

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОЇ ПЕРЕОРІЄНТАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Коломієць А.М. (м. Київ)

Анотації

В статті висвітлюється проблема теоретико-методологічної переорієнтації підготовки педагога; з'ясовуються основні особливості сучасної професійної підготовки педагога; обґрунтовується необхідність переосмислення її основних аспектів; дається аналіз нової концепції освіти.

The problem of theoretical-methodological re-orientation of training of teacher is lighted up in the article; the basic features of modern professional training of teacher are turned out; the necessity of finding the new sense of basic aspects of training of teacher is grounded; the analysis of new conception of education is given.

Ключові слова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА, ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА, ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ, СИСТЕМА ОСВІТИ, ФАСИЛІТАЦІЯ, ВСЕБІЧНО РОЗВИНЕНА ОСОБИСТІСТЬ, СВІТОГЛЯДНИЙ ЗМІСТ, МЕТОДОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА

Вступ

Сучасна освітня ситуація в Україні, що представлена зміною парадигмальних установок в освіті, потребує педагогічних кадрів з якісно новим рівнем професійної підготовки. Адже серед багатьох факторів, які визначають реальний рух до нового типу освіти, залишається сам педагог, його світогляд, культура, спосіб мислення.

Проте на сьогодні яскраво вираженим є протиріччя між потребою в підготовці гуманістично зорієнтованого, творчого педагога і спрямованістю масової школи на формування функціонально обмеженого індивіда. Незаперечним є факт, що провідна роль в організації навчально-виховного процесу належить педагогу. Тому для вирішення цього протиріччя необхідним є переосмислення основних аспектів професійної підготовки працівників освітньої сфери. Отже, актуалізується проблема теоретико-методологічної переорієнтації підготовки освітянина.

Мета статті:

- дати аналіз нової концепції освіти;
- обґрунтувати концепцію теоретико-методологічної переорієнтації професійної підготовки педагога;
- визначити напрями державної освітньої політики в сфері підготовки педагогічних кадрів;
- дати характеристику учителя-фасилітатора.

Обговорення проблеми

У сучасній філософській і педагогічній літературі багато досліджень присвячено осмисленню різних аспектів освітнього процесу. Методологічні засади сучасної освітньої парадигми вивчають В.Андрущенко, Б.Гершунський, В.Кізіма, С.Клепко, М.Култаєва, І.Предборська, М.Романенко, Н.Шубелка та ін. Зміни, що повинні відбуватись в освіті знаходять своє відображення у філософсько-освітніх розвідках В.Буданова, Л.Горбунової, І.Добронравової, А.Євтодюк, І.Єршової-Бабенко, Н.Кочубей, В.Лутая. Проблемам професійної підготовки педагога приділяють увагу: І.Предборська, А.Євтодюк, В.Кізіма тощо. Праці зазначених дослідників створюють контекст для подальшого розгляду даної проблеми.

Державна освітня політика в сфері підготовки педагогічних кадрів ще з радянських часів вимагала від вчителя авторитарної моделі поведінки. Саме на державному рівні забезпечувалися цей авторитет та зовнішнє виправдання такого виконання повсякденних функцій. Усе це і створювало передумови для суворо регламентованої професійної поведінки. В традиційних освітніх системах учитель повинен постійно демонструвати свою повну та абсолютну компетенцію, виступаючи представником культури та освіти. За цих умов зовнішні параметри свободи учня надзвичайно обмежені, тому, відповідно, обмежені й пізнавальні та мотиваційні можливості. Відіграючи соціальну роль "представника", вчитель чи викладач не зацікавлений у розкритті своєї індивідуальності в процесі діалогового спілкування з учнями. А безликий вчитель, як відомо, породжує безликого учня [6, с. 97].

