

*for educational work at secondary school. The author proposes to use such modern methods of education as programmed, interactive and projective in their combination to gain the best result in the process of higher education.*

УДК 371.13

**Гавриш І.В.**

Харківський національний  
педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди

## **РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ У ХХІ ст.**

*У статті здійснено порівняльну характеристику найвпливовіших наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя. Обґрунтовано доцільність модернізації системи педагогічної освіти на засадах інноваційного підходу.*

**Актуальність дослідження.** Перед сучасною українською системою освіти взагалі та педагогічною освітою зокрема стоять надзвичайно складні завдання. Адже наша країна знаходиться на самому початку шляху до розбудови демократично-споживчого суспільства. У цих умовах, як свідчить досвід розвинених країн, найпріоритетнішими виявляються суто ринкові цінності, а освіта, що стає звичайним ринковим товаром через свою неприбутковість, посідає в ієрархії суспільних цінностей досить низький щабель.

Сьогодні наша система освіти відчуває тиск ринку повною мірою: падає її престиж, навчальні заклади зазнають значних фінансових утруднень. Не стала винятком і система педагогічної освіти, яка, як і всі сфери українського буття, переживає сьогодні складний перехідний період. Відсутність чіткої державної політики у сфері освіти, невизначеність соціальних результатів, на які має бути зорієнтована професійна діяльність учителя, наявність деструктивних факторів (падіння престижу освіти, погіршення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, низька оплата праці вчителів тощо), призводять до того, що процес модернізації національної системи підготовки педагогічних кадрів відбувається вкрай повільно, еволюційним шляхом перебору можливостей і реалізації модних наукових ідей.

Постає проблема: продовжувати йти цим шляхом і далі, наслідуючи західні зразки, чи шукати альтернативні можливості? І, якщо обрати інший варіант, який шлях буде найоптимальнішим?

Ми повністю погоджуємося з оцінкою російського науковця А. Валицької щодо негативного характеру наслідків, спровокованих переважанням при реформуванні систем освіти країн колишнього СРСР суто ринкового підходу,

яка відзначає: «Щоб отримати працюючу систему «ринкового» зразка, треба мати аналогічний тип господарства та відповідний буржуазно-демократичний устрій держави та суспільства. На таке будівництво, включаючи й систему освіти, за найоптимістичнішими прогнозами соціологів, буде потрібно не менше двох десятиків років. А між тим світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, «нерепресивного соціуму» і відповідно реформуються системи освіти. Іншими словами, якщо... взяти на озброєння сьогодишню капіталістичну модель освітньої системи, то у той момент, коли вона буде побудована, у світі відбудеться зміна парадигми освіти. У цьому випадку країна приречена на катастрофічне для її культури, економіки, національного престижу довгострокове відставання, яке означає перетворення на сировинний придаток та ринок некваліфікованої, дешевої робочої сили» [2, с. 5-6].

**Тому метою** нашої статті є узагальнення досвіду, накопиченого в розвинених країнах у розбудові системи педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ ст.

Аналіз наукових джерел з питань, які обговорюються, дав підстави для висновку про те, що сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований (персоналізований), індивідуальний тощо.

*Традиційна парадигма* педагогічної освіти заснована на соціоцентричному підході, у межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація та професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. Відповідно до цього організується й підготовка майбутніх учителів, що відбувається за *академічною* або *технологічною* моделями педагогічної освіти.

*Академічна модель* підготовки вчителів базується на когнітивній парадигмі освіти, згідно з якою основною метою навчання є формування в підростаючих поколіннях системи необхідних знань, умінь і навичок. У межах цієї парадигми вчитель розглядається як компетентний і широкоосвічений предметник, основною функцією якого є трансляція знань. Тому системоутворювальними компонентами академічно-традиціоналістської педагогічної освіти виступають загальноосвітня та спеціальна предметна підготовка вчителя. При цьому зміст академічно-традиціоналістської педагогічної освіти розглядається як об'єктивна цінність, що фіксується заздалегідь визначеними навчальними програмами. Під час організації відповідного навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах на перший план виходять питання його максимальної запрограмованості та структурної чіткості, а також жорсткого контролю за засвоєнням студентами запланованих знань, умінь і навичок [4].

За наших часів в Україні та в розвинених країнах найбільш сильними виявляються традиції академічної підготовки майбутнього вчителя. Так, у цих державах на загальноосвітню та спеціальну предметну підготовку майбутнього вчителя, яка вважається стрижнем академічної педагогічної освіти, приділяється понад 60 % навчального часу. Про визначальний вплив

академічного підходу в системі педагогічної освіти високорозвинених країн свідчить, зокрема, і той факт, що в них переважна більшість учителів для всіх типів навчальних закладів готується на базі університетської освіти (в Англії, Німеччині та Франції понад 70 % майбутніх учителів; у США – 100 %).

