризм, компетентнісний підхід, контекстно-професійна підготовка, квазіпрофесійна діяльність, інноваційні педагогічні технології, тьюторства.*

Утворення глобальної світової освітньої мережі, Болонський процес як загально-системна (європейського, національного та інституціонального рівнів) реформа вищої школи вмотивовують спільні для світового співтовариства проблеми підготовки педагогічних кадрів, зумовлюють необхідність уточнення понять про предмет діяльності та компетентність учителя, адже в умовах інформаційного суспільства педагог перестає бути унікальним джерелом пізнавальної інформації. І справа навіть не в тому, що в нього з'являються серйозні конкуренти – потужні інформаційні канали, мобільні, ємні носії інформації, Інтернет, а в тому, що змінюється сама природа і мета освіти, де на перше місце виходять орієнтувальні, особистісно-розвивальні функції. Місія педагога полягає у формуванні поглядів, соціального світогляду, ставлення молодших поколінь до життя. Отже, сьогодні вчитель має бути й фахівцем з педагогіки відносин у соціумі.

Спільні проблеми потребують спільних дій. Передбачається, що на загальноєвропейському рівні напруми підготовки вчителя впродовж найближчих років будуть координуватися єдиними документами, прийнятими настановною конференцією міністрів освіти країн-членів Ради Європи (Любляна, Словенія, 2010): Декларацією «Освіта для сталого демократичного суспільства: роль учителя» та «Резолюцією щодо підвищення професійного розвитку вчителів через Програму «Песталоцці». В рамках Програми надається унікальна підтримка державам-членам Ради Європи у підготовці вчителя полікультурного суспільства. Вона спрямована на розвиток компетенцій, необхідних працівникам сфери освіти для заохочення реалізації прав людини, демократичних свобод та міжкультурного взаєморозуміння. У зв'язку з цим планується створення пан-європейської мережі методистів (практиків-професіоналів), щорічне проведення європейських модулів із формування інструкторських кадрів «Європейські модулі для навчання тренерів» та семінарів підготовки, підвищення кваліфікації вчителів за пріоритетними темами Ради Європи (Міжнародна програма вдосконалення вчителів – TIPD (Teachers International Professional Development, 2002). Ефективність навчання ставиться у пряму залежність від досвіду і знання слухачів. Перевага полягає в його особистісній і практичній спрямованості, застосуванні інтерактивних педагогічних технологій, зорієнтованості кінцевої мети на спільне вирішення проблем.

Позицію України у розв'язанні питань модернізації освіти, підготовки педагогічних кадрів засвідчив Форум міністрів освіти Європи «Школа XXI століття: Київські

ініціативи» (Київ, 2011). Прийняте за підсумками Форуму Київське комюніке (затвержене Комітетом Ради Європи та офіційно направлене до міністерств освіти 47 країн) відобразило думку щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від садка до університету». Одним із головних напрямів Комюніке визначає підготовку вчителя «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», а серед основних компетенцій, якими має оволодіти вчитель XXI ст.: компетенцію науковця-дослідника, інформаційну, мовну, адаптивну, комунікативну, здатність навчатися впродовж життя. Проблеми збереження Людини і людяності, гуманістичних цінностей і культури, відродження духовної сутності освіти, які потрібно починати з учителя, стали предметом обговорення на першому європейському Форумі ректорів педагогічних університетів Європи (Київ, 2011). Той факт, що Україна заявила про себе як генератор освітніх ініціатив європейського масштабу було відмічено на III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (Київ, 2011). У руслі тенденції підготовки вчителя для «нової освіти Європи» у проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. серед основних завдань педагогічної освіти акцентовано на модернізації діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, у тому числі й шляхом інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікативних технологій навчання. Визначено потребу в обґрунтованому й послідовному запровадженні перспективних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності в освіті. А у зв'язку з цим – розроблення нових («Наука в університетах» та ін.) і підтримання існуючих державних програм, зокрема, відновлення дії програми «Вчитель». Серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії розвитку освіти – підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання [12, с. 33-34; 14, с. 20, 22, 28-29].