На жаль, відносини між педагогами і учнями свідчать про те, що школа і досі не втратила репресивних функцій. Відхиляючись від розвитку до знань, до процесу пізнання, педагоги займаються тренуванням пам'яті і дисциплінованості учнів, що гальмують становлення мислення і особистості в цілому. Педагогічна свідомість орієнтується на запропоновані традиційними методами прямі, швидкі і зовнішньо ефективні засоби впливу на свідомість учня, збуджуючи цим не стільки відповідну діяльність його свідомості, скільки емоційну реактивність [9, с. 22]. Дані передумови визначають механізм виховання як цілеспрямованого управління педагогом формуванням особистості учня. Такий механізм визначається відсутністю змістових орієнтирів, які підмінюються інформаційно-процесуальними напрямками навчально-виховної роботи, такими як фронтальне спілкування, стандартне оцінювання знань і умінь, примусово-транслятивні форми передачі інформації вчителем і її пасивне сприйняття учнями.

За таких система освіти знаходиться у кризовому стані і не задовольняє потреби сучасного суспільства. Традиційна система освіти вичерпала себе, нова епоха потребує нової системи освіти, основною рисою якої стає орієнтація на становлення вільної людини, готової до розв'язування багатофакторних проблем і самостійної

діяльності у швидкозмінному демократичному суспільстві. У руслі цих міркувань очевидного значення набуває проблема професійної підготовки педагога, готового до реалізації нових освітніх завдань.

Новий тип освіти повинен базуватись на ідеї ненасильства, а освітній процес стати співпрацею його суб'єктів, які перебувають у процесі становлення. На думку А. Євтодюк, освітня система в Україні потребує педагога, який здатний забезпечити таку співпрацю – педагога-фасилітатора. Необхідною є така взаємодія, при якій всі учасники поводять себе природно, прагнуть до взаєморозуміння і узгоджують свої позиції посередництвом діалогу. Тому найефективнішим методом управління навчанням визнається фасилітація (з англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти, співдіяти). Фасилітація це стимуляція та звільнення одночасно [6]. Вичерпною, на думку А. Євтодюк, є характеристика діяльності учителя-фасилітатора, дана Е.Н.Гусинським та І.І.Турчаніною: відкритий, природний, відноситься до учнів із прийняттям та довірою, прагне поглянути на світ очима дитини і прагне не складати ні про кого кінцевої думки. Як основною цінністю він керується інтересами розвитку особистості учня і не ставить собі жорстких конкретних цілей – наприклад, обов'язково виконати раніше намічений та складений план уроку. Такий стиль діяльності, природно, висуває високі вимоги до учителя, його особистісних якостей та освіти і стає можливим лише при наявності нелінійного способу мислення [6, с. 99]. Тому варто переосмислити основні аспекти підготовки педагога з метою досягнення такого результату.

Для цього потрібно проаналізувати зміст, побудову та забезпечення основних дисциплін, що складають основу професійної підготовки у навчальному закладі.

Виходячи з мети освіти, як формування всебічно розвиненої особистості, педагогіка не ставить перед собою завдання визначити її зміст. За такого підходу метою вивчення педагогічних дисциплін стає накопичення педагогічних знань, умінь і навичок. Зміст даних дисциплін зорієнтований на розвиток зовнішньо заданих цінностей і якостей у майбутнього педагога. Про це свідчить зміст навчальних програм і підручників. Наприклад, проаналізувавши програму курсу „Загальні основи педагогіки”, ми з'ясували, що метою вивчення даної дисципліни є озброєння студентів основними знаннями про педагогічні явища і процеси, оволодіння основними методами роботи, розуміння провідних чинників, що впливають на розвиток і формування особистості учня. Серед основних завдань галузі зазначені: усвідомлення студентами суті основних категорій педагогіки, формування вміння аналізувати педагогічну ситуацію, та умови, що її спричиняють, формування вміння визначати фактори педагогічної діяльності, що спричиняють ефективний розвиток особистості, формування вміння визначити програму виховання учнів. Отже, можна

зробити висновок про домінування формуючого підходу до освіти. Щодо змісту програми, то знову виникають критично розглянуті в наукових працях „основні напрями виховання”, поняття „формування особистості”, „напрями всебічного розвитку особистості” [7].