Професійна підготовка майбутніх учителів у межах академічної педагогічної освіти здійснюється за *однофазовою* або *двофазовою* моделями.

При підготовці вчителів за *однофазовою моделлю* (США та ін.) базова професійна підготовка студентів повністю здійснюється в межах одного навчального закладу. За результатами наукових розвідок Т. Кошманової [3], вона включає загальноосвітню підготовку, змістову підготовку з фахового предмета, професійно-педагогічну та інтегративну підготовку.

Загальноосвітня підготовка американських учителів спрямовується на опанування ними узагальнених (а не академічно спеціалізованих) знань з основ мистецтв, спілкування, історії, літератури, математики, філософії, природничих дисциплін і соціальних наук. За Стандартами Національної Ради з Акредитації Педагогічної Освіти (США), на неї рекомендується приділяти не менше, ніж 1/3 усього навчального часу, хоча в реальній педагогічній практиці виходить значно більше – інколи навіть до 65 % від загального обсягу годин.

Змістова підготовка з фахового предмета передбачає вивчення циклу фахових дисциплін. Сьогодні цей компонент професійної освіти американських учителів викликає слушні нарікання. У сучасних багатопрофільних університетах предмети загальноосвітнього та спеціального циклів професійної підготовки фахівців об'єднані в інтегровані курси «Наука», які одночасно відвідують студенти різних коледжів (майбутні інженери, вчителі тощо). У критичних зауваженнях західних учених щодо доцільності «засилля університетської освіти» при підготовці педагогічних кадрів відзначається, що майбутні вчителі не можуть готуватись у такий же спосіб, як і майбутні дослідники. Викладання спеціальних і загальноосвітніх предметів повинно бути професійно орієнтованим, чого неможливо досягнути в університетському довіллі через організаційні труднощі.

Професійно-педагогічна підготовка американського вчителя передбачає ознайомлення студентів із соціологічними, економічними, філософськими та психологічними засадами освіти (основами освіти), головним і спеціальним методичними курсами. Переважна більшість студентів негативно ставиться до навчального курсу «Основи освіти» через його відірваність від проблем реальної педагогічної практики, а серед учених однозначної думки щодо його ефективності не існує. Основний курс з методики є, як правило, інтегрованим. Спеціальні методичні курси присвячені як методичним питанням викладання фахових предметів, так і методиці викладання для учнів різних вікових груп.

Грунтового вивчення вимагає досвід інтегративної підготовки вчителів, накопичений у високорозвинених країнах, що включає лабораторну та клінічну (шкільну) практики. За даними опитувань освітян, лабораторна практика серед інших компонентів підготовки має найвищий рейтинг за параметрами впливу на професійну компетентність педагогів. Педагогічна практика студентів у школі здійснюється в декілька етапів і включає спостереження, часткову участь

(проведення окремих фрагментів уроку, перевірка зошитів тощо), учнівство неповного дня і практикум повного дня.

Порівняльний аналіз якості базової підготовки американських і українських учителів, який було здійснено Т. Кошмановою, свідчить на користь системи педагогічної освіти в США. Вчена відзначає: якщо якість загальноосвітньої та предметно-фахової підготовки українських вчителів не поступається якості підготовки відповідних американських фахівців, то на рівні опанування майбутніми вчителями професійно-педагогічних знань й практичного досвіду наші програми порівняно з американськими мають чимало недоліків: «На відміну від США, де професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів відбувається в гармонійному поєднанні теоретичної підготовки з формуванням професійного мислення та набуттям практичного досвіду як лабораторного, так і клінічного в інноваційних умовах Шкіл професійного розвитку, в Україні базовими складовими психолого-педагогічного циклу є педагогіка та не дуже пов'язана з нею педагогічна практика. Крім того, вивчення студентами психології та методики викладання фахової дисципліни часто відбувається у відриві від педагогіки й педагогічної практики» [3, с. 261].

На відміну від однофазової моделі, у *двофазовій моделі* педагогічної освіти (Англія, Німеччина, Франція та ін.) загальноосвітня та предметно-спеціальна підготовка майбутніх учителів здійснюється в університеті (перша фаза), а професійно-педагогічна підготовка переноситься в школу та спеціальні регіональні центри (друга фаза). Упродовж другої фази відбувається поєднання практичної роботи вчителя-стажера в школі (із повним або неповним навантаженням) з одночасним навчанням на професійно-педагогічних курсах. Статус повноправного вчителя надається після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома або складання державних іспитів.

