

Т.Й.ФРАНЧУК

**ЦІЛІСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР:
ПЕДАГІЧНІ ОСНОВИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ**

Монографія

2008

УДК 378. 022 (02)

ББК 74. 58

Ф 83

Автор: Франчук Тетяна Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету

Рецензенти:

Солдатенко М.М., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, зав. відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України;

Пуховська Л.П., доктор педагогічних наук, професор Центрального інституту післядипломної освіти АПН України;

Савченко О.П., кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки вищої школи Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького

У монографії досліджується проблема формування цілісного освітнього простору в системі професійної освіти на цільовому, змістовому, процесуальному, діагностичному рівнях, визначаються основи інтеграційних процесів в структурі педагогічної підготовки вчителя.

ЗМІСТ

Передмова

Розділ I. Інтеграційні процеси в освіті

1. Цілі освітніх систем, їх соціальна обумовленість. Стратегічні напрямки розвитку освіти
2. Проблема цільових орієнтирів педагогічних систем в історії освітнього процесу
3. Феномен «цілісності» в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору
4. Освітні стандарти як базовий механізм регуляції та оптимізації освітньої діяльності
5. Цілісність та взаємообумовленість освітніх систем
6. Статус та функціональне призначення виховання як складової цілісного освітнього простору
7. Викладач як суб'єкт формування цілісного простору за єдиними освітніми стандартами
8. Логіка формування та реалізації концепції розвитку вищої школи на період переходу на кредитно-модульну систему професійної освіти
9. Педагогічна преса як суб'єкт формування особистісно орієнтованого освітнього простору в державі
10. Основи забезпечення гуманітарної спрямованості цілісного освітнього простору в регіоні.
11. Інтеграційні процеси у сфері наукової діяльності як фактор формування цілісного освітнього простору.
12. Фактори та логіка формування позитивного ставлення (привабливості) до педагогічної професії в умовах післядипломної освіти.

Розділ II. Професійна освіта в контексті цілісного простору. Інноваційні тенденції розвитку системи педагогічної освіти

1. Цілісний простір професійної освіти, інтеграційні процеси, що лежать в його основі
2. Основи формування програми професійного розвитку студента, її змістове та технологічне забезпечення

3. Ключові компетенції як основа забезпечення адекватної цільової спрямованості системи професійної освіти спеціаліста.
4. Основи забезпечення особистісної орієнтованості процесу професійної підготовки вчителя
5. Кредитно-модульна система професійної освіти як цілісність
6. Проблеми професійного самовизначення особистості студента в контексті формування системи «людина - професія» на етапі зміни загальної освітньої формули.
7. Система організаційних форм навчання в ВНЗ в умовах особистісно орієнтованої освіти
8. Логіка формування моделі навчального заняття в ВНЗ за особистісно орієнтованою технологією
9. Самостійна робота як основа процесу професійного само творення майбутнього вчителя
10. Досвід – значущий елемент формування змісту професійної освіти вчителя
11. Науково-дослідна діяльність студента в системі його професійного становлення
12. Педагогічна практика в структурі професійної підготовки вчителя
13. Комплексний державний іспит в умовах кредитно-модульної системи освіти: алогізми перехідного періоду

Розділ III. Основи забезпечення інтеграції дисциплін педагогічного циклу в структурі професійної підготовки вчителя

1. Система поетапного формування загальнопедагогічної компетентності студента
2. Логіка процесу визначення рівня педагогічної компетентності студента за модульною навчальною програмою
3. Практика формування навчального модуля, змістові та технологічні основи його реалізації
4. Перспективи курсу ОПМ – радикальна зміна його смислової основи. Шляхи цільової, змістової та процесуальної переорієнтації курсу відповідно до нових освітніх стандартів
5. Модуль «Історія педагогіки» в структурі загально педагогічної підготовки вчителя

6. Студент як суб'єкт власного професійного становлення, співторець педагогічного процесу.
7. Підручник з педагогіки в контексті нових освітніх стандартів.

Література

Передмова

Формування освітнього простору в державі є умовою безконфліктної інтеграції в європейський і в той же час збереження національної освітньої системи як цілісності, її національного підґрунтя та безперечних здобутків розвитку даної галузі в Україні. Водночас, наявність цілісного освітнього простору є ознакою моделі освіти, орієнтованої на формування позиції студента як суб'єкта власного професійного розвитку, забезпечення можливості проектування ним індивідуальної траєкторії професійного становлення, яка буде максимально зорієнтована на особистісний потенціал, реальний рівень сформованості навчальної діяльності. В зв'язку з цим, дослідження інтеграційних

процесів (як основного механізму забезпечення цілісності) представляють особливу актуальність.

Проблема формування цілісного освітнього простору у навчальних закладах будь-якого типу є малодослідженою, оскільки вона не була актуальною в системі формування класичної, інформаційно-репродуктивної освіти. Нові цілі освіти обумовлюють необхідність формування адекватних умов їх реалізації. Сьогодні освіта має бути орієнтована на формування компетентності людини, професіонала, в основі якої – концепція «я – особистість», тобто формування особистості як цілісності, здатної до перманентного особистісного та професійного саморозвитку.

Важливим є обґрунтування теоретичного аспекту проблеми, оскільки без дослідження сутності освітнього простору, визначення механізмів його формування, факторів, що обумовлюють ефективність процесу, намагання практиків сформуванати систему, в основі якої – цілісність освітнього простору, будуть стихійними, а відтак і малопродуктивними.

Робота структурована в такий спосіб, щоб, з однієї сторони, охопити комплекс інтеграційних процесів, які визначають рівень освітнього простору, його базові характеристики, а з другої – прослідкувати логіку формування означеного простору, починаючи від теоретичних основ процесу, закінчуючи конкретними сферами їх об'єктивації. Тому інтеграційні процеси аналізуються спочатку в контексті загального професійного становлення спеціаліста, а потім – педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Представлений варіант логіки трансформації загальних теоретичних позицій стосовно цілісного освітнього простору на рівень конкретних рівнів, змісту, форм та методів організації навчально-виховного процесу. Пропонуються конкретні програми, технології, методи організації педагогічного процесу, переважна більшість яких апробовані в практиці професійної підготовки вчителя (окремі з них трактуються як можливі проекти, що мають відповідне теоретичне обґрунтування). В роботі розроблено варіант смислової, змістової та процесуальної переорієнтації у зазначеному аспекті системи педагогічних дисциплін.

Розділ I

Інтеграційні процеси в освіті

1. Цілі освітніх систем, їх соціальна обумовленість. Стратегічні напрямки розвитку освіти.

Соціально-економічні реалії сьогодення означені творенням нових суспільно-економічних структур, ідеологічних концепцій, нової системи життєвих цінностей, що, безперечно, обумовило необхідність творення нової освітньої політики в державі.

Основні цінності та ідеали суспільства мають стати цінностями і ідеалами школи (середньої, вищої), оскільки вона акумулює в собі найбільш мобільний потенціал формування особистості людини в найбільш сенситивний період її розвитку.

Важко визначити, на якій щаблі ми знаходимось у складному, багатогранному, досить часто конфліктному (що супроводжується відповідними відступами) процесі сходження до нової освіти. Однак, вибір зроблено, вороття до старих стандартів не буде, виходячи хоча б з об'єктивних причин, що його в принципі унеможливають (змінилася соціально-економічна ситуація в державі, змінилася сама людина).

На сьогоднішній день досить правомірним є твердження, що нова освітня політика в державі визначена, вона в повній мірі співвідноситься з основними напрямками сучасної світової освітньої стратегії, в основі якої - концепція життєтворчості людини. Основні цільові установки школи сфокусовані на особистості того, хто вчиться і полягають в

забезпеченні оптимальних умов для його самотворення (творення себе як суб'єкту свого власного життя). Створені валідні концепції, що об'єктивувалися у конкретних моделях середніх, вищих освітніх закладів і успішно апробовуються на практиці.

Проблему формування цілісного освітнього простору можна класифікувати як базову, системоутворюючу, оскільки всі сучасні освітні стандарти можуть бути реалізовані за умови формування освітньої системи як цілісності, в якій всі її елементи будуть взаємопов'язаними і у повній мірі підпорядкованими стратегічним цілям розвитку системи.

Значущими є реальні напрацювання в теорії і практиці освітньої діяльності, оскільки вони у повній мірі ведуться у відповідності з сучасними освітніми стандартами. Є всі підстави визнати наявність валідної філософської основи нової освітньої політики. В статті В.Г.Крем'я „Філософія освіти ХХІ століття” зазначені основні тенденції розвитку цивілізації, що впливають на всі сфери життєдіяльності людини та суспільства, зокрема йдеться про тенденцію до глобалізації суспільного розвитку, що проявляється :

- у зближенні націй, народів, держав, суспільних відносин у різних країнах світу;
- створенні спільного економічного поля, інформаційного простору;
- залежністю прогресу кожної країни від здатності спілкуватись зі світом;
- небувалим раніше загостренням конкуренції між державами, що стосується не лише економічної, а і інших сфер.

Тут важливо забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, бути здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути по суті не тільки громадянином країни, а і громадянином світу.

При цьому переорієнтація освітніх стандартів має здійснюватись в контексті глобальних світових освітніх тенденцій, серед яких можна виокремити базові:

- світова тенденція зміни основної парадигми освіти (криза класичної моделі);
- розробка нових фундаментальних ідей у філософії і соціології освіти, створення системи безперервної освіти в гуманітарній науці, створення експериментальних і альтернативних навчальних закладів);
- світова тенденція інтеграції, гуманізації освіти (поступ освіти усіх її типів закладів у напрямку інтеграції у світову культуру – демократизація освіти і створення системи безперервної освіти, гуманізація, комп'ютеризація, вільний вибір програм навчання);
- тенденція повернення до традицій вітчизняної освіти і культури, в яких спостерігається потужна методологія і методика, добре організована гуманітарна освіта на єдності вітчизняної і світової культур.

Аналізуючи зазначені тенденції, неважко дійти висновку, що в основі їх лежать інтеграційні процеси, що реалізуються на рівнях:

- оптимізації взаємовідносин держави зі світом, з іншими державами, об'єднання зусиль навколо пошуку стратегії вирішення глобальних проблем сучасності за всіма векторами соціально-економічного розвитку;
- формування відповідних просторів (економічного, інформаційного, соціокультурного, наукового, освітнього), що будуть виступати сприятливим середовищем для взаємодії, спілкування, спільного пошуку шляхів удосконалення всіх сфер життя та діяльності людини;
- формування моделі світового простору, відкритого для людини, в контексті якого вона буде реально почувати себе суб'єктом розвитку власної держави і світу в цілому, відчуваючи не лише причетність, а і відповідальність за процеси, що відбуваються у всіх сферах, дотичних до її життєвого, професійного просторів.

Зрозуміло, що зазначені простори формуються не автономно, як самодостатні утворення, вони є складовими глобального цивілізаційного простору, тому взаємодія повинна проектуватись і на рівні взаємовідносин систем (просторів). Освітній простір в

означеній системі має особливий статус, продиктований самою суттю освіти, її функціональним призначенням і може реально стати базовим суб'єктом інтеграції всіх просторів в єдине ціле. Передусім, це обумовлюється тим, що:

- саме освітня діяльність є основою формування будь-якого простору, оскільки, до прикладу, розвиток економіки проектується на основі запровадження нових стандартів діяльності, що забезпечують її конкурентоспроможність, нової системи взаємовідносин «людина-професія», використання інноваційних технологій. Ці завдання можуть бути реалізовані лише в контексті освітнього, самоосвітнього процесу (освіта для дорослих) всіх суб'єктів економічної діяльності;
- освіта, що здобувається в школі (середній, вищій) закладає основи життя та діяльності людини, в якій би сфері вона себе не реалізовувала. Саме базова освіта повинна формувати основи психологічної та предметної готовності людини до життя та професійної діяльності, що проектується в рамках взаємовідносин: з самим собою, з професією, з іншими людьми, з природою, довкіллям, зі світом.

Зазначені тенденції в свою чергу передбачають пошуки варіантів їх об'єктивації в умовах формування адекватної педагогічної системи, в контексті якої буде формуватись відповідна концепція освітньої діяльності безвідносно до її рівня та спрямованості. Передусім, це позначиться на:

- трактуванні сутності освіти як головного механізму забезпечення її неперервності, тобто освіти впродовж життя людини;
- переході від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу, що реалізується в рамках особистісно орієнтованих освітніх технологій;
- реалізації педагогіки життєтворчості як концептуальної основи освіти всіх рівнів та спрямувань, забезпеченні інтеграції особистісного та професійного (освіта як значуща частина життя) в системі освітньої діяльності;
- тенденції до зміни стосунків в структурі навчально-виховного процесу, що обумовлює позицію того, хто вчиться як суб'єкта педагогічного процесу, формування власної траєкторії особистісного та професійного становлення;
- розбудові національної системи освіти, привнесенні національної основи в систему загальної, професійної освіти;
- забезпеченні цілісного освітнього простору, оптимального для максимальної самореалізації особистості кожного учня, студента, фахівця.

Зрештою, цілісний освітній простір не є самодостатнім елементом системи, його слід трактувати як інтегруюче утворення, яке виступає значущим фактором реалізації всіх попередньо означених тенденцій.

2. Проблема цільових орієнтирів педагогічних систем в історії розвитку освітнього процесу.

Цінність історичних надбань педагогічної теорії і практики визначається не стільки можливістю їх осмислити і використати безпосередньо або адаптувати до умов сучасної освітньої діяльності, скільки можливістю глибоко і комплексно проаналізувати продуктивний досвід конкретної освітньої системи в контексті соціально-економічних умов того часу, зрозуміти логіку її формування, умови функціонування, фактори, що забезпечували її ефективність і, навпаки, проблеми, що гальмували процес розвитку. Саме в такий спосіб ми набуваємо надзвичайно цінний досвід вивчення педагогічних систем (макро, мікро, а ще краще – у їх взаємодії і взаємообумовленості), а значить і загальну компетентність у формуванні освітніх систем, забезпеченні їх розвитку та оптимізації, а значить і адаптації до соціально – економічних умов, що постійно змінюються. Відповідно, однаково актуальним є не лише позитивний, а і негативний досвід педагогічної практики, оскільки цінність представляє саме осмислення досвіду

(методологічні, теоретичні знання, отримані в результаті), а не його механічне (або і творче) перенесення.

В рамках інформаційно-репродуктивної системи освіти склалась концепція вивчення та дослідження історії педагогіки як фіксація та опис тих чи інших історичних реалій, а також пошук елементів та умов, що забезпечують безконфліктність їх «вживлення» в канву сучасної освітньої діяльності. Не применшуючи значення по елементного чи аспектного вивчення педагогічної практики, слід зазначити, що акцентування уваги на них, безвідносно до їх осмислення в контексті цілісної системи, є мало перспективним.

Зрозуміло, що саме така концепція лягла в основу вивчення історії розвитку освітнього процесу, педагогічної науки. В результаті дослідницької діяльності з історії освіти акумульовано надзвичайно велику кількість інформації з теорії і практики освітньої діяльності, як вітчизняної, так і зарубіжної. У студентів, педагогів-практиків на основі цього цінного матеріалу, у кращому випадку, формується уявлення про динаміку розвитку освіти в історичному ракурсі, а також її особливості на тому чи іншому етапі, однак реальна компетентність з питань розуміння сутності освітньої системи, можливості її теоретичного обґрунтування, характеру її соціальної обумовленості, особливостей формування в контексті провідних педагогічних теорій не формується.

Саме зазначеною вище позицією у вивченні педагогічних систем ми пояснюємо факт непродуктивності процесу переходу на нову формулу освітньої діяльності (для професійної освіти – кредитно-модульну), що базується на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин її учасників. Якщо найвища ціль зазначеного переходу – формування системи, що орієнтована на європейські стандарти якості і неодмінно зберігає національну ідентичність та базується на надбаннях власної історичної освітньої теорії та практики, то це має бути динаміка розвитку власної освітньої системи, а не механічне по елементне привнесення змін у самодостатню (нехай навіть і інформаційно-репродуктивну систему). Якби подібні зміни торкалися короткого часового проміжку, то такий підхід можна було б до певної міри виправдати, швидкий процес формування системи зміг би швидко нейтралізувати деструктивні зміни, що є продуктом конфлікту систем (вони не встигли би фіксуватись через свою нетривалість).

Однак, розуміючи консервативність освітньої галузі через велику кількість суб'єктів діяльності (вчителі, учні, викладачі, студенти, управлінці), надзвичайно об'ємний пласт освітньої діяльності, що торкається не лише її змістової, а і процесуальної основи, ніхто і не проектував, що ці зміни можуть бути швидкими.

Крім того, йдеться про особистісно орієнтовану систему освіти, яка за своєю суттю є значно складнішою і передбачає як зміни позиції того, хто вчить в структурі діяльності, так і значного підвищення рівня його фахової компетентності. Інформаційно – репродуктивна освітня система і, відповідно, авторитарний стиль управління педагогічним процесом сформували умови, оптимальні для педагога з достатньо низьким рівнем професійної компетентності: функції переповідання інформації з навчального предмету та контролю за її вивченням могли реалізувати викладачі, що не мають глибоких теоретичних знань, власної позиції у їх трактуванні, здатності до співпраці. Вони задавали зручні для себе стандарти діяльності, відводячи учневі, студенту позицію її об'єкта, тобто слухняного виконавця завдань, які одноосібно пропонує викладач.

Проблема ще більш ускладнюється, коли йдеться про компетенції загальноосвітні, що стосуються організації педагогічного процесу в особистісно орієнтованому режимі, на суб'єкт-суб'єктній основі, що реалізується як взаємодія досвідів того, хто вчить та того, хто вчиться.

Виходячи з вищезазначеного, перехідний період до інноваційної освіти слід програмувати не як аспектні зміни, а як динаміку зміни освітніх систем (від нижчого рівня до вищого), що реалізуються в рамках переходу від традиційних до особистісно орієнтованих стандартів освіти.

В історії розвитку педагогічної думки, як вітчизняної, так і зарубіжної, постійно порушувались питання формування такої концепції освітньої діяльності, яка б орієнтувала на дитину як найвищу її цінність і відповідно до цього формувались умови організації педагогічного процесу, що проектується в контексті цілісного освітнього простору. Таким чином, технології освітнього процесу аналізувались та оцінювались відповідно до того, наскільки вони є сприятливими для формування особистості того, хто вчиться, його самореалізації та саморозвитку в системі загальної чи професійної освіти.

Складається враження, що у всі періоди історичного розвитку прогресивні педагоги вели пошук моделі освіти у одному напрямку – наближаючи умови навчальної праці дитини до умов, оптимальних для її продуктивного життєздійснення, формування її як особистості в природних, комфортних умовах адекватного середовища та діяльності. Умовно можна виділити три напрямки, що правомірно класифікувати як системоутворюючі у пошуку означеної моделі продуктивної освіти:

1. Забезпечення максимальної орієнтованості освітньої системи на формування особистості школяра, студента, формування його як свідомого суб'єкта освітньої діяльності, власного життєвого простору.

2. Забезпечення природо відповідності навчально-виховної діяльності, врахування психофізичних особливостей діяльності, відповідності віковим та особистісним особливостям життєздійснення дитини.

3. Забезпечення інтеграції освітніх та життєвих смислів людини, сприйняття освітнього процесу як основи для особистісної самореалізації.

4. Забезпечення цілісності освітнього простору, тобто узгодженості взаємодії всіх складових педагогічної системи і підпорядкування її єдиним базовим цілям.

Багато прогресивних педагогів переймались проблемою місії школи в соціокультурному просторі держави, визначаючи людину як основного суб'єкта його творення, а значить і найвищу цінність школи, абсолютний критерій правильності вектору соціально-економічного розвитку держави.

Умови реалізації даної місії школи досить чітко визначали педагоги у різні історичні епохи. Сучасне звучання має позиція С.Русової «Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо до неї виховувати молодь, і не тільки для того, щоб підтримувати в країні соціальну єдність та порядок, а й для того, щоб ця молодь могла утворити новий, кращий, гуманний світ. Гаслом нової школи є саморозвиток і соціальна служба - служба родині громаді, державі, нації, людству... Треба розвинути в дитині самосвідомість, саморозуміння, оцінку своїх власних сил, свою вартість соціальну. Симпатія, мужність, правдивість і працездатність, освітлені науковими знаннями, - отже, той індивідуальний тип, якого потребує сучасне демократичне суспільство. Цей тип мусить закластися в наших школах, такі люди дадуть красу і певність соціальному життю і поширять індивідуальні можливості для щастя не тільки окремих осіб, а і цілих народних мас» (1., С. 166.)

Основа стратегії розвитку школи, а відтак і напрямок інноваційних процесів полягає в тому, що зміни мають охоплювати школу в цілому. В кінцевому результаті цілісний розвиток школи має плекати творчу особистість, Людину, яка за висловленням С.Русової, «здатна до роботи, таку людину, яка ніде ні при яких обставинах не загине морально і фізично й проведе в життя свою незалежну думку» (2., С.35.)

В літературі з історії освіти зафіксовані різноманітні позиції дослідників стосовно причин та форм порушення принципу природовідповідності навчальної діяльності, аналізу його наслідків, що мають значення не лише для освіти, а і для життя людини в цілому.

Відомий швейцарський психолог А.Фур'єр писав: «Створили школу, як звелів їм диявол. Дитина любить природу і тому її замкнули в чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь сенс, тому зробили так, щоби її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху – її привчають до

нерухомості. Вона любить працювати руками, а її почали навчати теорій та ідей. Вона любить говорити – їй наказали мовчати. Вона намагається зрозуміти – їй звеліли завчати напам'ять. Вона хотіла б сама шукати знання, їй же вони подаються готовими. І тоді діти навчилися тому, чому б вони ніколи не навчилися за інших умов. Як і хотів того диявол, деякі люди зачахли, стали в'ялими і пасивними: втратили будь-яку цікавість до життя»

Пояснення низької продуктивності традиційних освітніх систем, що склалися, певною мірою дає аналіз концепції та реальних умов навчальної праці школяра з позиції їх відповідності віковим, психофізичним особливостям розвитку дитини. Типова картина навчальних досягнень школярів виглядає таким чином: в I - III класах переважна більшість дітей вчать на «4» і «5», з IV класу успішність починає падати, а в випускних класах лише невелика кількість учнів навчаються без трійок. В.О.Сухомлинський зазначає, що розумові здібності дитини ніби поступово згасають, притуплюються у підлітковому віці. Чому це відбувається у закладі, мета якого - «запалити полум'я думки», прилучити людину до постійного духовного самовдосконалення?

У всі історичні епохи прогресивні пошуки нової школи велись у напрямку, що передбачає максимальне її наближення до дитини, врахування природи її розвитку, філософії життя. Принцип природо відповідності буде забезпечений, якщо основу освітнього процесу буде формувати відповідне монолітне середовище, що буде оптимальним для навчання та життя дитини, свого роду цілісний освітній простір.

Більш глибоко збагнути сутність основи сучасних освітніх технологій можна, проникнувши у філософію освітньої стратегії, що розроблялась в кінці XIX поч. XX століття. Співвідніши минуле з сучасним, легко виділити головне, тобто те, що пройшло випробування часом і не втратило свою актуальність. Йдеться про тенденції, що фіксуються поза будь-якою соціальною обумовленістю, оскільки відображають психологію та логіку навчально-виховної діяльності, а відтак і педагогічного процесу в цілому.

Відомий філософ, педагог В.В. Розанов, роздумуючи про стан російської середньої та вищої школи, про проблеми формування та виховання підростаючих поколінь, відповідаючи на важливе практичне питання, що є педагогіка - ремесло чи мистецтво, чітко сформулював принципові вимоги до мистецтва навчання та виховання людини, які і сьогодні допомагають збагнути суть інноваційних процесів, логіку їх розвитку.

Особливу цінність представляє аналіз трьох принципів освіти, які, на думку автора, є в однаковій мірі порушеними у всіх типах шкіл. Співвідніши проблеми школи кінця XIX - поч. XX ст. і освітнього закладу сучасного типу, легко дійти висновку, що вони надзвичайно схожі за суттю, близькі за змістом. Обумовлюється цей факт багатьма чинниками, **середній базовий – сповідання школою** принципів класичної освіти, в основі якої - інформативно-репродуктивне навчання. Основним критерієм даної освітньої системи незмінно виступає кількість засвоєної учнем навчальної інформації та вироблення стандартизованих вмінь нею користуватись. Неважко погодитись з даною тезою, якщо проаналізувати визначені В.В.Розановим принципи в контексті сучасної освітньої системи. Складається враження, що автор аналізує проблеми нашої школи.

1.Принцип індивідуальності. Суть принципу полягає в тому, щоб, як в того, хто вчить, так і в того, хто вчиться, були по можливості збережені індивідуальність, тобто те, що в людині представляє найвищу цінність. Справжня освіта насправді здійснюється через доторкання (взаємодію) індивідуальностей. «...тільки як особистість, як саме ця визначена людина, а не «людина взагалі» я можу бути найбільш винахідливим в думках, своїх відчуттях, наполегливим і твердим в стремліннях. Залиште в мені «людину взагалі», дійте тільки на нього і тільки загальними своїми сторонами, і ви напевно зробите мене у всьому недалеким, до всього в'ялим, ні в чому неясковим; непомітно для себе, ви станете і самі таким же; ви багато чого ще не забудете, але краще в собі втратите; багато чого мене навчите, але не пробудите ніколи в мені самого кращого, що вже є, дрімає, закладено в особливостях мого душевного складу».

В.В.Розанов ділиться окремими своїми міркуваннями відносно суті навчання, форм його організації, які стосуються дотримання або порушення принципу індивідуальності.

Автор радить не довіряти великим, строго організованим, дисциплінованим школам, оскільки, щоб вони не дали, вони неодмінно віднімуть у дитини цінніше, ніж те, що вони їй дадуть. Очевидно, тут слід боятись масштабності, типовості у формуванні освітніх закладів, які об'єктивно стандартизують освітній процес, формалізують його основу. В такому закладі «губиться» дитина, нівелюються особистісні характеристики, втрачається індивідуальність. Важко в таких умовах сформувавши «дух» школи, її ауру, імідж, що неодмінно відрізнятиме її від інших закладів такого типу.

Що стосується навчального процесу, то тут В.В.Розанов асоціює знання з квітами, з яких ні в якому разі не можна «струсити махровості», тобто звести до мінімуму переробку пам'яток і до максимуму - їх безпосереднє вивчення. Замість того, щоб завчитати дві сторінки про художній твір і два уривки з нього, вивчіть чотири уривки з нього - ось просте і зрозуміле використання даного принципу. Замість того, щоб прочитати 400 віршів з Гомера, і вже почавши розуміти його, зникати до нього, розуміти його мову без утруднень, перебігати до Геродота і так само повільно, маленькими уривками його засвоювати, як до сих пір і Гомера, - краще залиште зовсім Геродота і посидіть рік, півтори року над одним Гомером - ось друге використання даного принципу. Не залишайте ніякого учіння раніше, ніж після праці відчуєте нарешті і насолоду, а з ним прив'язаність, інтерес до того, що вчите. І, нарешті, замість того, щоб запам'ятати коротку інформацію про всі важливі особи та події в історії - без образу і смислу, знайте четверту частину цих осіб і подій в живих образах і з якимось смислом - ось третє використання даного принципу. «...чи не є російська, французька, грецька, всяка історія якимось дивним топтанням тисяч ніг, ступні яких він (учень) бачить, голови ж і постаті над ними не може розгледіти і, однак, чомусь необмінно має запам'ятати, кому яка нога належить?». Зрозуміло, що за такого засилля навчальної інформації дитина не встигає захопитись, відчути радість навчальної праці та її результатів через доторкнення до чогось високого, досконалого, величного, вічного, а звідси і повагу до історії, почуття патріотизму.

2. Принцип цілісності. Він вимагає, щоб всяке враження від отриманої інформації не переривалось до тих пір іншим, поки воно не втілиться в конкретних формах, образах, почуттях, тобто поки не закінчить повний цикл інтелектуальної, емоційної, оцінної переробки, оскільки лише незайнятий розум може почати плідно сприймати нові серії вражень. Відсутність розірваності в групі знань, в художньому почутті, в вольовому стремлінні - ось вимога даного принципу. Він вказує на те, що не можна дробити дуже сильно знання, відчуття, оскільки будучи роздробленими, вони втрачають те, що притаманне їм як цілісності. Саме культурного, освітнього, виховуючого значення вони не утримують в собі при цьому. Школа, як стверджує В.В.Розанов, де порушений принцип індивідуальності, не виховує, не освічує; де порушений принцип цілісності - не впливає, не переконує, не дає віри у щось. Необхідне довге і вдумливе ставлення до чогось одного, щоб воно стало нам дорогим, щоб воно оволоділо нами після того, як ми оволоділи ним. Ось чому невинуватою є велика кількість уроків і надто короткий термін їх проведення. «Краща школа, елементарна чи середня, є не та, яка розширює горизонтально курси, додаючи до одних предметів нові; краща та, яка їх звужує і в той же час поглиблює». Впродовж дня, як стверджує В.В.Розанов, можна зробити предметом уваги тільки один, два, три предмети, а не 10-12 предметів, що різноманітно міняються в сутки (5-6 уроків в школі і підготовка до 5-6 уроків домашніх завдань на наступний день).

3. Принцип єдності типу. Суть його полягає в тому, що всі впливи, які попадають на одну душу (того, хто навчається) були неодмінно одного типу, а не різноманітні і не протилежні. Вони повинні йти із джерела однієї якоїсь історичної культури, де вони всі розвинулись (як факти, позиції, переконання і т.д.). «Є в природі закон, за яким два промені

світла, відповідним чином спрямовані, взаємно інтерферуються і замість того, щоб давати посилене освітлення, дають темноту; є щось подібне і в духовному житті людини: і в ній також інтерферуються враження, що утворюються, якщо вони протилежні за своїм типом, і замість того, щоб освічувати Розум і серце занурюють їх у суцільну тьму. Це тьма хаосу, коли знань багато і, однак, нема серед них жодного дорогого, не залишилось і тіні віри у що-небудь, переконання, готовності, потреби...».

Аналіз зазначених вище принципів свідчить про те, що автор в основу системи продуктивної освіти закладає позицію формування освіти як цілісності, всі елементи якої формуються в контексті головної мети школи - формування середовища, сприятливого для розвитку дитини, культивуванні її індивідуальності, реалізації сутнісних сил та потенційних можливостей. Цілісність позиціонується як на рівні розвитку освітньої системи, так і навчальних ситуацій, які ілюструють конкретний варіант реалізації її базової позиції. І хоч В.В.Розанов не послуговується терміном «цілісний освітній простір», він реально проектує його формування як на рівні системи, так і окремих її елементів:

– система освітньої діяльності повинна бути передусім орієнтована на збереження і розвиток індивідуальності дитини, навчально-виховний процес є тим середовищем, в якому дитина пізнає світ через призму власного «Я», при тому не нівелюючи, а культивуючи своє сприйняття світу, формуючи з ним індивідуально означений тип взаємовідносин;

– навчальна діяльність, що підпорядковується означеній вище меті, повинна бути такою, що неодмінно сприяє процесу самовизначення дитини в її контексті, формує ставлення до навчання як природного способу пізнання дійсності, що продукує задоволення не лише від його результатів, а і від процесу (знання – квіти, з яких не можна струшувати махровості).

– цілісний освітній простір навчального закладу забезпечує єдність впливів, які формують освітній процес, оскільки лише їх узгодженість, функціонування в рамках єдиної концепції творять діяльність за єдиними стандартами (при цьому не нівелюючи індивідуальність стилю кожного викладача), а значить формують монолітне середовище, в якому дитина почуватиметься вільно, не пригнічуючи своє «Я», не пристосовуючись до різнорідних середовищ.

Практично таку ж позицію сповідує видатний педагог П.Блонський, який формує модель школи як модель сприятливого простору для самореалізації дитини, забезпечення реалізації її ключових життєтворчих функцій. Він визначає такі основні засади школи нового типу:

«1. Нова школа створює творця нового людського життя шляхом організації його самовиховання і самоосвіти. 2. Робота у новій школі полягає у поступовому оволодінні дитиною методами пізнання конкретного життя і перетворення його. 3. Нова школа дає систему виховання активної думки дитини. 4. Сучасна школа дуже мало говорить людині про людину. Нова школа – школа людинознавства. 5. Нова школа – школа життя і творчості самого вчителя; вона ставить питання про співробітництво із населенням. 6. Морально автономна особистість, творець нового, кращого, ніж нинішнє, людського життя – ось хто повинен бути створений новою школою. 7. Ми повинні виховувати людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватися – значить самовизначатись, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональною організацією його самовиховання» (3, с.4).

В зв'язку з цим, особливої актуальності набуває проблема формування компетентності педагога (дослідника, практика) у вивченні освітніх систем цілісно і глибоко, осмислюючи їх суть, концептуальну основу, особливості формування і функціонування, а не просто запам'ятовуючи їх базові характеристики. Цінність представляють не лише педагогічні системи, які можна розглядати на макрорівні (країна, регіон, галузь, навчальний заклад), а і на рівні підсистем, окремих її аспектів, але

необмінно в контексті системи, в рамках якої вони функціонують. Зрештою, саме в цьому і полягає принцип модульності освіти, який забезпечує системність, інтегрованість, а значить і глобальність, фундаментальність компетенцій, що формуються в рамках вивчення навчальної дисципліни, оволодіння професією, тощо.

І, що є самим важливим, кожен викладач є суб'єктом формування власної системи професійної діяльності в контексті заданих загальних освітніх стандартів, забезпечуючи її цілісність, функціональність, оптимальність взаємодії всіх її аспектів, особистісну орієнтованість. А тому він неодмінно має бути компетентним у сфері дослідження та формування освітніх систем.

Повертаючись до проблеми можливостей вивчення педагогічних систем в історичному ракурсі, слід зазначити, що вони надзвичайно багаті і багатогранні. Особливу цінність представляють самодостатні вітчизняні освітні системи, що демонстрували високу продуктивність і досвід функціонування яких детально представлений в літературі, наприклад, колонія А.Макаренка, школа В.Сухомлинського. Читаючи твори, в яких автори описують власний досвід, викликає здивування масштабність, різнобічність проблем, які досліджували практики, їх колосальне теоретичне підґрунтя, фундаментальність концептуальної бази. Складається враження, що на одну школу працював цілий науково-дослідний інститут. Однак, ця різнобічність була продиктована потребами практики. Нова ціль освітньої системи обумовлювала необхідність переосмислення кожного сегмента системи і приведення його у відповідність до її загальної цільової спрямованості.

Наприклад, А.Макаренко переймався проблемами визначення цілей виховання, теорії і практики формування колективу, трудового виховання, методів виховання, педагогічної майстерності, сімейного виховання та ін. Він постав перед необхідністю переосмислення системи в цілому і кожного її елемента і приведення її у відповідність до визначених цілей.

Комплекс цілей, які визначив А.Макаренко, були нетрадиційними, вони були продуктом власних роздумів над можливостями освітнього закладу у допомозі кожній дитині, обтяженій складними і конфліктними стосунками з соціальним середовищем, знайти себе і своє місце в ньому.

Очевидно, на вершині піраміди цінностей, які лягли в основу формування концепції цілісного освітнього простору, було сприйняття дитини як найвищої цінності: «Наша молодь – це ні з чим незрівнянне світове явище, величі і значущості якого ми, напевно, і збагнути нездатні» (5, с.3) «...вони господарі життя, вони спокійні і впевнені, вони, не оглядаючись, без істерики і пози, без бахвальства і без ниття, в темпах, абсолютно непередбачуваних - вони роблять нашу справу» (1, с.4). Звідти і чітке формулювання цілі виховання як «...програми людської особи, програми людського характеру, причому в поняття характеру я вкладаю весь зміст особи і характер зовнішніх проявів і внутрішні переконаності, і політичне виховання, і знання» (знання як засіб особистісного розвитку) (6, с.77). І далі він самостійно шукає відповіді на питання: «... чи ця програма має бути однакою для всіх?». Потрібно зазначити, що на той час освітня практика давала на це питання однозначну відповідь: «одна для всіх», хоч і не йшлося про дітей, обтяжених практично однаковими соціальними проблемами і, відповідно, особистісними деформаціями, внутрішніми і зовнішніми конфліктами з соціумом.

А Макаренко розмірковує: «Що ж я повинен вганяти кожну індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене може бути програма? Я не міг цього питання так просто розв'язати, але воно було в мене розв'язане практично на протязі десяти років. Я побачив у своїй виховній роботі, що повинна бути і загальна програма «стандартна» і індивідуальний коректив до неї» (6, с. 79).

І тут не йдеться про те, що А.Макаренко дійшов геніальної думки про необхідність тримати орієнтацію на індивідуальний саморозвиток кожної особистості в рамках загальних стандартів, які повинні не пригнічувати його, а лише задавати правильну спрямованість. Знайшовши відповідь на це питання, А.Макаренко визначив для себе концепцію забезпечення означеного балансу в умовах складного і нетипового освітнього закладу. Тобто, це не просте знання формули, а це логіка розв'язання задачі з комплексом конкретних умов на її основі.

Зазначені вище параметри і продиктували необхідність формування такого типу навчального закладу, який би міг їх в повній мірі реалізувати. Логічно сформувався уявлення про колонію як заклад, оптимальний для дитини у плані повернення її до істинних життєвих цінностей, соціальної реабілітації, формування цілеспрямованої, відповідальної, самодостатньої особистості. Тобто, Макаренко А.С. йшов не традиційним шляхом боротьби та викорінення асоціальних проявів особистості дитини, а шляхом формування умов, в яких вона буде мати можливість сама проаналізувати їх суть та розробити програму соціальної та особистісної реабілітації.

Оскільки оптимальним середовищем для дитини є сім'я, відповідно до цього і проектувались структура колонії за типом великої родини, формувались принципи її творення. Забезпечення відчуття кожним колоністом власної значущості, захищеності, причетності до формування матеріального добробуту, а також сприятливого психологічного мікроклімату були базовими орієнтирами формування системи і, відповідно критеріями визначення ефективності її функціонування.

Формувалися не два самодостатні колективи: вчительський та учнівський, у яких строго розподілені функції, а єдиний взаємозалежний колектив, що формував партнерські, дружні взаємовідносини у вирішенні всіх завдань та проблем колонії.

Відповідно до означених критеріїв аналізувались та оцінювались всі педагогічні ситуації, методи та прийоми педагогічного впливу, організації діяльності. Таким чином, весь освітній простір приводився у відповідність до ключових цілей системи, саме в цьому напрямку і забезпечувався її розвиток.

Література

1. Русова С. Значення соціальної психології для виховання Шлях виховання і навчання.- Львів, 1931, - У.-С. 166-168.)
2. Русова С. Барви творчості.- К., 1995.
3. Собрание литературных статей Н.И.Пирогова, вышедших в управление его Киевским учебным округом (1958-1861).-К.,1861.
4. Макаренко А.С.Книга для родителей.-Лениздат,1981.
5. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори.-К.: Рад. Шк.,1950.

3. Феномен «цілісності» в педагогічному процесі, основи формування цілісного освітнього простору.

Поміркуємо над тим, що є нова освіта і чим вона відрізняється від нині діючої. Якщо говорити про основу загальної освіти, то її можна означити так: освіта повинна допомогти дитині пізнати світ (це в ідеалі, реально – дати інформацію про світ). І нова парадигма: освіта повинна допомогти дитині сформувати правильні взаємовідносини зі світом. Різниця кардинальна, оскільки зміщуються акценти: якщо у традиційному варіанті основним об'єктом навчально-пізнавальної діяльності є інформація про світ (у всіх його аспектах і проявах), що об'єктивно існує поза особистістю, то в другому - акценти повинні бути зміщені у напрямку до особистості дитини, її реального життєвого простору. Основні акценти навчання мають бути сфокусовані на площині «Я у світі, що мене оточує».

Є дві ведучі умови, за яких дитина може сформувати правильні взаємовідносини зі світом:

- а) якщо вона виступатиме основним суб'єктом пізнання, а не об'єктом; якого

потрібно „начинити" інформацією;

б/ бути у злагоді зі світом (або якщо говорити на мікрорівні довкіллям) людина може лише за умови, якщо вона буде в злагоді сама з собою.

Трансформуючи означені позиції на професійну освіту, спробуємо дати відповідь на питання, що значить сформувати правильні взаємовідносини зі своєю майбутньою професією (як частиною світу). Звісно, проблема складна і потребує спеціальної дослідницької роботи, але вже й зараз схематично можна виділити головне, що виступає результатом логічного аналізу: перш а все, це сприйняття професійної діяльності як значущої частини свого життєвого простору, як смислової частини і умови повноцінного життя, основи само актуалізації, за якої професійний успіх асоціюється з успіхом життєвим. Базові умови реалізації цієї складної освітньої функції будуть аналогічні попередньо означеним: а/ студент повинен виступати суб'єктом свого професійного становлення; б/ навчання повинно бути орієнтоване на формування особистості студента, зокрема, його здатності до самотворення.

Фактично маємо здійснити перехід від освіти, основним суб'єктом якої виступає навчальна інформація, до освіти, основним суб'єктом якої є студент (як творець себе як особистості та свого власного професіоналізму). Завдання архіскладне і умов його реалізації багато.

Детальніше про умову, яку є всі підстави трактувати як основну: формування освітнього простору як цілісності у комплексі всіх його складових як у горизонтальних, так і у вертикальних площинах педагогічної системи. Логіка зрозуміла: йдеться про формування особистості, в основі якої – цілісність, узгоджена взаємодія всіх її структур, а також особистісного і професійного, яка була б здатна до творення себе і свого життєвого простору (частину якого складає професійна діяльність). У Абрахама Маслоу – це «інтегрована людина» або «самоактуалізована особистість», у Карла Роджерса – це «повноцінно функціонуюча людина». Словом, це цілісність. А. Маслоу довів, що інтегрована людина здатна інтегровано сприймати світ, вона почуває себе добре і так само добре бачиться їй світ. «Чим більш цілісною стає людина, тим більш цілісним стає світ, який вона пізнає (і навпаки). Комунікативний взаємозв'язок між людиною і світом – це динаміка взаємного формування людини і світу». До того ж доведено, що інтегрованість людини безпосередньо пов'язана з її психічним здоров'ям. Звісно, що ця теорія має безпосереднє відношення до формування взаємин людини з її професією (як значущою частиною світу).

Цілісність здатна сформувати лише цілісність і основним механізмом її творення будуть виступати інтеграційні процеси, їх багато і можуть вони розглядатись як на макро, так і на мікрорівні. Можна розглядати цілісність на рівні формування:

- образу майбутньої професії;
- особистості студента та його життєвої і професійної концепції (ідеали, цінності, пріоритети), формування образу "Я-людина", "Я-професіонал " як інтегративного цілого;
- здатності до самопізнання, самовизначення, самотворення; професійної свідомості, мислення, поведінки, культури мовлення;
- власної концепції навчальної діяльності;
- моделі майбутньої професійної діяльності.

Перелік можна продовжити.

Необхідно сформувати ієрархію такого роду цілісностей аж до найвищого рівня, який можна означити як формування особистості майбутнього професіонала та його професійної діяльності.

Означені функції професійної освіти ми не можемо розподілити за навчальними предметами, їх успішна реалізація можлива лише за умови реального об'єднання навколо них всіх суб'єктів професійної підготовки в школі, ВНЗ. Інтеграція має здійснюватись як на змістовому, так і на процесуально-діяльнісному полі, в основі якої буде загальна мета

– формувати особистість учня, студента, здатного до самореалізації в процесі особистісного, професійного становлення. Освітня система буде продуктивною лише за умови, коли вона буде сформована як реальна система (допоки ми її в більшій мірі декларуємо), всі компоненти якої будуть максимально інтегровані в єдине ціле і орієнтовані на реалізацію базових особистісно та професійно значущих цілей. Якщо говорити про професійну освіту, то це значить, що кожен навчальний предмет має формувати свою змістову та процесуальну основу з урахуванням фахової спеціалізації професійного навчання.