Відповідною до такої програми є і побудова навчальних підручників за якими навчаються студенти вищих педагогічних навчальних закладів. Наприклад, структура підручників з педагогіки включає в себе такі базові розділи, як „Загальні засади педагогіки”, „Теорія навчання”, „Теорія виховання” та „Основи школознавства”. З такого поділу можна зробити висновок про розмежування процесів навчання і виховання, що суперечить ідеї про єдиний цілісний навчально-виховний процес [5; 8; 10; 11; 12]. Хоча деякі автори і висувають ідею про цілісність педагогічного процесу, проте цю цілісність вони розуміють лише як „підпорядкування навчання і виховання головній меті – формуванню особистості” [10, с.120]. В наведених підручниках підготовка майбутнього педагога до навчально-виховної діяльності відбувається не в результаті осмислення і аналізу педагогічної проблеми, необхідних для вибору тої чи іншої концепції, програми, технології, а як результат пригадування – яка методика, прийом, засіб найбільш підходять до даного явища.

Замість теорії на рівні запропонованого різноманіття рекомендацій пропонуються різноманітні процеси організації навчально-виховного процесу, пов'язані з формуванням тих чи інших якостей, умінь, навичок, які задаються без врахування необхідності осмислення їх змісту, проте з врахуванням того, що необхідно зробити і який результат при цьому слід отримати.

Автори книг апелюють до традиційного набору визначених, точно регламентуючих дії педагога методів, закритих засобів формування стандартної особистості. Така закритість, конечність даних методів представлена описами та рекомендаціями, покликаними одночасно розкривати їх зміст. Творчість вчителя, обмежена визначаючим характером методів, виявляється дозволенним тільки у вузькому просторі.

Серед завдань, що пропонуються студентам, переважають здебільшого завдання репродуктивного характеру, які вимагають дати відповіді на запитання, скласти таблиці, підготувати схеми, скласти стислий конспект, вибрати правильну відповідь з декількох варіантів, заповнити таблиці, виписати з творів видатних педагогів певні цитати та ін [5; 8; 10; 11; 12]. Щоправда, в деяких підручниках з педагогіки знаходимо завдання, що пропонують вирішити певні проблеми. На перший погляд, автори намагаються включити до змісту завдання проблемного характеру, яких не вистачає більшості видань. Проте з формулювання цих завдань можна зробити висновок про занадто поверхове, формальне розуміння поняття „розв'язання проблеми”. Наприклад, проаналізуємо дане формулювання: „Доведіть, чому не

може бути альтернативи всебічному розвитку особистості, що постає метою виховання” [10, с. 112]. По-перше, дана „проблема” сформульована у вигляді твердження яке вже скеровує свідомість на прийняття лише такого формулювання мети і цим самим виключає можливість існування інших варіантів. По-друге, пропонується довести факт, який в даних умовах не підлягає запереченню, або переосмисленню. Тобто від студента вимагається обґрунтувати дану „проблему”, спираючись на навчальний матеріал, поданий у підручнику і дати стандартну відповідь, яка є вже заздалегідь визначеною, а не осмислити мету виховання і, можливо, запропонувати її власну інтерпретацію.

Також, особливу увагу хотілося б звернути на те, що в більшості підручників та посібників з основних педагогічних дисциплін ритуальним стає цитування таких відомих педагогів як: В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, Ш. О. Амонашвілі та ін. Саме їхній педагогічний досвід пропонується як базовий та шаблонний. Проте в умовах сучасної освіти реалізація таких підходів не є виправданою. Застосування досвіду видатних педагогів у власній педагогічній діяльності не є ефективним. Це пояснюється неповторністю авторського, особистісного начала, що синтезується з програмним матеріалом. Проаналізувавши досвід В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі, А. С. Макаренка, С. Н. Лисенкової та ін., ми виявили, що за зовнішньою методичною стороною їх нововведень прихована внутрішня робота, пов'язана з творчим переосмисленням змісту навчального матеріалу. А щодо успішного застосування прийомів, методів, стилю спілкування, то вони визначаються особистісними особливостями окремого педагога [3; 5; 8; 11; 12; 13].

Отже, педагогічна майстерність, якій навчають сучасних студентів, матиме змістову основу і стане засобом самореалізації внутрішнього, суб'єктивного світу педагога лише тоді, коли буде пропагувати не тільки використання досвіду провідних педагогів, а й керування власним розумінням педагогічних явищ., вчити привносити особистісне начало в педагогічну діяльність. Проте на сьогодні суб'єктність свідомості, і її провідна роль в виробленні внутрішньої позиції особистості по відношенню до освітньої діяльності залишається поза увагою.