Серед найвагоміших здобутків педагогічної освіти в країнах, де базова підготовка майбутніх учителів здійснюється за двофазовою моделлю, відзначимо у першу чергу організацію педагогічної практики, на яку приділяється не менше, ніж 50 % навчального часу, передбаченого на професійно-педагогічну підготовку студентів.

Досить корисним для українських фахівців, на нашу думку, виявляється й досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємовідносин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Так, до ключових позицій сучасної реформи педагогічної освіти в Англії належить положення про те, що школа повинна відігравати роль партнера ВНЗ у системі професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки.

За оцінками переважної більшості фахівців, з якими ми повністю погоджуємось, залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки майбутніх освітян є досить ефективним.

Двофазова модель підготовки вчителів була предметом обговорення як на сторінках наукових видань, так і на загальноєвропейських педагогічних семінарах. Висновки щодо її ефективності далеко не однозначні. Серед найсуттєвіших недоліків називають автономність другої фази, що призводить до розриву між окремими складовими педагогічної освіти та втрати наукового контролю з боку університетів за професійно-педагогічною підготовкою вчителів. До основних аргументів, що наводять, відстоюючи двофазову модель підготовки вчителів, відносяться такі: як типово національне утворення німецька двофазова модель за кінцевими показниками характеризується високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя в суспільстві [5].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в сучасних умовах підготовка вчителів на засадах академічної парадигми, у межах якої абсолютизується значення теоретичних дисциплін, вважається неперспективною. Про це свідчить, зокрема, той факт, що при формуванні єдиного освітнього простору в Європі проблема професіоналізації педагогічної освіти визнається членами Європейської Асоціації Педагогічної освіти однією з найактуальніших.

*Технологічна парадигма підготовки вчителів* (у США її називають «моделлю модифікації поведінки») виходить із концепції «машиноподібного індивіда», основною ідеєю якої є припущення про те, що за допомогою вмілого застосування засобів зовнішнього впливу (в основному, певних стимулів) у людини можна сформувати стереотипні форми поведінки. Ця модель зараз широко використовується в професійній освіті: від військової підготовки до досягнення навіть деяких терапевтичних цілей, зокрема, у спеціальній освіті. Ідеальний учитель у теорії біхевіоризму розглядається як виконавець законів і принципів ефективного навчання. Виходячи з такого розуміння, центральним завданням професійної підготовки вчителя вважається не широка загальна й спеціальна освіта, а формування функціональної поведінки, адекватної завданням педагогічної діяльності. На вирішення цього завдання спрямовується, зокрема, «Цюріхська модель» педагогічної освіти (Швейцарія), у якій психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передувє вивченню спеціальних дисциплін, що мають професійну спрямованість, та методик їх викладання. Програма підготовки майбутнього вчителя розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності – запланованого кінцевого результату, що характеризується предметними знаннями та педагогічними вміннями. Щодо характеру взаємодії студентів і викладачів та технології організації навчання, то вони збігаються з академічно-традиціоналістськими [5].

Проаналізувавши основні положення технологічної парадигми педагогічної освіти, ми дійшли висновку про те, що в умовах переходу від індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного, нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість,

спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, котрому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

У сучасних умовах набула значного поширення антитехнократична *парадигма особистісно орієнтованої (персоналізованої) педагогічної освіти*.

Гуманістичний напрям у західній педагогіці виразно заявив про себе в 60-ті роки ХХ ст. і отримав значне розповсюдження в 70-80-ті роки, як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській і біхевіористській освітнім парадигмам. Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником вдосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

При цьому, виступаючи проти технократичної запрограмованості навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків. Як пише Р. Барт, «кожний учитель повинен мати можливість відкривати, розробляти, вдосконалювати і застосовувати тільки йому властиві підходи до навчання. Якщо плюралізм має стати як політичним, так і педагогічним аксіологічним імперативом, то школи мають перетворитися на форум, де можуть розроблятися, вивчатися, піддаватися сумніву різні педагогічні ідеї та методи» [1, с. 87].

На Заході з гуманістичним підходом в освіті й вихованні пов'язана персоналізована парадигма в підготовці вчителя (С. Дженсенсон, К. Пітторс, Д. Роббенс), ключовою ідеєю якої є положення про те, що підготувати вчителя, спроможного до реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти, виявляється можливим тільки тоді, коли створюються умови для власного особистісно орієнтованого навчання й виховання майбутнього фахівця. Тому метою персоналізованої освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів (від інтересів, спрямованих на професійне самоусвідомлення, – через завдання, спрямовані на формування інтересів та засвоєння педагогічної практики, – до інтересів, що зосереджуються на учнях);
- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які, за переконаннями представників персоналізованої освіти, гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;
- створенню умов для професійної самоактуалізації студентів, що передбачає: 1) діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя; 2) порівняння зі стандартом педагогічної поведінки в процесі індивідуальної бесіди; 3) розробку програми подолання недоліків; 4) індивідуальну підтримку в процесі подолання недоліків;

- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями навчання й виховання [5].