Означені проблеми не вирішити, якщо ми не будемо їх розглядати в контексті об'єктивно існуючих інтегративних зв'язків, що складають основу цілісного освітнього простору.

Сутність цілісного освітнього простору трактуємо як результат узгодженої взаємодії (інтеграції) всіх суб'єктів професійної підготовки освітнього закладу, що реалізується на смислового, змістового, процесуального, організаційно-психологічному та діагностичному рівнях.

Ми виділили такі ознаки цілісного освітнього простору:

- наявність комплексу загальнонавчальних і прийнятих професійно значущих цілей, базових ідей, що формують його концептуальну основу, імідж ВНЗ;
- здатність до саморозвитку, самовдосконалення;
- можливість комплексної валідної діагностики освітнього простору за базовими якісними параметрами, основу яких складає найвища ціль освітньої системи – професійна компетентність випускника.

Вважаємо, що проблема визначає один із стратегічних напрямків розвитку освіти, оскільки:

- саме цілісність здатна гармонізувати взаємодію елементів структури, спрямувавши їх на кінцевий результат;
- тільки наявність цілісного освітнього простору може забезпечити студенту позицію суб'єкта власного професійного становлення (студент реально виступає ціллю, а не засобом системи);
- формування таких інтегративних утворень як "професійна свідомість" і "професійне мислення" можливе лише за умови оптимального об'єднання зусиль всіх викладачів ВНЗ на: смислового, концептуального, діяльнісного, оцінного рівнях;
- наявність цілісного освітнього простору в організаційно - психологічному сенсі (атмосфера, мікроклімат закладу, навчального заняття) забезпечує можливість безконфліктного переходу студента від одного його елемента (рівня) до іншого. Мікрополя в рамках навчального заняття формуються викладачами за загальними стандартами. в основі яких - єдність та узгодженість принципів позицій, що складає значну протидію пристосуванству та іншим проявам аморальності з боку студента, визначаючи стиль стосунків з викладачем.

4. Освітні стандарти як базовий механізм регуляції та оптимізації освітньої діяльності

Освітні стандарти можна класифікувати як потужний механізм формування освітньої системи як цілісності, оскільки за своєю суттю вони виконують функцію програмування конкретних векторів її розвитку, фіксуючи відповідні показники якості.

Проблема формування базових освітніх стандартів складна і багатогранна. Її вирішення повинно бути орієнтовано на акумулювання теоретично обґрунтованих основних показників якості освіти. Водночас, за своєю суттю вони є багатофункціональними і повинні перетворитись у дієві регулятори формування адекватної моделі освітнього процесу. Саме загальні освітні стандарти повинні забезпечити реальну можливість викладачу (якщо йдеться про вищу професійну освіту) осмислити продуктивність своєї системи професійної діяльності, визначити рівень її

орієнтованості на дані стандарти, а також студенту - осмислити свою технологію навчальної діяльності відповідно до загальних стандартів якості. Таким чином, освітні стандарти – це загальні орієнтири формування діяльності, а також критерії аналізування та визначення правильності вектору розвитку власної освітньої діяльності (як викладання, так і навчання), саме на їх основі програмується подальший розвиток та удосконалення діяльності кожного суб'єкта освіти (найвище функціональне призначення стандартів).

Особливості освітніх стандартів, що позиціонувалися в системі класичної освіти, полягали в тому, що вони були задекларовані у відповідних документах про освіту, але дієвими механізмами її розвитку не виступали. Кваліфікаційні характеристики спеціаліста, що формувались на їх основі, у більшій мірі допомагали визначити оптимальну змістову основу навчання, тобто більш цілеспрямовано формувати та структурувати навчальну інформацію, що має відношення до відповідної професії. Стандарти інформаційно-репродуктивної системи освіти формували позицію як викладача, так і студента не як суб'єкта формування діяльності, а як реалізатора відповідних, пасивних за своєю суттю ролей: інформатора та споживача навчальної інформації. (звісно, значна частина інформації, що опрацьовувалась на рівні запам'ятовування, залишалась взагалі поза діяльністю студента).

Тому важливо загальні стандарти освіти перетворити у реальні механізми розвитку системи. А це можливо за умови їх інтеріоризації у всі рівні функціонування освітньої системи. Стандарти необхідно розглядати як на статичному, так і на динамічному рівнях. На статичному вони позиціонують комплекс показників якості освіти (загальних для всіх) у найвищих формах її прояву.

Водночас, стандарти не повинні орієнтувати на формування стандартизованих систем для всіх освітніх закладів, оскільки з одного боку, це знову може призвести до типовості як головного принципу побудови освітніх систем як задекларованих лозунгів.

Освітні стандарти – це загальні орієнтири, в рамках яких формуються освітні системи з врахуванням як специфіки навчального закладу (його самобутності), так і рівня розвитку системи, тобто рівня досягнення заданих стандартів.

Динамічна складова освітніх стандартів полягає в необхідності здійснення комплексного моніторингу навчального закладу за даними стандартами, визначення рівня сформованості системи (відповідності стандартам), а також моделювання комплексу стандартів, які може реально досягнути конкретний навчальний заклад у найближчій перспективі.

Цінність такого моніторингу полягає не лише у можливості визначення реального рівня розвитку системи, а і у самій сутності дослідницької діяльності, в результаті якої аналізуються не лише стандарти, а і форми їх прояву, інструменти вимірювання. Відбувається свого роду доручення всіх членів колективу навчального закладу до роботи на рівні осмислення і прийняття якісних показників освіти відповідно розробляється концепція розвитку навчального закладу в якій визначається варіант об'єктивації визначених стандартів на рівні всіх структур та сфері діяльності.

Перехід на нову освітню формулу, в основі якої – формування студента як суб'єкта власної навчальної, майбутньої професійної діяльності, повинен передбачати стандарти, що стосуються реального забезпечення саме такої переорієнтації його позиції в процесі професійного становлення.

Саме тому базові стандарти у сфері освітньої діяльності (педагогічного процесу) повинні задаватись не лише кількістю отриманих знань та сформованих вмінь за відповідними параметрами, а насамперед рівнем сформованості діяльності, її само розвивальним потенціалом. Хоч педагогічний процес і можна позиціонувати і як ціль і як засіб одночасно, в стратегічному плані він все таки виступає засобом (основним механізмом) отримання відповідного рівня освіти. Водночас, педагогічний процес завжди буде і ціллю навчання, оскільки удосконалення продуктивності освіти та самоосвіти завжди буде пов'язане з удосконаленням концепції, технології та режиму

навчальної діяльності кожного окремого суб'єкта освіти, актуальність цього виду діяльності не зменшується з завершенням навчання у закладі будь-якого рівня (освіта впродовж життя).

Таким чином, базові освітні стандарти повинні передусім стосуватись рівня сформованості освітньої діяльності безвідносно до рівня освіти та її фахової спрямованості (учня, студента, вчителя, викладача, фахівця будь-якої сфери). Їх всіх об'єднує спільний предмет діяльності – навчання, що реалізується в рамках загальної освіти, професійного становлення, професійної діяльності. За відповідними стандартами повинні визначатись:

- рівень сформованості концепції навчальної діяльності, в основі якої суб'єктність позиції, формула я «вчуся», що максимально орієнтується на особистісний потенціал її автора, його особистісні характеристики та професійні пріоритети;

- рівень інтегрованості освітньої діяльності у власний життєвий простір, тобто, рівень інтегрованості життєвих та освітніх цінностей, рівень особистісної самореалізації в освітній діяльності;

- рівень дослідницької діяльності, предметом якої є власна навчальна діяльність, загальна компетентність з проблеми, рівень реалізації дослідницьких функцій в означеному контексті;

- якісні показники та рівень дієвості програми саморозвитку, в основі якої – постійне підвищення рівня освітньої діяльності як за фахом, так і за всіма напрямками базових цінностей життєвого простору;

- рівень сформованості рефлексивних вмій, що забезпечують періодичне аналізування та оцінювання процесу виконання програми, внесення відповідних коректив за отриманими результатами діагностики;

- відкритість до спілкування з колегами, фахівцями на предмет можливостей оптимізації технології освітньої діяльності;

- потреба в осмисленні досвіду інших (в історії освіти, новаторського досвіду сучасників, досвіду колег безвідносно до якісних показників) в зазначеному аспекті, сприйняття його як дієвого засобу удосконалення власного;

- здатність теоретично обґрунтувати власну модель освітньої діяльності, постійне звертання до теорії освітнього процесу як фундаментальної основи удосконалення своєї практики освітньої діяльності.

Можна діагностувати рівень сформованості навчальної діяльності, потенціал її розвитку за означеними вище стандартами, використовуючи різні комплекси методик. Зокрема, у загальному плані (поверхово) ці процеси можна діагностувати, використовуючи наступні методи.

Тест

1. Чи вважаєте ви, що дослідницька діяльність є дієвим чинником особистісного та професійного зросту людини, фахівця?

2. Чи є для вас навчання особистісно означеною потребою (чи в більшій мірі ви його сприймаєте як необхідний, засіб отримання оцінки, диплома та ін.)?

3. Виконання навчальних завдань в більшій мірі пов'язане з необхідністю отримання відповідної оцінки чи з потребою досягнення високого рівня професіоналізму в майбутній діяльності?

4. Чи задовольняє вас рівень організації власної навчальної (самоосвітньої) діяльності?

5. Чи складалась ваша технологія навчальної діяльності як стратегічно та тактично обґрунтований процес (чи це у більшій мірі продукт стихійних впливів та орієнтирів)?

6. Чи є ваша технологія організації навчання (самонавчання) предметом власного наукового дослідження?

7. Чи проектуєте ви цілеспрямовану навчальну діяльність після закінчення навчання у відповідному освітньому закладі?
8. Чи аналізуєте ви свою технологію навчальної діяльності, чи можете охарактеризувати її особливості?
9. Чи сформовані у вас власні пріоритети у сфері навчальної діяльності, чи займаєтесь самоосвітою за власним бажанням з питань, що цікавлять вас як особистість?
10. Чи подобається вам навчатись у ВНЗ?
11. Чи вважаєте ви, що програма професійної освіти в ВНЗ є продуктивною, тобто такою, що у повній мірі забезпечує формування професіоналізму, конкурентоспроможності спеціаліста за умови ретельного виконання завдань, які ставляться перед студентом?
12. Чи реалізується ваше навчання у більшій мірі за формулою «мене вчать», а не «я вчуся»?
13. Чи є навчальна діяльність в ВНЗ сферою вашої особистісної самореалізації?
14. Чи сформувалось у вас продуктивне спілкування з однокурсниками з питань навчальної, майбутньої професійної діяльності?
15. Чи є у вас потреба у такому рівні спілкування?
16. Чи вважаєте себе компетентним з питань теорії освітньої діяльності?
17. Чи сформували ви для себе концепцію власної навчальної (самоосвітньої) діяльності?
18. Чи послуговуєтесь теоретичним матеріалом при визначенні та удосконаленні власної технології освітньої діяльності?

Анкета

1. Назвіть інтереси, які ви вважаєте найбільш пріоритетними у вашому житті.
2. Назвіть позицію в системі професійної підготовки у ВНЗ, де ви навчаєтесь, яка вам найбільше подобається, проти чого ви в найбільшій мірі протестуєте.
3. Які теоретичні засади вашої концепції та технології навчальної діяльності?
4. Назвіть базові принципи технології вашої навчальної діяльності.
5. Ваші найбільші досягнення у сфері організації навчальної діяльності.
6. Назвіть пріоритетні напрямки самоосвіти.
7. Визначте найбільш суттєві проблеми самоорганізації навчальної праці.
8. Назвіть методи, які ви найбільш активно використовуєте в самоосвітній діяльності.
9. За якими критеріями ви аналізуєте рівень продуктивності своєї навчальної діяльності?
10. На які професійно означені проблеми ви спілкуєтесь зі своїми однокурсниками, колегами в неформальних ситуаціях (в поза аудиторному режимі)?
11. Які методи дослідження власної навчальної діяльності реалізуєте?
12. Які джерела (теорія, досвід) з формування навчальної діяльності використовуєте?

Дані опитувальники сформовані в такий спосіб, щоб не лише діагностувати рівень сформованості навчальної діяльності за відповідними параметрами, а і співвіднести загальні уявлення студента про даний процес з реальними напрацюваннями у даному контексті. Перша група питань не може дати об'єктивної інформації з проблеми, оскільки вони в більшій мірі орієнтуються на суб'єктивні судження студента про власну діяльність, тому вони, навіть за умови анонімного опитування, набувають тенденцію до видавання бажаного за реальне. Друга група питань відображає сутнісну сторону процесу, діагностуючи конкретні позиції, що є продуктами аналізу, дослідження, формування власної технології навчальної діяльності, забезпечення її теоретичної обґрунтованості. Водночас, саме розбіжність результатів, отриманих при відповіді на першу і другу групу питань формує зацікавлене ставлення студента до процесу власної навчальної діяльності,

обумовлює потребу пояснити отриману інформацію, зокрема, протиріччя, закладені в ній, а також у власному сприйнятті проблеми.

Окрім діагностичної функції, дані опитувальники можуть реалізувати і орієнтувальну, програмуючу функцію. Відповідаючи на сформований комплекс запитань, студент має можливість поставити конкретну проблему і осмислити власну концепцію, технологію навчальної діяльності (якщо така є) у її контексті. Відповіді на конкретні проблеми, а також їх кореляція, дають можливість сформуванню загального уявлення про навчальну діяльність як об'єкт власного творення та основні чинники, що обумовлюють продуктивність даного процесу.

Як процес діагностики, так і осмислення його результатів, дадуть можливість виявити найбільш суттєві характеристики власної технології навчальної діяльності, а також проблеми, що пояснюють недостатню ефективність процесу. В такий спосіб формується не лише зацікавлене ставлення до діяльності, а і, до певної міри, загальне бачення перспектив подальшої дослідницької роботи у даному напрямку. Актуалізується значущість процесу, що визначає загальне «вміння вчитись», його зв'язок як з процесом самореалізації особистості, так і продуктивність формування його життєвого простору (життєвий, навчальний, професійний простір інтегровані). Студенти утверджуються у розумінні того, що «вміння вчитись» – це не аспектне вміння, що реалізується лише в умовах навчального закладу, воно неодмінно об'єктивується у «вміння працювати», а значить і «вміння жити». Творячи свою концепцію навчального процесу, студент творить себе як особистість, свій життєвий простір. В їх основі – аналогічні процеси, їх структурна організація, а також одні і ті ж базові особистісні характеристики: цілеспрямованість, дисциплінованість здатність до самоорганізації, пошукової діяльності, аналітичний склад мислення, життєвий оптимізм, віра у власні можливості, самокритичність, динамічність і т.д.

Звісно, що освітні стандарти торкаються і особистісних якостей спеціаліста. Саме тому, у кожній кваліфікаційній характеристиці спеціаліста містяться і особистісні характеристики, необхідні для успішної професійної діяльності. Водночас, за класичною системою освіти передбачалось, що в структурі навчальної діяльності достатньо про них інформувати студента, а реалізуватись вони повинні в більшій мірі в поза аудиторній виховній роботі. Зрештою, це сприймалось студентом радше як побажання, оскільки особистісні якості не діагностувались і не оцінювались ні на початковому, ні на проміжних, ні на завершальному етапах навчання. За умови формування студентом позиції суб'єкта творення власної навчальної діяльності, проектування майбутньої професійної, задаються параметри діяльності, в якій неодмінно актуалізуються всі необхідні особистісні якості та вміння. Таким чином, вони формуються не через додаткові виховні заходи, а природно, інтегруючись в структуру основного виду діяльності. Творячи навчальний процес, студент творить себе. Якщо при цьому необхідні додаткові зусилля над корекцією якихось особистісних якостей, то вони будуть визначатись самим студентом, диктуватись потребою підвищення рівня продуктивності основного виду діяльності. Функції викладача, куратора будуть полягати в консультативній підтримці, зовнішньому оцінюванні даного процесу.

5. Цілісність та взаємообумовленість освітніх систем

Інтегративні процеси різних рівнів і спрямувань складають основу нової освітньої політики в державі і виступають системоутворюючими у розробці стратегії та концепції розвитку школи, ВНЗ, формуванні навчальних планів, програмуванні навчальних дисциплін.

Йдеться про створення цілісного освітнього простору (дитини, школи, держави аж до інтеграції в загальноєвропейський), основними детермінантами якого будуть оптимальність компонентів, узгодженість взаємодії, що продукуватимуть кінцевий продукт нової якості.

Цілком зрозуміло, що процес творення нової моделі школи обумовлює необхідність творення нової моделі педагогічного ВНЗ. Якщо основна місія нової школи - творити особистість школяра та його життєвий простір за власною стратегією і програмою, то ВНЗ, має формувати вчителя, здатного реалізувати цю нетрадиційну і складну функцію. За логікою, життєтворця може сформувати лише життєтворець. А це значить, що педагогічний ВНЗ повинен сфокусувати всі свої зусилля на особистості студента і допомогти йому оволодіти складним мистецтвом творення себе і свого власного життя, у якому професійна діяльність буде виступати значущою складовою. В ідеалі, особистісне і професійне диференціювати неможливо: якщо професійна діяльність педагога не означена особистісною позицією, ідеалами, принципами і навіть методичними підходами, це буде робота за стандартами, трафаретками і ціну їй неважко скласти.

Якщо сформувати дві автономно діючі системи школи і педагогічного ВНЗ, то уже сьогодні можна спрогнозувати неминучий конфлікт, що зрештою зробить обидві системи недієздатними. Головна причина полягає в тому, що основу школи і ВНЗ складає навчально-виховний процес. В системі вищої освіти педагогічний ВНЗ є унікальним: навчально-виховний процес виступає цілком і засобом професійної освіти одночасно. Звісно, ВНЗ має своє функціональне призначення, однак, це стосується не стільки процесуального, скільки змістового аспекту його структури, а навчально-виховна діяльність має свою, спільну для всіх її різновидів логіку, закони, принципи продуктивного функціонування. Зрештою, не можна навчити студентів творити навчально-виховний процес в школі, використовуючи інформаційно-репродуктивний метод навчання у ВНЗ, не можна сформувати вчителя демократа, гуманіста для школи в структурі авторитарної освіти ВНЗ і т.д. Вважаємо, що низький рівень узгодженості двох, залежних за своєю суттю освітніх систем є однією з основних больових точок теорії і практики сучасної освіти в державі (практично всі наукові дослідження ведуться в рамках однієї системи: педагогіка школи або в ВНЗ, не передбачаючи змін в іншій освітній структурі; уже декілька років школа працює за принципово новою системою оцінювання, в основу якої покладені критерії якості: творчість та рівень сформованості навчальної діяльності, а педагогічний ВНЗ продовжує працювати за стандартами з доміантою кількісних показників).

Проблематичність означеної зони в педагогічній науці і практиці немає необхідності доводити. Достатньо проаналізувати характер зв'язків та залежностей, що склалися між двома освітніми системами школи та педагогічного ВНЗ. Звісно вони є і постійно декларувалась їх необхідність, однак, фрагментарність, аспектність, формальність проявів не передбачає можливості динамічного переходу на рівень інтеграції систем (наприклад за умови посилення існуючих зв'язків), інтегративні процеси здатна формувати лише основа.

В цілому, очевидно, процес формування єдиного простору двох взаємозалежних систем буде тривалим і поетапним з властивими будь-якому процесу сходження ломками стереотипів, конфліктами, паузами, відступами. Однак, в будь-якому разі, він починається з усвідомлення сутності проблеми, її соціальної обумовленості, значущості для реалізації нових освітніх цілей.

Сьогодні маємо досить широко представлену мережу шкіл нового типу, тобто шкіл, які працюють за інноваційними, особистісно орієнтованими освітніми технологіями, в основі яких – концепція життєтворчості дитини. Постає питання: хто буде професійно готовий до роботи за даними технологіями і як це можна визначити? Звернемось до цілком аксіомних тверджень: виховати може лише вихований; сформувати небайдужість може лише небайдужий; переконати може лише переконаний; а значить – навчити жити може лише той, хто сам володіє цим мистецтвом, іншими словами: життєтворця може формувати лише життєтворець.

Тому основні орієнтири і технології формування інноваційної освітньої системи школи є актуальними і мають безпосереднє відношення і до педагогічного ВНЗ.

Порівняльний аналіз стратегії і тактики організації навчально-виховної діяльності школи і ВНЗ показує, що в реалізації основних концептуальних завдань нової освітньої політики ВНЗ має додаткові резерви, які уже сьогодні можна використати.

Створити себе як особистість, адекватно спроектувати свою життєву програму, вчитися жити – для учня ці цілі означені абсолютно особистісним добровільним вибором. Формуючи модель нової школи, її автори прогнозують, що у спеціально створених умовах (навчання, виховання, міжособистісних стосунків і т.д.) прийняття і оволодіння позицією життєтворця стане іманентною потребою кожного учня.

Що ж стосується студента ВНЗ, то у ситуації вибору і прийняття означеної цілі, включається додаткова група стимулів професійного спрямування: ти повинен оволодіти мистецтвом життєтворчості, інакше не зможеш навчити цьому дітей, а значить залишишся «неприйнятним» дітьми і, зрозуміло школою. Крім того, даний процес можна контролювати і відповідно оцінювати як професійно значуще знання і вміння.

Отже, оскільки створення оптимальних умов для формування педагога-життєтворця – процес довготривалий, ставку маємо робити на самого студента, представивши перед ним комплекс особистісно та професійно значущих цілей, забезпечивши відповідною літературою, консультативною підтримкою. Цей вид діяльності буде відноситись до сфери самостійної роботи студента, однак, вона буде малопродуктивною, якщо орієнтації на неї не будуть міститись в самій структурі навчального заняття, при тому йдеться про всі навчальні дисципліни, а не лише психолого-педагогічні, які звісно мають у цьому плані найвищий потенціал.

Отже, процес особистісного та професійного само творення буде продуктивним, якщо він ще з самого початку, на стартовому етапі буде означений головною ідеєю і комплексом конкретних цілей, що будуть прийняті кожним студентом як стратегічні орієнтири довготривалого процесу становлення.

Передусім, у студента має бути загальне уявлення про школу, що будується «для нього» (хоч в принциповому плані школа будується «для учня», а вчитель є лише засобом її повноцінного функціонування, все ж школа виступає в той же час і сферою життєдіяльності вчителя, а значить і сферою його самореалізації). Потрібно зазначити, що уявлення про школу у студента вже є, виходячи з власного досвіду навчання, достатньо його «професіоналізувати». Крім того, постійне співвіднесення двох систем: школи традиційної (досвід) і школи інноваційного типу (модель) значно оптимізує процес і теоретичної, і практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності (студент буде починати свою професійну діяльність в ситуації переходу школи на іншу модель освіти, зокрема, формування освітнього простору за особистісно орієнтованою парадигмою).

Співвідніши навчально-виховні системи ВНЗ та школи, легко дійти висновку, що хоч вони і не ідентичні, однак мають багато спільного.

Проаналізуємо, для прикладу, проблеми, що є спільними для обох систем у сферах навчання (проблема низької пізнавальної активності; домінування інформативно-репродуктивної системи викладання; формування суб'єкт-суб'єктних відносин в структурі навчальної діяльності (педагогіки співпраці); впровадження активних (творчих), форм та методів навчальної роботи), виховання (формування духовних потреб, ціннісних пріоритетів, життєвих принципів; формування потреби в самовдосконаленні, реалізації особистісного потенціалу; формування міжособистісних стосунків в структурі навчальної групи; конфліктність в системі взаємовідносин).

Звісно, перелік можна продовжити, оскільки склалось традиційно, що в сфері теорії і в сфері практики ці системи функціонують відносно автономно. Наукові дослідження з проблем педагогіки, психології, методик організації навчального процесу у ВНЗ дуже рідко передбачають трансформацію ідей в реальну практику школи і навпаки. Саме ігнорування залежностей обох систем продукують парадокси, що суттєво знижують ефективність перш за все професійної підготовки студента, а згодом і його професійної діяльності.

Визначимо рівень залежності освітніх систем на прикладі співвіднесення підходів до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів та студентів.

Однією з віх реального реформування системи педагогічної освіти в державі є нова система контролю та оцінювання, запроваджена в шкільній практиці організації навчально-виховної діяльності.

Маємо широкий діапазон ставлень до системи (від захвату до скепсису), та попри все, даний підхід до вимірювання рівня продуктивності навчально-виховної діяльності учня має валідне теоретичне обґрунтування і достатню практичну апробацію. Крім того, вона у повній мірі співвідноситься з основними стратегічними орієнтирами нової освітньої політики в державі і може бути оцінена як елемент теоретично сформованої і практично перевіреної на дієздатність моделі школи нового типу.

12-бальна система оцінювання набагато складніша, ніж видається на перший погляд, і передбачає не лише підвищення рівня точності оцінки, а і привнесення суттєвих коректив в систему організації пізнавальної діяльності школярів. Якщо новації в сфері контролю знань сприймати як механічне переведення одних цифрових знаків в інші, то уже сьогодні можна зробити невтішний прогноз: очікуваного підвищення рівня дієздатності системи не буде (зрештою, достатньо було б узаконити в практиці оцінювання знаки «+», «-» і в результаті отримали б ті ж 12 балів).

В документі зафіксовані позиції, що сягають за межі суто процесу оцінювання і передбачують смислову, змістову і процедурну переорієнтацію навчально-виховної діяльності в цілому.

По-перше, йдеться не про традиційне вимірювання знань та вмінь (вважаємо, що привнесення у даний ряд поняття "навички" некоректне, оскільки вони означають якісну характеристику вмінь), а про оцінювання компетентності школяра з тої чи іншої навчальної дисципліни.

Компетентність – це не лише інтегративний показник зазначених вище параметрів, це нова якість знань, системоутворюючим компонентом яких виступає рівень їх активності (усвідомленості та особистісного прийняття, готовності до використання, рівень інтегрованості у власний досвід).

Таким чином, головний акцент переноситься з навчальної інформації, що запам'ятовується і відтворюється або використовується за зразком, на площину активної мислительної роботи над нею, що трансформує отримані продукти навчальної діяльності на рівень особистісних ставлень, свідомості, мислення, творення власного освітнього простору. Зазначений же комплекс компетенцій навчальних дисциплін передбачає формування цілісного інтегративного новоутворення, що визначатиме особистісне світосприйняття дитини, а відтак і формування її активної життєвої позиції. Логічно, що саме ці фундаментальні позиції об'єктивуються в основних положеннях зазначеного документа. В основу побудови 12-бальної системи оцінювання якості навчальної діяльності учнів покладений процес творення себе як суб'єкта пізнавального процесу і, відповідно, свого освітнього простору (від дифузного, репродуктивного рівня засвоєння знань до творчого, продуктивного).

Червоною ниткою проходить ідея творення власної (тобто оптимальної для кожного учня) концепції і тактики структурування і організації навчальної діяльності. Тому найвищі рівні системи оцінювання фіксують перш за все сформованість у дитини самоосвітніх функцій, що виступають необхідною умовою забезпечення ефективності процесу творення в структурі навчальної діяльності.

Передбачені і конкретні механізми формування суб'єктної позиції школяра в організації пізнавальної діяльності. Кожна смислова одиниця навчального процесу починається з ознайомлення учнів з логікою вивчення комплексу тем у структурному, змістовому та процедурному варіанті. Знання передбачуваних кінцевих результатів вивчення змістового модуля, процедури діагностування їх якості, а також запро-

грамованого часового простору, дає можливість дитині моделювати свій власний варіант організації роботи над навчальним матеріалом, шукаючи оптимальний для себе режим.

І той факт, що проміжні результати процесу формування компетенцій з конкретних тем не враховується при діагностиці кінцевого результату (оволодіння модулем) дає змогу не тільки вільно будувати свої навчальні моделі в рамках відведеного часового простору, а і формувати свою діагностичну, аналітичну позицію в навчальному процесі, що, зрештою, об'єктивується в самооцінці. Співвіднесення оцінки вчителя з самооцінкою обумовлює подальшу корекційну роботу над власною навчальною програмою, надаючи осмисленість додатковим самостійним зусиллям з ліквідації прогалин, виявлених на проміжних етапах оцінювання. Очевидно, на сьогоднішній день основну увагу необхідно зосередити не стільки на пошуку ефективних форм взаємодії ВНЗ і школи, скільки на творенні систем, цілісність та узгодженість функціонування яких забезпечували б єдині базові принципи. Школа і ВНЗ мають фундаментальну спільну основу (навчально-виховний процес) і ігнорування залежностей, що об'єктивно закладені в ній, незмінно призведе до марності реформаторських зусиль, які будуть зачіпати лише периферію, не змінюючи основи системи.

Не поодинокі випадки, коли викладач пропагує активні методи навчання в школі, доводячи їх прогресивність, результативність і при цьому будує свою навчальну діяльність виключно на інформаційно-репродуктивній основі. Викладач може розповісти про педагогіку співробітництва в навчальному процесі, а сам дотримуватись авторитарних принципів керівництва, високо оцінювати творчість у навчанні і скептично ставитись до власної думки студента, що не співвідноситься з загальноприйнятою.

В такий спосіб у студента формуються дві моделі організації навчально-виховного процесу: одна теоретична, друга практична. Звісно, як правило, "перемагає" практична, оскільки, механізми копіювання у студента є досить мобільними, а формування власних моделей професійної діяльності є надто складним і довготривалим процесом. Очевидно, саме тому у студентів побутує думка, що теорія - це одне, а практика - інше. І саме тому усі наші намагання удосконалити практику організації навчально-виховного процесу в масовій загальноосвітній школі будуть марними, допоки ми не приведемо у відповідність функціонування двох означених вище систем, узгодивши базові її позиції, критерії продуктивності.

Порівняльний аналіз концепцій розвитку середньої загальноосвітньої та вищої педагогічної школи свідчить про те, що основа творення систем будується на забезпеченні ефективності навчально-виховної діяльності, оптимізації позиції її суб'єкта. Саме тому, при всій різності цільових установок, змістових основ, маємо визнати, що і систему контролю за ефективністю навчально-виховної роботи логічно будувати, дотримуючись спільних принципових позицій.

Ми означили основні критерії, за якими можна діагностувати рівень загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, а також рівень сформованості його професійної позиції в майбутній педагогічній діяльності. Центральними діагностуючими параметрами виступають:

- активність педагогічного знання, його мобільність у творенні власних моделей професійної діяльності;
- суб'єктність позиції студента в структурі навчально-виховної діяльності, в процесі формувати педагогічної компетентності.

6. Статус та функціональне призначення виховання як складової цілісного освітнього простору.

Із всіх гуманітарних наук, основа яких пов'язана з людиною "human", найскладнішою є наука про виховання. І не тільки тому, що людина ніколи не буде до кінця пізнаним об'єктом з її унікальністю і складністю духовного світу, а і тому, що кожна соціальна ситуація привносить свої цільові детермінанти у процес її формування. Ще

вчора ми виховували людину, що має вірити в одні, визначені для всіх ідеали, сьогодні наука отримала інше соціальне замовлення: вона має дати відповідь на питання, як вчити людину робити правильний вибір і відповідно до нього творити свій життєвий простір, проектувати свою життєву перспективу. І це не просто додаткове завдання, яке можна виконати в структурі традиційного виховного процесу, це переосмислення його цільової, сутнісної та процесуальної основи.

Однією з найбільш значущих причин, що обумовлюють деформації у сфері навчально-виховної діяльності є суперечливе тлумачення сутності виховання і, відповідно, образу вихованості як основного її «продукту», інтегральної особистісної характеристики. Діапазон позицій у зазначеному аспекті широкий: від уявлення про вихованість як слухняність, покірність, безумовне прийняття моделей поведінки, що не обов'язково асоціюються з власними переконаннями (реально це людина з подвійною мораллю) до конструктивного самотворення у часовій і просторовій перспективі, в результаті якого модель поведінки (у комплексі всіх форм її прояву) є продуктом свідомого, осмисленого формування "Я-образу", своєї життєвої позиції і перспективи самореалізації за особистісно і професійно значущими параметрами. А це значить, що вихованість має трактуватись не як умова (засіб) навчання (щоб вчитись, студент повинен бути вихованим, тобто дисциплінованим), а його ціль (вчити так, щоб формувати студента як активного творця і реалізатора своєї особистісної і професійної концепції, оскільки в структурі діяльності вчителя особистісне і професійне невіддільні: перше виступає основою і умовою успішного оволодіння другим), а процеси формування професійного мислення, свідомості будуть виступати тими інтегруючими компонентами, що забезпечать логіку реальної взаємодії навчальних дисциплін, оптимальність поєднання навчання і виховання, формуючи цілісний освітній простір, в центрі якого буде особистість студента.

Якщо з зазначених позицій проаналізувати рівень ефективності виховної системи, що традиційно склалась в рамках інформаційно-репродуктивної системи навчально-виховної діяльності в педагогічному ВНЗ, то можна легко дійти висновку: вона непродуктивна в своїй основі.

1. Фактично ВНЗ забезпечує формування професійної діяльності майбутнього вчителя безвідносно до формування її суб'єкта, творця цієї діяльності (особистості студента). Особистісні якості, рівень вихованості не діагностується і не оцінюється ні при вступі до ВНЗ, ні на проміжних, ні на завершальних етапах професійного становлення студента. А це значить, що виховання (як спеціально організований процес) функціонує поза рамками системи професійної підготовки вчителя. Звісно, виховання є, воно об'єктивно існує в структурі будь-якого виду діяльності, однак в даній ситуації його правомірно трактувати як некерований, стихійний, а відтак і малопродуктивний процес.

2. Традиційно вважається, що виховання здійснюється в режимі позааудиторних занять і заходів, якими в основному опікуються куратори. Однак, навіть найоптимальніша система епізодичних виховних заходів не може виконувати функцію забезпечення умов для особистісного становлення і тим більше цілеспрямованого управління даним процесом. Перманентність – прерогатива основного виду діяльності, в цьому випадку – навчання. Тому найбільш мобільний виховний потенціал, що об'єктивується в структурі навчальної діяльності, залишається нереалізованим через свою невключеність в систему. Можна на академічних годинах багато і переконливо говорити про повагу до людини, визнання її цінності, самодостатності, права на власну життєву концепцію, а також про гуманістичну спрямованість розвитку сучасної освітньої системи, а на навчальних заняттях дотримуватись авторитарного стилю у взаємовідносинах зі студентом, демонструвати своє зверхнє ставлення до нього, іронізуючи з приводу його власних думок, недостатньої компетентності, а то і принижуючи гідність. Від такого виховання буде більше шкоди, ніж користі. І навпаки, якщо студент впродовж навчання у ВНЗ буде жити в атмосфері поваги, взаєморозуміння, взаємоприйняття одним одного, то

відпаде необхідність його спеціально "вчити" бути толерантним, це стане фіксованою ознакою його взаємин з людьми.

3. Забезпечення умов особистісного розвитку і самореалізації студента не виступає значущим критерієм при оцінюванні навчального заняття, визначенні рівня професіоналізму викладача ВНЗ.

4. Інформаційно-репродуктивна система навчання, авторитарний стиль міжособистісних стосунків, що донині домінує в ВНЗ в своїй основі є несприятливим для актуалізації особистісного потенціалу студента, в рамках такої моделі організації діяльності не можуть функціонувати особистісно орієнтовані технології навчання і виховання.

Вже понад десятиліття в державі декларується нова мета освіти, що передбачає фокусування всіх зусиль суб'єктів навчально-виховної діяльності на особистості того, хто вчиться (йдеться про заклади всіх типів та рівнів), формуванні оптимальних умов для його самоактуалізації, саморозвитку, а статус виховання в навчальному закладі і донині залишається невизначеним. Якщо навчання опікується інтелектуальною діяльністю школяра (студента), а виховання – його особистісними якостями, то неважко зрозуміти, що лише їх реальна інтеграція забезпечить дієздатність обох систем: навчальної і виховної. Якщо ж ці дві системи будуть функціонувати як автономні одиниці (традиційний варіант), то це неодмінно призведе до взаємної девальвації їх ціннісного наповнення, а відтак і зниження продуктивності як навчальної, так і виховної діяльності освітнього закладу. Логіка проста: основа всіх інноваційних технологічних схем організації навчальної діяльності – формування того, хто вчиться як суб'єкта навчальної діяльності, а суб'єктність позиції – це передусім комплекс особистісних якостей (організованість, цілеспрямованість, працездатність, правильні ціннісні орієнтації, здатність до самоаналізу, самовизначення, аналітичні здібності та ін.).

Все очевидно і зрозуміло, допоки не йдеться про реальні фактори та механізми, спроможні забезпечити інтеграцію такого рівня. Це складна проблема, що потребує спеціального дослідження, однак окремі закономірності в зазначеному контексті можна виділити. Зокрема, неважко довести, що якщо виховання не займе статусу центрального, системоутворюючого компонента навчальної діяльності (формування особистості учня (студента) як суб'єкта діяльності), то ні за яких інших умов освітній заклад не зможе перейти на особистісно орієнтовані навчальні технології з однієї сторони, а з другої – забезпечити цілеспрямованість, системність, а відтак і продуктивність виховного процесу, оскільки навіть сама досконала система виховання, що реалізується в структурі позакласної (поза аудиторної) роботи, неспроможна реалізувати виховних функцій у повній мірі. При тому не йдеться про традиційний варіант інтерпретації виховуючого потенціалу навчального заняття, що реалізується через його триєдину мету, де виховна мета, як правило, сприймається як додаткова, йдеться про базовий компонент навчального заняття, коли виховання трактується як основа правильного навчання.

Закономірно постає проблема статусу виховання в системі діяльності освітнього закладу, оскільки механізми його визначення до певної міри розкривають сутність нової освітньої парадигми, наближаючи педагога –практика до розуміння, а згодом і особистісного прийняття її основ (базова умова масового впровадження нової освітньої концепції в державі). Зрозуміло, що статус будь-якого елемента системи не можна призначити довільно, скажімо, декларуючи бажані пріоритети, він об'єктивно визначається місцем в системі, зокрема роллю та потенціалом в реалізації її базових цілей. Ще у Аристотеля знаходимо пояснення, за яким основну роль у здійсненні якоїсь речі або явища відіграє саме фінальна причина, бо вона пов'язана з визначенням топосу, місця певного сутнього у цілісному універсіумі і це слугує основою виправдання будь-чого.

За класичної (інформаційно-репродуктивної) системи освіти визначенням статусу виховання особливо не переймались, оскільки „фінальною причиною” системи була освіченість, що асоціювалась з наповненістю знаннями та формуванням вмінь їх

використовувати. У даному контексті вихованість, що практично ототожнювалась зі слухняністю та виконавською дисципліною, однозначно слугувала засобом успішного навчання. За новою освітньою парадигмою, що змінила «фінальну причину», спроектувавши основи системи на формування особистості того, хто вчиться, виховання, за логікою, має відігравати принципово іншу роль і, відповідно, займати інше місце в системі. Проблема надзвичайно складна, оскільки потребує не простого переміщення елементів системи, а зміну їх смислового, цільового, а значить і змістового, процесуального наповнення.

Поміркуємо над тим, що виступає реальними суб'єктами виховання в структурі традиційного навчального заняття.

1. Особистість вчителя (викладача). Навчальна діяльність, як і виховна – це, передусім, взаємодія особистостей (того, хто вчить і того, хто вчиться). І якщо вчитель - значуща особистість, що має свою визначену життєву та професійну позицію, сповідує високі цінності та життєві пріоритети, є людиною інтелігентною, високоморальною, з широким культурним кругозором, високою культурою мовлення і т.д., то його можна оцінювати як суб'єкт, що формує адекватні виховуючі ситуації і визначає і відповідну модель поведінки і учня (студента) («ефект присутності» як особливий спосіб взаємодії, що програмує відповідний спосіб поведінки кожного його учасника). Важко уявити, що учень (студент) міг би нагрубити педагогу або зневажливо поставитись до його точки зору, якщо він ніколи не дозволяв собі цього по відношенню до учня (студента), постійно культивував повагу і розуміння до нього як до значущого суб'єкта взаємодії. В такий спосіб формуються ситуації в яких той, хто вчиться, буде не просто копіювати (традиційно брати приклад), наслідувати моделі поведінки, позиції педагога, якого поважає, а буде намагатись самовизначатись у всіх аспектах, співвідносячи свою точку зору, своє «Я» з іншими, значущими для нього. Так формується позиція учня (студента) як партнера міжособистісної взаємодії в структурі навчального процесу. В такий спосіб відбувається взаємне формування особистостей як того, хто вчиться, так і того, хто вчить. І якщо уявити, що впродовж 12 років навчання в школі (а потім ще 5 у ВНЗ) учень (студент) знаходиться у товаристві таких значущих особистостей, то неважко довести, що у нього сформується не лише чітке уявлення про людину самодостатню, самоактуалізовану, тобто людину сучасну, а і конкретний орієнтир саморозвитку на перспективу і реальні базові новоутворення, що забезпечать продуктивність процесу особистісного самотворення. І що представляє найвищу цінність – формуються моделі взаємовідносин з іншими людьми, стереотипи поведінки в ситуаціях співпраці, відповідальне ставлення до іншої людини. При тому учень (студент) буде не лише пристосовуватись до умов, що йому пропонуються, а і самостійно їх творити за власноруч визначеними параметрами. Якщо цієї основи не буде, то неважко зрозуміти, що навіть розгалужена, добре продумана система виховних заходів, наприклад, бесід, лекцій, дискусій на теми: «Сучасна людина - яка вона?», «Мої життєві цінності» та ін. не зможе вирішити цього важливого для дитини завдання. І найбільшу проблему при цьому складає протиріччя між моделлю поведінки педагога на уроці (наприклад, вчитель може собі дозволити принизити гідність учня, обізвавши його непристойним словом) і правилами, які він декларує на виховній годині (людина - найвища цінність і до неї треба ставитись з повагою).

2. Зміст навчальної діяльності (заняття, навчальної дисципліни). Взяти, для прикладу, школу. Поміркуємо над тим, що є суттю дисциплін природознавчого циклу: колосальний об'єм інформації про живу і неживу природу, яка, зрештою, допомагає дитині пізнати складні природні явища, процеси, що є значущою частиною життя людини. Та чи стає дитина при цьому ближчою до природи? Пряму залежність тут відшукати складно, оскільки сам зміст навчального матеріалу та робота над ним на реалізацію цієї цілі мало орієнтовані: домінуючим аспектом діяльності є робота з інформацією. При цьому можна спостерігати навіть зворотній ефект: учень починає „ненавидіти” черв'яка,

бо про нього треба так багато запам'ятати і то все неодмінно у складних, часто незрозумілих для дитини, наукових термінах. Ніхто ніколи не заперечував того, що дітей треба вчити любити природу, але це вже виховання і його треба реалізовувати на виховних годинах після уроків. І якщо дитина зламає деревце у шкільному саду, всі однозначно будуть апелювати до класного керівника: це ж сфера виховної діяльності. Низку алогізмів, що містить традиційна система організації виховної діяльності можна продовжувати, і всі вони мають не аспектний характер, вони складають суть системи. А якщо уявити, що весь комплекс дисциплін природничого циклу орієнтований не на те, щоб дитина засвоїла максимум інформації про природу, а на те, щоб допомогти їй сформуванню з цією природою правильні взаємовідносини (мета нової освіти), то це можливо лише за умови, коли центр виховної системи у даному аспекті перемістити на навчальне заняття. Якщо виховання стане центром навчальної системи, то процес формування цих значущих для людини якостей буде логічним і природним. Представлена навчальна інформація є підґрунтям для осмислення суті складних природних процесів, явищ, їх розуміння формує відповідне ставлення, а значить і власну небайдужість. При тому адекватні моделі поведінки, взаємовідносин людини з природою будуть продуктом власного аналізу, роздумів над суттю речей, а не правильними стереотипами, запропонованими класним керівником на виховній годині: не треба буде розповідати дітям на виховних годинах, як треба любити природу і поводитись з нею (зрештою, нав'язувати алгоритми поведінки, що не завжди співвідносяться з власними переконаннями). І якщо в такий спосіб впродовж 12 років навчання в школі (а згодом 5 років в ВНЗ) дитині допомагати самовизначатись у складних проблемах життя у світі природи (я в природі і природа в мені), то можна говорити про реальний процес формування взаємовідносин людини з природою.