Отже, підготовка педагога для сучасного стрімко змінюваного суспільства вимагає серйозних зрушень у системі педагогічної освіти. Перш за все, мова йде про зміну статусу педагогічної освіти та її носія – педагогічного університету в освітньому просторі суспільства. Сьогодні університетська педагогічна освіта стверджується як багаторівнева система, що включає неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна і науково-дослідницька спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна і антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта. Соціально-освітньою місією педагогічного університету має стати його генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості суспільства [1, с. 561-564; 2, с. 362-367], теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення системи якісної освіти. Педагогічний університет повинен виступати генератором ідей, моделей педагогічної діяльності, ініціатором і провідником інноваційних процесів в освітньому просторі. Досягнення цього можливе лише за умови зміни структури освітньої діяльності, розширення функцій вищого педагогічного навчального закладу як навчально-науково-педагогічного комплексу в інноваційному соціально-економічному середовищі. До них слід у першу чергу віднести: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень у галузі наук про освіту; забезпечення єдності універсальних, загальнонаціонального і регіональних компонентів освітніх технологій [8; 9; 10]; підготовку педагогічних кадрів на основі взаємодії із замовниками та орієнтації на затребувані професійні компетенції педагогів для різних профілів і рівнів педагогічної діяльності; створення і неперервне вдосконалення моделей управління якістю освіти з системоутворювальною функцією педагогічного університету; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної педагогічної діяльності з орієнтуванням на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації та

вдосконалення педагогічних, управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів. Найефективніший результат тут могли б забезпечити Базові центри-комплекси підготовки вчителів. При цьому ідея не зводиться до перейменування найбільш престижних і високорейтингових вітчизняних педагогічних університетів. Відмінність має полягати в радикальному нарощуванні дослідницького компонента їх діяльності. Наголос в індивідуальному плануванні роботи викладача повинен зміщуватися на актуальні науково-педагогічні дослідження. Центри мають отримати статус дослідницьких університетів. Крім масового залучення викладацького корпусу до науково-дослідної діяльності, Базові центри-комплекси підготовки вчителів розширяють спектр освітньо-консультативних, андрагогічних, геронгогічних послуг, реалізуючи ідею «освіти впродовж життя» та ін. Безперечно, для оформлення таких центрів ще треба здійснити роботу з висунення й обґрунтування законодавчих ініціатив, відпрацювання нормативів, створивши з цією метою відповідні фахові робочі групи. Подібний досвід зароджується і в Росії, а серед вітчизняних педагогічних університетів таким Центром вже є Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, в складі якого функціонують численні дослідницькі лабораторії, експериментальні, консультативні підрозділи, інститути післядипломної, дистанційної освіти.

Таким чином, педагогічний університет має впливати на якість освіти через багатоканальний механізм розроблення інноваційних педагогічних ідей, теорій і технологій та підготовку фахівців, які б виступали носіями цих технологій та мали б компетенції щодо їх реалізації в освітній практиці [15, с. 67-68]. Це означає, що фундаментальна підготовка вчителя повинна відбуватися у взаємозв'язку з перебудовою освітньо-наукового процесу педагогічного університету, його розвитку як соціокультурного дослідницького центру, де виконуються фундаментальні й прикладні дослідження, ведеться моніторинг якості освіти, виявляються проблеми і визначаються шляхи їх вирішення. Взаємодія професорсько-викладацького складу і студентів створює єдиний простір наукового пошуку, де у майбутнього вчителя формуються необхідні знання, розвиваються професійно-педагогічні компетенції. Компетентнісний підхід у підготовці педагогів передбачає суб'єктність відносин викладач-студент, кредитно-модульну систему організації навчального процесу, блочно-модульну побудову навчально-методичних комплексів, їх оснащення діагностичними матеріалами, впровадження технологій наукового дослідження, пріоритет магістратури у багаторівневій підготовці з асинхронністю навчального процесу та розвитком академічної мобільності студентів. Серед ознак педагогічної компетентності виділяємо прийняття педагогічної діяльності як сфери самореалізації, галузі, в якій майбутній фахівець усвідомлює свої можливості та впевнений у власних силах; володіння орієнтувальною основою педагогічної діяльності, що включає образ її результату і процесу його досягнення; набір апробованих на власному досвіді способів вирішення завдань, що входять у структуру педагогічної компетенції (аналітичних, проєктувальних, організаційних, комунікативних, інформаційних, самоорганізувальних тощо); досвід виконання цієї діяльності в проблемних умовах (наприклад, неповноти знань, дефіциту часу й методичних засобів, невиявленості причинно-наслідкових зв'язків і характеристик педагогічної ситуації, непридатності відомих варіантів розв'язання тощо); рефлексія і самоконтроль особистих дій на основі використання власних, під час унікальних, зразків та критеріїв ефективності [5, с. 322-332].