Одним з засобів теоретико-методологічної переорієнтації підготовки вчителя ми вважаємо зміст освіти. Адже його світоглядна інтерпретація впливає на становлення особистості педагога. Засобами такої інтерпретації можуть виступати: обговорення імовірнісних тлумачень наукових даних у дусі методологічного плюралізму, толерантності, усвідомлення явищ атракції, біфуркації, нелінійності розвитку, нетиповості у будь-якому процесі, використання роздумів, аргументації, виявлення протиріч, коментування, тобто всіх способів креативного мислення [9, с. 74].

Світоглядний зміст повинен бути представлений у навчальному матеріалі у неявному, латентному стані, розчинений в навчальному процесі, він виступає не як даність, а як можливість. За таких умов змістом освіти стають процеси, системи, що володіють внутрішньою логікою, генезою, джерелами, причинно-наслідковими залежностями, здатністю до самоорганізації. На думку С. В. Кульневич, філософська, психологічна і педагогічна складова повинні бути органічно вплетені в структуру і зміст педагогічних дисциплін, що впливають на становлення світогляду педагога. В зв'язку з цим висувається ідея про пріоритетне формування самоорганізаційних первнів особистості педагога, яка обґрунтовується висновками синергетики і феноменології про те, що феномен самоорганізації полягає в здатності системи, в якості якої може виступати і свідомість, до самоперетворення в новий стан, тобто до саморозвитку [9, с. 87].

Отже, необхідно розробити спеціальні умови відбору і презентації змісту навчального матеріалу, щоб забезпечити збалансоване поєднання логічного та інтуїтивного в діяльності педагогічної свідомості, що самоорганізується.

Стратегія вивчення педагогічних дисциплін повинна вибудовуватись як сходження від відтворення класичних оцінок педагогічних теорій і систем за традиційними підручниками до конструювання власного розуміння освітнього процесу і дій педагога. Таким чином освітній процес розуміється як необоротний процес становлення, самоорганізації, самовибудовування особистості педагога в процесі спілкування, співпраці [2, с. 12].

Для цього необхідно подолати стереотипи лінійного сприйняття дійсності, що передаються освітніми інститутами, зорієнтованими на стабільний розвиток. В умовах переходу до нової парадигми освіти повинно відбуватися становлення відповідного типу мислення вчителя – нелінійного. Саме таке мислення дозволить втілити в життя основні принципи і настанови нового типу освіти, перейти від репродуктивно-інформаційних і предметно-диференційованих до інтегрованих знань, від споглядання до культуротворчої діяльності, від емпіричного до концептуального, від тематичного до проблемного, від гносеологічного до особистісного навчання і пізнання [2; 4].

В контексті нового типу освіти будь-яке знання є завершеним як основа, що приймається на аксіоматичному рівні, необхідному для навчання цьому знанню і незавершеним, як основа для становлення особистості, не обмеженої для встановлення зв'язків з оточуючим безкінечним світом. Ми вважаємо, що дане положення для сучасної педагогіки може стати базовим. Знання постає у свідомості не як сукупність відомостей, а як деяка цілісність, оволодіння якою має для кожного позитивний особистісний зміст [1; 2].

Важливою складовою професійної підготовки педагога є становлення методологічної культури, яка є тією ціннісною основою,

що керує педагогічною діяльністю. Сучасні дослідники визначають методологічну культуру педагога як особливий склад мислення, заснований на знанні методологічних норм і вмінь застосовувати їх в процесі розв'язання конкретних педагогічних ситуацій. Її суть визначається тим, що в сучасних умовах педагог повинен самостійно вибудовувати освітній процес, ставити мету, визначати адекватні їй завдання, бачити можливі варіанти їх вирішення, застосовувати необхідні для цього методи [9, с. 94].

Взагалі методологічна культура розглядається як оволодіння педагогами апаратом наукової діяльності, де вище зазначені вміння зумовлені інтелектуальними операціями усвідомлення, формулювання, творчого розв'язання педагогічних завдань, методичної рефлексії. Становлення методологічної культури визначається такими показниками як проблемне бачення, постановка перспективної мети, виявлення причин недоліків. Процес становлення методологічної культури набуває значення становлення професійної етики педагога. У зв'язку з цим зміст навчального матеріалу педагогічних дисциплін повинен допомогти студентам виробити рішення щодо вибору основи своєї майбутньої професійної діяльності [9, с. 93].