3. Організація навчального процесу. Надзвичайно високий виховуючий потенціал містить система організації навчальної діяльності в школі, ВНЗ, пізнавальна діяльність на навчальному занятті і позиція, яку займає в ній учень (студент). Період навчання в школі (ВНЗ) відноситься до найбільш продуктивних періодів формування особистості людини, оскільки в його рамках відбувається процес самовизначення, формування базових ціннісних орієнтацій, системи життєвих смислів, програмується життєві перспективи. Школа – це не підготовка до життя, це саме життя, де у повній мірі відбувається процес соціалізації особистості, формуються моделі поведінки в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, взаємодії з природою, соціумом, а також позиції та моделі поведінки в різних сферах та формах діяльності. Звісно, основною формою діяльності у даний період є навчання. Це свого роду трудова діяльність, «робота», в якій об'єктивуються базові особистісні характеристики: активність, працездатність, ініціативність, цілеспрямованість, самоорганізація, творчість та ін. І якщо впродовж 12 років в школі і 5 років в ВНЗ школяр (студент) асоціює навчання з продуктивною, цікавою, напруженою інтелектуальною роботою, що приносить задоволення від ситуацій успіху, значущості власних досягнень і створює умови для самореалізації особистості школяра, задоволення потреб, розвитку здібностей, то неважко спрогнозувати, що така внутрішня активність особистості стане системоутворюючою і в подальшому професійному та життєвому самовизначенні. А якщо впродовж даного періоду навчання – це нудна робота, «просиджування» занять, пошук задоволень поза сферою діяльності, відчуття власної безпорадності, безперспективності і, зрештою, неможливості, а згодом і небажання змінити ситуацію, то і фіксовані особистісні характеристики будуть діаметрально протилежними означеним вище (центральною буде виступати пасивність особистісної позиції). Традиційно запланована виховна робота, що передбачає додаткову інформацію (бесіди, лекції, зустрічі і т.д.) про активність як інтегральну характеристику життєвої позицію людини, ставлення до праці, людей праці як до цінності, основи наукової організації праці, основи самореалізації людини у її життєвому просторі та ін. не може реально коректувати сформовану під час основного виду діяльності позицію учня,

студента. Інформація буде сприйнята особистістю як така, що пропонується «зверху» і ні в якій мірі не співвідноситься із власними уявленнями про «правильне життя», основи самореалізації за власними потребами та цінностями. Додаткова інформація з проблеми та робота над нею буде мати цінність лише тоді, коли вона викликана потребами людини, що виникли в результаті основного виду діяльності (наприклад, бракує уявлень, теоретичних основ, практичного досвіду оптимізації режиму навчальної роботи, проблеми самоорганізації, саморегуляції психічних та фізичних станів в процесі діяльності. Якщо ці теми в зазначеному контексті стануть об'єктом додаткової виховної роботи, то і продуктивність її буде адекватна, якщо ж основа не сформована в структурі основного виду діяльності і якщо потреба додаткової роботи не є іманентним продуктом діяльності, то і інформація не буде сприйнята як актуальна, не отримає особистісної «обробки», а значить і не буде прийнята як умова регуляції та оптимізації діяльності.

4. Особливий виховуючий потенціал має психологічна атмосфера навчального заняття як емоційний фон, що супроводжує діяльність, у значній мірі визначаючи її результативність. Саме атмосфера обумовлює характер самопочуття студента на занятті, міру його психологічної захищеності, а значить і відповідну позицію в структурі навчальної діяльності. Якщо навчання супроводжується позитивними емоціями, почуттями інтелектуального піднесення та психологічного комфорту, то у дитини формуються асоціації, пов'язані з навчальною діяльністю як з полем, в рамках якого реалізуються найвищі особистісно означені інтелектуальні потреби та потенції, а значить формується ставлення до навчання як до значущого виду діяльності у даний життєвий період, умови самореалізації особистості дитини. Якщо ж навчання не зачіпає даної сфери життя особистості, не слід очікувати, що на додатково призначених виховних годинах можна сформувати відповідальне ставлення дитини до навчання. А навіть якщо і запровадити сильні і дійові стимули, що „примусять” дитину вчитись, ми в такий спосіб формуємо ситуацію, що будується не на природній, а на штучно створеній основі, бо коли перестануть діяти зовнішні стимули (скажімо, оцінки), відповідно зміниться і ставлення до навчання, якщо воно не припиниться взагалі.

Створення психологічно комфортної атмосфери на занятті не є самоціллю, вже давно доведено, наскільки емоційне самопочуття дитини корелює з продуктивністю навчальної праці, а якщо говорити про особистісно орієнтовані освітні технології, то абсолютною умовою їх реалізації виступає суб'єктність позиції учня (студента) в структурі навчальної діяльності. Учень (студент) стане активним співучасником і співтворцем (суб'єктом) навчання лише за відповідного психологічного забезпечення його позиції: почуття захищеності, надійності взаємовідносин, впевненості в собі та ін. Крім того, психологічний мікроклімат, як основа середовища, в якому відбувається діяльність, формує у дитини широкий спектр соціально значущих ролей, які вона виконує в житті. Йдеться про основи міжособистісної взаємодії, що реалізується на рівні міжособистісних відносин, співробітництва в діяльності, пошуку варіантів самореалізації в контексті заданих умов.

Педагог виступає не лише організатором навчальної діяльності, він ще є творцем відповідного соціального мікросередовища, в якому дитина вчиться жити і працювати за законами, які практично пропонує той чи інший педагог. Абсолютизуючи значення навчання, вчитель часто втрачає позиції, що мають значно вищу соціальну значущість. Наприклад, вчитель карає дитину за те, що вона підказала товаришеві (скажімо, ставить двійку). Високий порив допомогти іншому, що викликаний небайдужістю до нього, співпереживанням з його проблемами, ставленням до іншого як до значущого у своєму життєвому просторі, набуває статусу неправильної моделі поведінки, продукуючи не лише негативні емоції у вигляді образи, а подекуди і агресії, як по відношенню до студента – винуватця проблеми, так і по відношенню до викладача, до того ж, це була не дія, продиктована логікою, а швидше емоційний порив. Це зовсім не значить, що з підказками треба змиритись, вони реально заважають навчальному процесу. Але

осмислюючи сутність означених явищ та конкретних ситуацій, в яких вони об'єктивуються, неважко дійти висновку, що позиція педагога тут має бути інша: порив допомогти іншому безперечно високий і потребує адекватної оцінки і підтримки, але це не є реальна допомога товаришеві, радше навпаки (саме в цьому напрямку і треба працювати).

Підтвердженням тому, що педагог виступає реальним творцем мікро середовища (проекує соціальне середовище за визначеними стандартами у певній часовій перспективі) говорить той факт, що учні класу (студенти групи) можуть мінятися до невпізнанності, переходячи з одного заняття на інше впродовж того самого дня, працюючи то з одним, то з другим викладачем, тобто перебуваючи в принципово інших середовищах: то вони ділові, активні, захоплені, коректні у ставленні до інших, то вони неорганізовані, шумні, агресивні (не віриться, що йдеться про одних і тих самих дітей). І якщо впродовж 12 років в школі і 5 років в ВНЗ дитина перебуває у середовищі, в основі якого позитивний психологічний мікроклімат, то це не лише формує дитину з відповідними особистісними характеристиками, а і формує її як суб'єкта, творця середовища в системі інших соціальних відносин (в сім'ї, на роботі, в колі друзів та ін.).

Важко переоцінити фундаментальне значення даного фактора педагогічного процесу, оскільки це стосується безпосередньої ролі школи (середньої, вищої) в глобальному процесі формування соціального середовища в державі. Серед педагогів все ще домінує думка про те, що школа є лише продуктом соціального середовища, в якому об'єктивуються всі його закони, процеси, проблеми і так далі. Песимістична за своєю суттю позиція педагога полягає в процесі очікування: зміниться суспільство, тоді зміниться і школа. Торкнемося лише одного аспекту проблеми: можна не декларувати, а тотально „запровадити” систему демократичних міжособистісних взаємовідносин (вчитель-учень, викладач-студент) в школі, ВНЗ, тобто запропонувати конкретні критерії, за якими буде визначатись рівень взаємовідносин, що складають основу визначення мікроклімату на занятті. І якщо дані характеристики будуть класифікуватись як базові у визначенні якості заняття, то ми зможемо стверджувати, що на певній території держави відбувається цілеспрямоване формування демократії. А освітні заклади – це не лише частина території, це ще й потенціал, орієнтований на перспективу.

Педагоги-консерватори (а точніше вчителі з низьким рівнем фахової компетентності, які в принципі не зможуть працювати в системі демократичних міжособистісних відносин) скажуть: демократія – це утопія, до неї не готові діти, дай їм свободу і вони взагалі перестануть вчитись. Наведемо лише декілька аргументів, що доводять протилежне: а) історія знає немало кількість педагогів-демократів та демократичних шкіл, що успішно працювали у всі часові періоди, навіть жорсткого тоталітаризму; б) і сьогодні у будь-якій школі (середній, вищій) мирно співіснують педагоги з демократичним та авторитарним стилем управління діяльністю, принципово міняючи модель поведінки і модель діяльності одних і тих самих учнів (студентів); в) в школі було введено новий критерій якості навчальних досягнень – творчий без особливої попередньої підготовки до цього і сьогодні фіксуємо, що творчість реально набула тенденцію до значного розширення в структурі навчального процесу (поки що це єдиний значущий крок на шляху до забезпечення особистісної орієнтованості освіти, оскільки інший, не менш значущий критерій – рівень сформованості навчальної діяльності залишається на рівні декларацій).

5. Виховуючий потенціал має також приміщення, у якому проходять навчальні заняття (школа, ВНЗ, клас, аудиторія). Ми переходимо від типових стандартизованих будівель, приміщень (щоб нічого не відволікало уваги учня (студента) від навчання) до таких, що мають своє обличчя (імідж), що ніби зовні фіксує сутність закладу, створеного людьми, що там працюють та навчаються (моя школа – мій дім). І якщо впродовж 12 років дитина знаходиться в атмосфері затишку, чистоти, зовнішньої привабливості, до творення яких вона сама долучилась, то це формує її небайдужість до всього, що її оточує, а також

формує її як творця власного матеріально означеного середовища (дім, вулиця, місто). Особистісні якості, що стають фіксованими за такий проміжок часу (найбільш сенситивний період розвитку людини) не дозволяють їй викинути папірець просто на вулиці або зіпсувати телефонний апарат в ситуації, коли ніхто не бачить. Та і будь-який бруд, відсутність смаку та неохайність будуть викликати дискомфорт, небажання миритись. І, очевидно, відпаде тоді необхідність проводити спеціальні виховні години, на яких періодично інформують дітей про те, як потрібно поводити себе з матеріальними цінностями або розповідають, як потрібно творити красу навколо себе.

Разом з тим, слід відзначити, що виховання може стати процесом цілеспрямованим, а значить продуктивним лише за умови, якщо воно буде виступати реальним об'єктом педагогічного управління, що в свою чергу передусім потребує реальної фіксації та оцінювання його результатів (як це традиційно відбувається в навчальному процесі). За логікою процесу розвитку, що означає суть його механізмів (Л.С.Виготський), якщо не визначити рівень актуального розвитку, то і неможливо адекватно запрограмувати зону найближчого. Якщо проблеми визначення результативності процесу не вирішити, то і далі виховання залишиться на рівні декларування виховних істин на виховних годинах або проведенні виховних заходів, які виховання радше імітують, аніж реалізують (наприклад, заходи за чужим сценарієм, в яких роль учня (студента) полягає в тому, щоб запам'ятати слова, а потім їх відтворити і його ставлення, емоції при цьому просто не мають значення).

Проблема діагностики процесів є надзвичайно складною і багатовимірною, особливо коли йдеться про процеси особистісно означені, що не завжди асоціюються з конкретними зовнішніми проявами (феномен подвійної моралі). Діагностування не є формалізованим процесом і потребує спеціальної фахової підготовленості педагога, оскільки помилки при його проведенні або інтерпретації отриманих даних можуть призвести до серйозних проблем, а то і драматичних ситуацій. Психолог в школі, ВНЗ може проводити діагностику лише аспектно і періодично вивчаючи якісь загальні процеси, виявляючи закономірності, або досліджувати окремі проблематичні ситуації, окремі категорії дітей.

Складність полягає ще й в тому, що процес виховання в середній, вищій школі ще не є системним та цілеспрямованим і практично не асоціюється з конкретним віком (як у навчанні), тому і методики і інструментарій мають бути практично в кожній ситуації видозмінені, тому масовість діагностики (навіть професійної) не може вирішити всіх проблем, особливо це є суттєвим, коли йдеться про інтерпретацію результатів та формування перспективних програм розвитку на їх основі.

Очевидно, потрібно шукати інші шляхи. Виходячи з сутності виховного процесу та основних його характеристик (скритності, складності перевірити результативність та ін.), а також невідповідності педагогів до реалізації діагностичних функцій в області особистісних вимірів та відсутності практичного досвіду здійснення цього виду діяльності у масовому масштабі, можна формувати модель виховної діяльності до певної міри змістивши акценти, зокрема ціле направлено формуючи учня (студента) як основного її суб'єкта. Традиційно вважається, що виховання має набувати тенденцію переходу на рівень самовиховання, тобто в рамках правильно організованої виховної діяльності в дитини формується потреба, а згодом і методика роботи над собою в аспекті особистісного само творення, при тому самодіагностика виступає значущою складовою процесу. Як показує практика, поки що цей складний вид діяльності школяра, як і студента, залишається бажаною перспективою. Навіть студент рідко переймається проблемою аналізування себе, своєї діяльності, її результатів, визначення рівня сформованості своїх особистісних якостей, хоч ці вміння складають значущий аспект його професійного становлення та майбутньої професійної діяльності. І виконання спеціальних навчальних завдань, пов'язаних з самоаналізом, свідчать про те, що студент практично не володіє методиками його здійснення, тобто не має практичного досвіду у

даному аспекті. А це свідчить про те, що процес самовиховання молоді (як школярів, так і студентів) відбувається практично стихійно: не можна цілеспрямувати процес і тим більше вибудувати систему, не володіючи інформацією про його результативність.

Очевидно, в даній ситуації в основу виховної діяльності школи (середньої, вищої) доцільно було б поставити не організацію виховного впливу (традиційний варіант), а процес формування в учня (студента) готовності (психологічної і предметної) до здійснення процесу виховання, самовиховання, тобто методично готувати його до здійснення саморегуляції у сфері формування себе як особистості (принаймні на етапі, коли це стає реальним, враховуючи вікові можливості дитини). Місія педагога, психолога буде полягати в методичному забезпеченні даного процесу та здійсненні контролю за його результативністю. При тому педагог буде визначати не стільки рівень вихованості учня (студента) в абсолютних показниках, скільки його вміння працювати над собою, творити себе як особистість, тобто знання інструментарію, ступінь володіння технологіями, методиками, прийомами самодіагностики, самовдосконалення. А це набагато легше перевірити, оскільки це скоріше сфера навчання, аніж виховання: контролювати можна навіть на рівні простого відтворення інформації, що виявляє обізнаність в сутності процесу самовиховання та основах його предметно-методичного забезпечення. Самодіагностика має стати складовою процесу і попри той факт, що вона може бути проведена некваліфіковано, тобто не забезпечувати точні результати, при цьому мають місце і свої пріоритети:

а) самодіагностика, самовизначення (хто я? що я?) спонукає до самоаналізу, а це вже є значущий етап у процесі самовдосконалення;

б) перманентність процесу самодіагностики може забезпечити лише учень (студент), що надалі дозволить максимально цілеспрямувати самовиховання, а також корегувати, управляти ним самостійно;

в) учень (студент), що виступає об'єктом та суб'єктом діагностики одночасно в такий спосіб програмує свою позицію суб'єкта виховної діяльності в цілому;

г) в процесі само діагностики дитина буде намагатись бути відвертою, не пристосовуючись до ситуації, не видаючи бажане за дійсне, оскільки це вона проводить для себе, а не для когось, в іншому разі втрачається сам сенс діагностики;

в) помилки, зроблені власноруч, не сприймаються фатально: учень (студент) розуміє можливість неправильного використання методики (коли результати не співпадають з очікуваннями), реальність повтору діагностики або пошуку інших підходів та засобів, головне, що отриманою інформацією володіє лише він.

Не можна нівелювати значення і системи організації виховного впливу в освітньому закладі, але якщо основу складає процес формування готовності учня (студента) до самовиховання, то і систему виховних заходів можна формувати, відповідно до потреб та умов, що визначає процес самовиховання, тільки в такому разі вона буде значно ефективнішою, оскільки базуватиметься на пріоритетах дітей.

Отже, постановка питання стосовно того, який процес містить більший виховуючий потенціал, а значить виступає головною умовою ефективності особистісного та професійного самотворення студента: навчання чи виховання, очевидно, є не зовсім коректною, оскільки ці процеси можна диференціювати лише на теоретичному рівні, на практиці вони органічно поєднані, інтегровані (неважко уявити навчальне заняття з високим виховуючим потенціалом і, відповідно, спеціально організований виховний захід з діаметрально протилежним виховуючим ефектом).

7. Викладач як суб'єкт формування цілісного простору за єдиними освітніми стандартами

Філософська основа освіти знайшла своє відображення в концепціях різного рівня і спрямування (безвідносно до якості конкретних концепцій, треба визнати, що основні стратегічні лінії розвитку освіти в них прослідковуються чітко), а також конкретних

програмах їх реалізації. І що складає особливу цінність, маємо зразки реального функціонування нових освітніх моделей на рівні ВНЗ або окремого викладача новатора.

Однак, це «острівки». Чи є шанси перетворити їх на «суцільну територію»? Звісно, складно, оскільки йдеться не про часткові реформаторські зміни або технологічні нововведення, йдеться про кардинальні зміни, сутнісну переорієнтацію основи. Фактично маємо здійснити перехід від професійної освіти, в основі якої - передача та відтворення навчальної інформації і відносно автономний процес вправління в реалізації стандартизованих професійних дій до освіти, в основі якої - особистість студента як творця своєї (оптимальної для себе) професійної позиції, концепції та стилю професійної діяльності (валідної бази для забезпечення процесу продуктивної самореалізації як в професійному, так і в особистісному смислах).

Переорієнтація кардинальна, оскільки передбачає ломку усталених стереотипів, формування якісно нової освітньої платформи. Сформованість теоретичної бази нової моделі освіти (звісно, до певної міри) ще не гарантує успішність її практичного впровадження, тим більше масового. І поясненням цьому є проблема, що стала уже традиційною: розрив (а подекуди цю дистанцію можна кваліфікувати як «прірву») між теорією і практикою. Інколи вони сприймаються як дві відносно автономні системи, мало зацікавлені одна в одній. Теорії достатньо регіональних апробацій, що доводять вірогідність наукових гіпотез, а практика часто сприймає інновації «зверху» як некваліфіковане (в кабінетах придумане) втручання в відпрацьовану і самодостатню систему.

В даному випадку основною силою, здатною трансформувати теорію на рівень реалій практики є викладачі. За логікою, викладачі повинні бути менш консервативною аудиторією у відміченому аспекті ніж шкільні вчителі, вони мають бути мобільнішою з'єднувальною ланкою між наукою і практикою, оскільки одночасно є представниками двох означених систем. Однак, досвід не може запропонувати сьогодні у цьому плані переконливих підтверджень цій гіпотезі (радше навпаки), школа виявилась динамічнішою у прийнятті і впровадженні нових освітніх стандартів (широка мережа шкіл нового типу). Очевидно, процес переходу ВНЗ на принципово іншу освітню політику не повинен бути стихійним. Мало запропонувати концепцію, потрібно розробити стратегію і технологію її впровадження, тобто науково обґрунтувати логіку, динаміку і конкретну програму перехідного періоду.

Без сумніву, це має бути широкомасштабна і багатоаспектна програма, яка потребує титанічної роботи і передбачає продуктивну співпрацю теоретиків і практиків. Але уже сьогодні можна передбачити, що одним з магістральних напрямків перехідного періоду буде широка просвітницька робота в аудиторії викладачів ВНЗ. Ймовірно вона буде фокусуватись на реалізації трьох базових цілей:

- усвідомленні сутності нової освітньої парадигми;
- особистісному її прийнятті;
- забезпеченні готовності (психологічної і предметної) до її реалізації.

Для цього викладачу потрібно допомогти:

а) зрозуміти сутнісну основу нової концепції освіти і фактори, що продиктували саме такий підхід до її формування;

б) зрозуміти, яким чином основні концептуальні позиції пов'язані з реаліями нашого часу, тобто в чому логіка соціальної обумовленості змін в освіті, сутність соціального замовлення суспільства, що формує демократію і ринкові відносини;

в) проаналізувати реальну продуктивність освітньої системи ВНЗ, що традиційно склалася, а також визначити рівень її орієнтованості на соціально-економічну ситуацію, що формується в державі;

г) зрозуміти, як освітня політика обумовлює формування теоретичної бази, що в свою чергу, об'єктивується в конкретних програмах, зразках організації реального навчально-виховного процесу;

д) прийняти зміни, що пропонуються, довівши їх об'єктивність своєчасність, перспективність запровадження і відсутність альтернативи (у стратегічному плані);

е) підготувати себе (психологічно і предметно) до реалізації нововведень такого рівня (сформувати валідну програму самодіагностики, що допоможе виявити рівень реальної готовності до професійної діяльності за новими стандартами, спрогнозувати і запланувати перспективи особистісного та професійного саморозвитку).

Зрештою, викладач має визнати, що йому «вигідно» швидко адаптуватись до нових умов і «запрограмувати» себе на досягнення високого рівня професіоналізму, оскільки це:

- безпосередньо буде пов'язане з його статусом у ВНЗ, що визначатиметься за реальними якісними показниками;
- забезпечує адекватну матеріальну винагороду, що буде диференціюватись за рівнем професійної діяльності викладача;
- виключає вірогідність бути неприйнятним «системою» через невідповідність професійної позиції та професійного рівня;
- комфортність самопочуття у професійній діяльності, а відтак і психічне здоров'я викладача.

Ще більш посилює актуальність проблеми ситуація, що склалась в державі на етапі переходу від однієї якості освіти до іншої, тобто на етапі зміни зазначених вище формул. Немає необхідності доводити той факт, що успішність будь-яких змін в освіті, досить консервативній сфері людської діяльності, у значній мірі залежить від адекватності саме перехідного періоду (зрозуміло, він не може бути короткотривалим), тим більше коли йдеться про зміни радикальні, що торкаються сутнісної основи діяльності.

Спробуємо проаналізувати логіку перехідного періоду з позиції забезпечення умов для професійного саморозвитку студента, що виступає одним з базових механізмів реалізації особистісної орієнтованості системи професійного становлення спеціаліста безвідносно до її рівня та фахового спрямування.

Зміна зазначеної вище освітньої формули передусім обумовлена зміною основного функціонального призначення освіти, хоч завжди здавалось, що воно вічне і незмінне. Основне функціональне призначення інноваційної освіти полягає в тому, щоб формувати психологічну та предметну готовність студента до професійного само творення. Тут закладена принципово інша модель оволодіння професією, в основі якої – орієнтація на студента як суб'єкта творення власної концепції, технології та стилю професійної діяльності. При тому, оволодіння професією стає процесом перманентним, що і після закінчення навчання в ВНЗ здійснюється на само регулятивній основі (а не експлуатується багаж знань, отриманий під час навчання). У даному контексті знання (навчальна інформація) сприймаються не як самоцінність, а як умова реалізації завдання вищого рівня. Таким чином, основним фокусом (центром) професійної освіти стає не студент, що формує інформаційний багаж про професію і вміє застосувати ці знання на практиці, а студент як суб'єкт творення своєї професії і себе в ній. За класичної системи реформи та, відповідно, оптимізація освіти відбувались у напрямку осучаснення змісту, підвищення продуктивності форм діяльності. Принципова відмінність таких реформ полягала в тому, що вони позиціонувались як бажані, тобто такі, які потенційно можуть підвищити якість освіти у зазначеному вище напрямі. Однак, дані реформації не вступали в конфлікт із традиційно діючою освітньою системою і тому, як правило, передбачали різне до них ставлення, а значить і рівень реалізації.

Реформації нинішні – це сутнісна зміна освітньої системи. Їх реалізувати значно складніше, так само як і небезпечніше помилитись у їх виборі та технології запровадження. Перехідний період – це свого роду конфлікт освітніх систем з різною передусім цільовою спрямованістю, тому це не можуть бути зміни аспектні, ситуативні або зміни, що здійснюються шляхом проб і помилок.

Отже, якщо йдеться про зміну освітньої формули, то для її реалізації необхідно розробити логіку перехідного періоду, в рамках якого:

1. Осмислити сутність двох освітніх систем, їх філософську, методологічну, теоретичну, технологічну основу, визначити спільні та принципово відмінні позиції.
2. Розробити філософію та сформувати логіку перехідного періоду, спроектувати кінцеві цілі процесу та особливо детально обґрунтувати та визначити особливості першого етапу (найскладнішого).
3. Визначити умови забезпечення продуктивності перехідного періоду.
4. Розробити модель (програму) теоретичної та практичної підготовки викладачів до роботи в режимі логіки перехідного періоду з орієнтацією на особистісно орієнтовану професійну освіту як найвищу цінність інноваційної освітньої системи.
5. Розробити систему контролю та самоконтролю за успішністю діяльності у зазначеному напрямі, а також систему морального та матеріального стимулювання всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, що представляє результати досліджень інноваційної освіти, свідчить про те, що практично всі зазначені вище проблеми є предметом активних досліджень як теоретиків, так і практиків, безпосередніх організаторів педагогічного процесу. Однак, всі вони роз зосереджені у наукових виданнях різних рівнів і не сформовані у цілісну систему, яка була б доступною не лише для наукових дискусій спеціалістів, а для всіх викладачів, незалежно від спеціалізацій.

Якщо йти від викладача, як найбільш активного суб'єкта організації освітньої діяльності, то він є практично некомпетентним в питаннях: яку освіту ми формуємо, чому саме таку, в чому її переваги перед традиційною, як буде відбуватись процес переходу і як йому реально себе до цього готувати. Пояснення такій некомпетентності викладача просте: він формував свою професійну діяльність в рамках інформаційно-репродуктивної системи освіти, а тому теорія освітньої діяльності не була предметом його професійного інтересу, підвищення професіоналізму здійснювалось у напрямку поглиблення знань з фахових дисциплін. І це процес закономірний.

Варіантів системного формування елементарної компетентності викладача з питань політики держави у сфері професійної освіти, стратегії і тактики її реалізації, а також моделювання процесу поетапного переходу викладача вищої школи на нові освітні стандарти багато. Наприклад, може бути сформований доступний, лаконічний збірник матеріалів, що забезпечує загальні орієнтації стосовно зазначених вище питань і формує елементарну компетентність викладача, а значить і активну його позицію як суб'єкта процесу переходу на інноваційну освіту. Звісно, форми подолання означеної некомпетентності можуть бути різноманітні (курси лекцій, семінари, практикуми, тренінги та ін.), головне, щоб це були базові системні знання, необхідні для правильної орієнтації в процесі.

Вважаємо, що несформованість цілісної логіки перехідного періоду є одним із значущих факторів, що проєктує багато суттєвих конфліктів на шляху переходу до інноваційної освітньої системи.

Загальний перехід на інноваційну освіту передбачає щонайменше:

1. Прийняття нових освітніх реалій, видозмінених стандартів якості, розуміння їх суті, психологічна готовність до змін як в собі, так і в концепції професійної діяльності.
2. Високий рівень професіоналізму викладача (викладач, що не є професіоналом, не почуває себе вільно в своєму предметі, не зможе підняти на рівень співпраці в навчальному процесі, демократичного стилю стосунків, оскільки буде боятись вийти за визначені змістові рамки навчального процесу, показати свою некомпетентність або відсутність власної професійної позиції у трактуванні фактів, процесів, реалій.
3. Ставлення до студента як особистості, визнання за ним права на власну думку, повноцінну співпрацю в навчальному процесі.

Будь-який процес професійного саморозвитку повинен починатись з фіксації та усвідомлення реального рівня діяльності, степені її орієнтованості на сучасні освітні стандарти.

Базові критерії, що визначають рівень продуктивності, особистісної орієнтованості навчального заняття, як основної форми діяльності викладача вищої школи, повинні водночас слугувати орієнтирами, за якими проектується його професійний розвиток.

Ми розробили варіант такої комплексної діагностики.

В основу формування програми діагностики рівня професіоналізму викладача ВНЗ покладений принцип забезпечення комплексності оцінювання його професійної діяльності. З одного боку, це забезпечить вищий рівень об'єктивності отриманих показників, а з другої - дасть матеріал для всестороннього аналізу (самоаналізу) професійної діяльності кожного викладача. А такий аналіз, в свою чергу, допоможе адекватно визначити напрямки професійного саморозвитку на перспективу. Таким чином, в програму включені 3 суб'єкти оцінювання професійної діяльності: студенти, спеціалісти і викладач. З суб'єкти - це 3 позиції в навчальному процесі (викладача-організатора, студентів – учасників і спеціаліста-спостерігача). Кореляція даних незалежних характеристик обумовить об'єктивність загальної оцінки і, що є набагато ціннішим – забезпечить всесторонній аналіз навчальної діяльності, враховуючи всі позиції учасників даного процесу.

Комплекс сформований на основі параметрів за якими проводиться оцінювання. Всі критерії поділені на чотири блоки, які виступають системоутворюючими в забезпеченні загальної ефективності, а також особистісної орієнтованості професійної діяльності у ВНЗ.

I – рівень професійної орієнтованості предмету (ставлення до предмету).

II – рівень фахової компетентності викладача.

III – рівень організації навчального процесу, його методичного забезпечення.

IV – рівень співпраці викладача та студентів.

В програмі II і III блоки об'єднані, оскільки в реальній діяльності вони сприймаються студентами як одне ціле і об'єктивуються у характері організації навчально-виховного процесу. Комплекс критеріїв з кожного блоку формувався таким чином щоб, з однієї сторони, відобразити найбільш значущі реальні результати організації пізнавальної діяльності студентів, а з другої – забезпечити можливість їх кореляції з аналогічними показниками інших суб'єктів оцінювання діяльності.

Таким чином, на основі всього комплексу показників можна підготувати розгорнуту характеристику діяльності, де відобразяться всі найбільш суттєві плани, що визначають рівень діяльності, обумовлюючи її детермінанти. Так, перший блок програми, що досліджує рівень професійної орієнтованості предмету, дасть змогу визначити статус даної дисципліни у студентів, а також допоможе дати відповідь на питання, за допомогою чого він сформувався. Наприклад, якщо при ранжуванні рангове місце дисципліни високе, то вивчення мотиваційної сфери студентів допоможе визначити, що лежить в основі ставлення до предмету: зовнішні стимули чи внутрішні потреби. Кореляція отриманих даних з позицією викладача допоможе визначити, чи процес формування ставлення до предмету стихійний чи такий, що свідомо управляється. Якщо думки студентів та викладача з цього приводу не співпадають, то це означає, що процеси ставлення до дисципліни є поза увагою викладача, навчальна дисципліна не спроектована безпосередньо на формування професіоналізму майбутнього вчителя і не сприймається студентами як знання, які треба максимально усвідомити і в перспективі розвивати. Думка спеціаліста дасть можливість підтвердити зроблені висновки і професійно визначити рівень дієвості конкретних методів та засобів у формуванні ставлення до конкретного знання.

Таким чином, оцінка студентів виступає як головна, оскільки вона відображає реальні продукти діяльності (студент – ціль освітньої системи). Позиція викладача дає змогу визначити рівень усвідомленості та керованості даного процесу, думка спеціаліста допомагає розібратися у зроблених висновках і вказати на причини, що їх обумовлюють.

Середній бал успішності за останню сесію

I. Рівень професійної орієнтованості навчального предмету		
<i>Студенти</i>	<i>Спеціаліст (експерт)</i>	<i>Викладач (самооцінка)</i>
1	2	3
<p>1. Проаранжуйте предмети за степенем професійної значущості. 2. Який, на вашу думку, процент знань та вмій, що ви отримали під час вивчення предмету, знадобиться у вашій майбутній професійній діяльності. 3. Які мотиви є домінуючими при вивченні предмету (визначіть у процентному співвідношенні):</p> <ul style="list-style-type: none"> – професійна цінність отриманих знань; – пізнавальний інтерес (вам цікаво вчитись); – контроль знань викладачем. 	<p>1. Визначіть загальне ставлення студентів до предмету. 2. Що в найбільшій мірі сприяє формуванню ставленню до предмету як до значущого елементу професійного становлення вчителя (зміст, методика, спеціальні стимули).</p>	<p>1. Які стимули вважаєте найбільш діловими в процесі вивчення вашого предмету: - професійна значущість отриманих знань; - інтерес в процесі навчання; - контроль викладача. 2. Як, на вашу думку, ці стимули реально актуалізуються в студентів при вивченні вашого предмету (в процентному співвідношенні).</p>
<p>1. Як оцінюєте рівень складності матеріалу, що вивчаєте? 2. У якому співвідношенні у вас актуалізуються мислення і пам'ять: 1) на лекції; 2) на практичному занятті. 3. Як часто на заняттях: 1) вирішуєте проблемні питання; 2) виконуєте творчі завдання?</p>	<p>1. Оцініть характер змістової та методичної побудови заняття. 2. Яке співвідношення інформаційно-репродуктивних та активних (творчих) методів навчання? 3. Охарактеризуйте рівень та стиль викладу матеріалу (грамотність, логічність, доступність, виразність).</p>	<p>1. Для якої частини студентів сформований вами зміст та стиль діяльності з предмету є оптимальним, на яку категорію студентів він розрахований (сильних, середніх, слабких).</p>
II. Рівень фахової компетентності викладача та методичної організації навчального процесу		
<p>1. На якій частині лекційних занять ви є активними слухачами, на якій ви нудьгуєте або увага зайнята іншим, на якій ви були відсутніми? 2. Аналогічно визначіть процентне співвідношення вашої активної участі на практичних заняттях. 3. Яка форма викладання матеріалу, переважає на лекційних заняттях: - вільний виклад; - вільний виклад з записом</p>	<p>1. Оцініть рівень активності студентів на занятті. 2. Як оцінюєте загальний рівень фахової та методичної підготовленості викладача.</p>	<p>1. В якому співвідношенні, вважаєте, мобілізуються у студентів пам'ять, мислення, творча уява. а) при слуханні лекції; б) на практичному занятті. 2. В якій мірі розраховуєте на самостійність студентів у вивченні предмету? 3. Наскільки часто вам, вважаєте, вдається досягти поставлених цілей і ви залишаєтесь задоволеним проведеним заняттям. 4. В якій мірі успішність проведення заняття залежить від вас, в якій - від</p>

<p>основних положень; - диктовка; - диктовка з елементами пояснень. 4. Яка форма сприймається вами найкраще? 5. Ви втомлюєтесь на заняттях? 6. Чи швидко пробігає час? 7. Чи легко слухається та сприймається мова викладача. 8. Що б ви порадили викладачу змінити в: 1) змісті; 2) формі; 3) стилі викладання.</p>		<p>студентів: а) лекційного; б) практичного. 5.Що, на вашу думку, утруднює процес активізації уваги студентів під час слухання лекції, знижає ефективність діяльності на практичних. 6. Чи втомлюєтесь ви на заняттях? 7. Що в найбільшій мірі втомлює вас: а) лекція; б) практичне заняття. 8. Що б ви хотіли змінити: а) в діяльності студентів; б) власній; в) методиці організації педагогічного процесу.</p>
--	--	---

III. Характер взаємовідносин та рівень співпраці

<p>1. Наскільки комфортно відчуваєте себе на заняттях з даного предмету. Що домінує: почуття страху, хвилювання, спокою, байдужості, нудьги. 2. Як у більшій мірі ви схильні сприймати викладача: як свого союзника у навчанні чи інформатора та контролера ваших знань? 4. Чи часто буває у вас відчуття боязні бути приниженим, ображеним на занятті? 3. Чи довірились би ви викладачу? 4. Чи часто буває у вас відчуття боязні бути приниженим, ображеним на занятті? 5. Чи можете ви дозволити собі задати питання викладачу?</p>	<p>1. Як оцінюєте рівень взаєморозуміння та співпраці викладача зі студентами. Що б ви порадили колезі з цього приводу?</p>	<p>1. Хто ви для ваших студентів: союзник в навчанні чи інформатор та контролер знань? 2. Як ви ставитесь до студентів? 3. Чи втомлюють вони вас? 4. Як студенти ставляться до вас? 5. Що б ви хотіли змінити у ваших взаєминах?</p>
---	---	--

8. Логіка формування та реалізації концепції розвитку ВНЗ на період переходу на кредитно-модульну систему професійної освіти.

Перехід вищої школи на принципово іншу освітню політику складний і, звісно, довготривалий, водночас, він не повинен бути стихійним (тобто відданим на відкуп кожному викладачу, що за власними уявленнями формує логіку перехідного періоду).

Як варіант, можна спроектувати для ВНЗ таку програму перехідного періоду на особистісно орієнтовану професійну освіту, що є суттю кредитно-модульної системи.

1. Починати необхідно з формування реальної, тобто дієздатної концепції розвитку ВНЗ на довгострокову перспективу і в її контексті - розробки поетапного процесу реалізації перехідного періоду, що в змістовому і технологічному аспектах передбачає перехід від класичної до кредитно-модульної системи професійної освіти. Важливо, щоб вона представляла собою не лише позиціонування намірів, а чітке бачення перспектив та логіки їх реалізації в практичній діяльності. Концепція (на першому етапі - її проект) може бути продуктом роботи ініціативної групи, сформованої з числа найбільш кваліфікованих

спеціалістів в освітній галузі, а також фахівців в області теорії формування освітнього процесу (педагогів та психологів).

Попри те, що діяльність ВНЗ є полі функціональною і стосується проблем забезпечення продуктивності наукової діяльності викладачів, кадрового забезпечення ВНЗ, міжнародного співробітництва, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення та ін., все ж треба визнати, що робота у цих напрямках не може вестись паралельно, всі ці напрямки кваліфікуються як засоби забезпечення якості професійної підготовки спеціаліста. А тому, в концепції системоутворюючим компонентом неодмінно буде виступати навчально-виховний процес, що формується кожним викладачем в рамках вивчення навчальної дисципліни. І саме проектування основ підвищення рівня його здійснення повинно стати «фокусом» концепції, всі інші напрямки роботи ВНЗ будуть вестись і, відповідно, оцінюватись за найвищим критерієм – рівнем орієнтованості на забезпечення якості педагогічного процесу.

В концепції повинна бути представлена фундаментальна мотиваційна основа переходу на інноваційну освіти, необхідності формування цілісного освітнього простору, в основі якого – узгоджена взаємодія всіх суб'єктів освітньої діяльності в ВНЗ.

2. Кредитно-модульна освітня система є надзвичайно складна за своєю суттю. Оволодіння нею, без сумніву, може реалізуватись на основі складної, широкомасштабної і багатоаспектної програми, яка потребує титанічної роботи і, передусім, продуктивної співпраці теоретиків і практиків. Насамперед, це стосується широкої просвітницької роботи в аудиторії викладачів ВНЗ.

Складність процесу обумовлюється тим, що у викладачів ВНЗ компетентність стосовно теорії освіти є достатньо низькою і тому реалізація зазначених вище завдань буде проблематичною через складність теоретичного осмислення освітньої діяльності як традиційної, так і інноваційної, тим більше, коли йдеться про порівняльний аналіз систем.

Пояснити це можна щонайменше такими факторами: 1. В рамках інформаційно-репродуктивної парадигми педагогічна теорія вивчалась у більшій мірі як інформація про освіту, педагогічний процес, вона не слугувала фактором формування власної концепції та системи професійного розвитку, а тому у неї досить низький рівень дієздатності. 2. Традиційно у викладачів ВНЗ процес професійного саморозвитку асоціювався виключно з підвищенням рівня фахової компетентності, і ні в якій мірі – загальнопедагогічної. Проблема «як вчити» в рамках класичної системи не була принциповою і вирішувалась кожним викладачем індивідуально, не узгоджуючи її з іншими викладачами (формування цілісного освітнього простору як умови самореалізації студента, не було актуальним).

У цьому плані кожен викладач повинен пройти шлях: від розуміння принципової сутності інноваційної освіти, до бачення варіантів її об'єктивації у викладанні конкретної навчальної дисципліни, яку він представляє – до формування власної концепції і, відповідно, методики професійної діяльності в контексті прийнятої у ВНЗ концепції. Альтернативи цьому шляху немає. Разом з тим, кожен викладач даний шлях буде проходити індивідуально і, відповідно, в когось він буде короткий, а в когось задані стандарти можуть виявитись і недосяжними (свого роду індивідуальний план, як за кредитно-модульною моделлю навчання).

Переорієнтація професійної освіти на нові освітні стандарти буде вестись у таких напрямках:

- Забезпечення максимальної орієнтації змісту та технології організації навчальної діяльності зі всіх навчальних дисциплін на формування студентом власної концепції, методики та стилю майбутньої професійної діяльності (професійна діяльність як базовий критерій системи професійної освіти). Це, в свою чергу, формує умови для проектування студентом власної траєкторії професійного становлення в межах визначених освітніх стандартів (ключова позиція кредитно-модульної системи навчання). На перших порах означені позиції можуть стосуватись програми особистісного та професійного саморозвитку студента, яка буде реалізовуватись в рамках самостійної роботи.

- Реалізація такої спрямованості системи професійної підготовки спеціаліста, в свою чергу, обумовлює необхідність формування навчальних програм за принципом модульності, а також задає реальні орієнтири стосовно їх змістової організації та технологічного забезпечення. Формування модуля на основі, скажімо, традиційного розділу навчальної програми не є процесом технічного рівня, воно здійснюється передусім на смислово (цільовому), змістовому, технологічному, а відтак і контролюючому рівнях. Навчальна інформація для запам'ятовування, відтворення і формування стандартизованих професійно означених дій повинна трансформуватись у навчальну інформацію, що задає такі параметри діяльності, в рамках якої студент може актуалізувати свій «досвід» з навчальної теми або їх комплексу, самовизначитись, спроектувати роботу над нею в оптимальному для себе режимі.

- На початковому етапі навчання повинно забезпечуватись усвідомлення та прийняття студентом проміжних та кінцевих цілей професійної підготовки та процедур діагностики рівня їх реалізації і формування на їх основі власної моделі професійного «Я» (в такій самій мірі це стосується і вивчення кожної навчальної дисципліни або їх циклу). Має досягатись повна відповідність змісту та процедур діагностики базовим показникам професійної компетентності спеціаліста.

- Орієнтація навчальних занять на формування потреби у професійному саморозвитку студента а також творенні оптимального для себе режиму та методики навчальної діяльності (вміння самостійно вчитись).

- Сприяння інтеграції професійного в структуру особистісного життєвого простору студента і формування на цій основі діяльнісно-інноваційної позиції, що, в свою чергу, можливо за умов:

- якщо студент асоціює життєвий успіх з успіхом навчальним, професійним;
- якщо професійна підготовка стає реальною основою для особистісного самовизначення, самореалізації;
- якщо студент усвідомлює значущість процесу особистісного та професійного самотворення, а також відчуває, що навчання в ВНЗ є продуктивним періодом творення себе, своєї життєвої і професійної позиції.

Всі ці позиції мають стати предметом теоретичного осмислення та формування на їх основі індивідуальних програм професійного саморозвитку.

Просвітницька робота педагогічного колективу повинна програмуватись як поетапний процес сходження до нової освіти і передбачати:

- масову роботу в великих аудиторіях: лекції, семінари, конференції;
- групову діяльність: за інтересами, фаховим спрямуванням; майстер-класи, тренінги, теоретико-методологічні, методичні семінари, дискусійні клуби;
- консультативну допомогу з боку ініціативної групи, що формується з провідних фахівців, методичних служб;
- самостійну, наукову роботу викладачів.