Становлення педагогічної компетентності вимагає особливого навчального процесу, де має місце не трансляція матеріалу викладачем, а спільне з ним набуття знань; не тільки вирішення поставлених завдань, але й постановка нових; акцент не стільки на знанні, скільки на способі мислення (отриманні знань); не виклад утверджених поглядів, а вміння займати власну позицію; не сліпе виконання навчальних вказівок, а визначення власної освітньої траєкторії; розуміння знання не як вічної істини, а як моделі, що має обмежене застосування; самопідготовка не до стабільного життя, а до непередбачуваних ситуацій, до зміни ролей, саморозвитку; не адаптація до обставин,

а збереження і розвиток власної індивідуальності. Іншими словами компетентність – це власний досвід, набутий за підтримки майстра. Якщо теоретичне знання єдине для всіх студентів, то компетентність своєрідна, тобто несе образ, власний почерк фахівця [16, с. 35]. Відповідно, в орієнтуванні на компетентнісний підхід освітнє середовище педагогічного університету має відрізнити опертя на сучасні інформаційні технології, проектування нового змісту освіти, розроблення інноваційних технологій розвитку професійних компетенцій, вирішення завдань вимірювання якості освіти в інноваційних умовах та зміна традиційної ролі викладача на тьюторську. Таким чином, педагогічний процес потребуватиме особливої організації, де посиляться практичний, міжпредметний, прикладний аспекти. Це досягається не за рахунок уведення нових предметів чи збільшення обсягу дисциплін, а за рахунок їх змістової переорієнтації: від «декларативних» знань (знати «що») до процедурних (знати «для чого і чому»). Передбачається включення в процес навчання проблемних ситуацій, завдань, способи і технології розв'язання яких відповідають профілю майбутньої педагогічної діяльності студентів. У відповідності з цільовими установками і діяльнісним типом змісту навчання визначаються вимоги до технологій (методик) навчання і виховання: посилення пошукової чи проблемно-дослідницької спрямованості навчального процесу, активізація самостійної роботи студентів, їх залучення до соціально значущої діяльності на основі принципу самоуправління. Відбувається переорієнтація на мету освіти, де основою виступає здатність навчатися, самовизначення, самоактуалізація, розвиток індивідуальності. Самостійна робота студентів актуалізується в напрямі розв'язання ситуацій, що імітують професійні проблеми. Вони цілеспрямовано залучаються до соціально значущої діяльності з набуття організаторського, управлінського, комунікативного досвіду. У той час, як існуючий кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують типові види професійної діяльності в стабільних умовах, компетентнісний підхід сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистісних проблем у швидко змінюваних обставинах, в ситуації кризи, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами [4, с. 49-53]. Основні напрями реалізації компетентнісного підходу включають: *спрямованість на гуманізацію освітнього процесу*, який забезпечує особистісно-розвивальний характер професійної підготовки і ефективну самореалізацію та саморозвиток студента (випускника); *міждисциплінарність та інтегративність*, що передбачає змістову інтеграцію дисциплін соціально-гуманітарного, природничонаукового, загальнопрофесійного і спеціального блоків професійної підготовки, їх зв'язок із майбутньою соціально-професійною діяльністю; *змістово-технологічну наступність навчання і виховання студентів*, яка забезпечує єдність і узгодженість педагогічних вимог і засобів, спрямованих на розвиток у студентів продуктивного стилю мислення і діяльності, особистісних якостей, що визначають сутність компетенцій; *діагностичність*, яка означає поетапне виявлення рівня сформованості компетенцій засобами певного діагностико-критеріального апарату [3, с. 48-54]. Зазначене дозволяє вмотивувати функції компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті, зокрема, *операціональну* – виявлення (операціоналізація) системи знань і вмінь, видів готовності студента (випускника), які визначають його компетентність і гарантують результативність розв'язання професійних, соціальних, особистісних завдань; *діяльнісно-технологічну* – конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимально наближеного до сфери майбутньої педагогічної професії; розроблення і впровадження в навчальний процес завдань (проблем), способи розв'язання яких відповідають технологіям професійної діяльності; *виховну* – посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського і управлінського досвіду, культури особистісного і професійного спілкування; *діагностувальну* – розроблення більш ефективної системи моніторингу якості професійної підготовки і, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [5, с. 330-332].