До недавнього часу провідним завданням педагогічної науки було досягнення „методологічного монізму”, тобто обмеження діяльності вчителя набором дозволених методів, під який підводилась певна методологічна база. Проте на сьогодні застосування універсальних методів є невиправданим. Відхід від методологічного монізму, покликаний необхідністю розробки і застосування різноманітних методів, породжує проблему вибору найбільш адекватних і перспективних з них для розв'язання педагогічних завдань. Це спонукає розглядати методологію з точки зору її евристичності, тобто здатності забезпечити появу нових ідей в конкретних проблемних ситуаціях [9, с. 134].

У проаналізованих нами підручниках серед методологічних основ педагогіки автори виокремлюють такі: екзистенціалізм, неотомізм, неопозитивізм, прагматизм, біхевіоризм, діалектичний матеріалізм, які інтерпретуються у контексті формуючого підходу. Недостатньо висвітленими (а в деяких підручниках зовсім відсутні) є синергетична методологія (яка є досить ефективною у осмисленні освітніх процесів), основні положення постмодерністської філософії, постмодерністської педагогіки, гендерної філософії, гендерної педагогіки тощо. На нашу думку, така ситуація свідчить про методологічну обмеженість змісту. Таким чином, виникає необхідність переосмислення методологічних основ сучасної педагогіки і відповідної побудови змісту навчальних підручників з педагогічних дисциплін в дусі „методологічного плюралізму” [5; 8; 10; 11; 12].

Висновки

Отже, теоретико-методологічна переорієнтація професійної підготовки педагога, з нашої точки зору, повинна здійснюватися у такому ключі:

По-перше, акцентуація при вивченні педагогічних дисциплін на осмисленні та визначенні змісту освіти, самостійному виборі стилю педагогічних відносин з урахуванням індивідуальних якостей педагога.

По-друге, зміна орієнтації навчально-виховного процесу з формуючого впливу на взаємодію.

По-третє, переорієнтація змісту освіти з артикуляції зовнішньо заданих цінностей і якостей на розвиток імпліцитно існуючих у свідомості особистості цінностей самоорганізації, представлених відкритими змістовими орієнтирами.

По-четверте, використання якісних методів при конструюванні та дослідженні педагогічної дійсності.

Перспективи подальших досліджень:

- ✓ формування нової концепції освіти та визначення її складових;
- ✓ детермінанти оптимізації нової концепції освіти.

Джерела

1. Баранцев. Р.Г. Открытость тринитарной методологии // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. -М., 1996. С.35-36.
2. Буданов В.Г. Эпоха бифуркаций и синергетика в образовании. - М., 1996. С.42.
3. Волкова Н. П. Педагогіка. – К., 2001.
4. Гершунский Б.С., Шейерман Р. Общечеловеческие ценности в образовании // Педагогика, 1992. N 5-6. С.3-18.
5. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка.- Вінниця.-2003.
6. Євтюк А.В. Спроба філософського аналізу освітньої системи в контексті синергетичної парадигми // Теоретично-методологічні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації. Збірник наукових праць першої міжнародної науково-практичної конференції 1-2 червня 2000 р. / Ред кол.: Бєліков С.Б. (відп.ред.) та ін. – Запоріжжя: ЗДТУ. – 2000. – С.97-104.
7. „Загальні основи педагогіки” в системі підготовки вчителя початкових класів (навчальна програма)/Укл. Банашко Л.В.-Хмельницький: Вид-во ХГПА, 2007.
8. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник.-К.: Знання, 2007.-447 с.
9. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография. - Воронеж, 1997. -230с.
10. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001 р. - 608 с.
11. Педагогика. Учебное пособие / Под ред.П.И.Пидкасистого. - М.: РПА, 1996. С.65.
12. Подласый И.П. Педагогика. - М.: Просвещение, 1996. С.10-20.
13. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю// Твори в 5-ти т. Т.2.-К., 1975.

Стаття надійшла 27.10.2008 р.