3. Широке обговорення концепції, її удосконалення і прийняття повинно бути не одноразовим актом, що як правило, проводиться формально і тому не виступає дієвою спонукою у складному процесі переходу на нову формулу професійної діяльності. Після першого ознайомлення з проектом концепції, ще на початку процесу викладач може сформулювати лише загальні орієнтири, однак він ще ні психологічно, ні предметно не готовий зайняти позицію її співтворця. А це принципово, оскільки позиція «реалізатора» програми є непродуктивна. Всі теоретичні і програмні позиції мають бути осмислені через призму власної концепції професійної діяльності.

Тому наступний етап обговорення доцільно проводити після того, як закінчилось загальне опрацювання базових позицій інноваційної освіти і у викладачів сформовані достатні компетенції стосовно їх сутності та умов практичної реалізації.

III – фінальний процес обговорення проекту концепції здійснюється по закінченню визначеної програми навчання і завершується її прийняттям.

Обговорення та удосконалення означеного проекту концепції може бути і процесом перманентним, що здійснюється впродовж визначеного періоду. Головне, щоб сама організація процесу формувала у кожного викладача позицію реального його співучасника, і, відповідно, співторця, оскільки:

- в такий спосіб викладач набуває досвіду співпраці, а вона є головною ознакою особистісно орієнтованого навчання, на якому б рівні вона не здійснювалась: загальної, професійної, післядипломної освіти;
- причетність до створеної концепції посилює відповідальність за її реалізацію;
- аналізування концептуальних засад, оцінювання їх з позиції власної практичної діяльності підвищує компетентність викладача як у сфері теорії, так і практики освітньої діяльності;
- індивідуальна програма професійної переорієнтації буде співвідноситись з загальною концепцією розвитку ВНЗ;
- саме в такий спосіб формується цілісний освітній простір в ВНЗ, що є обов'язковою умовою забезпечення саморозвивальності освітньої системи, а також саморозвитку студента в її рамках.

4. Після отримання базових знань з теорії і практики інноваційної освіти, потрібно допомогти викладачеві провести комплексну само діагностику за ключовими показниками, що означають суть освіти даного рівня. Важливо, щоб загальному зовнішньому процесу моніторингу передувала само діагностика, самоаналіз та самооцінка, яку може зробити самостійно викладач, використавши запропоновані йому методики.

З одного боку – це довіра і можливість самостійно осмислити свою методику професійної діяльності з позиції нових стандартів, а з другого – співвіднесення результатів аналізу, що буде проводитись згодом, з результатами самоаналізу дасть можливість сформуванню більш комплексне, цілісне і об'єктивне бачення реалій власної практики.

Далі важливо провести перший комплексний моніторинг, що визначає рівень відповідності професійної діяльності викладача стандартам, що закладені в концепції. Даний моніторинг проводиться не з метою традиційного контролю якості, а з метою визначення стартового рівня діяльності, від якого буде проектуватись програма саморозвитку.

Процес осмислення результатів діагностики та само діагностики буде набагато ефективнішим, якщо він об'єднуватиме навколо себе групи викладачів: кафедра, викладачі, що мають однакові проблеми, один рівень діяльності (групування може здійснюватись за самими різноманітними принципами). В такий спосіб реалізується основна функція контролю: визначити рівень не для того, щоб його зафіксувати, а для того, щоб правильно зорієнтувати на наступному етапі розвитку.

5. Наступним буде здійснюватись моніторинг всіх підрозділів ВНЗ на відповідність рівня та характеру управлінської діяльності по переходу на кредитно-модульну систему професійного навчання. Принципи його проведення ті ж самі: спочатку самоаналіз за розробленою програмою діагностики, а потім зовнішнє оцінювання, колективне осмислення результатів, програмування перспектив.

6. На етапі розробки, обговорення концепції та загальної теоретико-практичної підготовки до її реалізації, важливо мобілізувати науково-дослідний потенціал ВНЗ і спрямувати його в означеному напрямку (колективні теми, конференції, наукові збірники з даної тематики).

7. Значущим суб'єктом в даному процесі будуть виступати і студенти. Сутнісною основою інноваційної освіти є суб'єкт-суб'єкта система взаємовідносин в діяльності, що реалізується в таких формах як: діалог, співпраця, співторчість учасників педагогічного процесу. Вона може об'єктивуватись і в такому складному процесі, як формування освітньої системи, яка має бути орієнтована на студента, що особистісно і професійно

реалізує себе в її контексті. Це можуть бути спільні з викладачами наукові проекти з даної тематики, конкурси на краще проектування моделей діяльності як в рамках навчального заняття, так і в поза аудиторній роботі та інших форм продуктивної діяльності з позиції студента. Студенти самостійно можуть працювати над проектами: «ідеальний викладач очима студента», «ідеальне заняття очима студента», «проти чого я найбільше протестую в нашому ВНЗ», «що би з надбань нашого ВНЗ я порадив би взяти у вищу школу, яку ми формуємо» Студенти також можуть бути долучені до обговорення концепції розвитку ВНЗ, їх ініціативи можуть бути вивчені, теоретично осмислені і у відповідний спосіб враховані.

Можна піти за іншою логікою, яка буде більш спрощена з позиції організації процесу і більш довготривала за технологією його реалізації.

Формування професійної компетентності викладача, що буде працювати за кредитно-модульною системою навчання, можна починати з задавання параметрів якості за всіма аспектами професійної діяльності і пропонування відповідного комплексу методик, що допоможуть здійснити комплексний самоаналіз означеного рівня. Порівняння отриманих в процесі само діагностики результатів з відповідними якісними показниками за всіма параметрами дасть можливість викладачу виділити проблемні зони і спроектувати рівень та зміст самоосвіти на перспективу. Відповідно, викладачу потрібно забезпечити доступ до матеріалів, які зможуть сформувати відповідні теоретичні компетенції і реалізувати їх в практичній діяльності. Це може бути спеціально сформований пакет інформаційно-методичних та теоретичних матеріалів. Консультативну допомогу може також надавати і спеціально створена для цього група фахівців або інформаційно-методичний центр ВНЗ.

Є і третій варіант, що поєднує позиції двох попередніх. Він цілком демократичний і надає викладачу право вибору форм, методів роботи. Тобто, в ВНЗ читаються лекції для викладачів, але вони не є обов'язковими для відвідування. Викладач сам визначає режим роботи, відповідно до рівня і характеристик реальної професійної діяльності, і який є оптимальним саме для нього. Крім того, у кожному ВНЗ є значна кількість викладачів, які уже працюють в режимі особистісно орієнтованої освіти і ніяких принципових змін у їх концепції і методиці професійної діяльності їм робити не потрібно.

Відповідно до вищезазначених параметрів розвитку освітньої системи, можна виділити критерії її сформованості, а відтак і критерії, що визначають рівень діяльності її керівника.

Оскільки всі навчальні заклади держави перебувають на етапі переходу від освіти інформаційно-репродуктивної до особистісно орієнтованої, у необхідній процедурі діагностики рівня компетентності керівника ВНЗ слід об'єктивувати основну увагу на забезпеченні умов продуктивності переходу до роботи за новою освітньою формулою.

Не можна не виділити групу показників, які за своєю суттю мають найвищий статус в ієрархії критеріїв, що визначають компетентність керівника будь-якого типу навчального закладу, який проектує розвиток освітньої системи за особистісно орієнтованою схемою (зокрема, це складає основу кредитно-модульної технології професійного навчання).

Йдеться про цілісний освітній простір як базову умову самореалізації (особистісної і професійної) студента і, відповідно, про керівника навчального закладу як основного суб'єкта його формування. Якщо реально не зайнятися проблемою формування освітнього простору як цілісності, що має само розвивальний потенціал, то особистісно орієнтована освіта залишиться декларацією.

Відповідно до вищезазначеного, вважаємо за необхідне акцентування уваги на таких показниках якості управлінської діяльності керівника навчального закладу:

- наявність концепції (або хоча б комплексу принципових позицій) діяльності та розвитку ВНЗ на близьку та далеку перспективу;
- рівень сформованості підструктур (факультетів), що можуть

функціонувати як самодостатні одиниці, (реальне забезпечення цілісності освітнього простору для окремо взятого студента), формуючи свої концепції та програми розвитку, але такі, що не суперечать визначеним для навчального закладу в цілому;

- рівень сформованості педагогічного колективу (як команди, що працює за визначеною цільовою спрямованістю, узгоджуючи свої дії, орієнтуючись на базові концептуальні позиції), тобто рівень об'єднання зусиль всіх суб'єктів формування педагогічної системи ;

- наявність загальної програми розвитку професійної компетентності викладачів, (що стосується передусім технологічної складової організації педагогічного процесу), колективної взаємодії та співтворчості у зазначеному напрямку;

- рівень забезпечення саморозвивальності педагогічної системи, тобто сформованості механізмів, за якими компетентність викладача та готовність до роботи в рамках визначеної концепції будуть виступати абсолютними критеріями професійної придатності викладача, а процедури діагностики будуть комплексними та прозорими (основним суб'єктом оцінювання виступатиме студент як замовник відповідних освітніх послуг);

- рівень сформованості іміджу закладу, що об'єктивує основні концептуальні позиції освітньої діяльності, спрямованість його розвитку.

Очевидно, на даному етапі розвитку професійної освіти означені показники будуть фіксувати лише спрямованість ВНЗ на складний і довготривалий процес формування цілісного простору або початкові рівні його сформованості, однак дані критерії необхідно вже запрограмувати, оскільки лише їх анонсування (не на рівні теоретичних засад, а як реальних інструментів визначення якості освіти) буде виконувати функції забезпечення правильності орієнтації розвитку педагогічної системи. Без роботи у цьому напрямку базові європейські освітні стандарти, в основі яких – забезпечення умов для формування студентом власної траєкторії професійного саморозвитку - залишаться недосяжними.

9. Педагогічна преса як суб'єкт формування особистісно орієнтованого освітнього простору в державі

Про абсолютну визначеність стратегії розвитку освіти в державі свідчать щонайменше два фактори: чітка та однозначна цільова спрямованість практично всіх базових документів про освіту, узгодженість концептуальних позицій їх реалізації у закладах всіх різновидів та рівнів, що надають освітні послуги, а також достатньо високий рівень сформованості методологічних та теоретичних обґрунтувань логічності та сутності нової освіти. Напрацювання фундаментальні і широко представлені в педагогічній літературі.

Але це лише фундамент піраміди, маємо пам'ятати, що на вершині її – вчитель, викладач - реальні організатори педагогічного процесу, оскільки лише вони спроможні забезпечити реалізацію цих високих цілей на практиці. Очевидно, функції науки не можуть обмежуватись лише фундаментальними дослідженнями в сфері теорії або навіть регіональними апробаціями ідей та сформованих на їх основі моделей в умовах експериментальних майданчиків, предметом досліджень фундаментальної науки має стати також надзвичайно складний процес їх втілення в масову практику. Як «дотягнутись» до «середнього» вчителя, викладача (як у Я. Корчака не опуститись до рівня розуміння дитини), тобто, не «опустити» теорію, примітивізувавши її, а підняти до простоти розуміння, а значить і прийняття кожним, хто має до неї безпосереднє відношення. Ставка на ентузіастів – це справа першого етапу, тобто знайти людину інноваційного типу, орієнтовану на пошук нового, нестандартного, психологічно і предметно готову до експерименту. Але нікого не треба переконувати, що такі люди не складають масовий педагогічний загал, це радше виняток, оскільки не є логічним продуктом традиційної системи професійної підготовки вчителя.

Якщо коротко, то суть нової освіти формувати особистість школяра, студента в єдиному можливих умовах особистісно орієнтованого педагогічного процесу. Маємо пам'ятати, що познайомити вчителя, викладача з особистісно орієнтованою системою освіти та моделями і конкретними зразками її реалізації недостатньо, до того ж, ми вже це зробили. Очевидно, тут теж потрібно говорити про навчальний процес, що має свою логіку, закономірності, механізми, принципи, які можуть визначити адекватні форми та методи його реалізації. Це те саме, якби ми розповідали учневі, як треба формувати свою особистість, не створюючи для цього реальних умов. Немає необхідності доводити приреченість даного підходу. Так само із вчителем, викладачем. Допоки ми не створимо умови, в яких він буде реально набувати досвіду організації особистісно-орієнтованого педагогічного процесу, інноваційна освіта залишиться на рівні декларацій. У цьому аспекті ми до певної міри подбали про майбутнього вчителя, оскільки, не викликає сумнівів позиція, що лише в умовах особистісно-орієнтованої професійної освіти ми зможемо реально підготувати вчителя, психологічно і предметно готового до самостійного творення особистісно-орієнтованих ситуацій навчально-виховної діяльності (окремі підходи у цьому аспекті означені). Тут теж багато проблем, оскільки йдеться вже про готовність викладача до такого рівня діяльності (вона не є вищою, ніж у вчителя), але якби ми їх і вирішили, то для школи – це ще далека перспектива.

Необхідно працювати над створенням педагогічно грамотної моделі цілісного освітнього простору в державі, яка була б спроектована на реалізацію базових цілей нової освіти. Без сумніву, це мають бути складні науково вивірені розрахунки, валідні теоретичні підвалини, але уже сьогодні можна спрогнозувати: основа його має бути особистісно орієнтованою. А це значить, що всі суб'єкти простору будуть мати спільну базову орієнтованість на особистість вчителя, викладача, студента. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це завжди складніше ніж інформування навіть найбільш цінних знань (життєво чи професійно означених), але лише так можна навчити правильно працювати з інформацією, в оптимальному варіанті привласнюючи її.

Що є суттю особистісно орієнтованого навчання, і чим воно відрізняється від традиційного інформаційно-репродуктивного?

Звісно, про педагогічний загал можна говорити як про суб'єкт взаємодії, дещо складніше усвідомлювати суть взаємодії досвідів. Однак, неважко сформулювати уявлення, в основі яких – типові характеристики досвіду вчителя, викладача, як продукту інформаційно-репродуктивної професійної підготовки: педагога, схильного більше працювати за визначеними стандартами, аніж творити свою концепцію професійної діяльності, педагога, який багато знає зі свого фахового предмета, і добре вміє передавати свої знання учням, студентам педагога, для якого особистість школяра, студента асоціюється з поняттями слухняність, виконавська дисципліна. Пам'ятаємо, що традиційна освіта пропонувала майбутньому вчителю багато інформації про філософію, але не формувала його як вчителя-філософа, багато інформації про психологію, але не формувала вчителя-психолога, так само пропонувала великий об'єм знань про педагогіку, але не сприяла формуванню власної стратегії і тактики професійної діяльності.

Значить треба думати про створення умов, в яких цей досвід (а в його рамках кожний індивідуальний) реально може вступити у взаємодію з досвідом, що пропонує йому наука і диктує час (соціально-економічна ситуація). Безальтернативно пропонуючи концепції, програми, моделі нової організації освіти відбувається елементарне витіснення власного досвіду і знову та сама робота за стандартами (навіть довершеними), але це буде ще гірша робота, бо при такому підході може йтися лише про копіювання зразків, що абсолютно не співвідносяться з власною професійною позицією. Неважко передбачити неминуче відторгнення або повну профанацію як результат таких формальних нововведень. І вчитель, викладач, як зазвичай, скаже: щось неправильне, в кабінетах придумане, для практики непридатне.

Надзвичайно мобільним суб'єктом формування освітнього простору в державі є

періодичні педагогічні видання. Саме вони за своєю суттю та призначенням мають виконувати функцію трансформатора найбільш цінних педагогічних ідей, базових теоретичних позицій та практичних знахідок у масову педагогічну аудиторію. Система просвітницької діяльності, що склалась в рамках інформаційно-репродуктивного освітнього простору і дотепер виконує традиційно функцію інформатора. Без сумніву, багато цінної інформації можна прочитати на її шпальтах, вона має свого читача і стала значущим суб'єктом загальної просвітницької діяльності. Разом з тим, варто поміркувати над тим, чи може педагогічна преса взяти на себе функції формування особистісно орієнтованого освітнього простору в державі, орієнтуючи читача на взаємодію досвідів а не просте споживання інформації. Треба сказати, що то не є щось принципово нове, оскільки правильне читання літератури уже є за своєю суттю особистісно орієнтоване. Творчий педагог, що має свою власну професійну позицію та стиль діяльності, завжди читає, думаючи про себе, осмислюючи ідеї, розмірковуючи над їх суттю, співвідносить зі своїм баченням цінності запропонованих автором позицій, проектує варіанти їх адаптації в своїй професійній діяльності, збагачуючи її як за змістом, так і за формами реалізації. І все би добре, якби саме таким читачем був кожен педагог. Очевидно проблема полягає не в тому, щоб шукати свого читача, а в тому, щоб його завойовувати, постійно розширюючи коло. А це можливо лише за умови, коли педагог відчує, що читаючи, він актуалізує власний досвід, реально працює на особистісне та професійне самовизначення та самоствердження, а також проблеми, які він має вирішувати, бо цього вимагає школа, що оновлюється в умовах конкуренції освітніх послуг, що вже стало реальністю нашого часу.

Треба зазначити, що це не є актуальним для наукових видань, оскільки їх читачами є науковці, що набували професіоналізму в умовах індивідуалізованої дослідницько-пошукової роботи, що мають досвід глибокого наукового осмислення ідей та трансформації їх на площину власний наукових та професійних позицій. Що ж стосується практикуючого педагога, то цю високу компетентність, що є визначальною складовою педагогічної компетентності треба формувати.

Як правило, всі педагогічні видання пропонують матеріали двох рівнів: або це теоретичні викладки-результати дослідницької роботи науковців, або ж це зразки практичної діяльності педагогів (у більшій мірі вчителів): сценарії уроків, виховних заходів та інших форм, апробованих в системі педагогічної діяльності школи. В основному це оригінальні знахідки вчителів, що працюють творчо, за інноваційними технологіями, в яких є багато цінного матеріалу, однак, це стандарти, які, зазвичай, просто копіюються загалом, або використовуються їх елементи, у всякому разі, це не є робота над ідеями, в результаті якої – їх творче привласнення, адаптація, а то і творення своїх, означених власною професійною концепцією, стилем діяльності. Немає проміжної ланки, яка б опікувалась процесом визначення основ трансформації теорії на рівень конкретних практичних моделей, найбільш цінним у даному контексті буде саме процес творення авторами практики, в основі якого – осмислення теоретичних положень в контексті власної професійної концепції, тобто опис ситуації взаємодії досвідів, результатом якої є обґрунтування свого варіанту побудови відповідної форми практичної діяльності.

Це може бути рубрика, в якій буде запрограмований процес оволодіння основами нової освіти, причому базою має бути не інформація (традиційно підручник), а робота над нею, тобто складний процес філософської, психолого-педагогічної інтерпретації освітніх процесів, явищ, реалій, свого роду колективне «думання» над їх суттю, закономірностями, тенденціями розвитку, що забезпечить подальше „привласнення” інформації, що пройшла особистісну обробку і об'єктивується у мислительній діяльності вчителя, викладача, його професійній свідомості, особистісно означених професійних позиціях. Тільки за такого підходу професійно цінна інформація може стати реальним регулятором процесу власного професійного самовдосконалення педагога, формування власної концепції та методики професійної діяльності. Словом, предметом особливої

опіки має стати процес, що складає основу особистісно орієнтованої освіти і який об'єктивно «випав» у класичній інформаційно-репродуктивній системі, це свого роду «місток», що передбачає технологію трансформації теорії на рівень власної педагогічної діяльності не на рівні традиційного «перенесення» зразків (реально їх копіювання), а на рівні творення своїх в структурі власної концепції та технології професійної діяльності.

Наприклад, якщо йдеться про цілі освіти, то мало їх визначити, важливо показати процес їх формування в умовах нової соціально-економічної ситуації, що склалася, співвіднести цілі традиційної освіти і нової, довести логіку і безальтернативність вибору нової освітньої стратегії. Допомогти педагогу поміркувати над філософією цілепокладання, визначивши значення розуміння цілі і прийняття її для правильного самовизначення основ власної професійної діяльності, забезпечення правильної спрямованості її розвитку, довести, що ціль має об'єктивуватись в результатах професійної діяльності. Важливо також допомогти зрозуміти вчителю, викладачу, що в контексті загальної цілі необхідно правильно визначити загальну цільову спрямованість кожного навчального предмета, і лише тоді загальну ціль можна правильно конкретизуватись в умовах навчального заняття і, зрештою, кожної навчально-виховної ситуації. Маємо відійти від стереотипу декларації цілей як то «всесторонній гармонійний розвиток особистості», оскільки вона практично не визначає спрямованості процесу, не фіксує орієнтованості на базові новоутворення. В будь-якому випадку, проблема, можливо, полягає не стільки у визначенні цілі освіти, скільки у трактуванні її суті і доведенні до педагога розуміння філософії цілі, а також технології її трансформації на рівень навчально-виховної системи навчального закладу, викладання навчальної дисципліни, формування навчально-виховної ситуації, а значить і загальної цільової спрямованості власної концепції професійної діяльності. Вся ця технологія переведення «високої» теорії на рівень практичних орієнтацій, в основі якої є осмислення суті теорії в контексті реалій практичної діяльності, повинна бути в оптимальній системі запропонована педагогу. Проблемні питання, проблемні ситуації з практики мають спонукати вчителя, викладача до роздумів та постійного апелювання до свого досвіду та власних уявлень про правильну ціль в освіті, забезпечуючи спрямованість власної діяльності на її реалізацію. Тут же можна запропонувати елементарні методики для самодіагностики, що допоможуть педагогу самовизначитись стосовно того, наскільки цілі нові співвідносяться з власними професійними, наскільки діяльність є цілеспрямованою, і, зрештою, наскільки він є людиною цілеспрямованою (професійний простір завжди інтегрований у власний життєвий, оскільки вони не можуть розвиватись як автономні одиниці). Якщо правильно запрограмована робота над проблемою, то результатом її опрацювання буде не абсолютна визначеність стосовно основних питань, що мають відношення до теми, а правильна постановка проблем для подальшого пошуку. І це є найголовнішим, оскільки робота, що послідує за цим, неодмінно буде особистісно орієнтованою, бо вона буде здійснюватись за власною потребою і у, відповідному самостійно запрограмованому режимі.

Якщо цілеспрямувати всі представлені матеріали з теми на формування елементарної компетентності і, головне, збудження потреби до підвищення її рівня, то ця робота природно вийде за межі читання представленого матеріалу і навіть роздумів над ним, педагог буде самостійно шукати можливості розв'язання запропонованих проблем (інтриг) в літературі, в неформальному спілкуванні з колегами, і, що саме головне, він сам буде шукати адекватні форми формалізованого педагогічного спілкування. Немає необхідності доводити, що в такий спосіб природно само знищуються такі формалізовані до абсолюту форми підвищення професійної кваліфікації в школі, ВНЗ як педагогічні семінари (читання), де педагогам пропонується тема, розприділяються, готуються та зачитуються реферати і вся ця інформація ніби «зависає» в повітрі, не полишаючи зали, в якій ця робота проводилась. Важко визначити цінність такої форми роботи, але однозначно, це не просто робота «в нікуди», це робота із знаком «мінус», оскільки

формує не просто індиферентне ставлення до педагогічного знання, а відверто негативне: все це лише забирає час, втомлює і практично немає ніякого відношення до власної професійної діяльності. Інша справа, якщо педагог прийде зі своїми проблемами та потребами у їх розв'язанні, вірячи, що теорія може слугувати орієнтиром і реальним засобом їх розв'язання, треба просто вміти її правильно використати. Маємо допомогти педагогу зрозуміти, що лише теорія здатна формувати реальну професійну компетентність, бо лише вона дає можливість вникнути в суть педагогічних явищ і процесів, якими він повинен управляти, формувати. І якщо він не спроможний управляти педагогічною ситуацією, ситуація управляє ним і далі починається стихія і відповідно не прогнозованість результатів. А копіювання моделей поведінки у зовні схожих навчально-виховних ситуаціях приречене: кожна ситуація абсолютно унікальна і модель поведінки потрібно кожний раз формувати заново (це вже давно доведено як наукою, так і практикою). Означену вище позицію (робота за зразком) ще можна було до певної міри прийняти в умовах інформаційно-репродуктивного навчання. Так не може залишатись донині, оскільки змінився учень (студент), змінилась загальна соціально-економічна, а відтак і педагогічна ситуація і, нарешті, з'явилась конкуренція, в основі якої – якість освітніх послуг. Не прийнявши нових «правил», педагог залишиться поза системою.

10. Основи забезпечення гуманітарної спрямованості цілісного освітнього простору в регіоні.

Гуманітаризація визнана стратегічним напрямом розвитку освіти в державі. Йдеться не про сегмент системи, що має гуманітарне спрямування (школи, гуманітарні ВНЗ), а про систему освіти загалом (тобто технічні ВНЗ в тому числі). Пояснюється це тим, що гуманітаризація виступає необхідною умовою зміни загальної освітньої парадигми, тобто переходу від концепції, в основі якої - формула «мене вчать» до концепції, згідно якої освіта реалізується за формулою «я вчуся». В основі – технологія особистісно орієнтованої освіти. Формула є однаково актуальною для будь-якої освітньої системи. Це європейські і світові стандарти освіти XXI століття.

В основі гуманітаризації освіти лежить позиція, згідно з якою освіта має бути передусім спроектована на формування особистості того, хто вчиться, суб'єктності його позиції в освітній діяльності, здатності до само творення, самореалізації як в життєвому, так і професійному просторі. Лише за такої умови освіта для людини, фахівця стане перманентним процесом і буде продовжуватись все життя. Немає необхідності доводити, що це є актуальним для освіти будь-якого рівня і спрямування.

Проблема є надзвичайно складною, особливо коли йдеться про практику її реалізації у масовому масштабі, неодмінне долучення до цього процесу всіх суб'єктів освітньої діяльності. Однак, альтернативи цьому процесу немає, важливо правильно спроектувати і відповідно забезпечити технологію поетапного сходження до гуманітарної освіти. На цьому шляху нам видається найважливішим наступне:

1. Необхідно глибоко проаналізувати реальний стан гуманітарної освіти, що склався в умовах класичної інформаційно-репродуктивної освітньої системи в державі, регіоні. Є фундаментальні надбаня, є і значні проблеми. Наприклад, саме інформаційно-репродуктивна система навчання до певної міри нівелювали гуманітарний потенціал навіть дисциплін гуманітарного циклу. Якщо студенти вивчають філософію, просто запам'ятовуючи інформацію про біографії філософів, їх ідеї і концепції або вивчають літературу, запам'ятовуючи сюжети творів а також і правильні варіанти їх трактування - то це вже не гуманітарні дисципліни, а точні. Разом з тим, маємо не лише фундаментальні теоретичні обґрунтування систем «людина –техніка», а і реальні практичні зразки роботи навчальних закладів, що проектують професійне становлення спеціаліста як формування системи

взаємовідносин студента з його майбутньою професійною діяльністю, в рамках якої формується власна концепція, стиль та технологія діяльності, професія проектується як значуща частина життєвого простору людини, в якому вона реалізує себе. Гуманітарний потенціал такої освіти надзвичайно високий. Спостерігається примітивізм у трактуванні сутності принципу гуманітаризації освіти як просту зміну пропорцій у навчальному плані у напрямку збільшення питомої ваги дисциплін гуманітарного циклу. Такий підхід проблему не вирішить.

2. Ефективність освітнього процесу буде забезпечена за умови, коли він буде реалізовуватись в контексті цілісного простору. В умовах інформаційно-репродуктивної системи формування простору було неактуальним, оскільки це освіта, орієнтована на знання як на самоцінність: більше дали знань – якісніша система. І кожен викладач формував простір за своїми критеріями, використовуючи власні регулятори діяльності. Освіта, орієнтована на формування спеціаліста не просто знаючого, а компетентного, тобто орієнтована на формування особистості того, хто вчиться, на забезпечення умов для формування ним власної траєкторії професійного становлення - це інша освіта. І найважливішим фактором реалізації освіти такого рівня є наявність цілісного освітнього простору, що реалізується на цільовому, змістовому, процесуальному рівнях. Лише за наявності такого простору студент не прилаштовується під кожного викладача, особливості, а інколи і забаганки сформованого ним на занятті простору, нівелюючи своє «Я», а сповна реалізує себе. Простір навчального закладу має бути однорідним, гуманітарно спрямованим. Основними суб'єктами його формування виступають викладачі, що працюють як «команда», системне утворення, об'єднане одними цілями, спільними загальними стандартами освітньої діяльності. Ефективність формування такого простору безпосередньо залежить від рівня сформованості освітнього простору в регіоні. Саме на рівні регіону відбувається трансформація загальних державних стандартів у конкретний навчальний заклад, органи управління забезпечують оптимізацію даного процесу, максимально враховуючи особливості конкретного регіону. Однак, найвища цінність освітнього простору регіону полягає в тому, що він формується безпосередніми суб'єктами освітньої діяльності. Навчальні заклади стають реальними співтворцями цього простору, а не просто «реалізаторами» кимсь заданих стандартів або кимсь написаної концепції освітньої діяльності. Саме на рівні регіону відбувається об'єднання наукового потенціалу і його спрямування на вирішення конкретних регіонально значущих завдань. Система в системі (простір в просторі), починаючи від мікро простору на рівні роботи викладача, факультету, ВНЗ, регіону – до простору державного, європейського.

3. Щоб безконфліктно інтегруватись у європейський освітній простір і при тому не «розчинитись» у ньому, тобто не втратити свою національну, регіональну ідентичність, потрібно забезпечити науково обґрунтований, логічно спроектований перехід до заданих стандартів, максимально орієнтуючись на особливості і реальний рівень освіти, що сформувалась у нашій державі. Допоки немає розробленої логіки перехідного періоду, тобто технології поетапного переходу від освіти інформаційно-репродуктивної до особистісно орієнтованої. Але якби і була, вона не може бути механічно перенесена у кожний навчальний заклад. Адаптувати її можуть лише безпосередні учасники навчального процесу (представники всіх ВНЗ), які об'єднують свої зусилля на регіональному рівні. Це може бути свого роду «мозковий центр», що проектує процес сходження до нової освіти, задає загальні стандарти, розробляє технологію процесу. На даному етапі важливо провести комплексну діагностику рівня орієнтованості сформованої системи кожного конкретного навчального закладу на нові освітні стандарти. Мають бути чітко визначені конкретні критерії якості діяльності ВНЗ, його підрозділів і кожного викладача. До відповідного блоку критеріїв повинен бути сформований адекватний блок методик для діагностики

(зовнішній контроль) і само діагностики (що є ще більш важливим). І лише на основі отриманих даних можна проектувати поступ: орієнтуючись на кінцеві цілі, розробляти логіку першого етапу. За таких умов у нас не буде нововведень, що за своєю суттю суперечать логіці особистісно орієнтованої освіти. Система контролю навчальних досягнень студента, за якою уже почали працювати ВНЗ - це не крок вперед, а крок назад. Логіка проста: чим в більшій мірі ми забезпечуємо зовнішній контроль за діяльністю студента, поелементно оцінюючи кожний фрагмент його діяльності, тим в меншій мірі ми сприяємо формуванню його самоконтролюючих функцій, а відтак і здатності до саморегуляції власною діяльністю. Це нівелює суб'єктність позиції студента в системі його професійного становлення, а значить і гуманітарний, особистісно орієнтований потенціал освіти. Крім того, такий варіант впровадження інноваційної освіти формує негативне ставлення до неї викладача, оскільки він її починає сприймати як ускладнення діяльності, що не міняє самої суті, а значить і якості освіти.

4. Лише регіональний освітній простір може забезпечити широку просвітницьку роботу по формуванні компетентності кожного викладача, кожного суб'єкта системи стосовно сутності інноваційної освіти, її технологічного забезпечення. Це складна багатовекторна робота, однак без неї не обійтись, на сьогодні недопустимо низький відсоток викладачів розуміють суть і логіку особистісно орієнтованої професійної освіти і свідомо підходять до формування власної концепції діяльності на її основі.

11. Інтеграційні процеси у сфері наукової діяльності як фактор формування цілісного освітнього простору

Інтеграція в європейський освітній простір (науковий як його базовий компонент) повинна передбачати необхідність передусім його формування в державі. Наукова діяльність буде продуктивною лише за умови, якщо вона буде максимально інтегрована у відповідний простір, який вона обслуговує. Традиційний розрив між наукою (теорією) і практикою у значній мірі обумовлюється ситуацією, коли концепція розвитку науки відповідної галузі (освіти у нашому випадку) не забезпечує системності, цілісності досліджень базових позиції освіти, продиктованих не лише стратегічними напрямками, що визначаються зовнішніми чинниками (нові освітні стандарти), а і реаліями безпосередньої практичної діяльності. Цим фактом до певної міри пояснюється ситуація, коли значні напрацювання в теорії освіти реально не слугують орієнтиром тотального поступу практики освітньої діяльності усіх рівнів у напрямку до інноваційних стандартів. Значна частина наукових досліджень стосується фундаментальних теоретичних досліджень, які є недоступними за своїм рівнем педагогу – практику, і ще більша – аспектних досліджень, що проектують удосконалення однієї конкретної сфери діяльності безвідносно до інших її складових. Тобто, якщо педагог хоче реально удосконалити свою діяльність на науковій основі, він повинен опрацювати загальні теоретичні позиції інноваційної освіти і сформувати комплекс конкретних наукових напрацювань, що стосуються змісту освіти, форм та методів організації діяльності, контролю та оцінювання, формування мотиваційної сфери навчальної діяльності, виховання у комплексі всіх його складових і т.д. Це нереально, педагог немає ні такої можливості, ні, зрештою, потреби. Окрім того, так само актуальними є і дослідження, що стосуються змістової основи навчання, тобто наукових напрацювань з дисципліни за фахом (у педагогів – практиків вони закономірно завжди були пріоритетними).

Цілісний науковий простір і передбачає цілісне проектування та систематизацію дослідницької діяльності, розробку варіанту її адекватної трансформації на рівень освітнього простору. За таких умов наукова діяльність може виконувати функції не лише орієнтиру в удосконаленні практики, а і виступати системотвірним компонентом цілісного освітнього простору (ідеальний варіант). Можна гіпотетично сформулювати припущення,

що лише за умови сформованості цілісного наукового простору, може реально формуватись цілісний освітній простір, адже наука досліджує практично всі проблеми освітньої діяльності, вона у повній мірі обслуговує практику, а значить і повинна взяти на себе місію системного поетапного формування освіти як цілісності, всі складові якої взаємопов'язані, взаємо обумовлюють один одного і максимально орієнтуються на нові стандарти якості освіти. Тому, якщо відбудеться інтеграція наукового та освітнього просторів на всіх рівнях (державному, регіональному, місцевому – аж до інтеграції на рівні кожного навчального закладу – будемо мати ситуацію, коли наука, що опікується проблемами освітньої діяльності, буде реально обслуговувати практику, аналізуючи її реалії та визначаючи логіку та технологічне забезпечення процесу її модернізації, підвищення продуктивності на тому чи іншому етапі розвитку.

Особливо складним і проблематичним є процес переходу на нову формулу освітньої діяльності. Слід зазначити, що науки, які безпосередньо досліджують освітній процес, мають свої особливості, їх продукти повинні бути трансформовані на надзвичайно широкий загаль педагогічних працівників (ми тотально міняємо модель освіти і це стосується освітньої діяльності всіх рівнів), не може працюючий педагог залишатись індіферентним або ігнорувати перехід на нові освітні стандарти (до того ж, в умовах ринку освітніх послуг це об'єктивно неможливо). Друга особливість полягає в тому, що будь-які наукові напрацювання, навіть ті, що представляють абсолютну цінність і ні в кого не викликають сумнівів у їх доцільності, не можуть бути механічно перенесені в практику освітньої діяльності. Продуктивна педагогічна діяльність творча за своєю суттю, вона неодмінно формується на основі «Я-концепції» і будь-які нововведення будуть мати позитивний ефект, якщо вони будуть «вживлені» в уже сформований досвід професійної діяльності, не руйнуючи або нейтралізуючи його особистісну означеність. Будь-які нововведення, що диктуються «зверху», неодмінно вступають в конфлікт з реальним досвідом педагога і або пригнічують особистісний компонент його діяльності, або визначаються як недієздатні і практично ігноруються. Є лише один спосіб зняття такого рівня конфліктної ситуації: поставити педагога в позицію реального суб'єкта реформування власної концепції, технології професійної діяльності в контексті нових освітніх стандартів. А таку роботу можна віднести до рангу повноцінної наукової діяльності, предметом якої виступає власна діяльність у комплексі всіх її складових: цілі, принципи, зміст, технології, діагностика, аналізування продуктивності і т. д. На основі загальної логіки у кожного викладача має бути сформована своя програма перехідного періоду, так само як і своя програма підвищення рівня власної компетентності (відповідно до стартового рівня та особистісного потенціалу), забезпечення конкурентно спроможності на ринку освітніх послуг. В такий спосіб, безвідносно до фаху, кожен (!) педагог набуває реальну компетентність і долучається до наукового пошуку в області освітньої діяльності (педагогічного процесу).

Проблема не була актуальною в умовах інформаційно-репродуктивної освіти, коли основною функцією педагога вважалась трансляція наукової інформації за фахом і перевірка рівня її засвоєння, формування на її основі вмінь. Нова парадигма зміщує акцент із суми засвоєних знань, як абсолютної цінності освіти, на процес оволодіння ними, оскільки вищою цінністю є потреба в навчанні і, відповідно, здатність людини до забезпечення перманентності навчального процесу впродовж життя. А це вже проблема не стільки змісту навчальної інформації (хоч і применшувати змістової основи навчання не можна), скільки процесу організації діяльності по її засвоєнню. Формування діяльності учня, студента відбувається в контексті діяльності викладача, тому нереально перейти на нову освітню формулу «я вчуся» замість «мене вчать», якщо викладач не буде досліджувати і, відповідно, удосконалювати згідно нових стандартів якості власну концепцію та технологію організації педагогічного процесу.

Такий підхід реалізує декілька надзвичайно цінних функцій:

1. Вибудовується відповідна вертикаль наукової діяльності: від базових академічних інститутів, що розробляють фундаментальні проблеми освіти – до наукових інститутів та освітніх центрів, що акумулюють найвищий потенціал відповідного регіону – до центрів наукової діяльності, зосереджених в навчальних закладах різних рівнів. У цій схемі уже закладений механізм трансформації високої теорії на рівень практичної діяльності з максимальним врахуванням її рівня та особливостей здійснення у кожному регіоні, навчальному закладі.

2. Викладач відчуває себе суб'єктом реформування освіти, оскільки реально долучається через наукові центри на рівні навчальних закладів (можна і регіональні) до процесу осмислення нових освітніх стандартів та проектування технології їх реалізації в практиці професійної діяльності. Таким чином, педагоги-практики отримують не просто кимсь визначені освітні стандарти та технологічні схеми їх реалізації, а самі долучаються до процесу їх визначення, неодмінно набуваючи відповідну теоретичну компетентність з проблеми.

3. Посилюється процес взаємодії різних гілок та рівнів наукової діяльності, оскільки всі вони об'єднуються навколо спільної програми переходу на стандарти інноваційної освіти, з'являється багато проблем, що стосуються неузгодженостей, браку відповідної інформації і загальної питань, що виникають в практичній діяльності і потребують відповідних трактувань, роз'яснень і, відповідно, додаткових досліджень. В ситуації, коли проблеми не можна вирішити на регіональному рівні, запити поступають до академічних інститутів. Така співпраця потрібна не лише навчальним закладам, а і академічним науково-дослідним інститутам, для того, щоб максимально орієнтуватись на фундаментальні проблеми масової освітньої практики, відповідно ціле спрямовуючи вектор пріоритетних наукових пошуків. За таких умов кожний навчальний заклад буде реально відчувати значущість науки, її функції в удосконаленні освітньої системи.

4. В такий спосіб всі без винятку викладачі, вчителі, студенти стають дослідниками, долучаються до наукової діяльності. Ця проблема є особливо актуальною, оскільки саме дослідницька робота має найвищий потенціал професійного зросту і переважна більшість викладачів її реалізують лише на етапі написання дисертацій, а далі просто експлуатують сформовані компетенції. Що ж стосується викладачів, що активно займаються науковою діяльністю за відповідним фахом, вони, як правило, (хоч і не завжди) характеризуються високим рівнем сформованості педагогічної діяльності, відкриті до інновацій, мають власну програму професійного розвитку. Саме дослідницький потенціал особистості викладача обумовлює потребу у русі та розвитку за різними векторами, здатність до само творення, формування власних позицій у професійній діяльності.

5. Інтенсифікується процес наукового, а значить і професійного спілкування педагогів, що обумовлюється безпосередньо потребами діяльності, а професійне спілкування є потужним фактором формування цілісного освітнього простору в навчальному закладі, забезпечення узгодженої взаємодії всіх викладачів як суб'єктів системи, забезпечення цілеспрямованості їх спільної діяльності та поступу до нових стандартів якісної освіти.

При тому повинен бути у повній мірі збереженим принцип формування будь-якого продуктивного простору: науковий чи освітній заклад повинні функціонувати, з одного боку, як частина цілісного простору, а з другого – автономна само організуюча структура, що є продуктом особистісних свобод науковців, педагогів. Це значить, що задаються лише загальні стандарти діяльності, які ні в якому разі не нейтралізують командного, особистісного потенціалу відповідного колективу і кожного його члена.

Об'єднання наукових зусиль і, відповідно, наукового потенціалу освітньої галузі доцільно програмувати не лише по вертикалі, як це зазначено вище, а і по горизонталі, що реалізується на рівні різних навчальних закладів. Стратегічні напрямки розвитку освіти, технології їх реалізації є однаково актуальними для всіх освітніх закладів, оскільки в їх

основі лежить навчально-виховний процес, безвідносно до рівня його здійснення (школа, ліцей, технікум, ВНЗ) та цільової, змістової спрямованості (загальна освіта, школа з профільним навчанням, професійна освіта). Всі ці заклади об'єднує спільність базових стратегічних напрямків розвитку освіти, а також особистісно орієнтована парадигма як основа їх реалізації. Окрім об'єднання наукового потенціалу регіональної освіти, можна виділити і інші пріоритети; а) формується відповідна схема залежностей, за якою визначається регіональний науковий центр і система підпорядкованих йому структур (моделі можуть бути різні); б) активізація наукової діяльності у загальноосвітніх закладах, що обумовлюється співпрацею з вищими навчальними закладами, в яких наукова діяльність викладачів є значущою складовою їх професійної діяльності; в) забезпечується узгодженість підходів до організації педагогічного процесу, що є надзвичайно важливим для учня, студента при переході з одного рівня освіти до іншого, при переорієнтації, отриманні додаткової спеціальності; г) формується цілісний освітній простір, який набуває тенденції до саморозвитку, забезпечення конкурентноспроможності кожного навчального закладу; д) освітній процес стає інтегруючою основою формування економічного, соціального, культурологічного простору регіону, оскільки саме освітній процес задає стандарти будь-якої професійної діяльності, а також виступає основним механізмом особистісного та професійного саморозвитку спеціаліста впродовж життя безвідносно до фаху. Немає іншого більш мобільного інтегруючого механізму, здатного будувати простори практично всіх рівнів.

Таким чином задаються основи формування цілісного освітнього простору на всіх рівнях, системотвірним елементом якого виступає наукова діяльність (як базовий механізм оптимізації освітньої діяльності), яка не лише має зазначений вище потенціал інтеграції всіх складових простору, а і теоретично обґрунтовує сам процес сходження до нової освіти, долучаючи всіх суб'єктів педагогічної діяльності до наукового пошуку, формуючи науково вивірені програми модернізації професійної діяльності як на рівні навчального закладу, так і кожного викладача зокрема. Не може бути командної, авторитарної, однакової для всіх технології формування особистісно орієнтованої освіти (за такою технологією можна впроваджувати інформаційно-репродуктивну освіту), оскільки такий підхід суперечить самій сутності освіти: особистісно орієнтована освіта може здійснюватись лише за особистісно орієнтованою парадигмою професійної діяльності, суб'єктом творення якої виступає викладач, вчитель. Крім того, саме проблема формування високопродуктивної технології діяльності (навчальної, професійної) може реально об'єднати інтереси і, відповідно, зусилля тих, хто навчає і тих, хто навчається, оскільки, безвідносно до рівня та сфери організації діяльності, базові проблеми, фактори, технології будуть спільними (такими, що визначає логіка формування діяльності).