Таким чином, сьогодні існує потреба в *контекстно-професійній моделі* розвитку компетентності випускника вищого педагогічного навчального закладу – сукупності відповідних умов, засобів, методів, технологій навчання. Модель синтезує такі основні умови: 1) організацію *квазіпрофесійної діяльності*; 2) *міждисциплінарну інтеграцію*, зокрема, систематичне використання навчально-пізнавальних завдань, які враховують ситуації міждисциплінарного застосування знань; 3) *змішане навчання*, що передбачає взаємодію з тьютором через електронну пошту, дискусії у форумах, безпосередні зустрічі, самонавчання. Впровадження такого типу навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання (вони мають можливість вибрати найбільш значущі модулі курсу, які відповідають їхнім потребам, отримують оперативний зворотній зв'язок від викладачів, можуть відразу застосовувати отримані знання на практиці); контролюванню результатів навчання студентів та обсягу отриманих ними знань. Система оцінювання знань на сайті віддаленого доступу, а також активна взаємодія з викладачем на очних зустрічах дозволяє відслідкувати правильність і якість засвоєння навчального матеріалу, а також своєчасно підтримати і скоректувати індивідуальну траєкторію навчання студентів. Саме змішане навчання об'єднує оперативність дистанційного навчання і ефективність індивідуальної взаємодії студентів та викладачів; 4) надання можливостей для *саморозвитку і самореалізації особистості* студента, необхідних здібностей, пов'язаних з індивідуальними особливостями його мислення (просторової уяви, творчих можливостей); 5) створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на *посилення мотивації студентів до вивчення дисциплін, підвищення їх пізнавальної і академічної активності* (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів тощо). Відповідно, можемо говорити про створення інтегративного образу випускника вищого педагогічного навчального закладу, де мета, зміст і результати навчання сприймаються комплексно з урахуванням змін у професійній діяльності та спрямовані на формування широкої соціально-професійної компетентності. Остання включає не лише кваліфікацію, що визначається системою набутих знань і вмінь, але й базові особистісні якості, а також універсальні вміння й здібності, які характеризуються більш широкою сферою застосування [4, с. 50-53].