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта ХХІ ст. «постала перед рядом історичних викликів» (В. Кремень): вона має забезпечити успішне функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. Тому провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем у ХХІ ст. стає їх модернізація *на засадах інноваційного підходу*. Його сутність полягає в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини ХХІ ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення.

Реалізація основних ідей інноваційного підходу пов'язується з відмовою (хоча б частковою) від предметної системи навчання. Тому найсуттєвішою ознакою інноваційної моделі освіти є співіснування предметної та проектної систем. При цьому системоутворювальним компонентом інноваційного навчання є «досвідна одиниця» (ситуації реального суспільного життя, його проблеми тощо). Основний організаційний принцип інноваційної моделі – «педагогічна одиниця», що включає команду вчителів (5-8 педагогів) і групу учнів-погодків (60-100 дітей). Команда вчителів, що є досить автономною (вона самостійно визначає пріоритетні цілі, зміст, методи, форми навчання тощо), повністю забезпечує навчально-виховний процес у «педагогічній одиниці». Це дозволяє ефективніше, ніж за умов традиційного навчання, здійснювати міжпредметні зв'язки. Учні організуються в невеликі постійні групи «змішаних здібностей» (склад груп залишається постійним упродовж усього навчання дітей у школі), у яких вони працюють над проектами, виконують групові завдання тощо. Метою створення груп є формування в дітей з різними нахилами, інтересами, здібностями, рівнем освіченості та культурного розвитку умінь взаємодіяти між собою.

Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних учителю для успішної професійної діяльності в системі інноваційного навчання, учені (Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.) називають здатність до інноваційної професійної діяльності та інноваційного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Серед спеціальних теоретичних знань виділяють психологію та педагогіку інноваційного навчання, серед спеціальних педагогічних умінь – уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, уміння розробляти навчальні програми, уміння стимулювати розвиток здібностей учнів тощо [3; 5].

Сьогодні в США і Західній Європі отримали визнання різноманітні програми педагогічної освіти майбутніх учителів, у яких певною мірою здійснюється їхня підготовка до роботи за технологіями інноваційного навчання. Це, передусім, програми підготовки «вчителя-вченого», «вчителя-дослідника», «вчителя-рефлексивного практика». Так, програма підготовки «вчителя-рефлексивного практика» передбачає формування у майбутніх

освітян педагогічних когнітивних умінь вищого рівня, а саме: умінь аналізу, синтезу, оцінки, розв'язання проблем. Предметно-змістовим матеріалом професійної підготовки у цій програмі виступає реальна педагогічна практика. Тому до основних методів навчання належать рефлексивне викладання, мікровикладання, мініконкурси, метод «симуляцій» тощо.

Але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує.

Узагальнення вищезазначеного уможливорює формулювання такого висновку: у процесі розв'язання завдань модернізації національної системи педагогічної освіти маємо враховувати цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у світі, зокрема тенденцію щодо переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного.

У зв'язку з цим вирішення потребують комплекс питань як теоретико-методологічного, так і прикладного плану, пов'язаних з реалізацією ідей інноваційного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів. Вони, на нашу думку, і визначають подальші напрями досліджень даної проблематики.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Личностно ориентированное образование. – М.: Прогресс, 1991. – 160 с.
2. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – №2. – С. 3-8.
3. Кошманова Т. С. Развитие педагогической освіти в США (1960-1998 гг.). – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
4. Курилина О. Я. Социально-политическая направленность высшего педагогического образования в развитых капиталистических странах (США, Англия, Франция): Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1986. – 175 с.
5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: Вища школа, 1997. – 180 с.

**Гавриш И.В.** Развитие инновационного педагогического образования как приоритетное направление модернизации национальных систем подготовки кадров в XXI ст.

*В процессе модернизации национальной системы педагогического образования необходимо учитывать цивилизационные тенденции развития образовательных систем в мире, в частности тенденцию перехода от поддерживающего типа образования к инновационному.*

**Gavrish I.** Development of innovative pedagogical education as priority direction of modernization of national systems of training of personnels is in XXI item

*In the process of modernization of the national system of pedagogical education it is necessary to take into account the civilizations progress trends of the educational systems in the world, in particular tendency transition from supporting education to innovative education.*