Важко переоцінити значущість формування викладачем власної концепції професійної діяльності, якщо вона максимально орієнтується на особливості формування навчальної, майбутньої професійної діяльності студента. Співпраця, співтворчість на рівні наукової діяльності неодмінно трансформується на рівень навчальної діяльності, так само забезпечується і зворотній процес (очевидно, не стільки суттєво, що буде виступати первинним у формуванні продуктивної моделі співпраці викладача та студента).

11. Фактори та логіка формування позитивного ставлення (привабливості) до педагогічної професії в умовах післядипломної освіти.

В структурі професійного становлення та розвитку спеціаліста особливого значення набуває компонент, що визначає його ставлення до даного процесу. Можна умовно змодельювати дві діаметрально протилежні концепції професійного розвитку педагога, основу яких формує негативне та позитивне ставлення до процесу власного професійного становлення. Перша модель (формальна освіта) безумовно позиціонує образ педагога-консерватора, що сформував свою діяльність в рамках визначених стереотипів і немає наміру їх ревізувати, а значить і удосконалювати власну діяльність. У

будь-якій системі професійної освіти (післядипломної в тому числі) він буде виступати об'єктом навчальної діяльності, який, у кращому випадку, запам'ятає стратегічні напрямки розвитку сучасної освіти, нові освітні технології і т.д., але вони ні в якій мірі не будуть співвідноситись з його практикою, тобто він не буде готовий осмислювати отриману інформацію в контексті власної професійної діяльності. Друга модель (реальна освіта) проектує суб'єктну позицію педагога, що обумовлює ставлення до освіти як до реального засобу підвищення своєї професійної компетентності. За такої моделі педагог буде сприймати інформацію, що пропонується, через призму уже сформованих уявлень про продуктивну освіту, а також власного досвіду діяльності. Таким чином основна робота буде відбуватись не на площині навчальної інформації, як самодостатньої системи, а на площині особистісно означеного досвіду діяльності (саме так реалізується логіка трансформації теорії у практичну діяльність). Крім того, вчитель буде сам ініціювати пошук інформації (література, консультації викладачів, неформальне спілкування з колегами)), необхідної для удосконалення власної практичної діяльності.

Отже, не можна недооцінювати того факту, що ставлення, яке визначає мотиваційну основу діяльності, є надзвичайно мобільним механізмом професійного росту спеціаліста (безвідносно до фахової спрямованості).

Очевидно, саме тому в інституті післядипломної освіти АПН України одним із стратегічних напрямків наукового пошуку визначено дослідження проблеми забезпечення привабливості педагогічної професії. Проблема набуває особливої значущості на етапі переходу до нової освітньої парадигми, оскільки йдеться про професію педагога в контексті нових стандартів освіти, нових умов організації педагогічної діяльності.

Привабливість професії педагога формують 2 групи стимулів, що згодом трансформуються, в тому, чи іншому варіанті, в мотиваційну основу його діяльності.

1. **Зовнішні** стимули, що визначають статус професії, сприйняття і, відповідно, ставлення до неї в соціокультурному просторі.

а) визнання цінності освітньої діяльності, її значення для економічного, соціокультурного розвитку держави;

б) сприйняття освіти як умови забезпечення якості життя людини, формування її повноцінного життєвого простору, в який інтегрована професійна діяльність із збереженням особистісних смислів та ціннісних пріоритетів;

в) визнання прямої залежності рівня будь-якої професійної діяльності людини і рівня отриманої нею освіти;

г) розуміння того факту, що освіта виконує функцію не лише підготовки до професійної діяльності, вона трансформується на рівень самоосвітньої діяльності і слугує основою професійного росту спеціаліста впродовж життя;

д) забезпечення адекватного значущості, характеру та рівню діяльності матеріального забезпечення професії педагога.

2. **Внутрішні** стимули, які продукує сама суть професії.

а) можливість самореалізації в контексті професійної діяльності;

б) творчий характер професії, що надає широкі можливості для формування власної концепції, технології та стилю професійної діяльності, концепції, в якій в рамках загальних освітніх стандартів можуть максимально об'єктивуватись, особистісні смисли, позиції, пріоритети;

в) педагогічний процес, що реалізується за особистісно орієнтованою формулою, представляє собою взаємодію досвідів того, хто вчить і того, хто вчиться і саме ця формула перетворює його із непривабливого процесу інформування навчального матеріалу (практично постійного повторення одних і тих самих істин) у процес «живого» спілкування з аудиторією навіть за умови, якщо воно і не вербалізується з боку слухачів (лекція як монолог за формою і діалог за суттю). За таких умов педагог не «відбуває», а «проживає» час навчального заняття, отримуючи високий позитивний заряд.

Педагогічний процес має високий потенціал для реалізації позитивної емоційної сфери особистості (міжособистісна взаємодія, само актуалізація);

г) динамічність освітнього процесу, що простежується на всіх рівнях, мобілізує педагога, формує потребу постійного особистісного та професійного росту, формує його активну професійну, а значить і життєву позицію, тобто позицію педагога як суб'єкта творення власного життєвого простору, визначення оптимальної для себе стратегії і тактики життєздійснення.

Звісно, можна спрогнозувати оптимальний варіант, в якому означені групи стимулів будуть актуалізовані і, відповідно, визначатимуть ставлення педагога до своєї професії як привабливої сфери діяльності. Однак, виходячи з їх сутності та механізмів формування, неважко дійти висновку, що вони не можуть бути формально привнесені і, відповідно, прийняті кожним, оскільки вони у більшій мірі торкаються сфери людської свідомості. Порівняльний аналіз даних груп стимулів свідчить про те, що реально переструктурування та змістова переорієнтація мотиваційної сфери діяльності педагога може починатись лише з другої групи стимулів, які потенційно містить сама професія. Саме їх реалізація об'єктивно підвищить якість освітньої діяльності, що неодмінно трансформується на рівень сприйняття педагогічної професії в соціумі. Навіть якщо уявити, що буде приведений в дію стимул, що стосується матеріального забезпечення педагога (єдиний стимул, який може бути формально привнесений в освітню систему), ситуація не зміниться. Попри те, що матеріальна винагорода педагогу є неадекватна його діяльності і цей дисбаланс без сумніву потрібно ліквідувати, матеріальні стимули будуть виконувати свою функцію лише за умови, якщо вони будуть визначатися не за формальними показниками (стаж та ін), а реальним рівнем здійснення професійної діяльності. За таких умов педагог, орієнтуючи себе на високий рівень матеріальної винагороди, буде поставлений у ситуацію особистісної зацікавленості у реальному підвищенні рівня своєї професійної діяльності. І тоді підвищення професійної кваліфікації буде не формальним актом кимсь запрограмованим (1 раз у п'ять років), а іманентною потребою, продиктованою самою суттю професійного розвитку. Крім того, в такий спосіб педагог одночасно вирішує два взаємообумовлені завдання: підвищує рівень професійної діяльності і робить свою професію привабливою, в рамках якої у повній мірі відбувається процес особистісної самореалізації.

Слід зазначити, що саме формула особистісно орієнтованої освіти (загальної, професійної, післядипломної) проектує ситуацію формування діяльності на основі «Я-концепції», тобто реально задає стандарти, в рамках яких педагог формує свою технологію освітнього процесу, забезпечуючи гармонізацію особистісних та професійних смислів, тим самим забезпечуючи її привабливість для себе. Означена позиція неодмінно трансформується на рівень діяльності того, хто вчиться (учня, студента, вчителя), забезпечуючи умови для формування «Я-концепції» в навчальній, професійній діяльності. Таким чином, привабливою професією може зробити для себе лише педагог, формуючи особистісно орієнтовану концепцію та технологію якісної професійної діяльності, що реалізує його потенціал, враховує його особистісні та професійні характеристики, а значить і забезпечує успіх, який неодмінно продукує позитивні емоції. Відповідно до цього повинні формуватись зовнішні умови (професійна діяльність навчального закладу, система післядипломної освіти), які будуть сприятливими для реалізації даної функції.

Особистісно орієнтовану освіту, в основі якої формула «я вчуся» (а не «мене вчать»), не слід сприймати як привнесений з європейського освітнього простору стандарт, який руйнує вітчизняну освітню систему (домінуюча точка зору педагогів), у нас завжди були і є значна кількість педагогів, які працюють за даною формулою навіть в рамках загальної інформаційно-репродуктивної освіти. Це творчі люди, які вибудовують свою стратегію і технологію діяльності відповідно до сутності навчальної дисципліни, яку вони викладають (наприклад, історія не як предмет, в рамках якого потрібно запам'ятати відповідну кількість інформації про історичні факти, події, процеси, а як предмет, що

допомагає пізнати минуле з тим, щоб зрозуміти реалії сьогодення, і на основі набутого досвіду проектувати майбутнє), власного бачення умов реалізації базових цілей відповідної навчальної дисципліни. На навчальних заняттях не просто експлуатується пам'ять, а йде активний мислительний процес, вирішуються проблеми, відстоюються свої точки зору, формуються особистісні позиції. Про мобільність внутрішніх мотивів та високий рівень їх кореляції із якістю освітньої діяльності свідчить той факт, що навіть в умовах, коли всі зовнішні стимули були практично нейтралізовані (престижність педагогічної праці була мінімальною, впродовж тривалого часу не виплачувалась заробітна плата), педагоги означеного вище рівня не стали працювати гірше (працюю так, як мені за це платять) і, очевидно, причина не стільки в соціальній відповідальності, скільки в рівні діяльності, що приносить успіх, і, відповідно, продукує позитивні емоції, задоволення. Актуалізація внутрішніх мотивів настільки висока, що людина в принципі не може переструктуруватись і сформуванню іншої моделі діяльності, запрограмувавши результати нижчого рівня.

Тому зрозуміло, що в пошуках оптимальної моделі післядипломної освіти, як і всіх без винятку форм професійного розвитку та удосконалення вчителя, слід йти від концепції освіти в основі якої – інформування сучасних, професійно цінних знань та досвіду інноваційної діяльності, до концепції освіти, максимально орієнтованої на вдосконалення власного досвіду професійної діяльності (формула «я вчуся»). Можна визначити загальну логіку моделі освіти, орієнтованої на формування суб'єктності позиції вчителя в її структурі.

1 етап (підготовчий). Попередня підготовка до курсів підвищення кваліфікації повинна вестись самостійно в школі і полягати у спробі адекватно продіагностувати, комплексно осмислити досвід власної професійної діяльності, визначити рівень її загальної продуктивності, а також відповідності сучасним освітнім стандартам. Важливо як аналіз, так і сформовану внаслідок його проведення характеристику діяльності, зафіксувати на папері. Кінцевим результатом проведеної роботи буде виділення пріоритетних напрямків професійного саморозвитку і, відповідно, завдань, які вчитель планує вирішити у найближчій перспективі. Найбільшу цінність ми вбачаємо в тому, що всі вони будуть продиктовані потребами власної практичної діяльності.

2 етап – початковий етап роботи на курсах. Оскільки робота з самоаналізу власної професійної діяльності не є для вчителя звичною (значна їх кількість це буде робити вперше), у них з'явиться потреба в отриманні консультацій, колективному обговоренні з колегами процедури проведення діагностики, інтерпретації отриманих результатів та ін. Тому важливо на цьому етапі організувати роботу так, щоб вчителям була надана можливість ці функції реалізувати (загальні лекції з теми, круглі столи, презентації власних технологій діагностики та проектування пріоритетних напрямків саморозвитку, індивідуальні консультації). В результаті такої роботи вчителі зможуть удосконалити проведений вдома аналіз їх професійної діяльності і більш чітко визначитись з завданнями на період навчання на курсах підвищення кваліфікації.

Вчителям також можна запропонувати пакети діагностичних методик, за якими вони будуть мати можливість визначити рівень сформованості особистісних якостей, необхідних в професійній діяльності педагога, рівень сформованості базових компетенцій, професійних вмій, тощо.

Цінним також на даному етапі буде збір пропозицій вчителів стосовно того, які в них очікування, найбільш нагальні потреби, які домінуючі напрямки професійного розвитку вони хотіли б реалізувати за відведений для навчання період. З одного боку, зазначена позиція необмінно підніме інтерес до навчання, асоціюватиме його з реальними можливостями професійного росту, з другого – налаштуватиме вчителів на співпрацю з викладачами, зумовлюючи готовність до діяльності в особистісно орієнтованому режимі.

3 етап стосується визначення вчителем проблеми наукового дослідження. Дослідницька діяльність повинна стати наскрізним видом роботи впродовж всього

періоду навчання. Не применшуючи значення досліджень з конкретних проблем за фахом або з питань освітньої діяльності (традиційний варіант), у даному випадку предметом дослідження педагога повинна стати власна професійна діяльність: її концепція, технологія, стиль. Слід зазначити, що вчитель, зазвичай, проектує програму професійного розвитку у напрямку самоосвітньої діяльності за фахом, і надзвичайно рідко – у напрямку удосконалення педагогічного процесу. Саме дослідницька робота такого рівня має найвищий потенціал як у інтеграції всієї системи навчання і спрямування її на удосконалення досвіду власної професійної діяльності, так і формування позиції педагога як реального суб'єкта професійного розвитку. При тому дослідження має набути тенденцію до перманентності, програмуючи постійні пошуки шляхів удосконалення процесу, підвищення рівня продуктивності професійної діяльності і після закінчення навчання. Таким чином, визначивши одну обов'язкову проблему дослідження для всіх слухачів курсів, можна суттєво ціле спрямувати всю систему навчання, забезпечивши її орієнтованість на конкретні, професійно значущі цілі. Також даний вид роботи спонукатиме педагогів до самостійної роботи в бібліотеках, кабінетах, пошуку форм спілкування з колегами, спеціалістами. Продуктивна робота у даному контексті має високий емоційний потенціал, вона може стати реальною сферою самореалізації педагога як у процесі дослідницької роботи, так і професійного спілкування, яке стане за таких умов потребою, продиктованою суттю діяльності.

4 етап – традиційний, що реалізує сформовану систему теоретичної та практичної підготовки вчителя відповідно до інноваційних освітніх тенденцій, а також конкретного фаху спеціаліста. Попередні етапи формують позицію вчителя, за якої він сприймає інформацію в контексті власного досвіду діяльності, що не лише підвищує позитивну мотивацію даного виду діяльності, а і спонукає до осмислення і, відповідно, «привласнення» отриманої навчальної інформації. Слухач курсів буде зацікавлений у продуктивній роботі на всіх видах навчальних занять, оскільки він буде сприймати їх не як формальний акт, необхідний для продовження роботи на посаді, а як реальний засіб удосконалення своєї діяльності, забезпечення професійного успіху, що проектує свободу в професії, а значить і задоволення як процесом діяльності, так і її наслідками.

Завершальний етап – презентація результатів навчання та дослідницької роботи, що об'єктивуються в сформованій (удосконаленій) моделі власної професійної діяльності, програмі особистісного та професійного саморозвитку на перспективу. Важливо, що процес творення (оптимізації) концепцій, моделей, програм супроводжується теоретичним обґрунтуванням і саме в такий спосіб забезпечується інтеграція теоретичної та практичної складової професійного розвитку педагога, а також формується ставлення до теорії як валідної основи формування продуктивної практичної діяльності.

За таких умов системна професійна післядипломна підготовка вчителя набуває принципово іншого статусу: вона не забезпечує знанням, яке вчитель, передбачається, буде далі «експлуатувати» в подальшій практичній діяльності, а є свого роду «стартовим майданчиком», що задає стандарти, формує платформу і проектує програму професійного саморозвитку вчителя на відповідну перспективу. І головне – формує позицію вчителя як суб'єкта власного професійного само творення.

РОЗДІЛ II

Професійна освіта в контексті цілісного простору. Інноваційні тенденції

розвитку системи педагогічної освіти

1. Цілісний простір професійної освіти, інтеграційні процеси, що формують його основу

Цілком доведеним і науково обґрунтованим є той факт, що одним з найбільш суттєвих недоліків, що обумовлюють низьку продуктивність традиційної освітньої системи, є дезінтеграція її елементів. Процес дезінтеграції можна прослідкувати як по горизонталі, що відображає основні принципи формування змістових модулів навчальних курсів, так і по вертикалі, що фіксує зв'язок елементів системи професійної підготовки спеціаліста, зокрема, навчальних дисциплін і її орієнтованість на логіку професійного становлення майбутнього фахівця в рамках вищої освіти.

Професійна підготовка спеціаліста буде продуктивною лише за умови, коли вона буде сформована як реальна система (допоки ми її в більшій мірі декларуємо), всі компоненти якої будуть максимально інтегровані в єдине ціле і орієнтовані на реалізацію базових професійно значущих цілей. А це значить, що кожен навчальний предмет має формувати свою змістову та процесуальну основу з урахуванням фахової спеціалізації професійного навчання.

Інтеграція має здійснюватись як на змістовому, так і процесуально-діяльнісному полі і в її основі повинна бути висока виховна мета - формувати особистість студента, здатного до самореалізації у процесі професійного становлення.

Основні інтеграційні процеси, спрямовані на формування цілісного освітнього простору реалізуються на 2-х рівнях:

1) інтеграція змісту навчальних дисциплін, що здійснюється перш за все за цільовим спрямуванням (формування образу майбутньої професії та ставлення до неї; формування професійного світогляду та мислення, власної методики та стилю професійної діяльності

2) інтеграція в процесуальному аспекті, що передбачає формування єдиної для всіх навчальних дисциплін концепції освітньої діяльності. Навчання трактується як цілісний простір, що функціонує за єдиними законами, з дотриманням єдиних визначених для всіх принципів. Вони диктуватимуться не кожним викладачем, в залежності від його характеру та уподобань, а логікою навчального процесу та базовими критеріями його продуктивності. Наприклад, значущим показником такого простору буде психологічна атмосфера навчального заняття. Її ознаки: інтенсивна, напружена, інтелектуальна робота студентів; узгоджена взаємодія, творча співпраця; коректність в міжособистісних стосунках, педагогічний такт, взаємоповага; відчуття психологічного комфорту, свободи захищеності кожного учасника педагогічного процесу.

Саме така атмосфера виступає ключовою ознакою навчальної діяльності в структурі якої будуть мати місце процеси особистісного і професійного самотворення. Тільки за такої умови ці процеси можна буде відповідно ціле спрямовувати, корегувати, контролювати, забезпечити їм професійно доцільне управління. В протилежному випадку маємо залежність іншого ґатунку: не від особистісних властивостей та власного потенціалу, а від особливостей (а інколи і примх) викладача і магічної сили оцінки. Це руйнує самотворчу основу особистості, формуючи інший тип людини, здатний пристосуватись, копіювати, працювати за стандартами.

Виходячи з вищезазначених протиріч нині діючої системи професійної підготовки спеціаліста, аналізу сутності педагогічної діяльності та логіки оволодіння професією вважаємо, що смислова, змістова, методична перебудова системи професійної підготовки педагога (незалежно від фахових спрямувань) може бути здійснена на основі принципів :

1. Принцип інтеграції всіх суб'єктів професійної підготовки спеціаліста (навчання, виховна діяльність, практика, самостійна робота, наукова робота) і підпорядкування їх основним стратегічним цілям формування особистості спеціаліста та його професійної діяльності.

2. Принцип поетапної реалізації підготовки спеціаліста через виділення системоутворюючих блоків професійно значущих знань, вмінь, особистісних якостей і структурування їх на основі логіки формування професійної діяльності.

3. Принцип забезпечення суб'єктивності позиції студента в структурі його професійного становлення на основі: а) максимального усвідомлення студентом сутності процесу його професійного становлення: змісту, логіки, реального бачення кінцевих результатів підготовки, що в повній мірі визначають рівень компетентності спеціаліста в його майбутній професійній діяльності; б) активізації процесів професійного та особистісного самопізнання, самовизначення, саморозвитку, формування самостійної пізнавальної діяльності.

Вважаємо, що починати можна з реалізації принципу інтеграції всіх навчальних дисциплін, що вивчаються студентом і формування в такий спосіб цілісного навчального простору, підпорядкованого комплексу професійно значущих цілей і означеного чіткою логікою процесу оволодіння професією. Донині всі навчальні дисципліни структуруються і функціонують в системі професійної підготовки студента практично автономно. Пояснюється це перш за все тим, що ведеться відносно самостійне програмування логіки оволодіння кожною навчальною дисципліною. Фактично, спрощений варіант логіки розвитку науки або система її надбань пристосовується до можливостей оволодіння ними відповідною категорією студентів у відповідних навчальних ситуаціях. Візьмемо, для прикладу, професійну підготовку вчителя. Якщо йдеться про майбутнього вчителя словесності, то психологія, педагогіка, філософія та інші нефахові дисципліни повинні максимально відображати сутність професії, враховувати специфіку підготовки до неї: не психологія взагалі, а психологія вчителя-словесника, тобто фахівця, який повинен розуміти психологію долучення людини до літературних скарбниць, психологічні механізми формування мовлення, трактуючи його не просто як засіб спілкування, а як значущу складову інтелектуальної, духовної культури особистості.

Так само важливим є і зворотній зв'язок: вивчення літератури, орієнтоване на педагогічну професію, має мати свою специфіку: літературний твір не як самоцінність а як засіб, що має своє спрямування на реалізацію як життєтворчих функцій загалом, так і професійних зокрема (професія як значуща частина життя). Крім того, літературні твори мають педагогічний, психологічний потенціал, який важко переоцінити, звісно, складним є завдання навчити студента його бачити і тим більше, правильно з ним працювати. Слід постійно пам'ятати, що вивчаючи літературний твір, студент не тільки сам вчиться вникати в його суть, а і одночасно має проектувати себе на перспективу, думаючи, як цьому складному мистецтву можна навчити іншого. І це не є мета, що повинна бути додатково реалізована, це має складати змістову та технологічну основу роботи над твором. Навчальні дисципліни і будуть функціонувати як автономні одиниці, пропонуючи студенту свою "порцію" знань, допоки пошук шляхів оптимізації професійної підготовки не буде вестися у напрямку забезпечення реальних інтегративних зв'язків в рамках системи, в основі яких лежатиме логіка оволодіння професією.

Загалом, якщо оцінити об'єм знань, що пропонується в ВНЗ, можна однозначно стверджувати: він колосальний. Якби всі ці знання об'єктивувались у конкретних формах, на які вони за своєю сутністю спроектовані, ми б говорили про реальне формування професіоналізму педагога: педагога – інтелігента з високими цінностями та правильними життєвими орієнтирами, педагога з широким загальним розвитком, педагога – філософа, педагога – соціолога, логіка, педагога, обізнаного з найвищими цінностями вітчизняної та світової культури, з розвинутими естетичними смаками, сформованими естетичними принципами, досконалою культурою мовлення і т.д.

Перш за все, це стосується зв'язків в рамках циклів навчальних дисциплін та їх загальної орієнтованості на кінцеві професійно значущі цілі освітньої системи. Так, особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу в ВНЗ передбачає індивідуальну траєкторію руху кожного студента на шляху до досягнення проміжних та кінцевих цілей

професійної підготовки. Це може бути можливим лише за умови, коли студент (звісно, з допомогою викладача) зможе сформувавши свою концепцію навчальної діяльності, що акумулює в собі процеси цілеутворення, самопізнання та самовизначення, вибору методів, форм, а також режиму роботи, оптимальних для нього, орієнтованих на його особистісний потенціал. Це є масштабні реформації, що передбачають перехід на нову освітню формулу, за якою студент з позиції виконавця, що працює за єдиною, спільною для всіх навчальною програмою, переходить на позицію активного суб'єкта, творця індивідуальної програми з домінантою елементу професійного саморозвитку.

Найбільшу цінність відміченого підходу вбачаємо в тому, що:

- в такий спосіб формується індивідуальний стиль майбутньої діяльності, що виступає абсолютною ознакою професіоналізму будь-якого спрямування;
- формуються механізми саморегуляції навчальної діяльності, що здатні забезпечити неперервність подальшого процесу професійного становлення, саморозвитку у всіх значущих для педагога аспектах.

Важливо визначити інтегруючі блоки, що в найбільшій мірі відображають сутність професії і можуть творити реально діючу систему, тобто, займати статус системоутворюючих. Поміркуємо над основами інтеграційних процесів, означених специфікою професійної діяльності соціального психолога, дефектолога, валеолога, соціального працівника, що мають одну професійну основу, яка полягає в програмуванні та забезпеченні умов розвитку дитини, оптимальних для спеціальної корекційної, реабілітаційної роботи над психофізичними вадами, особистісними проблемами, що має набувати тенденцію до самозабезпечення даного процесу дитиною. Професія орієнтує на роботу з дітьми, що обтяжені особливими проблемами інтелектуального, психічного, фізичного розвитку, тобто з «важкими дітьми». Кожна дитина є цілісністю, що обумовлює характер інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер її розвитку, які означені постійною взаємодією та взаємообумовленістю. Не можна поелементно коректувати одну сферу, абстрагуючись від «поля», на якому вона функціонує. Будь-яка корекційна робота має бути спроектована на особистість дитини, в якій інтегрується, об'єктивується функціонування всіх сфер життєдіяльності дитини у комплексі. Тому програмування будь-якої корекційної програми (чи то в рамках навчального предмету чи спеціальних індивідуальних занять) має бути складовою цілісного розвитку дитини з відповідним спрямуванням і з відповідними акцентами на актуалізацію найбільш уражених зон. Виходячи з вищесказаного, можна виділити **перший** інтеграційний блок що може виконувати функції системоутворюючого у професійній підготовці соціального педагога. Це блок, пов'язаний з формуванням студента як особистості, здатної і готової до реалізації цих складних професійних функцій:

– якщо в основі професії соціального педагога – розвиток людини, формування її як особистості, то маємо виходити з позиції, що ґрунтується на аксіомі „ особистість може сформувати лише особистість”;

– соціальна допомога у будь-якому аспекті – це двосторонній процес, взаємодія, у якому активність дитини як суб'єкта даного процесу визначає його успіх. Реабілітація, корекція – перманентний процес, що повинен набувати тенденцію до переходу на рівень самозабезпечення, саморегуляції ;

– робота з людиною в сфері особистісного простору передусім передбачає ситуацію прийняття того, хто пропонує допомогу, довіру до нього, тільки за такої умови дитина піде на контакт, а значить на співпрацю.

Ми спробували змодельовати образ людини (особистісний аспект), яка при відповідній фаховій підготовці зможе сягнути висот професійного успіху (у комплексі означених спеціалізацій: дефектолога, практичного психолога, соціального працівника). Виходили ми перш за все з того, що всі ці спеціальності спрямовані на один об'єкт : людину, що має певні проблеми і потребує допомоги. Тому вважаємо, що високого рівня професійної діяльності соціального педагога може досягти людина:

– небайдужа до проблем іншого, у якої особистісна потреба допомогти людині трансформується на рівень базових професійних позицій;

– з чіткими особистісними та життєвими позиціями, принципами, ціннісними пріоритетами; яка знає і розуміє себе (знаходиться у злагоді з самою собою), яка є психологом перш за все по відношенню до самої себе;

– високоморальна, не фіксована лише на собі та своєму житті, здатна асоціювати проблеми іншого з особистісними проблемами;

– здатна полюбити людину недосконалу, людину з вадами, людину – інваліда;

– з високим рівнем емпатійності, здатна до милосердя;

– з високими аналітичними здібностями, здатна розібратися в проблемах іншого, з'ясувати їх природу;

– оптиміст що вірить в себе, перемогу людини над собою, своїми комплексами, психічними деформаціями та вадами;

– здатна до переконання, навіювання, що може допомогти іншому повірити в себе, показати обнадійливу перспективу успіху;

– з демократичними життєвими позиціями, що вміє співпрацювати, формуючи партнерські стосунки з іншими;

– цілеспрямована, вольова, здатна перемогти труднощі, тимчасові невдачі, не втратити віру в себе, дитину, кінцевий результат спільної роботи;

– з високим рівнем творчого потенціалу, здатна до дослідницької діяльності (кожна дитина – індивідуальність, а тому кожна навчально-виховна ситуація має бути продуктом творення самого педагога);

– з високим рівнем самоконтролю, саморегуляції.

Аналіз навчальних програм та практики організації навчальної діяльності в педагогічному ВНЗ свідчить про те, що формування особистості педагога в структурі його професійної підготовки взагалі не включено (хіба що на рівні теоретичних положень в рамках педагогічних дисциплін). Зміст навчання фактично фіксований на двох об'єктах: дитині і предметі її навчально-виховної діяльності, тобто допомагає студентам зорієнтуватися відносно того, кого він має вчити і як це зробити. Якби сутність педагогічної професії полягала в репродукції трафареток, реалізації розроблених стандартів, таку концепцію професійної підготовки можна було б виправдати. Оскільки основний потенціал професіоналізму педагога знаходиться на площині особистісних вимірів (позиція, принципи, стиль, цінності, потреби і т.д.), то маємо визнати, що система професійної підготовки педагога не орієнтована на об'єкт, що складає основу професії, іншими словами, ми формуємо процес, не формуючи його творця.

Говорячи про педагога – творця, маємо на увазі не лише особистісний аспект (педагог як особистість), а й методику формування його професійної діяльності. Якщо професійна діяльність формується безвідносно до її суб'єкта, вона виявиться недієздатною на практиці. Саме тому значна частина студентів із низьким рівнем організації мислительної діяльності, тобто здатністю до самостійного аналізу, синтезу, творення стверджують, що навчання в ВНЗ – це теорія, на практиці все треба починати спочатку: самому шляхом проб та помилок формувати свою професійну діяльність. Формування професії повинно асоціюватись з творенням свого методу, своєї професійної методики, в основі якої позиції, стиль, принципи, означені особистісним вибором, максимально орієнтовані на особливості самого творця. ВНЗ ж має стати кузницею, де започатковується процес творення своєї професії і себе в ній.

Саме тому вважаємо, що **другим** інтегруючим блоком, здатним формувати систему професійної підготовки соціального педагога може виступати комплекс професійно значущих умінь, що є спільним для всіх означених спеціалізацій і в певній мірі передають сутність професії соціального педагога. Даний комплекс вмінь може відповідно цілеспрямувати навчальну інформацію з будь-якої дисципліни, знайти адекватні варіанти її об'єктивності у конкретних професійно значущих формах, а також визначити не тільки

рівень оволодіння відповідними знаннями, а і оцінити рівень їх активності, тобто включеності у професійну діяльність. До комплексу ми включили:

- розуміння дитини з проблемами психофізичного розвитку, розуміння сутності її особистісних та життєвих проблем, самопочуття, проблем навчальної діяльності, соціальної адаптації, взаємодії з іншими;

- вміння визначити сутність психофізичних вад дитини, розуміння загальних закономірностей їх виникнення та функціонування, вміння пояснити характер їх фізіологічної, психічної, соціальної обумовленості;

- вміння пізнати дитину, діагностувати поелементно рівень сформованості інтелектуальної діяльності дитини, сформованості емоційної, вольової та інших сфер її розвитку, сутність вад та характер їх об'єктивації у конкретних видах діяльності, формуючи комплекс причинно-наслідкових зв'язків в структурі особистості дитини та її життєдіяльності;

- вміння інтегрувати результати поелементної діагностики, формуючи цілісний образ дитини з особливостями її світобачення, ставлення до життя, людей, до себе, її цінностями, проблемами, життєвими пріоритетами; вміння виявити і актуалізувати компенсаторні механізми, що функціонують в структурі особистості дитини та її життєдіяльності, активізація яких складає основу будь-якого корекційного процесу;

- вміння формувати моделі навчально-виховних ситуацій, оптимальних для кожної дитини в плані особистісного розвитку та реабілітації уражених зон психофізичного розвитку, володіти основами їх реалізації на практиці;

- володіння теоретичними основами та конкретними методиками організації навчально-виховної діяльності в рамках комплексу навчальних дисциплін у спеціальній школі, а також організації групової та індивідуальної корекційної роботи з дітьми;

- вміння знайти контакт з дитиною, бути прийнятним нею, організувати співпрацю, поетапно перетворюючи її на суб'єкт навчально-виховної діяльності, корекційної роботи, свого власного життя;

- вміння глибоко аналізувати і адекватно оцінювати результати своєї професійної діяльності, фіксуєючи та обумовлюєючи ситуації успіхів та невдач, проектуєючи на їх основі перспективну програму особистісного та професійного саморозвитку.

Орієнтація на вміння зовсім не означає недооцінювання знань (основа традиційних професіограм спеціаліста). В структурі формування професійного вміння знання завжди виступатиме базовою категорією, однак, якщо його трактувати з позиції кінцевого результату, тобто об'єктивації в конкретну форму, то легко дійти висновку, що будь-яке професійно цінне знання повинно бути максимально усвідомленим студентом. Тільки за такої умови воно трансформується на рівень професійного мислення і стає надійною платформою у формуванні професійного вміння.

Третім інтегруючим блоком системи професійної підготовки педагога буде виступати практична діяльність педагога. Її статус в ієрархії професійно значущих елементів освітньої системи найвищий, оскільки практична діяльність є метою системи, по відношенню до якої всі інші елементи трактуються як засоби. Практична діяльність водночас виступає основним критерієм, що визначає рівень дієздатності системи в цілому і степінь доцільності кожного її елемента зокрема. В основі системи професійного становлення спеціаліста повинна бути логіка формування його практичної діяльності.

І **четвертим** інтегруючим блоком виступатиме самостійна робота студента, що реалізується за повною структурою: постановка цілі, вибір змісту, методів роботи, самостійне її програмування і реалізація, самоаналіз і самооцінка рівня результативності.

Цільові орієнтири професійного становлення можуть стати продуктом осмисленої, творчої роботи над професіограмою спеціаліста. Зрештою, студент має відповісти на питання: яким я хочу себе бачити у майбутній професії (модель образу свого професійного „Я” в перспективі). Модель – не статичний образ, вона закономірно буде змінюватись, однак, лише така реальна мета дасть можливість проектувати і програмувати

власний шлях професійного становлення, забезпечуватиме його усвідомленість і, відповідно, продуктивність. На цьому ж етапі важливо допомогти студенту усвідомити логіку професійного становлення спеціаліста, зокрема позиції, що включені в структуру професійної підготовки в ВНЗ і ті, що поки що залишаються за її межами (особистісний аспект). Наскрізним напрямком професійного становлення студента повинна стати „робота над собою”: постановка цілей особистісного та професійного саморозвитку, постійний процес само діагностики, визначення пріоритетних напрямків самовдосконалення, розробка конкретних методик та програм роботи над собою, самоконтроль, самоаналізи та ін. В ідеалі, ця програма має бути максимально інтегрована в загальну програму формування свого життєвого простору (це зверхзадача), а також у повній мірі співвідноситись з програмою професійної підготовки у ВНЗ.

Продуктивність процесу самотворення як в особистісному, так і в професійному аспекті можна контролювати, оцінювати і, відповідно, корегувати характер його протікання. Всі статичні і динамічні позиції стосовно зазначеного процесу можуть студентом фіксуватись у спеціальному зошиті. Це можуть бути: модель особистості педагога та його професійної діяльності, основні цільові установки, конкретні завдання на кожний період навчання, програми, методики та методи самодіагностики, самоаналізи, самохарактеристики як інтегральні, так і цілком конкретні („я в своєму життєвому просторі”, „я в конфліктній ситуації”, „я і школа, яку я для себе вимріяв”, „моя перша зустріч з дітьми”, „найбільший мій успіх під час навчальної практики”, „я і моя мова” та ін. Після кожної комплексної самодіагностики визначаються пріоритетні напрямки саморозвитку, коректується програма самотворення, а також ідеологія та методика своєї професійної діяльності.

2. Основи формування програми професійного розвитку студента, її змістове та технологічне забезпечення.

Процес особистісного і професійного самотворення буде продуктивним, якщо він ще з самого початку, на стартовому етапі, буде означений головною ідеєю і комплексом конкретних цілей, що будуть прийняті кожним студентом як стратегічні орієнтири довготривалого процесу становлення. Студент повинен створити для себе загальне уявлення про образ своєї майбутньої професії, а також сформулювати переконання в тому, що лише високий рівень професіоналізму забезпечить відчуття свободи у професії, своєї значущості в ній, що у значній мірі асоціюється з життєвим успіхом. Можна запропонувати студенту поміркувати над комплексом стимулів в рамках майбутньої професії, що відзначаються як моральним, так і матеріальним спрямуванням:

1. Перш за все, це стосується моральних стимулів, які є вічними і завжди залишаються центральними, оскільки відображають глибинну суть педагогічної професії. Вони полягають в тому, що вчителю довіряють дитину у самий складний і продуктивний період її становлення. І допускати «брак» у цій святій справі є великий гріх: гріх перед дитиною, гріх перед нацією, гріх перед майбутнім.

2. Друга група стимулів пов'язана з забезпеченням почуття свободи, комфорту у своїй майбутній професії. Тут достатньо поміркувати над тим, як важко в школі непрофесійному вчителю, вчителю, якого дратують діти, який нудиться у своїй роботі, рахуючи час до дзвоника. До того ж, низький рівень професійної компетентності породжує почуття невпевненості, тривожності, оскільки діти уже не мовчать, авторитарністю невдоволеного учня не вгамуєш і тенденція до демократизації суспільства, а значить і школи, безумовно веде до посилення демократичності позиції учня в навчальному процесі. Вчитель є суб'єктом творення емоційно-енергетичного «поля» на уроці, в якому комфортністю самопочуття учня не лише пов'язана з комфортністю самопочуття вчителя, а у повній мірі його визначає. Психологічний комфорт вчителя безпосередньо пов'язаний з його психічним, а значить і фізичним здоров'ям.

3. Успішна професійна діяльність є основою самореалізації особистості,

забезпечення відчуття своєї значущості в життєвому просторі. Професійний простір інтегрований в особистісний, життєвий. Людина, яка є неуспішною в професійній діяльності, не може бути успішною в житті.

4. Уже сьогодні ВНЗ готує студента до роботи в умовах ринку освітніх послуг, основною ознакою якого є конкуренція за показниками якості освітньої діяльності. Посилюється тенденція до створення шкіл нового типу, що відповідали б сучасним освітнім стандартам. Мережа навчальних закладів з авторськими концепціями, програмами, що визначають різні рівні освітніх послуг, уже привнесла в життя конкуренцію на професіоналізм основного суб'єкта педагогічної діяльності – вчителя. Школа відмовляється від принципу «зрівнялівки» у всіх традиційних його проявах, статус вчителя в школі, рівень матеріальної винагороди за його працю буде визначатись в залежності від рівня його професіоналізму.

Важливо, щоб ще на початковому етапі навчання в ВНЗ студент сформував для себе загальне уявлення про зміст та логіку свого професійного становлення. Системоутворюючим елементом професійної підготовки майбутнього вчителя має бути її кінцева мета: сформувати особистість вчителя та його педагогічну діяльність, що відзначалась би особистісним підходом до її організації, власним стилем, індивідуальним творчим пошуком. Якщо програму професійного становлення студента підпорядкувати реалізації зазначеної мети, то змістяться акценти з засвоєння теоретичного знання на формування вмінь і готовності використовувати їх в практиці професійної діяльності. Таким чином, ВНЗ має стати тою «кузницею», де студент може творити свій власний метод професійної діяльності, тобто, із всього арсеналу існуючих в педагогіці методик на основі фундаментальної теоретичної підготовки студент повинен навчитись вибирати те, що властиво йому як особистості, вмінти творчо використати його в нових умовах, формуючи свою позицію в навчально-виховному процесі, стиль роботи, тобто максимально реалізувати себе у своїй майбутній професії. Звичайно, ми далекі від думки, що студент в ВНЗ може створити свою власну методіку в досконалому і завершеному варіанті, однак початковий етап процесу її формування можливий і необхідний, в ньому повинні бути сконцентровані основні позиції студента в організації професійної діяльності і обов'язково запрограмований процес дальшого її становлення.

Тому студент повинен зробити спробу сформувати для себе бачення кінцевого результату професійного становлення, перспективну ціль (зверх-задачу). Це має бути не стереотипне книжкове уявлення про професію, що сприймається як набір недієздатних формул, необхідно створити свій «живий» образ, що акумулюватиме в собі основні принципи особистісні позиції, стиль, характерологічні особливості, словом, максимально базуватиметься на власній життєвій концепції.

У процесі творення даного образу можна використати багато професійно значущих суб'єктів. Студенту можна рекомендувати:

- актуалізуйте досвід свого власного шкільного життя, проаналізуйте власне сприйняття вчителів різного типу, рівня професіоналізму, стилю, які вас навчали в школі. Виділіть те, що найбільше цінувалось, а також те, проти чого в найбільше «протестували». Відтворіть в пам'яті ваші відчуття, оцінні судження, проаналізуйте їх і поясніть мотиви ваших відчуттів та реакцій;

- аналізуйте з даної позиції практику організації навчально-виховного процесу в ВНЗ, яка виступає близьким аналогом організації даного виду діяльності в школі. Відповідно, образ викладача (його професійна позиція) є аналогом образу вчителя. У даному процесі велику цінність представляє можливість поєднання двох позицій: ви аналізуєте одночасно з позиції того, кого вчать, і того, хто буде вчити в перспективі. Професіоналізм вчителя у великій мірі визначається можливістю проектувати, здійснювати чи аналізувати педагогічну ситуацію, одночасно враховуючи позиції всіх суб'єктів навчального процесу. Це є багатий матеріал для глибокого і комплексного аналізу (об'єкти: професіоналізм педагога, стиль викладання, взаємин, методи навчання,

педагогіка контролю, конфліктні ситуації і т.д.). Глибина та продуктивність аналізу обумовлюється тим, що об'єктами аналізування стають власні реакції, відчуття, емоції, переживання, в такий спосіб моделюється ситуація, де ви відчуваєте себе комфортно і яка стимулює природний інтерес до навчання, а звідси і модель педагога як творця даної ситуації. Така модель педагога має великі шанси на дієздатність, оскільки створена самостійно, за власним вибором, означена особистісними пріоритетами;

- аналізуйте літературні джерела, що в різних формах та жанрах зображують професію. Читаючи, намагайтесь постійно думати про себе, самостійно моделюючи ролі, створюючи різноманітні інваріанти, адаптуючи до себе описані педагогічні, життєві ситуації.

Наступний етап стартового періоду має максимально забезпечити усвідомленість кожним студентом змісту та логіки професійного становлення вчителя. При тому потрібно однозначно назвати позиції у формуванні професіоналізму вчителя, які «бере на себе» ВНЗ, тобто які передбачені в структурі професійної підготовки в ВНЗ і пояснити, чому цього недостатньо, чому навіть ретельне виконання всіх навчальних завдань з навчальних дисциплін ще не є гарантією високого професіоналізму на практиці, чому «відмінник» навчання в ВНЗ не завжди є «відмінним» вчителем у школі. Студенти повинні знати, що ситуація на даному етапі ускладнюється ще й тим, що стратегічні цілі нової школи (для якої ми готуємо студента), ще не стали основою концепції, а значить і змісту і технології професійної підготовки студента. Важко сказати, наскільки довготривалим буде перехідний період (від теорії до масової практики), однак, не можемо вдавати, що це лише ситуація, яка не варта уваги. До сих пір в педагогічному ВНЗ не сформована продуктивна система виховання студента, формування його як особистості. Допоки це процес стихійний, практично нерегульований і, відповідно, рівень вихованості студента не оцінюється, а значить і не трактується як професійно значущий. Проблема є особливо актуальна в ситуації формування особистісно орієнтованої освіти. А тому, наскрізним напрямком професійного становлення студента має стати процес цілеспрямованого особистісного само творення.