Основою розвитку професіоналізму випускника педагогічного університету є отримана ним професійно-педагогічна підготовка, в ході якої відбувається формування психолого-педагогічної компетентності. Набуті соціально-особистісні компетенції забезпечують результативність розв'язання соціально-професійних завдань та базуються на таких актуальних для вищого педагогічного навчального закладу напрямках: 1) оновлення змісту психолого-педагогічних дисциплін, реорганізація педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів (контекстне навчання) та структури їх компетенцій; 2) діяльнісне освоєння змісту педагогічної освіти через активні (інтерактивні) форми і методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі методики, кредитно-модульну систему навчання на основі комплексного методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; 3) розширення обсягу керованої самостійної роботи студентів, забезпеченої відповідним методичним та інформаційним супроводом [6, с. 81-86]; 4) моніторинг процесу педагогічної підготовки студентів. У зазначених умовах основною вимогою до організації професійно-педагогічної підготовки виступає її реалізація через змістово-технологічну інтеграцію соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, предметної складової і позааудиторної соціально значущої діяльності студентів. При цьому аналіз і осмислення засвоєваних явищ, процесів, цінностей розглядаються як засіб їхнього самовизначення і самовдосконалення. Активні, діалогові, дослідницькі методи навчання і виховання виступають способами освоєння досвіду рефлексивного, організаторсько-комунікативного, проектного видів діяльності, а отже, основою розвитку соціально-професійної компетентності випускників педагогічних університетів [3, с. 49-50].

Особливого значення в реалізації професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога набуває магістратура. Саме магістратура робить європейську вищу освіту більш привабливою, прозорою і конкурентоздатною в світі, дозволяє Європі в цілому і кожній країні окремо розробляти і реалізовувати власні імпортно-експортні стратегії в боротьбі за інтелект, імідж, ресурси. Магістратура як рівень досить відкритий для всіх здатних її освоювати більш м'яко, природно регулює доступ і зарахування студентів (функція раціональної селективності). Вона отримує все більшого значення, оскільки передує вищому ступеню – докторантурі, особливо у зв'язку з висунутим завданням формування європейської докторантури (функція забезпечення переддокторського рівня). На етапі магістратури максимальною мірою досягається єдність академічних і ринкових характеристик вищої освіти, її відданість класичним цінностям і відкритість динамічним змінам (функція єдності наступності й розвитку). Магістерський рівень дозволяє здійснити відтворення високоінтелектуальних науково-дослідницьких кадрів і еліту професіоналів із високою міждисциплінарною культурою (відновлювальна функція). За європейськими вимогами ступінь магістра присуджується студентам, які: 1) демонструють знання і розуміння, базовані на поглибленні й розширенні бакалаврського рівня. Це забезпечує можливість для розвитку і застосування ідей, передусім, у контексті досліджень; 2) готові застосовувати знання і розуміння, здатні до розв'язання проблеми в нових або незнайомих обставинах у більш широких (мультидисциплінарних) контекстах, з орієнтуванням на основну галузь; 3) спроможні комплексно інтегрувати знання, формулювати за неповної або обмеженої інформації судження, які включають роздуми над соціальними і етичними обов'язками, пов'язаними із застосуванням знань; 4) можуть ясно і однозначно викладати власні висновки, знання, надавати пояснення фахівцям і нефахівцям; 5) мають сформовані навички, які дозволяють їм продовжувати навчання у вигляді самоосвіти або автономного навчання. При цьому реалізація окремих або всіх функцій приводить до багатомодельності магістра з різними часовими рамками і різним співвідношенням між додипломним і післядипломним рівнями, відображеними в ECTS [7, с. 18-24].

Зазначене зумовлює розвиток диверсифікації магістерської підготовки, її переростання в мегатенденцію, оскільки саме в магістратурі найбільшою мірою виявляються всі сутнісні характеристики вищої освіти в єдності навчання, дослідження і працевлаштування. На думку роботодавців, найбільш затребуваними якостями фахівців є саме ті, що закріплюються на магістерському рівні підготовки: професійна мобільність і самостійність; готовність і здатність приймати швидкі й нестандартні рішення; вміння швидко реагувати на неочікувані ситуації; здатність швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов; високий рівень концентрації, розподілу і стійкості уваги; готовність змінювати плани, способи розв'язання завдань під впливом зовнішніх факторів; комунікативність і соціально-професійна відповідальність; здатність приймати і впроваджувати нове на практиці. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку нових підходів до професійної підготовки конкурентоздатних кадрів на рівні магістратури. Безперечно, вагомим фактором, який позитивно впливає на мотивацію професійної діяльності та формування необхідних компетенцій, є активне включення майбутніх фахівців у науково-практичну діяльність [11, с. 377-383]. Це потребує проектування практико орієнтованого навчально-виховного процесу, провідною ознакою якого виступають гуманітарні технології.

Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на самотворення людини, актуалізується антропологічна проблематика. Основоположною умовою розвитку, виробництва і відтворення суспільної цілісності стає збагачення інтелекту, творчої енергії, духовно-моральних сил особистості. У цих умовах переважального значення набувають концепції особистісно орієнтованої, особистісно-соціальної освіти і виховання, що вмотивовує нові форми організації педагогічного процесу, підвищує інтерес до проблеми педагогічної технології. Зазначимо, що у науково-педагогічному співтоваристві не існує одностайності в оцінюванні цього явища та його

значення для сучасної освіти. Серед відкритих питань: відсутність єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і чіткої класифікації наявних технологій; складнощі застосування, так званий «критичний поріг» (особливо у контексті виховної діяльності); суперечність між алгоритмізованістю, схематичністю технологій та суб'єктивною, творчою природою педагогічного процесу. Перелічені проблеми вмотивовують звернення до співвідношення дефініцій «педагогічна технологія», «форма навчання», «метод навчання». На сьогоднішній день існує більше трьохсот визначень поняття «педагогічна технологія», що базуються на різних наукових підходах. Серед основних: 1) науковідповідне трактування, де педагогічна технологія – частина педагогічної науки, яка вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання (О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, Н. Є. Щуркова); 2) організаційна концепція, коли педагогічна технологія виступає способом організації, моделлю навчального процесу, що гарантує отримання запланованого результату (В. І. Бондар, І. П. Волков, В. І. Лозова, В. М. Монахов, П. І. Самойленко); 3) інструментальний підхід визначає педагогічну технологію інструментарієм педагогічного процесу, системою вказівок, спрямованих на забезпечення ефективності й результативності навчання (В. П. Беспалько, П. М. Гусак, Б. Т. Ліхачов, С. О. Сисоєва). За основу візьмемо трактування, наведене у Педагогічному словнику (К., 2001) за ред. М. Д. Ярмаченка, де «педагогічна технологія – сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі. Педагогічна технологія передбачає відповідне наукове проектування, за якого ці цілі ставляться досить однозначно і зберігається можливість об'єктивних поетапних вимірювань та підсумкової оцінки досягнутих результатів» [13, с. 359]. У подальшому розкритті змісту інноваційних педагогічних технологій спиратимемося на загальновідомі визначення форми організації навчання як зовнішнього прояву узгодженої діяльності викладача й студента, що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі та методу навчання як способу впорядкованої взаємодії викладача і студентів, спрямованого на вирішення завдань навчання й освіти.

Зазначимо, що педагогічна технологія не суперечить, а відповідає гуманістичному і антропологічному підходам як методологічним орієнтирам сучасної освіти. Це той тип організації навчально-виховного процесу, який за рахунок інтеграції епістемологічного знання і емпіричного досвіду дозволяє вирішувати проблеми гуманізації освіти. Отже, педагогічна технологія характеризується сукупністю теоретичного і емпіричного начал. Теоретичні основи технології є загальною схемою, яка не може бути реалізована у чистому вигляді. Вона має бути адаптованою до конкретного навчально-виховного процесу. В результаті викладач створює власну інтерпретацію теоретичного конструкту. На основі ідеальної моделі виникають різні, розроблювані окремими педагогами варіанти. Слід розрізняти два пласти технології: проектування (інваріантний, ідеальний, чітко структурований, позаособистісний компонент) і реалізацію (варіативний, ситуативний, особистісний компонент). Отже, на рівні проектування педагогічна технологія може бути масовою і універсальною, на рівні реалізації – авторською. Проектування і реалізація взаємозумовлені, пронизують і доповнюють одне одного. Серед загальних вимог до педагогічної технології: концептуальність (наявність науково-педагогічного обґрунтування – загальної схеми та попередня інтерпретація її викладачем з урахуванням умов реального освітнього процесу, представленого багатоманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризм (забезпечення неперервного розвитку і саморозвитку особистості студента); ситуативність (збереження простору авторства, творчості кожного викладача і студента, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстність (вбудованість у реальний навчально-виховний процес, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність) [17, с. 19-21, 25-26]; реалізація відносницького підходу (суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент»).

Зазначене зумовлює перспективність для вищої педагогічної школи низки активних/інтерактивних педагогічних технологій – сукупності форм, методів, прийомів, засобів, спрямованих на досягнення запланованого результату. Серед них: тьюторські, модульні, персоналізовані, бригадно-індивідуальні, які є найбільш уживаними у світовій практиці підготовки педагогічних кадрів. Обов'язковою умовою має стати взаємоузгоджене впровадження взаємоприйнятних антропоцентричних педагогічних технологій. Кожна з них має поєднати теоретичне (об'єктивне) і особистісне (суб'єктивне) знання, забезпечивши новий тип відносин між педагогічною наукою і практикою, викладачем і студентом, індивідуально-творчу траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Андрущенко В. Роздуми про освіту / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
2. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.
3. Дем'яненко Н. М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці магістрів 8.000005 – Педагогіка вищої школи / Н. М. Дем'яненко // Зб. наук. праць. – Сер. «Пед. науки» / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2009. – Вип. 1. – С. 48-54.
4. Дем'яненко Н. М. Компетентнісно-професійний підхід у підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (додаток 1). – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 49-53.
5. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу / Н. М. Дем'яненко // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: методологічний семінар. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 322-332.
6. Дем'яненко Н. М. Самостійна робота магістрантів в умовах модульного навчання: організація і управління / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 81-86.
7. Дем'яненко Н. М. Світові тенденції розвитку вищої освіти: диверсифікація магістратури / Н. М. Дем'яненко // Проблеми освіти: наук. зб. – 2010. – Вип. 63. – Ч. 1. – С. 18-24.
8. Дем'яненко Н. М. Університет – основа Європейського регіону вищої освіти / Н. М. Дем'яненко // Зб. наук. праць. – Серія «Пед. науки» / Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2006. – Вип. 6 (53). – С. 85-92.
9. Дем'яненко Н. М. Університет: трансформація традиційних моделей / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 2 (додаток 1). – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – С. 49-59.
10. Дем'яненко Н. М. Університет України і Європейський регіон вищої освіти: процес інтеграції / Н. М. Дем'яненко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К., 2005. – Вип. 42. – С. 3-10.
11. Demianienko Natalia. Konceptja podejsca kompetencyjno-zawodowego w przygotowaniu wykładowcy szkoły wyższej / Natalia Demianienko // Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wyższe w procesie zmiany / [pod redakcją naukową Jacka Piekarskiego, Danuty Urbaniak-Zajac]. – Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010. – S. 377-383.
12. Кремень В. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії – 2011. – № 4. – С. 33-34.
13. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
14. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 32 с.
15. Сергеев Н. К. Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н. К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66-73.
16. Сериков В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 29-37.
17. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 19-27.

НАТАЛИЯ ДЕМЬЯНЕНКО

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Акцентируется на реализации педагогического процесса высшей школы в единстве обучения, воспитания и научного исследования, теоретически обоснована контекстно-профессиональная практико ориентированная модель подготовки педагогических кадров, определены технологии ее внедрения.

Ключевые слова: антропоцентризм, компетентностный подход, контекстно-профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, инновационные педагогические технологии, тьюторство.

NATALIA DEMYANENKO

INNOVATIVE APPROACHES TO THE TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF

The realization of pedagogical process at a higher school in the unity of studying, training and scientific research has been emphasized; context-professional practical oriented model of pedagogical staff training has been substantiated and techniques of its introduction have been defined.

Keywords: anthropocentrism, competence approach, context-professional training, quasi-professional activity, innovative pedagogical technologies, tuition.

Одержано 16.01.2012, рекомендовано до друку 13.02.2012.