На даному етапі у студента мають бути чітко сформовані орієнтири стосовно загально визначених освітніх стандартів за спеціальністю та процедури діагностики та оцінювання рівня їх досягнення. Важливо сформувати образ кінцевої мети як інтегративний комплекс, в якому акумулюються загальні для всіх освітні показники та особистісно означені творчі набутки, а також означити форми їх об'єктивації.

Водночас, необхідно сформувати уявлення про загальну змістову основу процесу та її технологічне забезпечення. Це стосується відповідних циклів навчальних дисциплін, їх місця в загальному процесі професійного становлення вчителя, значення для професійної діяльності. Уже на початковому етапі навчання у студентів має бути сформоване переконання, що жодна навчальна дисципліна не є нейтральною по відношенню до майбутньої професійної діяльності. Важливо запропонувати загальні рекомендації студенту стосовно оптимальності позиції в навчальному процесі, особливо, орієнтирів в тих видах діяльності, які у більшій мірі здійснюються на само регулятивній основі. Передусім, це стосується процесів:

- професійного самовизначення стосовно концептуальних позицій, технологічної основи, стилю майбутньої професійної діяльності;
- особистісного само творення, формування життєвого простору;
- формування власної концепції, методики та стилю навчальної діяльності;
- визначення пріоритетів професійного розвитку, що базуються на сферах підвищеного інтересу або, навпаки, проблемних зонах навчання, особистісного розвитку;
- програмування саморозвитку, його технологічного забезпечення;
- само діагностики, самопізнання;
- рефлексивної діяльності;
- визначення предметів для дослідницької діяльності;
- визначення загальних перспектив життя та професійного становлення.

А далі формується цілісне уявлення про перший етап (1 курс) загальної системи професійного становлення: особливості етапу, головні орієнтири діяльності, змістова основа. Представляються типові для студентів складності даного процесу та рекомендації щодо їх подолання.

І найбільш детально про означені вище процеси, що будуть здійснюватись на само регулятивній основі, оскільки вони потребують особливої уваги і консультаційної підтримки з боку викладачів.

Такі орієнтири мають формуватись у студента в кінці кожного логічно завершеного етапу навчання (курсу) при переході до наступного.

Далі студенти проводять комплексну діагностику за всіма параметрами що мають цінність як для процесу навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Так кожен студент визначає стартовий рівень навчальних досягнень, особистісного розвитку, рівень сформованості навчальної діяльності.

Відповідно до зазначених принципових підходів та логіки формування особистості вчителя та його професійної діяльності, формується і програма вивчення кожної навчальної дисципліни або їх комплексу. Саме спільність базових позицій, що об'єктивуються у кожній навчальній дисципліні забезпечують:

- формування цілісного освітнього простору, що визначає єдині освітні стандарти, які забезпечують загальну цілеспрямованість процесу професійного становлення спеціаліста, саморозвивальність системи, можливість здійснення її моніторингу за базовими показниками якості;

- взаємозв'язок та взаємообумовленість всіх навчальних дисциплін, їх орієнтованість на формування професійної свідомості, професійного мислення спеціаліста, його особистісних якостей;

- єдині освітні стандарти, що визначають зміст, логіку і технологію вивчення навчальної дисципліни сприяють самореалізації особистості в процесі навчання, формування власної концепції «Я-професіонал» та технології її реалізації (всі навчальні дисципліни будуть виступати реальними суб'єктами формування даного процесу, а тому всі вони будуть сприйматись студентом як професійно значущі).

Отже індивідуальна програма професійного саморозвитку повинна стати системоутворюючим компонентом загальної програми професійного становлення спеціаліста.

Процес модернізації, а також творення нових навчальних програм, безумовно, уже розпочався. Він ведеться у напрямках:

- осучаснення змісту освіти;
- забезпечення технологізації освітнього процесу;
- дотримання принципу модульності у його структурній побудові та ін.

Разом з тим, не можна не погодитись з тим, що програми, як загальноосвітні, так і конкретні навчальні ще досить далекі від того, щоб формувати сприятливий як змістовий, так і технологічний простір для формування в їх контексті індивідуальних програм особистісного та професійного саморозвитку студента. І хоч програми означеного рівня – це ще перспектива для масової практики, позиція очікування в даній ситуації не є оптимальною.

Студент уже сьогодні має себе переконати в тому, що він може виступати активним творцем власної програми професійного саморозвитку навіть в умовах, які означені все ще домінуванням інформаційно-репродуктивної системи професійної освіти. Крім того, студент вчиться сьогодні, а орієнтуватись має на школу, що буде «завтра», тобто школу, яка буде у повній мірі працювати за стандартами особистісно орієнтованої освіти. Тому, він в принципі не може чекати.

Одним з магістральних напрямків нових освітніх програм є формування умов, за яких студент з допомогою викладачів зможе проектувати власну, оптимальну для нього (виходячи з рівня реальних навчальних досягнень, потенційних можливостей,

особистісних якостей та здібностей) програму оволодіння професією та особистісного саморозвитку в контексті власного життєвого простору. І допоки цей стратегічний напрямок не інтегрований в структуру професійної підготовки вчителя, він може функціонувати відносно автономно, виступаючи основним предметом самостійної роботи студента. З часом, удосконалення навчальних програм буде вестися у напрямку забезпечення умов як для творення такої індивідуальної програми студента, так і її реалізації. З іншого боку, саме наявність такої програми буде продукувати механізми, що забезпечуватимуть модульність формування змістової основи навчальної дисципліни. Основу даного виду діяльності студента будуть складати правильні орієнтації стосовно логіки професійного розвитку, а також відповідно сформована потреба.

Це не буде абстрактна робота заради оцінки, вона має сприйматись студентом як робота на себе, на свій майбутній професійний успіх. Ніщо не може компенсувати даний вид діяльності, і виконати її може лише сам студент (як в частині творення, так і реалізації). Означена позиція нова, вона не культивувалась інформаційно-репродуктивної освітньої системи і, звісно, процес її формування буде досить складним, однак, альтернативи йому немає.

3. Ключові компетенції як основа забезпечення адекватної цільової спрямованості системи професійної освіти спеціаліста.1.

Компетентнісний підхід в освіті (спрямованість процесу навчання на формування ключових компетентностей як основного його результату) означає проблему, яку можна класифікувати як таку, що відображає головну цільову спрямованість розвитку сучасної освітньої системи в державі і стосується всіх рівнів її реалізації. Як результат, студенти не зовсім розуміли, чому досконале володіння інформацією не завжди забезпечує успіх в практичній діяльності і чому теорія так часто розходиться з реаліями, які диктує практика.

Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат. Звісно, проблеми компетентнісної освіти більш глибоко досліджені в умовах середньої школи, оскільки означені вище категорії стали ключовими при формуванні концепції переходу на 12-и бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Разом з тим, подальший науковий пошук в даному напрямку буде продуктивним лише за умови, коли він буде вестись в узгодженій взаємодії освітніх систем середньої та вищої школи, оскільки йдеться про розробку цілісної концепції забезпечення освітньої діяльності особистості впродовж життя. Спробуємо оцінити сутність поняття «освітня компетенція», визначеного для школи, в умовах професійної освіти, аналізуючи спільності та принципові відмінності. Поняття «компетентність» є складним, поліфункціональним. Поняття «компетентний» (від лат. відповідний, здібний) примінімо до всіх областей діяльності, в тому числі і професійної. Даний факт має немаловажне значення з огляду на те, що в такий спосіб може фіксуватись по життю загальна орієнтація на образ кінцевого результату будь-якого виду діяльності, що асоціюється з якістю виконаної роботи: чи то навчальної, чи професійної, чи соціальної, чи будь-якої іншої. Останніми роками представлено багато визначень поняття «компетентність» в освіті. Хоч всі вони різні за формою представлення, виділенням тих чи інших акцентів, однак, всіх їх об'єднує спільна смислова основа. Виділимо базові характеристики, що означають суть поняття: добра обізнаність з чимось, рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним засвоєнням змісту навчання, здатність учня здійснювати складні поліфункціональні, предметні, культуродоцільні види діяльності, результативно-діяльнісна характеристика процесу навчання, суб'єктивне, «живе» знання, яке є надбанням індивідуальності учня, володіння обширними точними знаннями і досвідом практичної діяльності. Перелік можна продовжувати. Аналізуючи всі представлені трактування понять, пов'язаних з ключовим «компетентний», ми виділили ті ознаки, які є спільними для всіх визначень, очевидно тому, що вони визначають його глибинну суть:

а) компетентність – це передусім особистісна характеристика, а тому, особистість того, хто вчиться є системоутворюючим компонентом навчального процесу, а також головним його суб'єктом (учень – творець власної компетентності);

б) фундамент поняття формує знання: обширне, глибоке, максимально усвідомлене, особистісно прийняте (суб'єктивне, «живе»), а значить дійове (активне), готове до практичного використання, як в стандартних, так і видозмінених ситуаціях;

в) це максимальна інтеграція життєвих, навчальних, професійних смислів, що програмується як структурою навчальної діяльності, так і її змістовим наповненням.

Перелік характеристик можна продовжувати, конкретизуючи складові поняття «компетентність» та до певної міри умови її реалізації, однак вже і тепер є всі підстави стверджувати, що, виходячи з означених вище показників, важко визначити, про яку освіту йдеться: загальну середню чи професійну, оскільки вони відображають суть особистісно орієнтованого навчання, формуючи проекцію його результату (проміжного, кінцевого). Проаналізуємо ключові компетенції, що мають інтегральну природу, оскільки основним суб'єктом їх формування виступає особистість того, хто вчиться. Навчальна інформація перестає бути самоцінністю, процес її засвоєння реалізується через взаємодію досвідів (змісту навчальної дисципліни та її інтерпретації з позиції власних надбань, цінностей, уявлень, стандартів). В такий спосіб відбувається не просто засвоєння (запам'ятовування) навчального матеріалу, а його «привласнення», що передусім обумовлює здатність діяти на основі отриманих знань. І найвищу цінність при цьому представляє процес формування студента як реального суб'єкта власного професійного становлення, а відтак і в перспективі спеціаліста, здатного до перманентного професійного саморозвитку.

Компетентнісний підхід в професійній освіті передусім передбачає забезпечення цілісності у всіх формах її прояву. Саме поняття «компетенція» є інтегральним і обумовлює не стільки характеристику елементів системи, скільки особливості зв'язків, що обумовлюють цю цілісність. Виокремимо варіанти такого роду цілісностей:

- система професійної підготовки спеціаліста як узгоджена взаємодія всіх її складових, орієнтована на визначені цілі, яка піддається не по елементному, а комплексному моніторингу;

- особистість студента, що цілеспрямовано формується в контексті власного життєвого та професійно означеного простору;

- ієрархія цілей, що проектують кінцевий результат професійного становлення спеціаліста та логіка їх поетапної реалізації;

- інтеграція змістового поля професійної підготовки, що здійснюється через органічне поєднання всіх навчальних дисциплін та інших форм та видів навчально-виховної діяльності (навчання як формування взаємовідносин студента з його майбутньою професією);

- цілісне визначення рівня психологічної та предметної готовності студента до майбутньої професійної діяльності;

- формування цілісного емоційно-психологічного поля, що функціонує за визначеними спільними для всіх суб'єктів професійного навчання стандартами.

Компетентнісний підхід в освіті може слугувати базовим механізмом, здатним забезпечити інтеграційні процеси всіх рівнів та спрямувань. Тому передусім йдеться про різні рівні компетенцій, які можна диференціювати за різними ознаками, зокрема за ступенем функціональності. Звісно, на вершину піраміди будуть винесені ключові компетенції, що характеризуються насамперед багатофункціональністю. Вони можуть забезпечити інтеграцію професійного простору в цілісний життєвий простір особистості, оскільки формують компетенції, що є в однаковій мірі актуальними в соціальному, професійному, повсякденному житті. Такий підхід не лише оптимізує процес професійного становлення спеціаліста, а і формує ситуацію, що програмує цілеспрямований розвиток студента як особистості і тим самим стирає грань між

навчанням та життям як автономними одиницями. Значущість цього факту важко переоцінити, оскільки в результаті маємо принципово інше ставлення до навчання, яке сприймається як основа цілісної самореалізації особистості.

Ці ключові компетенції ще називають надпредметними, міждисциплінарними. Шишов С.Є., Кальней В.В. (Мониторинг качества образования в школе.-М.,1998) на основі досвіду країн, де вже в останні десятиліття відбулась відповідна переорієнтація змісту освіти, виділяють такі компетенції:

- компетентність в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що базується на засвоєнні способів отримання знань з різних джерел інформації, в тому числі позашкільних;
- компетентність в сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, споживача);
- компетентність в сфері соціально-трудової діяльності (в тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових взаємовідносин, навиків самоорганізації);
- компетентність в побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного буття та ін.
- компетентність в сфері культурно-дозвіллевої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, таких, що культурно та духовно збагачують особистість).

На перший погляд, зазначені компетенції не мають безпосереднього відношення до професійної освіти і можуть бути використані виключно для школи. Це стосується концепції академічної освіти, основу якої формував інформативно-репродуктивний принцип організації навчальної діяльності. На противагу, особистісно-орієнтована освіта всіх рівнів і спрямувань має формувати основу для самоактуалізації особистості того, хто вчиться, а це можливо лише за умови, коли професійні компетенції будуть формуватись у тісному взаємозв'язку з життєвими, соціально-культурними. Більше того, саме актуалізація особистісного досвіду у всіх сферах буття дасть можливість реалізувати в оптимальному режимі принципи особистісно-орієнтованого навчання (як взаємодії досвідів). Особистість – це цілісність, тому перераховані вище досвіди (компетенції) існують не автономно, вони умовно розділені, реально ж компетентність в сфері соціально-трудової діяльності великою мірою визначає громадсько-суспільну діяльність, що в свою чергу обумовлено рівнем сформованості самостійної пізнавальної діяльності та ін. Тому, жодна з перерахованих компетенцій не перестає бути актуальною для особистості по закінченню середнього навчального закладу. Суть безперервної освіти або освіти впродовж життя і полягає в тому, що вона має базуватись на глобальних стержневих позиціях, які складають основу особистісного зросту безвідносно до вікових періодів і забезпечують її мобільність, адаптивність до будь яких соціально-професійних умов, можливість самореалізації.

Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ВНЗ з педагогічним спрямуванням. Перераховані компетенції набувають ознак професійної доцільності, оскільки для того, щоб допомагати школяру формувати досвід виконання ролі громадянина, споживача, навиків самоорганізації, вибору форм духовно-культурного збагачення та ін., педагог має мати власний досвід цілеспрямованого продуктивного формування даних компетенцій, фіксуючи не лише кінцеві результати, а і аналізуючи процес їх здобуття (це вже буде професійний набуток).

Конкретніше про компетенції, що формуються в сфері пізнавальної діяльності, оскільки вони виступають ведучими у навчальному закладі будь-якого рівня та типу, відображаючи специфіку основного виду його діяльності (навчання). Можна говорити про навчальні компетенції двох рівнів: а) пов'язаних з предметними вміннями, що відображають особливості роботи з конкретним змістом відповідних навчальних предметів (аналіз літературного тексту, доведення теореми, рішення математичної задачі,

переклад іншомовного тексту та ін); б) пов'язаних з загально навчальними вміннями, тобто такими, що властиві всім видам навчальної діяльності і не становлять специфіку жодного навчального предмету. Є багато класифікацій загально навчальних вмінь, серед них найбільш поширеною є: навчально-організаційні; навчально-інтелектуальні; навчально-інформаційні; навчально-комунікативні.

Однією з умов забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ключові компетенції, що складають суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміння коректно вести діалог, вміння задавати питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій в ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, мати позитивні навички спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що дані компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива лінгвістичних дисциплін, як це було роз приділено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях математики, географії є фактором несуттєвим і тому в рамках даних навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення. Однією з найбільших вад знанневої концепції освіти було те, що філологічні знання, які системно набувалися за визначеними навчальними програмами, мало асоціювалися з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони вивчалися як об'єктивно існуючі, а не осмислювались в контексті власної концепції та досвіду мовлення. Тому студенти не переймалися проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень, збагнути особливості, стиль, виявити сильні та слабкі сторони, вади, тобто піддати власний досвід мовлення комплексному аналізу з тим, щоб в перспективі сформувані індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Запровадження ключових компетенцій і передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів всіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативних компетенцій студента, вибудована на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислена студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, яка набула практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, неодмінно перейде на рівень саморегуляції і по закінченню навчання. Основним гарантом забезпечення даного процесу буде виступати той факт, що головним суб'єктом формування та розвитку комунікативної компетентності виступає студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги при переході на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, має йтися про загальну концепцію формування комунікативних компетенцій студента, в якій, окрім фундаментальної філософської, психологічної, соціологічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмету у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб всі суб'єкти

професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді і змістовий і технологічний аспект буде вибудовуватись в залежності від специфіки предмету, але з врахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої складатиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Велике значення у формуванні мовних компетенцій має іноземна мова. В умовах знанневої освіти, цілком природно, що всі засоби навчальної діяльності проектувались на те, щоб засвоїти відповідний об'єм про мову (мова як засіб читання, спілкування, перекладацької діяльності). Зважаючи на актуальність проблеми в сучасній соціальній ситуації, досить інтенсивно почали формуватись інноваційні методики, в основі яких – намагання забезпечити максимальну керованість та регламентованість процесу (так звані технології-рецепти), що гарантують отримання наперед заявлених результатів. Процес, орієнтований на форму, є процесом формалізованим. При такому підході студент не може стати суб'єктом формування своєї мовної компетентності, а відтак і програми її розвитку в перспективі, оскільки програма, за якою він працює, не піддається його особистісній інтерпретації, не передбачає її прийняття або неприйняття а значить і подальших видозмін.

Вивчення іноземної мови – це передусім спроба зрозуміти іншу народність, інтегруватись в його культуру, пізнати особливості менталітету, життєвої концепції іншого народу, це можливість зрозуміти іншу людину – носія іншої мови, людину, що належить до іншої культури, сповідує інші ідеали, веде інший спосіб життя. І найвищим рівнем комунікативної компетентності буде такий, який дасть можливість студенту самозаглибитись, осмислюючи себе в контексті іншої культури ще раз інтерпретуючи свої цінності, життєві пріоритети, традиції через призму цінностей, властивих іншій нації, співвіднести себе з людиною, мову якої вивчає, не кажучи вже про лінгвістичні дослідження: аналізи, порівняння, власні моделювання. Саме за такої цільової спрямованості може бути реалізована формула: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина».

Організація навчального процесу за особистісно орієнтованими стандартами має передусім реалізовуватись через індивідуально розвиваючі технології. До їх рангу можна віднести навчання за схемою «проживання» індивідуально-розвиваючих ситуацій (формування мовленевого середовища).

Можна навести приклад організації самодослідження характеру відносин студента з оточуючою дійсністю і з самим собою, яка допоможе визначитись, наскільки, скажімо, студент знаходиться у злагоді з самим собою і з оточуючим його світом, наскільки він є суб'єктом власного розвитку. Для дослідження можна запропонувати шкалу соціально-психологічної адаптованості, розроблену американським психологом К.Роджерсом. Методика США передбачає опитувальник та інструкцію по обробці отриманих результатів (текст дається мовою оригіналу). Наведемо приклад деяких питань у перекладі (всього 101).

1. Я відчуваю внутрішню невпевненість, коли з ким-небудь розмовляю.
2. Мені не хочеться, щоб оточуючі здогадувались, який я, що у мене на душі, і я представляюсь перед ними, ховаю своє обличчя під маскою.
3. Я пред'являю до себе великі вимоги.
4. Я завжди дотримуюсь своїх обіцянок.
5. Я сам винен у своїх невдачах.
6. Я багато в чому живу поглядами, правилами і переконаннями своїх однолітків.
7. Я люблю мріяти – іноді просто посеред дня. Важко вертатись від мрії до дійсності. У мене таке відчуття, ніби я злий на весь світ.
8. Я вмію управляти собою і своїми поступками – змушувати себе, дозволяти собі, забороняти. Самоконтроль для мене – не проблема.
9. Більшість тих, хто мене знає, добре ставляться до мене, я подобаюсь їм.
10. Інколи у мене бувають думки, з якими мені не хотілося б ділитися.
11. Це досить складно – бути самим собою.
12. Я

відчуваю внутрішню зверхність над іншими. 13. Я ніхто. Немає нічого, в чому би я виразив себе, проявив свою індивідуальність, своє «Я». 14. В цілому, я добре ставлюся до себе. 15. Я довго не можу прийняти рішення як діяти, а потім вагаюся в його правильності. 16. У мене відчуття скованості, внутрішньої неволі. 17. Я відрізняюся від інших. 18. Мої сили і здібності у повній мірі відповідають тим завданням, які ставить переді мною життя. Я зі всім можу справитись.

Завдання навколо даного виду роботи можуть бути самі різноманітні:

а) апробувати методик, обробити отримані результати, надати власну інтерпретацію отриманим висновкам (публічно, індивідуально);

б) написати самоаналіз за запропонованими темами («Я і моя концепція спілкування з друзями», «Я і моя внутрішня незалежність», «Емоційний комфорт і фактори його досягнення», «Я в оточенні найближчих мені людей», «Що значить бути задоволеним самим собою», «Чи вмю я керувати своїми емоційними станами», «Що таке життєвий оптимізм і як він досягається» або за темою, що представляє для студента найбільшу актуальність на даний момент;

в) підготуватись до дискусії в групі за конкретною проблемою (можна з вище перерахованих);

г) скласти модель програми саморозвитку за якоюсь особистісно значущою якістю (оптимізм, самоорганізація, впевненість в собі, толерантність, пунктуальність та ін);

д) зробити спробу продіагностувати когось із своїх близьких або учнів під час навчальної практики, сформувані характеристики за окремими параметрами, долучивши результати власних спостережень, досвід спілкування, спільної діяльності;

ж) після прочитання художнього твору (в оригіналі) зробити спробу дослідити особливості якогось героя за даною методикою (або хоч би спробувати дати відповіді на окремі питання). Визначити відмінності особливостей світосприйняття досліджуваного героя з вашими власними в тому числі за національною приналежністю). Пояснити зроблені висновки.

Таких завдань можна змодельовати багато. Доцільно виділити наступні пріоритети означеного підходу:

1. Основна особливість полягає в тому, що іноземна мова при цьому сприймається не як самоцінність, спеціальний об'єкт вивчення, а як засіб реалізації особистісно значущих цілей (природна функція мовлення).

2. Практично всі з перелічених вище ключових компетенцій в тій чи іншій мірі об'єктивуються в рамках навчання за схемою «проживання» індивідуально-розвиваючих ситуацій. Студент утверджується в переконанні, що іноземна мова може слугувати валідним засобом процесу самопізнання, самотворення, самореалізації.

3. Формування комунікативних компетенцій (як з іноземної, та і рідної мов) набуває тенденції до переходу на рівень саморегуляції, забезпечуючи перманентність процесу їх розвитку, що пояснюється як наявністю у студента відповідної мотиваційної сфери, так і вмінь технологічної організації процесу (студент стає реальним суб'єктом навчання).

Засновник Римського клубу (своєрідне об'єднання вчених всього світу) А.Печчеї сформулював ідею про те, що в основі пошуку досконалої моделі управління світовим розвитком лежить «управління людини самою собою». В контексті даної спрямованості наукових пошуків з'являється нова наука акмеологія, що займається проблемами пошуку оновлених форм розвитку професіоналізму. «Бути в акмі» (древньогрецьке) – знаходитись на вищій сходинці. В узагальненому варіанті акмеологію можна представити як науку, що розробляє теорію і практику забезпечення такого процесу професійної підготовки спеціаліста, при якому особистість буде здатна досягти висот професіоналізму, інтегруючи процеси «сходження», (привласнюючи об'єктивно існуючий досвід у всіх його формах) та «самозаглиблення», (пізнаючи свою суть, життєву концепцію, визначаючи потенціали розвитку).

Очевидно, варіант навчання, представлений вище, можна класифікувати як модель, що має головні ознаки процесу, сформованого в контексті акмеології, оскільки об'єктивне «наращування» комунікативної компетентності з іноземної мови в свою чергу слугує умовою та свого роду інструментом пізнання себе і своїх комунікативних здібностей в тому числі: при тому йдеться про комунікацію як у вузькому смислі (як засіб спілкування), так і широкому (як форма та механізм формування взаємовідносин зі світом та самим собою).

4. Основи забезпечення особистісної орієнтованості процесу професійної підготовки вчителя

Система професійної підготовки вчителя (як і система організації освітньої діяльності взагалі) в рамках інформаційно-репродуктивної парадигми була орієнтована на оволодіння професією безвідносно до особливостей її суб'єкта, тобто вивчалась суть професійної діяльності і технологія її реалізації у типових ситуаціях. Те, що стосується особистісних особливостей діяльності (стиль, методика, техніка), то вони формувались у студента під час навчальної практики або (вчителя-початківця) цілком стихійно, залежно від умов, в які він попадає і мобільності особистості у виборі адекватних форм. Таким чином, концепція підготовки вчителя обумовлює деяке «протистояння» професійної діяльності і того, хто нею оволодіває, оскільки професія представляється як об'єктивна даність, яка має свої закони, теоретичні основи, які треба пізнати безвідносно до того, хто цей процес здійснює. Схему можна відобразити таким чином: студент пізнає професію – пристосовується до неї – а потім творить. Якщо йдеться про вчителя, основною функцією якого є трансляція та контроль знань, то дана схема є досить правомірною. В умовах інформаційно-репродуктивної освітньої формули вчитель і не повинен був бути творцем. Ця його якість у більшій мірі декларувалась, її необхідність не була продиктована системою.

Необхідність переосмислення сутності інформаційно-репродуктивної системи підготовки вчителя обумовлена передусім запровадженням особистісно-орієнтованої формули шкільної освіти, за якою основна мета школи – формування умов для самореалізації особистості того, хто вчиться. Якщо студента готувати до професії в інформаційно-репродуктивному режимі, то навіть саме фундаментальне вивчення системи організації педагогічної діяльності за особистісно орієнтованими технологіями буде безперспективним. Навчання за даними технологіями передбачає позицію вчителя як суб'єкта своєї професійної діяльності, тобто вчителя - творця. А якщо його вчити пізнавати і пристосовуватись (відмічені вище базові функції, що реалізує концепція класичної професійної освіти), то самостійно на практиці вчитель творити самостійно не навчиться.

Крім того, можна стверджувати, що система професійної підготовки спеціаліста непродуктивна, якщо в її основу не покладені базові функції та особистісні характеристики, що забезпечують успішність діяльності. Тому, якщо творчість (здатність до творчості) є значущою складовою професійної підготовки вчителя, то вона має складати суть всієї системи і об'єктивуватись на всіх етапах її реалізації.

В зв'язку з цим, можна означити комплекс проблем, які є продуктом інформаційно-репродуктивної системи освіти, об'єктивуються на рівні взаємодії теоретичного та практичного компонентів педагогічної освіти і є реальним гальмом на шляху до переходу на особистісно орієнтовані технології професійної підготовки вчителя:

- низький рівень зв'язку теоретичної підготовки і практичної діяльності в системі професійного становлення вчителя не дав можливість сформувати у студента ставлення до теорії як основи практичної діяльності;

- знеособлення теоретичного матеріалу, тобто робота над ним не за формулою: осмислення – прийняття - включення в діяльність, а: запам'ятовування – відтворення – механічне використання (за визначеними стереотипами) пояснює невміння студента

самостійно працювати над теоретичним матеріалом, трансформувати теорію на рівень мислення та регуляції діяльності;

- неформованість мотиваційної основи навчання, відсутність чіткого бачення перспектив власного розвитку та професійного росту суттєво знижує шанси переходу професійної підготовки вчителя на рівень перманентного професійного саморозвитку;

- концепція навчальної практики передбачає формування позиції студента як об'єкта діяльності, він формує урок за визначеними аналогіями, викладач і вчитель оцінюють правомірність реалізованого підходу. Студент практично не може здійснити комплексний глибокий аналіз своєї практичної діяльності, не може з позиції основних теоретичних положень проаналізувати успішні напрямки діяльності, навчально-виховні ситуації, а також теоретично інтерпретувати помилки, невдачі, низький рівень продуктивності окремих занять, а тому і не в змозі визначити перспективи власного саморозвитку, особливо в частині теоретичної підготовки;

- під час професійної підготовки, навчальних практик у студента немає неформального професійноозначеного спілкування як з однокурсниками, так і з викладачами. Пояснюється це багатьма причинами, зокрема, відсутністю досвіду вільного спілкування на навчальних заняттях (навчальних дискусій, розв'язання проблем з ініціативи студентів), формалізованістю стосунків, що складаються з викладачами і до певної міри студентами (навчання не реалізується за формулою взаємодії, воно проходить в індивідуальному режимі, і тому не стає предметом зацікавленого неформального спілкування).

Особистісна орієнтованість є суттю нової освіти і дана позиція стала основою концепції розвитку освіти в державі, а також отримала відображення в основних документах про освіту.

В структурі професійної підготовки вчителя можна виокремити три базові складові, що відображають її основну цільову спрямованість: формування «образу професії», «образу Я» і «образу я в професії». За класичною схемою система професійної підготовки була орієнтована на реалізацію першої складової і, відповідно, система удосконалювалась у напрямку розширення і поглиблення знань про професію. Цей підхід можна було б виправдати, якби була доведена пряма залежність між об'ємом знань про професію та рівнем професійної діяльності.

За особистісно орієнтованою системою професійної підготовки значення першої складової не зменшується, але вона виступає не як основна ціль і самодостатня складова, а як основа реалізації наступних, які у своєму комплексі і забезпечать прямий зв'язок між формуванням «образу Я в професії» і рівнем професійної діяльності вчителя. Звісно, схема є набагато складнішою і передбачає переорієнтацію всіх її компонентів, в тому числі і традиційної теоретичної складової. Пояснюється це тим, що теорія стає не ціллю, як в інформаційно-репродуктивній системі, а засобом реалізації більш високих і складних цілей - особистісного само творення студента, формування його власної концепції майбутньої професійної діяльності.

А це значить, що повинен бути принципово змінений як підхід до формування теоретичної складової професійної підготовки вчителя, так і вибір адекватних форм роботи над нею (технологія її опрацювання). Якщо теорія буде вивчатись в режимі найбільшої актуалізації процесу запам'ятовування, то вона не стане основою формування студентом свого образу професії (методики, стилю та ін.), якщо ж теорія стане, наприклад, суб'єктом формування професійного мислення студента (мислення студента – цілісність, його не можна поділити на незалежні блоки – особистісне і професійне), то вона стане реальним фактором формування як «образу Я», так і «образу Я в професії». Немає необхідності доводити факту тісної залежності другої і третьої складової означеної схеми, хоч характер зв'язків повинен стати предметом фундаментального наукового дослідження, оскільки це допоможе оптимізувати не лише формування кожної складової, а і системи в цілому, забезпечивши високий рівень її продуктивності.

Параметри	Особистісно орієнтована система	Інформаційно-репродуктивна система
Концептуальні позиції	Студент – центральний суб’єкт процесу його професійного становлення. Система формується як цілісний простір, основними критеріями якості якого є адекватність умов для особистісного та професійного само творення студента. Ставлення до професійної діяльності як пріоритетного простору для особистісної самореалізації.	Студент – об’єкт педагогічного процесу, який виконує функції оволодіння визначеного для всіх об’єму навчальної інформації, формування стандартизованих вмінь організації професійної діяльності. Дезінтеграція життєвого (особистісного) та професійного просторів.
Мета професійної підготовки	Формування загальної професійної компетентності, мобільності студента по відношенню до майбутньої професійної діяльності, здатності до формування «образу Я в професії», управління процесом особистісного та професійного само творення впродовж життя.	Оволодіння широким масивом знань, що мають відношення до професії, набування вмінь формувати типові навчально-виховні ситуації, вирішувати педагогічні проблеми за аналогією. Виховувати старанність, виконавську дисципліну
Зміст професійної підготовки.	Зміст навчання сприймається як основа і водночас засіб професійного становлення. Навчальна інформація «привласнюється» студентом в результаті взаємодії з власним досвідом і стає основою професійного мислення, свідомості, а значить і формування власної концепції, методики та стилю професійної діяльності. Забезпечується гармонійний взаємозв’язок теоретичної та практичної складової професійної підготовки з чіткою орієнтацією на формування практичної діяльності.	Автономність навчальних дисциплін, зміст яких не формується як цілісність і, відповідно не інтегрується в мислення, свідомості студента. Пріоритет теоретичного знання, яке засвоюється студентом як навчальна інформація і не трансформується на рівень адекватних орієнтирів в майбутній професійній діяльності. Основний якісний показник оволодіння змістом навчальної дисципліни – рівень засвоєння теоретичних положень.
Організація педагогічного процесу	Навчальна діяльність формується в такий спосіб, щоб забезпечити взаємодію «досвідів» - викладача, що представляє відповідну навчальну дисципліну і студента, що вже має певний «актив» та власні уявлення про предмет вивчення. Навчальна діяльність трактується не лише як засіб реалізації навчальних цілей, а і як ціль, оскільки лише достатній рівень сформованості навчальної	Пріоритетність інформаційно-репродуктивних методів навчання є результатом фокусування основної уваги на навчальній інформації, яка виступає кінцевою рівноцінною ціллю навчального процесу поряд з практичною діяльністю. Форми та методи навчання пропонуються виключно викладачем, студенту не пояснюється логіка

	<p>діяльності забезпечує її здійснення на само регулятивній основі після закінчення навчання в ВНЗ (навчання впродовж життя). Значна частина технологічних схем по роботі із змістом навчання ініціюється студентами. Вони відчують себе співтворцями навчального процесу</p>	<p>їх вибору. Діяльність в основному формується на зовнішньому стимулюванні, студенти відчують себе виконавцями вказівок (волі) викладача. Діалогічні методи, навчальні дискусії якщо і практикуються, то рідко (вони малопродуктивні через непідготовленість сторін) і не впливають на загальний режим діяльності</p>
<p>Контроль за результативністю діяльності</p>	<p>Контролююча функція завжди реалізується в контексті навчальної. Теоретичне знання оцінюється лише постільки, оскільки воно набуває тенденцію до переходу на рівень регуляції практичною діяльністю (через ставлення до знання, вміння його інтерпретувати, виділити особистісний смисл, включити в мислення, діяльність). Контроль навчальної діяльності виступає засобом формування самоконтролю студента, що виступає значущою складовою формування його концепції та технології навчальної діяльності. Активно використовуються методи самоконтролю, самооцінки.</p>	<p>Контроль одноосібно здійснює викладач. Оцінюються результати діяльності, основним критерієм, як правило, виступає степінь наближеності представленої студентом інформації до об'єктивно заданої, представленої викладачем, у підручнику. Відповідно і практична діяльність оцінюється за рівнем наближеності до зразка. Теоретичне обґрунтування практичних моделей не практикується. Самооцінна діяльність студента, якщо і використовується, то епізодично, вона не обумовлена цільовою спрямованістю системи.</p>
<p>Аналіз процесу та результатів діяльності</p>	<p>Аналіз навчального процесу та його результатів є органічною складовою системи професійної підготовки вчителя. Аналізування сприймається як фактор забезпечення перманентності удосконалення процесу, рівноправними суб'єктами його реалізації виступають викладач та студенти (як співтворці процесу). Аналізуються не лише результати навчання, а і технології їх досягнень як в колективному, так і індивідуальному режимі. Аналітична діяльність трактується як значуща складова майбутньої професійної діяльності. В рамках колективного аналізування у студентів формується потреба та</p>	<p>Аналіз результатів діяльності здійснюється рідко і достатньо формально, в основному орієнтуючись на кількісні показники контролю (оцінювання) та старанність студентів при виконанні навчальних завдань. При цьому студенти не виступають суб'єктами аналізування педагогічного процесу та його результатів.</p>

	здатність до рефлексії, що реалізується як в контексті особистісного розвитку, так і формування професійної діяльності. Принцип практичної доцільності є базовим при аналізуванні навчальної діяльності.	
--	--	--

Інформація, представлена в таблиці, дає можливість дійти таких висновків:

1. Особистісно орієнтована освіта не є формально створеною технологією, що до певної міри коректує традиційну концепцію навчального процесу, вона представляє радикальну переорієнтацію системи цінностей в освіті і, відповідно, принципово інший шлях їх реалізації, що починається від постановки цілей навчання і закінчується процесом оцінювання його результатів. Суб'єктність позиції студента в структурі навчального процесу міняє технологічні схеми його здійснення.

2. Впровадження концепції особистісно орієнтованої освіти в школі диктує необхідність формування на її основі і процесу професійної підготовки вчителя, оскільки спільність основи (навчальна діяльність) обумовлює необхідність формування спільної концепції діяльності. Представлену вище схему можна легко адаптувати і до шкільної практики, оскільки філософія освіти, а, відповідно, і концептуальні позиції у вищезазначених систем спільні, йдеться про систему освіти, орієнтовану на формування особистості того, хто вчиться.

3. Особливу цінність концепція особистісно орієнтованої освіти має для професійної підготовки вчителя, оскільки: а) особистісний компонент в структурі професійної діяльності вчителя є особливо значущим (особистість може формувати лише особистість); б) професіоналізм вчителя – це передусім індивідуальність (особистісна означеність) методики та стилю професійної діяльності, яка може повноцінно формуватись лише в умовах особистісно орієнтованої освіти.

4. Цілеспрямований процес професійного саморозвитку (навчання впродовж життя) можливий лише за умови достатнього рівня сформованості навчальної діяльності (вміння ставити перед собою цілі, працювати з інформацією, вибирати адекватні методи роботи, оцінювати та аналізувати результати своєї діяльності). Лише в умовах особистісно орієнтованої освіти навчальна діяльність (вміння вчитися) виступає значущою ціллю системи і є реальним об'єктом спеціального формування.

5. Кредитно-модульна система професійної освіти як цілісність

Процес переходу на кредитно-модульну систему професійної освіти у вищій школі є достатньо проблематичним і на даному етапі – малопродуктивним. Пояснюємо ми це передусім тим, що запровадження нових освітніх стандартів, які реально поки що в основному стосуються формальної сторони процесу (розрахунки, забезпечення балансу складових і т.д.) вступають в протиріччя з змістовою та процесуальною стороною навчального процесу, які за своєю суттю принципово не змінилися (домінуючою залишилась технологія інформаційно-репродуктивної освіти).

Тому проблеми трактування сутності і особливо забезпечення реалізації компетентнісної освіти, як реальної основи кредитно-модульної професійної освіти ще довго будуть актуальними як в теорії, так і в практиці педагогіки.

Аналізуючи інноваційні навчальні технології, що найбільш активно запроваджуються в системі вищої освіти на сучасному етапі її розвитку, неважко дійти висновку, що одним з домінуючих принципів їх формування та забезпечення ефективності є інтеграція, що реалізується як на цільовому, змістовому, процесуальному, так і контрольно-оцінному рівнях. Інтеграційні процеси лежать як в основі забезпечення

компетентнісної освіти загалом, так і формування кредитно-модульної системи підготовки спеціаліста будь-якої галузі.

«Кредитно-модульна технологія навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, зі свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою докладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом» (1,84).

Дане визначення, на нашу думку, ввібрало всі ключові позиції кредитно-модульної схеми організації професійного навчання, оскільки воно передусім позиціонується як цілісність, узгоджена взаємодія всіх його складових, підпорядкована реалізації базових цілей професійної освіти. Саме тому в його основі лежить певний алгоритм діяльності, який має загальні визначені стандарти і може бути модифікований відповідно до особистісного потенціалу та стартових можливостей кожного студента на кожному етапі його навчальної діяльності. Відповідно до цього формуються структурно-інтегровані освітні програми, основним автором яких виступає сам студент, максимально враховуючи при цьому як психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги до навчального процесу відповідного рівня та спрямованості, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості, власний досвід організації навчальної діяльності. Весь комплекс компетенцій (життєві, навчальні, предметні) актуалізується за такої схеми організації професійного навчання.

Разом з тим, системоутворюючими в даному комплексі будуть виступати загальнонавчальні компетенції, які за своєю суттю є над предметними і відповідають за процес організації навчальної діяльності як на мікро, так і на макрорівні. Тобто йдеться про мобільність студента, здатного змоделювати оптимальний варіант виконання навчального завдання та організувати себе на його реалізацію в рамках конкретної навчальної ситуації, так і сформувати ефективний план (індивідуальну програму) професійного розвитку на далеку перспективу, а також конкретний етап навчання в ВНЗ.

Фактично йдеться про формування самостійної роботи студента, яка би полягала не в традиційному виконанні навчальних завдань, визначених викладачем, а в реальному формуванні власного навчального простору, оптимального для кожного конкретного студента, оскільки він буде базуватися на особистісних пріоритетах, враховувати особистісний потенціал розвитку та можливості його реалізації.

Більш детальний аналіз кредитно-модульної системи організації професійної підготовки спеціаліста, яка лежить в основі модифікації системи вітчизняної професійної освіти, доводить, що вона орієнтована на формування умов, оптимальних для реалізації завдань компетентнісної освіти. Передусім це стосується принципу модульності, що є основою даної технології навчання і передбачає таку організацію змістової складової навчання, за якої теоретичні знання та практичні вміння з навчального предмета інтегруються в логічно завершені системно впорядковані частини (модулі) і формують свого роду цілісне дискретно-неперервне поле із структурно генералізованим змістом.

Даний підхід в найбільшій мірі протидіє інформаційно-репродуктивному, за яким вся навчальна інформація формується рядоположно, не виділяючи смислові інтегративні утворення і удосконалюється за принципом оновлення інформації та її розширення.

Ми розробили теоретичну модель, за якої в рамках вивчення змістового модуля студент реально формує навчальні компетенції, які допомагають йому не лише самовизначитись в контексті теми, що вивчається, а й запрограмувати модель діяльності, що буде набувати тенденцію до переходу на самостійну роботу і здійснюватись на само регулятивній основі.

За основу ми взяли традиційну структуру навчальної діяльності, що представлена такими компонентами як: **цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний, корегувальний, результативний.**

Спробуємо осмислити кожен етап реалізації діяльності в контексті модульної технології освіти, тобто спроектувати шлях реалізації навчальної діяльності за умови, коли основним суб'єктом її здійснення буде виступати сам студент.

Цільовий, мотиваційний компоненти. Опрацьовуючи навчальний модуль як логічно завершений елемент цілісної системи, студент передусім реалізує повний навчальний цикл, в якому він відпрацьовує етап вибору, постановки, конкретизації та прийняття навчальних цілей в рамках даного модуля. В такий спосіб формується реальна компетентність стосовно процесу ціле покладання, який є значущим елементом будь-якого виду діяльності, професійної в тому числі. Визначення цільової спрямованості діяльності супроводжується забезпеченням її мотиваційної основи, в якій неодмінно виокремлюється особистісна значущість навчальної діяльності а також значення навчального модуля, що вивчається, в цілісній системі засвоєних знань, сформованих вмінь з теми. При цьому максимально враховується індивідуальний досвід роботи над попередніми модулями, програмується робота над проблемами, що недостатньо опрацьовані, а також питаннями, що представляли найбільші складнощі. Навчання, орієнтоване на контроль викладача, не спонукає до компенсації прогалин у вивченні попередніх тем, оскільки воно практично планується викладачем і залишає за студентом лише функції виконавця поставлених перед ним цілей. Крім того, теми вивчаються як достатньо автономні одиниці, що не позиціонують змістового ядра, яке неодмінно отримає подальший розвиток і є умовою успішного оволодіння наступним елементом навчального процесу.

Змістовий компонент. Особливу важливість та проблемність представляє етап формування змістового поля навчального модуля. Це передбачає вміння працювати з навчальною інформацією, добираючи найбільш значущу систему знань, необхідних для вирішення відповідних навчальних завдань. Важливими є вміння відібрати адекватну інформацію із різноманітних джерел (підручник, інформація, представлена викладачем на навчальному занятті, література, запропонована для додаткового опрацювання, словники, довідники та ін.). До того ж, в зазначеному режимі організації навчальної діяльності відбувається особистісна «обробка» інформації, що реалізується через «взаємодію досвідів», що і складає суть особистісно орієнтованої компетентісної освіти.

Будь-яке вивчення навчальної інформації з метою відтворення її на навчальному занятті для отримання відповідної оцінки завжди буде загальним, поверховим, тобто таким, при засвоєнні якого в основному актуалізується пам'ять і мінімально формуються логічні асоціативні зв'язки.

Якщо ж опрацювання інформації відбувається в контексті вирішення відповідних навчальних задач, до того ж визначених для себе самостійно, врахувавши особистісні смисли та пріоритети, то це робота у більшій мірі на рівні розуміння глибинної сутності понять, аналізування та порівняння різних позицій у їх інтерпретації, визначення шляхів їх практичного використання, пошуку інформації з додаткових джерел, щоб заповнити прогалини або забезпечити більш глибоке розуміння проблеми.

Процесуальний компонент. Забезпечення операційно - діяльнісної складової за технологією кредитно-модульного навчання передбачає пошук прийомів, методів, форм, адекватних як поставленому навчальному завданню, так і власному режиму, стилю та методиці організації навчальної діяльності. Відповідно до завдання, конкретних умов діяльності, технічних ресурсів та власного психофізичного стану формується план роботи, визначаються основи його реалізації. Власний вибір – це і персональна відповідальність за успіх справи і водночас набутий досвід самостійної організації діяльності (як успішної, так і неуспішної). Тому найвищу цінність представляють набуті компетенції в організації діяльності відповідно до поставленої цілі та розробленого плану його реалізації, які є

основою формування діяльності у будь-якій професійній сфері. Крім того, аналіз кожного попереднього досвіду організації діяльності в рамках вивчення навчального модуля дає можливість удосконалити власну методику, стиль та режим навчальної роботи, набуваються компетенції стосовно процедури формування адекватної навчальної ситуації, забезпечення продуктивної реалізації всіх її складових.

Корекційний компонент. Ефективним буде і процес корекції здійснення діяльності відповідно до визначених якісних показників, оскільки її логіка та зміст є максимально усвідомленими студентом, а значить є керованими і можуть видозмінюватись по ходу їх реалізації.

Результативний. При такій організації діяльності природною буде потреба її самоаналізу та самооцінки. Студент, який ставить перед собою навчальні цілі, неодмінно буде перейматися проблемою стосовно того, наскільки вони реалізовані, тобто наскільки успішною була робота. Якщо ж цілі одноосібно ставить викладач, то у студента природними є очікування її оцінки і потреба аналізу здійсненої діяльності виникає лише за умови, коли він не погоджується з оцінкою викладача (аналіз як мотивація оцінки). У разі, коли викладач запропонує студенту проаналізувати рівень виконаного завдання, студент це знову ж сприйме як завдання викладача і буде намагатися не стільки провести об'єктивний аналіз (для себе, для успіху своєї майбутньої роботи), скільки для викладача, який оцінює його здатність до самоаналізу.

Реальна компетентність з теми набувається за рахунок того, що зміст засвоюється студентом не рядоположно, відповідно до кимсь визначеної послідовності, а значить і структурної організації певних порцій чи фрагментів знань, що, як правило, відображають логіку розвитку науки, яка лежить в основі певної навчальної дисципліни і не як навчальну інформацію, яку треба вивчити, щоб при необхідності відтворити або використати для розв'язання практичної задачі. Студент поставлений в умови, коли він самостійно структурує навчальний матеріал за ступенем значущості, виділяючи «ядро знань» в рамках відповідного модуля. Матеріал вибудовується за своєрідними концентричними колами і диференціюються за ступенем значущості: ключові знання, що формують ядро модуля, значуща навчальна інформація як платформа для доведення та обґрунтування ключових знань, другорядна інформація, що виступає загальним полем організації діяльності (тексти, приклади, довідковий матеріал, тощо). Такий спосіб структурування навчальної інформації забезпечує свого роду генералізацію навчального матеріалу, а значить і фундаменталізацію отриманих знань. Вибудовується ієрархія знань, на вершині якої – знання ключові, фундаментальні, які неодмінно попадають у довгострокову пам'ять і актуалізуються у необхідній для цього навчальній, а потім і професійній ситуації. Робота з інформацією другого та третього порядку за ступенем значущості забезпечує необхідний спектр асоціативних зв'язків, які, з одного боку, забезпечують усвідомленість і мобільність отриманих знань, а з другого – вчать працювати з інформацією, продукуючи відповідні ключові знання, розвивають мислення, уяву, волю та інші психічні функції, збагачуючи фактичний матеріал з теми. Якщо вся навчальна інформація є однаково важливою, то це неодмінно призведе до поверхневої засвоєння будь-якого навчального матеріалу. Саме модульність формує комплекс можливостей роботи над навчальною темою на всіх її рівнях – від методологічного, теоретичного до практичного, тобто відображаючи логіку формування реальної компетентності у вирішенні професійних завдань будь-якого рівня. Студент, починаючи роботу над тематичним модулем, чітко знає, якого рівня завдання він має виконати і яка реальна теоретична компетентність для цього необхідна. Тому весь комплекс запрограмованих форм роботи в рамках модуля, починаючи від лекції і закінчуючи самостійною роботою, має чітку спрямованість на визначені кінцеві цілі і усвідомлюється студентом як за суттю, так і за логікою побудови. Таким чином, уже на лекцію студент прийде з відповідними установками і розумінням того, що він має оволодіти базовими

знаннями, без яких неможливо буде реалізувати навчальні завдання на наступних етапах роботи над модулем, особливо тих, що реалізуються в режимі самостійної роботи.

Домінанта у формуванні компетентності студента як в навчальній, так і майбутній професійній діяльності лежить на площині усвідомленого вибору студентом тої чи іншої навчальної дисципліни з інваріантної та варіативної частин в структурно-логічній послідовності, максимально враховуючи як запропоновані освітні стандарти, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості. Процедура складна і особливо проблематична для студентів, в найбільшій мірі орієнтованих на реалізацію виконавських та репродуктивних функцій в системі освітньої діяльності (школи, ВНЗ). Однак, у будь-якому випадку, кожний наступний вибір буде більш вдалим, оскільки студент набуває власного досвіду, а значить і компетентності у його здійсненні.

Найбільшою цінністю вважаємо той факт, що саме така формула вибору реалізується в системі професійної самоосвіти. Студент, який є навіть відмінним виконавцем навчальних завдань викладача, який завжди довіряв саме його виборам, в майбутній професійній діяльності може діяти лише за засвоєними стандартами, у нього виявляються несформованими елементарні механізми самоосвітньої діяльності. Вміння самостійно, цілеспрямовано і усвідомлено вчитися ми відносимо до компетенцій найвищого рівня, до того ж вони реалізуються не лише в професійній, але й в особистісній, життєвій сфері.

Отже, в умовах модульної технології навчальної діяльності студент формує реальну компетентність як в контексті навчальної теми (модуля), над якою він працює, так і формує вміння самостійно вчитися, а значить і вміння самостійно працювати.

Означена компетентність набуває особливої актуальності в умовах кредитно-модульної системи навчання в ВНЗ, яка за своєю суттю ґрунтується на самостійному виборі студента, починаючи від навчальної дисципліни і аж до власного алгоритму побудови навчального процесу. При тому спостерігається тенденція до постійного збільшення питомої ваги самостійної роботи з кожним наступним роком навчання, оскільки саме мобільність студента, високий рівень його самоорганізації забезпечить перманентність процесу професійного саморозвитку, тобто навчання впродовж життя.

Список літератури.

1. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання. -К: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.-С.84.)

6. Проблеми професійного самовизначення особистості студента в контексті формування системи «людина - професія» на етапі зміни загальної освітньої формули.

Актуальність проблеми професійного самовизначення студента обумовлюється, як зазначалося вище, радикальністю зміни концепції розвитку освіти в державі, що означає перехід від класичної освіти, в основі якої - формула «мене вчать» до інноваційної, що функціонує за формулою: «я вчуся».

Ще більш посилює актуальність проблеми ситуація, що склалась в державі на етапі переходу від однієї якості освіти до іншої, тобто на етапі зміни зазначених вище формул. Немає необхідності доводити той факт, що успішність будь-яких змін в освіті у значній мірі залежить від адекватності саме перехідного періоду (зрозуміло, він не може бути короткотривалим), тим більше коли йдеться про зміни радикальні, що торкаються сутнісної основи діяльності.

Спробуємо проаналізувати логіку перехідного періоду з позиції забезпечення умов для професійного самовизначення студента, що виступає одним з базових механізмів реалізації особистісної орієнтованості системи професійного становлення спеціаліста безвідносно до її рівня та фахового спрямування.

Зміна зазначеної вище освітньої формули передусім обумовлена зміною основного функціонального призначення освіти, хоч завжди здавалось, що воно вічне і незмінне. Основне функціональне призначення інноваційної освіти полягає в тому, щоб формувати психологічну та предметну готовність студента до професійного само творення. Тут закладена принципово інша модель оволодіння професією, в основі якої – орієнтація на студента як суб'єкта творення власної концепції, технології та стилю професійної діяльності. При тому оволодіння професією стає процесом перманентним, що і після закінчення навчання в ВНЗ здійснюється на само регулятивній основі (а не експлуатується багаж знань, отриманий під час навчання). Таким чином, основним фокусом (центром) професійної освіти стає не студент, що формує інформаційний багаж про професію і вміє застосувати ці знання на практиці, а студент як суб'єкт творення своєї професії і себе в ній. За класичної системи реформи та, відповідно, оптимізація освіти відбувались у напрямку осучаснення змісту, підвищення продуктивності форм діяльності. Принципова відмінність таких реформ полягала в тому, що вони позиціонувались як бажані, тобто такі, які потенційно можуть підвищити якість освіти у зазначеному вище напрямі. Однак, дані реформації не вступали в конфлікт із традиційно діючою освітньою системою і тому, як правило, передбачали різне до них ставлення, а значить і рівень реалізації.

Реформації нинішні – це сутнісна зміна освітньої системи. Їх реалізовувати значно складніше, так само як і небезпечніше помилитись у їх виборі та технології запровадження. Перехідний період – це свого роду конфлікт освітніх систем з різною передусім цільовою спрямованістю, тому це не можуть бути зміни аспектні, ситуативні або зміни, що здійснюються шляхом проб і помилок.

Якщо йдеться про зміну освітньої формули, то для її реалізації потрібно щонайменше:

1. Осмислити сутність двох освітніх систем, їх філософську, методологічну, теоретичну, технологічну основу, визначити спільні та принципово відмінні позиції.
2. Розробити філософію та сформувані логіку перехідного періоду, спроектувати кінцеві цілі процесу та особливо детально обґрунтувати та визначити особливості першого етапу (найскладнішого).
3. Визначити умови забезпечення продуктивності перехідного періоду.
4. Розробити модель (програму) теоретичної та практичної підготовки викладачів до роботи в режимі логіки перехідного періоду з орієнтацією на особистісно орієнтовану професійну освіту як найвищу цінність інноваційної освітньої системи.
5. Розробити систему контролю та самоконтролю за успішністю діяльності у зазначеному напрямі, а також систему морального та матеріального стимулювання всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, що представляє результати досліджень інноваційної освіти, свідчить про те, що практично всі зазначені вище проблеми є предметом активних досліджень як теоретиків, так і практиків, безпосередніх організаторів педагогічного процесу. Однак, всі вони роз зосереджені у наукових виданнях різних рівнів і не сформовані у цілісну систему, яка була б доступною не лише для наукових дискусій спеціалістів, а для всіх викладачів, незалежно від спеціалізацій.

Вважаємо, що несформованість цілісної логіки перехідного періоду є одним із значущих факторів, що проектує багато суттєвих конфліктів на шляху переходу до інноваційної освітньої системи.

Опубліковано багато результатів наукових досліджень з проблем професійного самовизначення студента. Абсолютно доведеним є той факт, що професійне самовизначення є одним з найбільш значущих механізмів професійного само творення студента і виконує функцію фіксації та осмислення результатів

діяльності і себе у їх контексті. Саме на основі такого самовизначення студент реально може продуктивно проектувати перспективу саморозвитку у будь-якому напрямі, чи то особистісному, чи професійному.

Разом з тим, запропонована Міністерством освіти технологія контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів свідчить про те, що ми йдемо шляхом значного посилення контролюючої функції викладача. Оцінюється робота студента на кожному занятті і всі форми роботи в рамках навчальної дисципліни. Цілком закономірно, що чим в більший мірі ми забезпечуємо зовнішній контроль за діяльністю студента, тим в меншій мірі забезпечуємо формування його самоконтролюючих функцій. І як би ретельно психологи не досліджували проблему професійного самовизначення студента, теорія не інтеріоризується на рівень практичної діяльності, оскільки для цього немає об'єктивних передумов. Чим більш тотальним буде контроль викладача за процесом навчальної діяльності студента, а не кінцевими її результатами, тим вужчим буде «коридор», в рамках якого студент матиме можливість формувати власну концепцію та технологію організації навчального процесу, яка буде оптимальною саме для нього.

Традиційно вважається, що проблема самовизначення особистості як в особистісному, життєвому, так і в професійному аспектах є прерогативою таких наук і, відповідно, навчальних дисциплін як психологія та педагогіка (психологія визначає суть процесу, механізми його реалізації, а педагогіка опікується дослідженням умов формування педагогічного процесу, які б максимально орієнтували на реалізацію студентом таких функцій як самовизначення, само творення у всіх значущих для майбутньої професійної діяльності аспектах). Результати цих надзвичайно цінних досліджень так можуть і «замкнутись» в рамках зазначених навчальних дисциплін, якщо вони не стануть загальними орієнтирами у формуванні цілісного освітнього простору закладу, при викладанні кожного навчального предмету, незалежно від фаху. Тобто, навіть висока компетентність студента з питань професійного самовизначення, сформована на заняттях з психології і педагогіки, не буде результативною, оскільки неминуче вступить в конфлікт із стандартами, заданими викладачами на інших заняттях. Студент буде поставлений у позицію, коли він не стільки буде перейматись проблемою самовизначення, скільки пристосовуватись до вимог, визначених для нього викладачем. Ще драматичнішою виглядає ситуація, коли кожний викладач диктує свої вимоги. Зрозуміло, що за таких умов будь-які компетенції у даному аспекті будуть знівельовані і, відповідно, всі потуги викладачів психолого-педагогічних дисциплін будуть марними. Таким чином, це знову торкається проблеми загальних освітніх стандартів, які мають бути закладені в концепцію діяльності кожного викладача. Слід зазначити, що саме загальні стандарти, а не технологічні, процедурні, ніяким чином не обмежують його у творенні власної методики та стилю професійної діяльності. Саме ця позиція і складає суть творення цілісного освітнього простору в навчальному закладі і є умовою його формування в державі.

Процес професійного самовизначення студента не є самоціллю, він виступає фактором формування більш складної системи, що означає взаємовідносини людини з професією і функціонує в рамках систем «людина-людина», «людина-техніка», «людина-природа» та їх підсистем. Сформувати правильні взаємовідносини людини з професією можливо за умов:

- якщо професійна діяльність формується, а потім і здійснюється на основі «Я-концепції», тобто студент виступає головним суб'єктом формування професійної компетентності, творячи зачатки своєї концепції та стилю

діяльності, а після закінчення навчання в ВНЗ є суб'єктом професійного саморозвитку;

- якщо професійне навчання, а згодом і професійна діяльність максимально інтегровані у життєвий простір студента (і відповідно фахівця), а це можливо за умови, якщо означені суб'єкти у повній мірі реалізують (само актуалізують) себе в діяльності (навчальній, професійній).

Формування систем, в основі яких – взаємовідносини людини з професією не є чимось унікальним, маємо не лише фундаментальні дослідження з цієї проблеми, а і практику функціонування освітніх систем такого рівня, однак в масовому масштабі перехід на освіту, орієнтовану на формування взаємовідносин людини з професією, тобто інтеграцію особистісного та професійного «Я» у масовому масштабі відбувається вперше. Означений перехід є соціально обумовленим, а значить і незворотним. Саме формула взаємовідносин має об'єктивуватись в кредитно-модульній системі освіти, визначати її суть.

При тому це не значить, що формування систем «людина-людина», «людина-машина», «людина-природа» повинно вестись автономно, оскільки закладаються принципово інші схеми взаємовідносин, ці системи можна вважати спорідненими хоч би через те, що у них спільна ключова позиція - «людина». На етапі формування всі ці взаємовідносини можуть закладатись лише в рамках технології особистісно орієнтованої освіти.

І хоч, для прикладу, технічний університет в основному проектує і реалізує професійну діяльність в системі «людина-машина», а педагогічний – «людина-людина», є багато спільного у плані психолого-педагогічного забезпечення особистісно-орієнтованої освіти і процесу професійного самовизначення студента як її значущої складової. Крім того, система «людина-машина» не може бути автономною і самодостатньою, її слід розглядати як пріоритетний вектор розвитку в рамках більш широких і складних систем «людина і професія», «людина і її життєвий простір».

Сформувати правильні взаємовідносини з професією – значить навчати в контексті системи «людина-машина», що в кінцевому результаті реалізується через формулу «Я і машина». Йдеться про навчання, спрямоване не на те, щоб дати максимум інформації про техніку, а на те, щоб сформувати з нею правильні взаємовідносини, самовизначитись у контексті роботи з нею. Йдеться про «суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, в рамках яких формується оптимальний для даної людини варіант взаємодії людини і техніки, спрямований на розв'язання відповідних професійних завдань. Наприклад, в літературі приводяться приклади сприйняття людиною машини як «живої думуючої істоти», з якою відбувається взаємодія на рівні енергетичних полів.

Як зазначає Абрахам Маслоу «В момент, коли людина стає особливо сильною, досягає особливих глибин самооцінки, осягнення своєї індивідуальності і в той же час розчиняється в іншому, відволікається від своєї окремоті від оточуючих, в більшій чи меншій мірі виходить за границі свого «Я» і свого егоїзму. Те саме відчуття супроводжує

Феноменальна формула професійного успіху (основним механізмом якого є натхнення) проектується на стику двох процесів – глибокого усвідомлення себе, свого «Я» в структурі взаємовідносин з оточенням, і не так важливо чи це буде людина, природа чи техніка. Саме дана формула забезпечує формування професії як інтегрованої системи, цілісності, в якій людина реалізує себе, а не просто виконує кимсь визначені професійні завдання. Взаємозалежність суб'єктів системи пряма – людина формує професійну діяльність, моделюючи з нею оптимальні для себе взаємовідносини і в рамках даного процесу формує себе, свою здатність до само актуалізації в контексті діяльності.

7. Система організаційних форм навчання в ВНЗ в умовах особистісно орієнтованої освіти

Досліджуючи проблему цілісного освітнього простору в навчальному закладі, закономірно доходимо висновку, що принцип інтеграції виступає базовим в організації всіх видів діяльності, що реалізуються в системі професійної підготовки спеціаліста..

Надзвичайно важливим є забезпечення цілісності на рівні організації діяльності студента, що сприятиме як формуванню модульності системи професійної підготовки студента, так і, відповідно, власної траєкторії оволодіння професією. Якщо систему організаційної діяльності залишити незмінною, то модульність як основний фактор формування особистісно орієнтованої освіти так і залишиться на рівні декларації.

Аналізуючи публікації, присвячені проблемам переходу на модульно кредитну систему навчання, складається враження, що як теоретики, так і практики - організатори педагогічної діяльності, в основному опікуються проблемами забезпечення кредитних розрахунків педагогічного процесу, відповідно до цього видозмінюючи і зміст і організацію навчальної діяльності (формується різні типи та рівні завдань, та, відповідно, методи їх оцінювання). Очевидно, такий підхід з часом приведе і до зміни компонентів системи (якщо бути послідовним у його дотримуванні : оцінювання рівня мислення студента в контексті вивчення якоїсь навчальної дисципліни обумовить необхідність зміни роботи над навчальною інформацією і т.д.) Однак, цей шлях довгий і проблемний. На даному етапі формування системи етап контролю та оцінювання вступить в конфлікт з системою організації діяльності, що загалом буде продукувати механізми гальмування процесу.

Тому забезпечення модульності (цілісності) має одночасно формуватись в рамках всіх елементів системи в тому числі і на рівні організаційних форм навчальної діяльності .

Традиційно склалася така система форм організації навчання ВНЗ: лекція – семінар – практичне – лабораторне – самостійна робота. Навіть елементарний порівняльний аналіз освітніх систем, що працюють за класичною інформаційно-репродуктивною системою, та інноваційною кредитно-модульною виявляє різочу різницю у співвідношенні аудиторних форм навчання та самостійної роботи. Відповідно до цього, маємо і принципову різницю продукту систем: результат першої – інформаційна насиченість і другої – мобільність студента, здатність до самореалізацій у будь-якій сфері діяльності .

Чи можна формально перенести баланс аудиторних занять та самостійної роботи з однієї системи професійної освіти в іншу? Неважко спрогнозувати, що це призведе до загального дисбалансу інформаційно - репродуктивної системи і ще більшого пониження рівня її результативності.

Аналіз показує, що передусім принципова відмінність систем полягає в їх цільовій орієнтованості: перша – на знання та вміння їх використовувати, друга – на формування у студента здатності до самостійної організації діяльності. Тобто в системі професійної освіти лежить проекція: не викладач вчить студента професійній діяльності (це в кращому випадку, а реально – дає максимум знань про професію), а допомагає йому оволодіти професією, і головне – правильно самовизначитись у майбутній діяльності.

Саме ціль формує систему. Є всі підстави стверджувати, що система форм організації навчання яка, є до великої міри розбалансованою. Доказом тому може слугувати той факт, що якщо якась ланка системи випадково випаде (наприклад, семінарське заняття, то система від того мало постраждає і мінімально вплине на результат.) Пояснити це можна тим, що система, орієнтована на знання, розподілена за всіма організаційними формами певну «порцію знань» і відповідний режим їх опрацювання. Тому «випадіння» якоїсь ланки щонайбільше призведе до втрати певної долі інформації, а не до збою системи, як це в умовах модульно – кредитної формули навчання, що забезпечує передусім процесуальну єдність, динаміку переходу однієї якості в іншу.

Найбільш рельєфно означена проблема представлена на рівні організації та проведення навчальних практик. Реально студент стверджує, що на практиці «забуває» всю теорію і діє шляхом вивчення ситуації – пристосування до неї – копіювання

(наслідування) загальноприйнятих зразків або методики роботи вчителя, з яким працює на практиці.

Альтернативи даному підходу немає: якщо свої професійні позиції несформовані, тобто немає власного досвіду, «досвіду» навіть у теоретичному варіанті (бо навчання не забезпечувало актуалізацію досвіду студента та включення його у взаємодію), то навіть наявні власні уявлення про продуктивну організацію педагогічного процесу будуть надто кволими, щоб виступати в конфліктах з традиціями, що складають реалії практичної діяльності школи або даного вчителя. Стандарти наслідуються і практично не піддаються аналізу.

Можна говорити про цілісність освітнього простору на рівні організації діяльності лише за умови, коли форми її організації будуть об'єднані на основі формування найбільш цінного і професійно значущого продукту системи професійної освіти – продуктивної професійної діяльності.

І як уже доведено, професіоналізм – це передусім індивідуальність методики та стилю професійної діяльності, то, зрозуміло, що основним суб'єктом її формування системотворюючим компонентом буде виступати самостійна робота. Крім того, вона виступає основним фактором забезпечення професійного саморозвитку впродовж життя.

Тепер спробуємо осмислити сутність та функціональне призначення кожної форми організації діяльності з означених вище позицій і, відповідно, сформулювати модель цілісності на їх основі.

Лекція. Дана форма починає систему (тему, модуль тощо) у режимі найбільш масової організації діяльності. Уже тим, що вона дає «старт» роботі, у великій мірі визначає її сутність та функціональне призначення:

- позиціонується тема, проблема визначається її місцем у певній системі (мікро, макро), обумовлюється професійна значущість, формується ставлення до неї. В такий спосіб саме на лекції у студента має бути сформоване загальне уявлення про тему та перспективи роботи над нею;

- формуються базові знання з теми, тобто формується платформа для її подальшого вивчення, як правило, у вигляді фундаментальних теоретичних позицій, що забезпечують розуміння сутності теми та перспективи її розвитку;

- лектор найбільшу увагу акцентує на тих аспектах навчальної діяльності, що представляють найвищу професійну цінність і складність у процесі засвоєння;

- особистісна орієнтованість лекції забезпечується через взаємодію досвідів викладача та студентів, тому важливо, щоб викладач не просто виступав суб'єктом постачання інформації, а трансформував свої позиції, переконання, ставлення до проблем, що вивчаються. Тобто лише навчальна інформація в контексті власного „досвіду” зможе актуалізувати „досвід” студента, забезпечуючи їх взаємодію. І другим механізмом забезпечення особистісної орієнтованості навчального процесу буде виступати мислення студентів, яке завжди має особистісну означеність, і формує систему асоціативних зв'язків, що сприяє процесу „привласнення” отриманого знання через його осмислення, усвідомлення, а значить і прийняття, готовність до використання в практичній діяльності.

Означених вище функцій не може реалізувати жоден підручник (він у ранзі навчального засобу). І при такому підході зрозуміло, що лекції повинні читати найбільш кваліфіковані спеціалісти. Аргумент один: передати або зчитати наперед підготовлену інформацію нескладно, а на практичному можуть бути непередбачувані обставини, до яких викладач може бути не готовий. Це свідчить лише про той факт, що у переважній більшості студентів, виходячи з власного досвіду, сформувалось саме таке уявлення про лекцію як про головну форму організації навчання. Саме такий статус надають лекції у більшості підручників з педагогіки вищої школи.

Передусім необхідно подолати стереотипні уявлення про лекцію як подачу теоретичного матеріалу, як правило, навчальної інформації з теми. Логіка проста: передача інформації є найлегшим структурним компонентом навчального процесу. Більше

того, лекція з таким функціональним призначенням взагалі не потрібна, оскільки первинне ознайомлення з навчальною інформацією набагато продуктивніше здійснюється в процесі роботи студента з підручником: студент може вибирати зручний для нього час, місце і навіть положення. Крім того, студент може працювати над інформацією в оптимальному для нього режимі, переписуючи незрозумілі місця, звертаючись до словника, довідника та іншої літератури, а також роблячи перерви регулюючи власну продуктивність навчальної праці.

Зрозуміло, що лектор має взяти на себе функцію, що є найвищою в оволодінні темою. Наприклад, якщо говорити про будь-які педагогічні дисципліни, то аксіомою є положення, що будь-яка навчальна інформація або теоретичне положення не буде мати жодної цінності, якщо вони не будуть переведені у площину мислительної діяльності і, відповідно, орієнтацій, що мають практичну професійну значущість. У процесі трансформації теоретичного знання на рівень практичних орієнтацій саме цей процес перекладу є найскладнішим.

Семинарське заняття має розглядатись в контексті логіки подальшої роботи над темою і формою підготовки студентів до роботи над матеріалом в режимі практичних занять.

Фактично воно виступає основною з'єднувальною ланкою між теорією та практикою організації діяльності. Тому основне функціональне призначення даної форми заняття стосується фундаменталізації теоретичного матеріалу шляхом його поглиблення та осмислення (тобто підготовки до практичного використання).

Загальні орієнтації з теми та базові теоретичні положення переводяться на площину мислительної діяльності, наповнюються особистісним смислом, розширюючи та фундаменталізуючи власний досвід, набутий як в процесі роботи над теорією, так і практикою майбутньої професійної діяльності (заповнюючи відповідну нішу).

Однією з головних причин, що розмежовують теорію і практику в системі професійної підготовки спеціаліста ми вбачаємо в концепції трактування семінарського заняття як форми контролю теоретичних знань з теми, представлених на лекційному занятті.

Тобто в такий спосіб, семінарське заняття замикає цикл роботи над теоретичним матеріалом (лекція представляє теоретичний матеріал, семінар – перевіряє рівень його засвоєння). Тому і заняття даного типу традиційно проводяться, орієнтуючи на відтворення студентами інформаційного матеріалу за визначеним планом.

Основна функція заняття представляється як контролююча, а не навчальна. Цикл вивчення теоретичного матеріалу замикається, в першому випадку про теорію і не йдеться, оскільки навчальна інформація про теоретичні положення засвоюється механічно через формальне запам'ятовування і не переводиться у площину теоретичного осмислення практичної діяльності. Такий підхід автономізує роботу над теорією, представляючи її як відносно самостійний і самодостатній елемент підготовки спеціаліста.

Практичне заняття, за даною концепцією розпочинає роботу над практичним матеріалом і передбачає вивчення досвіду професійної діяльності: загальноприйняті стандарти, авторський досвід нетрадиційної педагогічної діяльності та ін. Він так само вивчається як інформація, максимально актуалізуючи процес запам'ятовування. Пояснюється така логіка тим, що спочатку треба запам'ятати стандарти, традиційні варіанти організації діяльності, а потім вже студент буде творити свої. Практично процес творення власної моделі професійної діяльності або її елементів винесений за рамки навчального процесу. Вся означена система відображає логіку діяльності, за якою творчість, як механізм формування своєї позиції, методики та стилю професійної діяльності, не проектується. Якщо студент запам'ятав інформацію про теоретичні положення організації педагогічного процесу, а потім практичні зразки його організації, він ніколи не стане творцем педагогічного процесу, зрозуміло, що теоретичні положення забудуться, а практичні зразки будуть копіюватись на практиці. Доказом зазначеній

позиції може слугувати той факт, що магістранти, що мають значний досвід практичної діяльності в школі (так само, як і випускники) відчують значні труднощі в теоретичній інтерпретації моделей педагогічної діяльності, вони, як правило, не можуть відтворити в пам'яті сутність поняття «педагогічна закономірність» та назвати закономірності педагогічної діяльності або і трактувати сутність якоїсь конкретної закономірності, наприклад, «соціальна обумовленість педагогічного процесу», не можуть виділити принципів, що складають основу навчального процесу або їх професійної діяльності загалом. І найбільш проблемним, на нашу думку, є той факт, що вчителі погано розуміють сутність нової освітньої політики, що уже більше 10 років розробляється та впроваджується в державі. Ми виділили дві причини, що, на нашу думку є найбільшій мірі пояснюють проблему:

а) Нова освітня парадигма означає сутнісну зміну освіти: її цільову спрямованість та технологічну основу. Теоретична компетентність вчителів стосовно освітнього процесу настільки низька, що вона не дає їм можливості інтерпретувати сутність іншої освіти, порівняти з освітою традиційною та визначити логіку власного переходу на принципово іншу особистісно орієнтовану формулу організації педагогічного процесу.

б) В рамках класичної інформаційно-репродуктивної освіти не проектується процес саморозвитку професійної діяльності. Як показують дослідження, вчитель займається самоосвітньою діяльністю виключно за фахом (до цього стимулює сама діяльність вчителя-предметника), а що стосується педагогічної та психологічної компетентності, тобто удосконалення процесу організації діяльності, то в цьому вчителі є найбільш консервативними і малопідготовленими. А тому даний процес притаманний лише творчим вчителям, і то, удосконалюючи, його вони звертаються до досвіду, як представленого в літературі, так і власного, а не до теорії, що за своєю функцією має безпосередньо слугувати удосконаленню практики.

Тому практичне заняття і повинно виконувати функцію основної з'єднувальної ланки між теорією та практикою, взявши на себе найскладнішу функцію трансформації теоретичних знань на площину практичної діяльності. Якщо семінарське заняття забезпечує розуміння теорії, осмислення теоретичних положень з позиції практичних реалій, то практичне заняття допомагає студенту формувати на їх основі конкретні зразки практичної діяльності. Найбільш цінним у даному процесі буде формування потреби постійного апелювання до теоретичного знання як найбільш мобільного засобу удосконалення практичної діяльності, що і обумовить необхідність перманентного поглиблення теоретичної компетентності вчителя і на її основі розвитку та удосконалення власної методики та стилю організації педагогічного процесу.

Лабораторне заняття, що передбачає роботу студентів в малих групах, забезпечує найоптимальніші можливості для творення власних моделей професійної діяльності. Вся попередня робота переведу теоретичного знання на рівень його використання в практичній діяльності не була позбавлена елементів творчості, більше того, особистісно орієнтований педагогічний процес, що реалізується через «взаємодію досвідів» неодмінно продукує процес творення :

- власних алгоритмів трактування теоретичного знання;
- своїх схем реалізації теоретичного положення;
- інтерпретації досвіду власної практичної діяльності та ін.

Тому невірною стверджувати, що творча діяльність починається на лабораторному занятті. Вся попередня логіка роботи підготувала студента до найвищого етапу процесу професійного становлення в рамках навчальних занять – творення власної моделі професійної діяльності, визначення принципів позицій, методик та стилю майбутньої діяльності. Дана форма заняття може бути свого роду лабораторією, де студенти визначають і описують власну професійну концепцію, це може бути захист проектів організації діяльності, формування моделей уроків та їх апробація, само діагностика та самоаналіз, визначення пріоритетних напрямків професійного саморозвитку Цей

найскладніший процес, що починається при допомозі викладача та при співучасті з іншими студентами, набуває тенденцію до продовження на саморегулюючій основі в рамках самостійної роботи студента.

7. Логіка формування моделі навчального заняття в ВНЗ за особистісно орієнтованою технологією.

Загалом формування навчального заняття за особистісно орієнтованою або будь-якою іншою технологією немає принципових відмінностей, оскільки відображає логіку побудови навчальної діяльності безвідносно до особливостей технологічного забезпечення.

Будь-яка модель навчальної діяльності починається постановкою мети, яка є свого роду прогнозом кінцевого результату і, відповідно, закінчується її реалізацією або отриманим результатом. Шлях від мети до кінцевого результату покомпонентно представлений Ю.К.Бабанським і є практично універсальним, тобто таким, що складає основу організації педагогічного процесу за будь-якою технологічною схемою: цільовий; стимулюючо-мотиваційний; змістовий; організаційно-діяльнісний; контрольно-регулюючий; оцінно-результативний.

Разом з тим, в рамках даної основи можна формувати безліч варіантів проходження зазначеного шляху як за траєкторією руху, так і за змістовими та процесуальними особливостями. При цьому може змінюватись функціональне призначення, сутність, змістове наповнення кожного компонента.

Наприклад, за класичною інформаційно-репродуктивною системою навчання, коли студент виступає об'єктом педагогічного процесу, часто другий, стимулюючо-мотиваційний компонент, втрачає свою значущість. В навчанні, що в основному регулюється зовнішніми стимулами, серед яких пріоритетним є оцінка, студент не завжди переймається проблемою місця теми, що вивчається, в структурі розділу, курсу, значущості в майбутній професійній діяльності.

Тому, дуже часто викладачі даний компонент практично упускають або реалізують формально. Те саме стосується і інших компонентів: вони видозмінюються відповідно до концепцій навчання, а також зміни технологічних схем його організації.

Спробуємо зазначити особливості смислового та змістового забезпечення структури навчального заняття, сформованого за особистісно орієнтованою технологією.

Основний сенс модульного навчання полягає передусім в тому, щоб забезпечити інтегративну єдність як змісту навчального матеріалу, так і організації діяльності, що має набувати тенденцію до постійного саморозвитку. Це основні фактори забезпечення глобалізації та фундаменталізації освітнього процесу.

Навчальне заняття необхідно проектувати не як самодостатню автономну одиницю, а в контексті тематичної смислової єдності (модуля), де воно буде водночас розглядатись як компонент цілісності і як етап реалізації стратегічних цілей з опрацювання модуля. Тому і тема передусім має аналізуватись як складова цілісності, цілі потрібно розробляти як тактичні по відношенню до стратегії опрацювання модуля.

Як і у всіх технологіях інноваційного типу, особливого значення набуває перший етап діяльності, що означений процесом цілепокладання. Формально зазначена тема заняття має набути особистісного смислу передусім для викладача. Тому в процесі підготовки до заняття, розробки його структури та наповнення змістом важливо не просто відновити в пам'яті суть проблеми та традиційну логіку її опрацювання, а ще раз її осмислити з врахуванням актуального досвіду набутих знань та ін. Має відбутися свого роду „нове” прочитання теми. На цьому етапі виділяються пріоритети, тобто нові смислові позиції, що стосуються як сутності теми, так і способів і особливостей її опрацювання. Виділення особистісних смислів формує у викладача небайдужість до того, над чим він буде працювати зі студентами, вищою мірою прояву якої є захопленість. Почуття захопленості не може відновлюватись на кожному занятті, його не можна

здавати, воно може бути лише продуктом кожний раз нового опрацювання теми, хоч би в окремих її аспектах, нюансах, деталях (це вже не стільки важливо). Проста репродукція давно заготовлених зразків ніколи не забезпечить особистісно орієнтованого навчання.

Оскільки в основі особистісно орієнтованого навчання – взаємодія досвідів того, хто вчить і того, хто вчиться, то особливої значущості в процесі підготовки до заняття набуває актуалізація досвіду студентів. Викладач має для себе сформулювати якомога більш чітке уявлення про досвід студента, який він має актуалізувати по відношенню до теми в процесі навчання. Це стосується:

- рівня сформованості навчальної діяльності студентів;
- інтереси, особистісні пріоритети, ставлення до проблем, що вивчаються;
- рівень попереднього опрацювання теми, наявність відповідних знань, вмінь;
- рівень сформованості мислення, схильність до творчої діяльності та ін.

В результаті має сформуватись проекція можливого рівня методики та стилю діяльності, оптимального саме для визначеної групи студентів.

Тільки після цього можна починати процес формування цільової спрямованості конкретного заняття. Адекватна ціль лежить у фокусі трьох напрямків:

- а) формальної цілі, продиктованої темою навчального заняття;
- б) власними смисловими та змістовими пріоритетами викладача;
- в) особливостями колективного досвіду навчальної діяльності студентської групи.

Чим конкретніше означена ціль, тим яснішим буде бачення шляхів її реалізації. Традиційне уявлення про ціль навчального процесу, що сформувалося в системі інформаційно-репродуктивної освіти не може бути формально перенесено в структуру особистісно орієнтованої. Вона радше означає зміст процесів, але не проектує кінцевого результату. Це відноситься до цілей типу: поглибити знання з теми; розвивати мислення; формувати вміння; виховувати почуття... та ін. Часто ці цілі переносяться з конспекту в конспект, оскільки вони широкі, об'ємні, практично універсальні.

Цілі особистісно орієнтованого заняття мають проектувати конкретні результати взаємодії досвідів того, хто вчить і представляє відповідну науку, означену особистісним смислом, і того, хто вчиться.

Логіка такого цілепокладання може бути такою: викладач проектує кінцевий результат опрацювання даної теми:

- отримати такі базові знання;
- дійти таких висновків;
- самостійно поставити для себе проблеми на перспективу;
- викликати небайдужість, емоційні переживання по відношенню до таких фактів, подій, процесів, сформулювати особистісне ставлення до них;
- визначитись з власною позицією в контексті таких проблем, осмислити свої відчуття, ставлення, цінності.

Складність даного етапу діяльності в контексті особистісно орієнтованої освіти полягає в тому, що ціль має бути сформована і, відповідно, представлена студентам в такий спосіб, щоб було забезпечено не лише її прийняття та готовність до реалізації, а і психологічна та предметна готовність до актуалізації власного досвіду, що має відношення до теми, включення його в діяльність в такому варіанті, в якому він реально існує, а не пристосовуючись до очікувань викладача, боячись виявити невірні тлумачення, ідеї, позиції. Лише в такий спосіб буде формуватись реальна співпраця навколо проблеми, що вивчається, в результаті якої відбуватиметься не витіснення досвіду студента, а його збагачення, удосконалення.

Тому достатньо ефективним є прийом попередньої не лише психологічної, а і предметної підготовки студентів до входження в тему, в результаті якої викладач підводить студентів до проблеми, ініціюючи її колективне формулювання, а далі і визначення комплексу цілей, що допоможуть в оптимальному варіанті її опрацювати. При

цьому з'являється багато психологічних чинників, що обумовлюють ставлення до мети як особисто прийнятої, безпосередньої причетності до процесу, відповідальності за його результати.

При зазначеному вище підході формування навчального заняття можна переосмислити послідовність реалізації етапів педагогічного процесу. **Стимулюючо-мотиваційний компонент** стане частиною цільового. При інформаційно-репродуктивному навчанні викладач представляє ціль і доводить її значущість, при особистісно-орієнтованому – мотивація формується в контексті осмислення сутності проблеми, що вивчається та визначення її цільової основи.

Зазначена у Ю.К.Бабанського послідовність етапів повинна зберегтися на лекційному занятті, що проводиться зовні як монологічне навчання, однак і тут означені вище підходи мають бути реалізовані, в іншому випадку лекція перетвориться у формальну передачу навчальної інформації, що в принципі унеможливорює формування наступних семінарських та практичних занять на особистісно орієнтованій основі.

Лекційне заняття – це теж взаємодія досвідів, яка не вербалізується, а значить і не має очевидних форм зовнішнього вияву, тим вона і складніша. Стимулюючо-мотиваційний компонент діяльності особливо важливий, оскільки студент повинен бути правильно зорієнтований стосовно позиції, яку він повинен зайняти на занятті, щоб якісно осмислити при допомозі викладача базові теоретичні позиції, що стануть платформою у формуванні наступних етапів діяльності. Якщо лектор спонукає аудиторію до розмірковування над сутністю проблеми, навчальною інформацією, що представляє, до формування свого ставлення до неї, розстановки акцентів, виділення головного, формування висновків, словом, якщо під час лекції актуалізується мислительний процес (а він у кожного індивідуальний, що відображає особливості власного досвіду), то він і буде виступати тим механізмом, свого роду «фільтром», що обробляє інформацію, «привласнюючи» її з урахуванням власного досвіду. Успішність даного процесу у великій мірі залежить від того, наскільки адекватно була сформована його мотиваційна основа.

Великого значення набуває правильний підхід до формування **змістової основи** навчального заняття. Виділені цільові установки мають бути реалізовані через зміст, тобто навчальний матеріал, що опрацьовується відповідно до теми заняття. Принципи його відбору та структурної організації повинні передусім передбачати логіку розкриття теми, тобто забезпечувати вибрану траєкторію руху від поставленої мети до кінцевого результату. На цьому етапі важливо уявити або сформулювати модель пізнавальної діяльності студента (групи), яка і буде виступати базовим критерієм доцільності вибору змісту та його структурної організації. Тут також важливо врахувати особистісні пріоритети, тобто акцентувати увагу на тому матеріалі, що мав особливу значущість для викладача при його опрацюванні:

- викликав особливе емоційне ставлення;
- формував найбільш значущі переконання;
- спонукав до глибокої аналітичної діяльності;
- викликав захопленість та потребу в подальшому пошуку нової інформації з проблеми;
- викликав бажання поділитись з кимсь своїми міркуваннями, подискутувати з якихось питань.

Саме цей потенціал власного досвіду опрацювання проблеми і обумовить позицію викладача в опрацюванні навчального матеріалу, основними характеристиками якої будуть: захопленість, переконливість, творчість.

Ціль виступає системоутворюючим компонентом у всій системі підготовки та проведення навчального заняття, вона, відповідно, і виступає базовим критерієм формування кожного етапу підготовчої роботи, і **операційно-діяльнісного** зокрема.

Кожен етап підготовки ускладнюється, оскільки збільшується число факторів, які треба врахувати при його реалізації. Тобто до факторів, що враховуються на

попередніх етапах добавляється сформована основна канва змісту діяльності, хоч, звісно, вона може мінятися в залежності від методів, які обираються для реалізації даного змісту.

Тенденція фіксується до певної міри, оскільки і на першому етапі при постановці цілей ми враховуємо можливості їх реалізації на подальших етапах проектування та здійснення процесу. Тому, добираючи комплекс методів організації діяльності студентів, викладач передусім дає відповідь на питання: який варіант організації пізнавальної діяльності може в оптимальному режимі реалізувати цілі на визначеному типі та об'ємі змісту навчання. Незалежно від методів навчання, в основі діяльності має бути взаємодія. Традиційно складається уявлення, що інтерактивні методи навчання (особистісно орієнтовані) спонукають до взаємодії це – дискусія, ділова гра, а традиційні є інформаційно-репродуктивні – лекція, пояснення, розповідь та ін. Очевидно, автори таких підходів основним критерієм для класифікування методів визначили зовнішній прояв діяльності, зокрема мається на увазі активність студентів. Однак, якщо йти від сутності особистісно орієнтованого навчання, в основі якого – взаємодія досвідів, то і розповідь може бути особистісно орієнтованою, якщо вона побудована так, що не залишає студентів байдужими. Взаємодія досвідів відбувається у скритій формі, зовні вона може проявлятися через осмислені напружені погляди студентів, що повністю поглинуті розповіддю. Розповідь будить їх уяву, змушує замислитись, спонукає до постановки проблем і пошуку відповіді на них, викликає емоційні переживання, що можуть бути продуктом напруженої інтелектуальної роботи або захопленості змістом та ін.

Все це разом – актуалізація досвіду студента та включення його у взаємодію, хоч зовні студент залишається пасивним. На противагу, візьмемо, для прикладу, вікторину як активний метод навчання. Зовні активний (основним стимулом виступає бажання перемогти), а за своєю суттю метод інформаційно-репродуктивний, бо передбачає відповідь на питання, тобто репродукцію вивченої інформації, практично не зачіпаючи особистісного досвіду студента.

Навіть при самому ретельному плануванні діяльності, **корекційна** робота є необхідною. Окрім традиційного положення стосовно того, що не все можна передбачити за такої кількості учасників навчального процесу, в умовах особистісно орієнтованої технології організації діяльності, важливо врахувати і наступний фактор. Студенти повинні відчувати себе співтворцями навчального процесу, для цього у них має бути відчуття, що вони є суб'єктами діяльності на всіх етапах її реалізації, починаючи з постановки цілей і закінчуючи інтерпретацією та оцінкою отриманих результатів, тому елементи корекції присутні впродовж всієї діяльності. Необхідно сформувати свого роду „коридор”, що забезпечує студенту можливість хоч якогось вибору, оскільки він передусім необхідний для формування у студента позиції реального суб'єкта діяльності.

Разом з тим, як доводить А. Маслоу, можливість вибору для особистості в будь-якому виді діяльності є значущим фактором її самоактуалізації. Отже, іти за студентом в рамках запрограмованого проекту навчальної діяльності – основа корекційної складової і фактор забезпечення особистісної орієнтованості навчання.

Основним критерієм, що визначає продуктивність організації навчальної діяльності є отриманий **результат**, зокрема рівень його відповідності поставленим цілям. Важливо, щоб навчальне заняття (періодично) завершувалось оцінними судженнями стосовно рівня колективної діяльності і в рамках цієї роботи кожен студент зробив висновок стосовно ефективності його навчальної діяльності на занятті. Спільна інтерпретація отриманих результатів виконує одразу декілька функцій:

- кожне наступне заняття буде мати вищий рівень продуктивності, оскільки осмислюються проблеми попереднього, фіксуються найбільш вдалі знахідки, секрети успіху. В такий спосіб формується досвід, який неодмінно буде використаний на кожному наступному занятті;

- студенти відчують свою причетність до організації діяльності, а значить і

відповідальність за її результат;

– в рамках такої аналітичної роботи у кожного студента формується досвід аналізування власної навчальної діяльності, що є умовою як формування своєї концепції, методики та стилю навчання, так і забезпечення перспективи на її постійний саморозвиток.

Отже, принципово навчальне заняття, сформоване на інформаційно-репродуктивній основі, відрізняється від навчального заняття, розробленого за особистісно орієнтованою технологією, передусім рівнем забезпечення суб'єктності позиції студента на кожному етапі проектування та здійснення педагогічного процесу. «Студент, якого вчать» або «студент, якому допомагають вчитися» – зміна зазначених позицій відображає логіку переходу від класичної системи професійної освіти до інноваційної, яка забезпечить кожному студенту можливість формування власної, оптимальної саме для нього, траєкторії професійного становлення та подальшого саморозвитку впродовж життя.

9. Самостійна робота як основа процесу професійного самотворення майбутнього вчителя

Як уже зазначалось, зміна концептуальних основ системи професійної підготовки вчителя торкається перш за все зміни його позиції в структурі навчально-виховного процесу (з об'єктної, за своєю суттю пасивної, на суб'єктну, що базується на саморегулятивній основі). А це вимагає переосмислення як змістових, методичних, так і структурних основ системи професійної підготовки вчителя. В інформаційно-репродуктивній системі професійного навчання основна увага і, відповідно, найбільш значуще коло проблем було зосереджене навколо питань викладання: йшов активний пошук універсальних методів, форм, принципів оптимізації об'єму та змісту навчального матеріалу. При цьому сформувалась така структура навчального процесу, в якій студенту була відведена роль об'єкта пізнавальної діяльності, приймаючого та відтворюючого навчальну інформацію. На студента орієнтувались як на щось усереднене, з певним рівнем знань, вмінь, потенційних можливостей. На цей середньоарифметичний рівень викладач і розраховував всю систему інтелектуального і виховного впливу.

Даний принцип універсалізації системи освіти обумовив ряд недоліків, серед яких можна відзначити найбільш суттєві: 1. Означена система професійної підготовки вчителя не була орієнтована на забезпечення умов та мотивів для самореалізації особистості студента, навпаки, реальні умови навчання у великій мірі обумовлювали нівелювання особистості, „підгонку” під один стандарт: всім пропонувався один об'єм інформаційного матеріалу, одні методи роботи і, відповідно, одні критерії і методика оцінювання. Фактично, при різних рівнях актуального розвитку студентів (діапазон широкий) для всіх визначалась одна зона найближчого і перспективного розвитку. 2. В структурі навчальної діяльності функції розмежовані таким чином, що викладач визначає завдання, пропонує способи їх вирішення, контролює, оцінює, а студент виступає споживачем, виконавцем. А тому після закінчення ВНЗ вчитель практично не готовий цілеспрямовано і систематично продовжувати процес професійної самоосвіти, він виявляється безпомічним, залишившись наодинці з собою, без керівників та безпосередніх зовнішніх стимулів.

Природно, що за такого підходу до організації навчання студентів, самостійна робота сприймалась як несуттєвий додаток, довільно трактувалась її суть і основне призначення, культивуючи недбалість ставлення практично до всіх форм її реалізації. Результати досліджень показують, що у викладачів, в також значної частини теоретиків, що вивчають дану проблему, склалось не зовсім вірне уявлення про суть, основне цільове призначення та форми реалізації самостійної роботи, а також загалом її місце в структурі професійної підготовки спеціаліста. Як правило, зміст самостійної роботи складає виконання завдань, які, за браком часу (або з інших причин), не були включені в програму навчальних занять. Завдання ці в основному такого характеру: опрацювати

самостійно тему заняття, питання, що не було опрацьоване разом з викладачем, познайомитись з літературними джерелами і т.д. Традиційно викладачі схильні ототожнювати самостійну роботу з виконанням домашніх завдань, навіть якщо вони реалізуються виключно на репродуктивному рівні. Якщо слідувати логіці: все, що студент робить сам, можна назвати самостійною роботою, то будь - яку розумову діяльність можна віднести до цієї категорії, оскільки в ній неодмінно є елемент самостійності (будь-яке пізнання передбачає той чи інший рівень активності його суб'єкта).

Спробуємо визначити, в чому спільність всіх вищезгаданих уявлень про самостійну роботу. Безперечним є одне: студенти при виконанні всіх перерахованих завдань виступають в ролі виконавців завдань викладачів (перед ними ставиться мета навчання, формується мотиваційна основа, визначається зміст, пропонуються методи роботи і реалізується контроль). Таким чином, якщо проаналізувати дані форми роботи з точки зору структури навчальної діяльності, то в активі залишається тільки один її елемент: здійснення діяльності. Назвати роботу такого рівня самостійною не можна, очевидно, тут правомірно говорити лише про її елементи.

Вважаємо, що до самостійної можна віднести таку роботу, в якій збережений повний навчальний цикл, починаючи від постановки мети і закінчуючи перевіркою ефективності її реалізації, і він повністю здійснюється студентом. Відмічена умова, що відрізняє самостійну навчальну роботу від інших, близьких їй видів, які включають елементи самостійності, має принципове значення, так як її дотримання дозволяє вирішувати важливі задачі професійної підготовки студентів. Зокрема, це дає можливість посилити значущість особистісного компонента в структурі професійного знання (ставлення, інтерпретація, варіант використання). Традиційно передбачається, що отримавши відповідну суму знань, студент може самостійно її осмислити, співвіднести з власним суб'єктивним досвідом, оптимізуючи відповідно свої професійні позиції, стиль та методіку. Але це тільки передбачається. Процедура подібного „переводу” винесена за рамки навчального процесу і якщо і реалізується в системі професійної освіти, то це відбувається в стихійному режимі, поза увагою та контролем викладача. Тому, починаючи практичну діяльність, студент не може визначити свій підхід в її організації, погано орієнтується в тому, як визначити свій стиль стосунків зі школярами, як формувати свою технологію підготовки до уроку. Очевидним є одне: апробації такого рівня повинні бути включені в процес навчання, оскільки їх значущість важко переоцінити (апробовані моделі можна розцінювати як маленькі „цеглинки”, що створюють міцну будову власної концепції навчальної діяльності, методіки її організації, які будуть завжди відмічені індивідуальним особистісним смислом та стилем).

Реально індивідуальний, диференційований підхід в оволодінні професією може забезпечити лише сам студент: йому потрібно довірити реалізацію цієї складної функції і навчити її виконувати. Студента потрібно перш за все «повернути обличчям» до самого себе, допомогти йому вивчити себе як складний суперечливий об'єкт і суб'єкт діяльності одночасно, а також усвідомити себе в контексті майбутньої професійної діяльності. Очевидно, в системі організації самостійної роботи процес самопізнання за особистісно та професійно значущими параметрами буде виступати як системоутворюючий, оскільки він є базовим як при визначенні цільової спрямованості процесу, так і визначенні рівня його результативності. Крім того, самодіагностика на проміжних етапах діяльності слугуватиме найбільш значущим фактором забезпечення адекватності управління процесом її формування, відповідно корегуючи її та спрямовуючи в необхідне русло. Перед студентами важливо чітко означити стратегічні цілі, пов'язані з досягненням високого рівня професіоналізму, забезпечуючи при цьому відповідну мотиваційну основу. Разом з тим, необхідно познайомити студентів з загальною методикою визначення тактичних цілей на кожному конкретному етапі професійного становлення вчителя, формуючи програму саморозвитку, основу якої складають пріоритетні напрямки, визначені в

результаті самодіагностики. Такий процес педагогічної підготовки постійно супроводжується самоаналізом та самооцінкою як теоретичної компетентності, так і конкретних зразків професійної діяльності. Таким чином забезпечуються умови для максимального долучення студента до процесу свого професійного становлення, усвідомлення даного процесу, формування кожним студентом власної програми підготовки з врахуванням його потенційних можливостей та особистісних характеристик. Водночас, студент реалізує функції управління та контролю (самоконтроль) за ефективністю своєї програми і тим самим завершує повний цикл самостійної роботи.

Цей загальний підхід можна реалізувати і при вивченні конкретної теми, особливо при формуванні зразків професійної діяльності. Наприклад, при моделюванні уроку та його апробації студентам пропонується визначити тему, сформулювати задум, визначити змістову основу, комплекс методів, форми співпраці, стиль керівництва, критерії, за якими будуть оцінювати ефективність уроку. Все це студент повинен бути готовий захистити, аргументувавши свій вибір. Апробація елемента уроку супроводжується комплексним його аналізуванням за всіма професійно значущими параметрами. Після цього студенти готують самоаналіз, корелюючи позиції викладача, студентів з власною в осмисленні та оцінці стратегії і тактики формування моделі уроку та його апробації. На основі аналізу визначаються пріоритетні напрямки саморозвитку (наприклад, мовлення, стиль взаємин з учнями, саморегуляція емоційного стану та ін), за якими підбираються методи та розробляються методики роботи над собою у напрямках, з яких виявлено низький рівень підготовленості.

Змоделюємо варіант організації самостійної роботи, в структурі якої інтегруються процеси професійного та особистісного самотворення і основу якої буде складати повна структура навчальної діяльності. Візьмемо, для прикладу, «Моральне виховання школярів» – це і спеціальна тема курсу «Педагогіка» за програмою, і, відповідно, надзвичайно важлива особистісна якість і професійна функція вчителя. Загальна мета (готувати студента до вирішення завдань морального виховання учнів в умовах сучасної школи) має бути конкретизована, оскільки лише за такої умови можна сформулювати уявлення про шляхи та адекватні методи її реалізації. Слідуючи загальноприйнятій схемі, студент повинен знати: а) теоретичні основи морального виховання (цільову спрямованість процесу та його соціальну обумовленість, закономірності, принципи, методи, структуру процесу, форми реалізації, критерії ефективності та ін.) б) практику організації морального виховання в сучасній школі; студент повинен вміти: а) трансформувати теоретичні положення на рівень практичних регуляторів процесу морального виховання; б) оперативно і комплексно діагностувати рівень моральної вихованості особистості; в) визначити, виходячи з цього, перспективну програму розвитку моральної свідомості, поведінки школяра; визначити адекватний комплекс педагогічних умов переходу управління даним процесом на саморегулятивну основу; г) педагогічно грамотно, з точки зору об'єктивних критеріїв аналізувати успішність процесу, відповідно коректувати його, правильно оцінювати, якості студента: а) бути морально вихованим (системоутворююча якість); б) розуміти дітей, їх вікові та особистісні проблеми; в) високий рівень емпатійності, довіра до дитини, віра в її потенційні можливості; г) здатність до співпраці. При цьому маємо пам'ятати: успішність процесу морального виховання школярів буде у великій мірі залежати від усвідомлення власного процесу морального становлення: його механізмів, тенденцій, проблем і т.д. І ще одна залежність: виховати може лише вихований, в іншому випадку процес морального виховання перетвориться в його імітацію.

Зазначений комплекс завдань вочевидь переконує, що загальна мета не може бути реалізована в рамках навчальних занять і навіть під час організованої навчальної практики. Домінанта – за самостійною роботою у повному її циклі (не самостійним виконанням типових, наперед визначених завдань). Модель самостійної роботи у зазначеному напрямку, звісно, буде формуватись відповідно до загальної мети (спільної

для всіх) і конкретних цілей, означених особистісним вибором кожного і особливостями їх ієрархії за ціннісними пріоритетами. За допомогою запропонованих викладачем методик, студент діагностує і оцінює в собі ступінь сформованості комплексу вмінь, якостей, необхідних для здійснення морального виховання школярів, а потім визначає той індивідуальний «максимум» (як зверхзадачу), який він може досягти за відповідних умов і за конкретний відрізок часу. Це і буде самостійно визначена, конкретна, найбільш реальна ціль, орієнтуючись на яку і формується програма діяльності, включаючи логіку (поетапність) процесу, її змістову основу, комплекс методів, форм, методик оцінювання. Таким чином, ми наблизимося до реалізації задачі морального виховання самого студента, допоможемо організувати самостійну роботу у зазначеному напрямку, коректуючи і відповідно оцінюючи даний процес. І зовсім не обов'язково при оцінюванні визначати рівень моральності особистості студента (це надто складне завдання), достатньо оцінити загальну його компетентність стосовно програмування, моделювання, особливостей управління даним процесом, тобто реальну здатність вирішувати завдання морального виховання на практиці.

Таким чином, зміст навчання з даної проблеми матиме двохкомпонентну структуру: а) інформаційна база стосовно теорії і практики морального виховання (традиційний варіант); б) реальна практика морального саморозвитку. Перевірку II частини можна здійснювати при допомозі питань такого типу: Якими методами самодіагностики ви користувались (поясніть свій вибір)? Проаналізуйте себе в конкретній ситуації морального вибору. Які визначили пріоритетні напрямки морального саморозвитку? Як визначали і реалізовували на практиці конкретні методи роботи над даною якістю? Визначте найбільш суттєві утруднення процесу морального саморозвитку, представте їх інтерпретацію.

Цілком зрозуміло, що це колосальна, складна робота, розрахована на далеку перспективу, і за такою логікою всі теми опрацювати неможливо. Та в цьому і немає необхідності, студент самостійно (або з допомогою викладача) повинен визначати пріоритети як професійного, так і особистісного розвитку, формуючи об'єкти поглибленої самостійної діяльності на конкретну перспективу. Опрацювавши в такий спосіб проблему морального виховання, студент без особливих проблем зорієнтується стосовно логіки опрацювання розумового, естетичного і т.д., розуміючи, що оволодіння теорією проблеми - це лише початок, за яким неодмінно має слідувати особистісно означена практична діяльність, в основі якої – процес самотворення. Найбільшу цінність буде представляти той факт, що процес професійного становлення в рамках ВНЗ не завершиться, оскільки у студентів буде сформоване правильне уявлення про суть процесу професійного саморозвитку, а також апробована логіка та конкретні власноруч сформовані підходи до його реалізації. В такий спосіб: а) підвищується інтерес до теоретичного знання, без якого подальша робота над проблемою стає безперспективною, студент буде намагатись вникнути в сутність теоретичного знання, самостійно його трактувати; б) забезпечується психологічна і предметна готовність до обговорення проблем, що мають особистісну значущість, з іншими (викладачами, студентами) навіть в рамках неформального спілкування; в) відбувається реальне оволодіння конкретними діагностичними і формуючими методиками, створюється власний банк апробованих методик; г) працюючи над своєю моральною вихованістю, студент готує себе до реалізації цих складних функцій в рамках майбутньої професійної діяльності.

Такий підхід можна реалізувати при вивченні всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу. На заняттях з психології вивчаються психічні процеси, психологічні особливості особистості, теоретичний матеріал з даних тем можна використати і для дослідження себе як особистості. В результаті, інтегрувавши всі ці знання, студент зможе творити образ свого «Я», визначати свої недоліки, потенційні можливості, що допоможе усвідомлено працювати над собою, вивчаючи не запрограмовану суму теоретичних знань, а себе в їх контексті.

При цьому здається, що до мінімуму зведена роль педагога і така самостійність може продукувати не передбачувані наслідки. Однак, більш глибокий аналіз запропонованої моделі свідчить про те, що роль педагога навпаки зростає і значно ускладнюється. Студента потрібно навчити організувати самому свою діяльність як на рівні мотивів, знань, переконань, позицій, так і на рівні практичних вмінь. Необхідно допомогти студенту виробити відповідні позиції, підходи, алгоритми мислення в ситуаціях прийняття рішень стосовно цілей і завдань діяльності, запропонувати методи самодіагностики і навчити ними користуватись, підказати, як правильно підійти до вибору методів, визначення критеріїв їх ефективності і т.д. Природно, що при цьому у студентів виникає багато проблемних і навіть критичних ситуацій, в рішенні яких їм потрібна буде кваліфікована допомога педагога. В такий спосіб буде вибудовуватись програма діяльності з комплексного оволодіння темою або блоком тем, яка і визначить напрямок подальшої самостійної роботи у даному аспекті. При цьому неодмінними умовами залишаються наступні: а) самостійна робота повинна мати повний цикл - від постановки мети до перевірки ефективності її реалізації; б) вона повинна виступати органічною частиною комплексу навчальних занять з відповідної теми, які безпосередньо передбачають вихід на подальшу самостійну діяльність і включають її в загальну оцінку з теми; в) самостійна робота з теми, розділу і т.д. повинна бути інтегрована в цілісну систему професійного становлення майбутнього вчителя, що здійснюється на саморегулюючій основі.

Означимо реальні переваги представленого підходу до організації самостійної роботи студентів: а) забезпечується можливість реалізації індивідуального і диференційованого підходу до процесу професійного становлення спеціаліста, формується особистісно орієнтована траєкторія руху в рамках загальноприйнятих освітніх стандартів, формується індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя; б) студенти безпосередньо долучаються до дослідницької роботи, запропонована форма самостійної роботи за своїм змістом та структурою близька до наукового пошуку; в) забезпечується можливість органічного поєднання процесів навчання, виховання, самоосвіти, саморозвитку та самовиховання; г) студент виступає в якості цінного об'єкта апробації професійно значущих знань, він може випробовувати самі сміливі і оригінальні рішення, помилятись, вертатись до висхідних позицій, визначати інші принципи моделювання діяльності і т.д. В такий спосіб сформований власний досвід самовиховання представляє найвищу цінність в забезпеченні умов продуктивної виховної діяльності школярів.

10. Досвід – значущий елемент формування змісту професійної освіти вчителя

Дослідження проблеми педагогічного досвіду як значущої складової змісту професійної освіти вчителя, доводить необхідність аналізу його сутності та процесу трансформації у власний досвід студента, виходячи з загальних позицій особистісно орієнтованої освіти. Основне завдання: оволодіти досвідом не для того, щоб його знати або наслідувати, а для того, щоб удосконалити власний. Ю.М.Кулюткін

//Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол).– Вопросы психологии 1987.– № - С. 94-111.

«К.Д. Ушинський висунув положення про те, що досліджується не сам по собі досвід, а думка, виведена з досвіду. Це означає, що досвід вчителя–практика повинен бути осмислений теоретично, в системі теорії і засобами теорії. В досвіді вчителя виробляються відповідні педагогічні рішення, які і виступають в якості предмета аналізу, осмислення і узагальнення.

Будь-яке педагогічне рішення є принципово багатозначним. Тому теоретичне обґрунтування досвіду не можна розуміти спрощено як просте вичленення загальних принципів, характеристик для досвіду того чи іншого вчителя – практика, і співставлення їх з принципами інших вчителів, з відомими положеннями теорії педагогіки. Таке узагальнення, як правило, нічого не дає, крім загальних фраз і голих абстракцій. Критика

педагогічної теорії за її дивну здатність заднім числом обґрунтувати все, що завгодно, використовуючи для цього свої безмежно широкі обґрунтування, має достатні підстави.

Предметом теоретичного осмислення повинна бути сама функціональна структура рішення педагогічної задачі, сам процес руху думки вчителя – від виникнення ведучої ідеї рішення до розробки конкретних шляхів її реалізації, обумовлених як особистісними чинниками, так і умовами даної педагогічної ситуації.

Знання, взяті в його відношенні до практичної діяльності вчителя, є не просто продуктом засвоєння, а інструментом регуляції його мислення і його діяльності. Знання – це загальна когнітивна підстава для вироблення вчителем власних практичних рішень».

Технологія опрацювання студентом педагогічного досвіду має насамперед забезпечити інтеграцію теоретичного та практичного знання, що і слугуватиме основою його правильного осмислення, а значить і формування та удосконалення власного досвіду на основі того, що вивчається.

Досліджуючи проблему, ми дійшли ряду висновків та сформулювали окремі положення, які і лягли в основу моделі організації діяльності у зазначеному напрямку.

1. У студентів зазвичай вивчення досвіду інших педагогів асоціюється з процесами наслідування, а то і копіювання. При цьому вони переконані, що потрібно досліджувати (аналізувати) лише передовий досвід.

2. Досвід, як правило, сприймається студентом як послідовність виконання дій та методи їх реалізації. Студент, зазвичай, не може теоретично осмислити практичний досвід і не бачить в цьому потреби. Це є закономірним результатом інформаційно-репродуктивної системи освіти.

3. Студент, знаючи велику кількість інноваційних методів, прийомів організації педагогічного процесу, а також технологічних систем і варіантів досвідів організації навчання та виховання, на практиці використовує традиційні, найбільш типові для його власного досвіду навчання в школі та ВНЗ або повторює методики, які застосовує вчитель, у якого він проходить практику.

Дані висновки ми зробили, аналізуючи діяльність студентів під час активних навчальних практик, а також вивчаючи документацію, яку представили студенти після закінчення практики, оскільки в ній містяться конспекти уроків за фахом та виховних заходів, проведених під час практики.

В результаті, у студентів домінує незадоволення результатами практичної діяльності та спостерігається тенденція до зниження інтересу до майбутньої професійної діяльності, а подекуди і розчарування. Вважаємо, що у значній мірі ситуація обумовлюється несформованістю власної позиції в професійній діяльності, а також її методики та індивідуального стилю, що максимально відображає особистісні характеристики та пріоритети розвитку.

Осмислюючи проблему в теоретичному аспекті, ми дійшли таких висновків:

1. Вивчення передового досвіду педагогічної діяльності (в тому числі інноваційних технологій) без його системного осмислення, тобто аналізу з позиції педагогічної теорії не приносить жодної практичної користі:

а) студент не може повторити запропонований досконалий, високопродуктивний зразок (з позиції загальних освітніх стандартів), тому, що він не є його автором і не може стати його співавтором;

б) студент психологічно і предметно не готовий до організації педагогічного процесу на такому рівні;

в) механічне копіювання методів та прийомів діяльності, що пропонують новатори, призводить до професійних невдач, а значить і дискредитації досвіду як такого в очах студента.

2. Досвід може бути «привласнений» лише за умови, якщо він буде правильно осмислений з позиції власного досвіду, нехай навіть на початковому етапі його формування і без будь-якої апробації (скажімо, як уявна модель своєї майбутньої

діяльності, що акумулює визначені теоретичні позиції та відповідні алгоритми та моделі їх реалізації в практичній діяльності). Як досвід трактується бачення студентом себе в майбутній діяльності, формоване на основі своїх знань та уявлень про професію, а також знання себе як особистості, своїх пріоритетів та потенційних можливостей.

Без цього, вивчення будь-якого іншого досвіду не має сенсу, вивчається (запам'ятовується) інформація про досвід, яка не має практичної цінності.

Як зазначив відомий психолог С.Л.Рубінштейн, «в силу того, що зовнішні причини діють лише через внутрішні умови, зовнішня обумовленість розвитку особистості закономірно співвідноситься з його «спонтанністю». Все в психології особистості, що формується, так чи інакше зовні обумовлено, але ніщо в її розвитку не виводиться безпосередньо з зовнішніх впливів». (Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.251.)

Логіку вивчення освітньої технології, передового педагогічного досвіду, як і будь-якого досвіду, який студент вивчає в школі під час навчальних практик, ми представили у вигляді моделі:

1. Осмислення сутності досвіду як системи, в основі якої – цілісність, узгоджена взаємодія всіх складових, підпорядкованість їх базовим цільовим установкам. На цьому етапі важливо зрозуміти концепцію досвіду, в основі якої – філософія побудови системи. Не можна проводити по елементний аналіз досвіду, не зрозумівши його основи, концепції, філософії освітнього процесу, представленого автором.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає взаємодію досвідів на всіх етапах його реалізації, тому і тут важливо співвіднести бачення педагогом, досвід якого вивчається, сутності продуктивної освіти, продуктивної технології з власним. За осмисленням сутності має слідувати прийняття її або неприйняття або часткове прийняття тих позицій, які педагог поклав в основу концепції. Це перше уявлення буде коректуватись далі в ході більш глибокого аналізу, однак, важливо його сформулювати навіть в разі, якщо в подальшому воно буде повністю заперечене. В такий спосіб відбувається надзвичайно цінна робота студента над проектом, і тому не варто боятись давати свої оцінки, висловлювати судження, навіть якщо вони і не мають достатнього обґрунтування. Досвід студента ще формується і він не може користуватись комплексом вивіренних об'єктивних критеріїв оцінки.

2. Далі йде цілісне та по елементне осмислення авторського проекту організації діяльності з позиції вивчених теоретичних положень. Аналізуються цілі освітньої діяльності, трактується доцільність їх постановки, реальність здійснення, правомірність в контексті пріоритетів освітньої політики. Співвідносяться цілі сучасної освіти з цілями проекту, що вивчається. Це саме стосується змісту, методів і т.д.

3. На основі аналізу формується уявлення про автора проекту, при чому тут важливі як його особистісні, так і професійні характеристики. Тобто формується модель педагога, який би міг працювати за даною технологією. Далі студент аналізує себе в контексті даної технології, визначаючи, що властиве йому, а що ні, тобто наскільки дана технологічна схема співзвучна з його уявленнями про професійну діяльність і відображає його особистісні характеристики (або спонукає до перегляду своїх особистісних якостей та позицій в професійній діяльності). Те саме стосується і фахових знань та методичної підготовленості.

4. На основі аналізу студент формулює свої висновки, що стосуються секретів успіху педагога (або навпаки), відмічаючи:

– позиції, положення, що представляють цінність для студента, які він розуміє і приймає;

– позиції, що потребують додаткового вивчення, осмислення, опрацювання;

– позиції, що суперечать уявленням студента про продуктивну діяльність або ж ті, що не властиві йому як особистості.

5. Формування на основі вивченого досвіду своїх моделей організації діяльності. Це можуть бути уроки, виховні заходи, методи, прийоми з використанням ідей, логіки організації діяльності та ін., які будуть самостійно створені студентами на основі вивчення і аналізу досвіду.

6. Формулювання конкретних рекомендацій для себе, для власного особистісного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

11. Науково-дослідна діяльність студента в системі його професійного становлення

Необхідність переосмислення традиційного підходу до організації науково-дослідної роботи студентів обумовлена новими концептуальними позиціями, що визначають напрямок корінної переорієнтації системи професійної освіти вчителя. Абсолютно очевидним є той факт, що діюча система, основу якої сформував інформаційно-репродуктивний метод, визначила принципи, зміст, методичну основу всіх видів та форм професійної підготовки вчителя. Детермінуючий характер даного впливу можна прослідкувати і на організації наукової діяльності студентів, як одній із складових даної системи. В результаті – низька продуктивність і, відповідно, низький статус даного виду діяльності ні у кого сумнівів не викликає.

Ми зробили спробу проаналізувати теорію та практику організації науково-дослідної роботи в ВНЗ, виявивши найбільш суттєві протиріччя і пояснивши їх етимологію. На основі отриманих даних, розроблено варіант переорієнтації принципів, змістовних та організаційних основ організації науково-дослідної роботи в ВНЗ педагогічного спрямування.

В ході аналізу традиційних підходів до реформування та удосконалення системи вищої професійної освіти ми дійшли висновку, що у всіх цих намаганнях орієнтація у більшій мірі була не на професіоналізм вчителя, а на те, як максимально спростити процес його професійної підготовки. На підтвердження даної тези маємо дуже рельєфно означений результат: у значній мірі атрофовані механізми як природного, так і формального професійного відбору. Практика уже не може визначити чітких критеріїв, згідно яких можна однозначно дати відповідь: хто може навчатись і хто може навчати у ВНЗ. Оволодіти відповідним об'ємом інформації з одного (для викладача) і декількох (для студента) напрямків і вміти його відтворити може практично кожен. А тому основними (а в окремих випадках абсолютними) регуляторами при визначенні професійного потенціалу (для абітурієнта) та професійної компетентності (для викладача) слугують зовнішні стимули, далекі від професійної орієнтованості.

Саме ця позиція пояснює обумовленість низького статусу таких валідних напрямків в професійному становленні вчителя, як виховання та наукова діяльність. Між цими, на перший погляд автономними напрямками, існує зв'язок: 1. Ці напрямки за своєю суттю, формами реалізації та контролю відзначаються надзвичайною складністю. 2. Організувати (неформально) діяльність за цими напрямками може лише людина, яка окрім професійних знань, володіє багатьма особистісними якостями (у вихованні – високий рівень вихованості особистості педагога, як суб'єкта виховного впливу, в науковій діяльності — це високий рівень сформованості мислення педагога). Таким чином, вихованість і мислення, як два об'єкти, що мають чи не найвищу професійну цінність, залишаються на периферії системи. Рівень розвитку особистості з зазначених параметрів ми не діагностуємо (ні на початковому, ні на завершальному етапах професійної підготовки) майбутнього спеціаліста, безперечно, це набагато важче, ніж перевірити рівень обізнаності з предмета, тобто його інформативної насиченості, до того ж не сформовані адекватні діагностичні програми. Крім того, далеко не всі, хто має безпосереднє відношення до професійної підготовки спеціаліста, в цьому зацікавлені.

При виборі пріоритетних форм професійної підготовки можна легко виділити одну

домінуючу тенденцію: найбільш мобільними і дієздатними виявились ті форми, які є найпростішими і реалізація яких не потребує особливої підготовленості з боку їх організаторів, це форми, в основі яких лежить передача інформації. А тому, цілком закономірно, що в процесі постійного удосконалення системи професійної підготовки ми дійшли до інформаційного буму: пропонуються нові курси, спецкурси, розділи, теми і т. д. Той факт, що в існуючій практиці інформаційна насиченість, а не рівень дієздатності інформації, є абсолютним критерієм, що визначає професійну компетентність педагога, підтверджує універсальний підхід до екзаменування студента на всіх рівнях і етапах його підготовки.

Науково-дослідна робота за своєю суттю є дещо складнішим видом діяльності, в якій актуалізуються інші психічні функції особистості. Якщо при традиційній інформаційно-репродуктивній системі навчання в найбільшій мірі включається пам'ять, то в пошуковій роботі мобілізуються мислення, увага. Студент повинен аналізувати, моделювати, прогнозувати, систематизувати, узагальнювати, обґрунтовувати, апробувати і т. д. Неважко співвіднести професійну цінність функцій та процесів, що актуалізуються в зазначених видах діяльності, однозначно визначивши пріоритетність останніх.

У результаті маємо чітко визначене протиріччя між системою професійної підготовки вчителя і системою його професійної діяльності. Ми не можемо гарантувати, що відмінник навчання обов'язково стане висококваліфікованим практиком в школі: засвоєна інформація не завжди виявляється дієздатною, а розвиток таких функцій, як мислення, творення в рамках діючої системи фактично не передбачений.

Ми зробили спробу співвіднести систему організації студентської наукової діяльності з системою організації професійної наукової діяльності (методологічною основою навчання), співвіднівши, відповідно, і рівень загальної їх продуктивності. Ці процеси важко порівнювати, однак, саме в результаті даного пошуку ми дійшли висновків, які лягли в основу побудови платформи дещо іншої моделі організації дослідницької роботи студента. Аналізувались дисертаційні дослідження останніх років з педагогіки вищої школи.

Складається враження, що пошук проблеми дослідження – це у більшій мірі пошук елемента системи, що є маловивченим, (що і визначає «дисертабельність» теми) і відповідно проводиться як автономне дослідження, яке враховує актуальні тенденції розвитку системи (дуже часто формально). В результаті, дослідники успішно знаходять необхідний предмет наукового пошуку (в кращих роботах), представляючи цілком обґрунтовані аргументи, пропонують варіанти модифікації, переорієнтації або і заміни на принципово іншу модель. В результаті з'являються нові спецкурси, нові моделі взаємовідносин викладачів і студентів, нові методи, нові технології організації навчальної діяльності і т. д. Всі ці інновації добросовісно апробуюються, акуратно збираються і обробляються результати. Отримані проценти, що зафіксували прогрес у досліджуваному напрямку дають повне право автору стверджувати доцільність масового використання запропонованого підходу. Рецензенти, опоненти, ВАК санкціонують нові відкриття, підходи, методики, технології, досить високо оцінюючи продукцію цілої армії висококваліфікованих педагогів, а практика професійної педагогічної підготовки з кризового стану так і не виходить, більше того, навіть не намітилась тенденція до будь-якого прогресу. В результаті аналізу ми виявили дещо парадоксальні залежності, зокрема, нелогічність ієрархії цілей. У переважній більшості досліджень не мета удосконалення системи (мікро, макро) визначає напрямок пошуку, а легко прослідковується зворотна залежність: ведеться самостійне дослідження і результати його адаптуються до системи.

Даною невідповідністю і обумовлюється той факт, що величезна кількість фундаментальних теоретичних досліджень, оригінальних новаторських знахідок практиків — це лише мало помітні «мазки», які кардинально нічого не міняють, бо продуктивність системи визначає основа, той стержень, який або відштовхне, або як і виз-

нає, то обов'язково в пристосованому до себе варіанті (коло замикається). Наприклад, останнім часом досить інтенсивно досліджується проблема активних форм, методів, технологій професійного навчання. Результати оцінені за самим високим рангом як теоретиками, так і практиками: форма обумовлює зміну позиції студента в навчальній діяльності, інтенсивно розвивається мислення, творчість, з'являється ряд цінних внутрішніх стимулів суто пізнавального характеру. Переваги ще довго можна перераховувати. Однак, активні форми навчання не стали і ще скоро не стануть реальністю в практиці професійної підготовки вчителя. Інформативно-репродуктивна концепція підготовки спеціаліста і не могла прийняти цих об'єктивно цінних з професійної точки зору інновацій, оскільки на такі зміни форм ніяким чином не орієнтовний зміст навчання, критерії визначення рівня професійної підготовленості вчителя, критерії і процедура профвідбору та і рівень і характер підготовленості викладацького складу. Таким чином, давно вже теоретично засуджений елементний (аспектний) підхід в дослідницькій діяльності, на практиці все ще активно діє. Необхідно враховувати негативні ефекти відміченого підходу до організації дослідження ще із іншої, не менш значущої сторони. Науковець починає свою діяльність заздалегідь розуміючи, що наукова продукція матиме виключно регіональну цінність і то на етапі ведення дослідження. У кращому випадку, йому створюють умови для тимчасового ведення маленького спецкурсу або незначного втручання в традиції ведення стаціонарного. І по завершенню дослідження автор асе акуратно здає в архів, мало вірячи в те, що все це коли-небудь вернеться до життя.

Очевидно, не буде помилковим твердження, що в такий спосіб не лише «захоронена» велика кількість цінних знахідок, але й загублена ініціатива дослідників. Як результат, лише незначний відсоток науковців по завершенню дисертаційної роботи продовжують вести дослідження.

Аналогічною є модель організації дослідницької роботи студентів (відмінність полягає лише у рівні виконання дослідження). Найбільш чітко означеним результатом, свого роду продуктом даного підходу є формалізм, який, на думку переважної більшості викладачів та студентів (вивчались дослідження гуманітарного циклу), є домінуючою характеристикою пошукової роботи студентів у ВНЗ. Формалізм пронизує всі складові дослідницької роботи, складається враження, що з окремих напрямків він майже узаконений. В найбільшій мірі це проявляється: у виборі теми дослідження; визначенні вихідних положень; структуруванні та методиці його ведення; експериментальній перевірці створених моделей; представленні результатів досліджень, процедурі їх захисту та використанні на практиці; методиці здійснення наукового керівництва дослідженням. Все це обумовлює в цілому безперспективність дослідницької діяльності і, відповідно, низький престиж і невисоку дослідницьку активність студентів.

Вважаємо, що є достатньо підстав для апробації підходу, в основі якого — органічне включення наукової діяльності студентів в систему їх професійної підготовки. Принципи, які, на наш погляд, можуть в цілому інтенсифікувати процес дослідницької діяльності, забезпечивши при тому вищезазначену позицію:

1. Принцип забезпечення можливості вибору студентом предмету дослідження, виходячи з особистісних інтересів, пріоритетів професійного саморозвитку.

2. Принцип професійної доцільності наукового пошуку. Студент неодмінно має знати, в чому полягає професійна цінність дослідження і кому потрібні результати його пошуку (яким чином вони можуть бути використані). Ні в якому разі не допускати досліджень, в яких уже заздалегідь не передбачається хоч елементарних, але наукових знахідок.

3. Принцип вибору студентом рівня дослідницької діяльності. Не кожен студент може провести самостійне дослідження, проте абсолютно кожен може бути включеним в пошук, розвиваючи в тій чи іншій мірі вміння дослідницької діяльності (аналіз окремих літературних джерел з визначеної проблеми і, відповідно, узагальнення,

висновки; проведення етапів констатуючого експерименту зі збором, описом отриманих даних, їх систематизацію і т. д.). Тобто проблему може досліджувати колектив авторів, розробляючи спільно концепцію дослідження, структуру та технологію його ведення, а елементи можуть бути розприділені між студентами, диференціюючи їх за ступенем складності.

4. Принцип пріоритетності змісту перед формою. Виключити всі елементи дослідження, які відмічені формальністю реалізації (перечислення та опис літературних джерел, де абсолютно відсутній аналіз, формальна констатація факту, якій передують фрагментарна неграмотна діагностика і т. д.). Залишити за студентом право вибору форми представлення наукових результатів (як кількісно, так і якісно). Наукова продукція має бути оцінена виключно по валідності кінцевих наукових результатів, що ж стосується форми їх представлення, то тут критеріями повинні виступати: логіка побудови дослідження, доказовість, аргументованість висновків, переконливість захисту, (а не кількість друківаних аркушів, опрацьована література та ін).

5. Принцип професійної орієнтованості системи стимулювання наукової праці студентів. Кожен студент має бути оцінений на предмет здатності до ведення дослідницької роботи, тобто повинен бути оцінений рівень сформованості таких функцій, як аналізування, прогнозування, систематизації, узагальнення, таким чином інтегрально визначається потенціал педагога до пошуку, творення, а значить і удосконалення як себе, так і об'єкту своєї професійної діяльності. Результати дослідження неодмінно рекламувати і використовувати в навчальній практиці з вказівкою на авторство. Можливо навіть ввести в систему диференційованого визначення рівня професіоналізму вчителя кваліфікацію «вчитель-дослідник».

В системі організації наукової діяльності студентів центральним системотворчим її елементом повинен, на нашу думку, виступати мобільний колектив (група) науковців інституту, в склад якого ввійдуть викладачі, які можуть і мають бажання вести наукове дослідження. Очевидно, в основу вибору доцільно взяти не стільки вчений ступінь викладача, скільки його реальний рівень наукової активності (наукова продукція, аналіз керівництва науковою роботою студентів, методика та стиль організації навчальної діяльності студентів на заняттях). Він має стати центром спрямовуючим, координуючим, направляючим, організуючим, оцінюючим, свого роду науковою радою навчального закладу.

Ми зробили спробу розробити модель організації науково-дослідної діяльності студентів в ВНЗ. Структурно вона позначена як напрямок професійної підготовки майбутнього педагога і підпорядкована реалізації двох ведучих цілей, які в системі професійної підготовки виконують функцію системотворчих:

- формування особистості педагога;
- формування його професійної діяльності.

В ієрархії структурних елементів, що означають види та форми організації науково-дослідної діяльності студентів, базовими, тобто такими, що складають основу в забезпеченні динаміки науково-дослідної діяльності і містять найбільш мобільний потенціал у зазначеному напрямку, є навчальна діяльність студентів. Вона повинна бути суттєво переорієнтована як за цілями, змістом, формами організації, так і за критеріями визначення успішності оволодіння дисципліною, курсом і т. д. Якщо вивчення будь-якої дисципліни підпорядкувати реалізації вищевказаних цілей, то акценти суттєво змістяться: знання про предмет (або як це традиційно називають теорією, реально це у значній мірі не що інше як інформація) буде виступати не самоціллю, а засобом. Якщо ми будемо орієнтовані на формування особистості педагога, то в полі зору будуть знаходитись не просто знання, а особистісна позиція майбутнього педагога в їх інтерпретації, логіка, культура їх осмислення, переконливість, рівень дієвості знання та ін. Що ж стосується формування професійної діяльності майбутнього педагога, то тут професійно цінними будуть виступати такі функції, як аналізування педагогічного процесу, уроку, навчального

матеріалу (літературного твору, історичної події, педагогічної ситуації та ін.), прогнозування варіанту побудови уроку, змісту та логіки вивчення теми, розділу та ін. Саме навчальна діяльність, повинна диктувати напрямок наукового пошуку студентів.

Модель організації дослідницької діяльності має базуватись на моделі (логіці) ведення наукового пошуку з проблеми (напрямку), яка починається з ідеї і завершується варіантом її практичної реалізації. При всій різності наукових інтересів, необхідність пошуку варіантів їх об'єднання навколо однієї проблеми, напрямку очевидна. Це може виглядати таким чином. Група викладачів (можливо і один) формулює проблему, розробляє концепцію дослідження, яка передбачає чітку постановку цілей дослідження і ясне бачення стратегії їх реалізації, намітивши перспективу практичного використання отриманих результатів. Концепція рекламується і набирається колектив викладачів, студентів, що приймають її положення і бажають включитись в колективний пошук. Активно взаємодіючи на рівні коректування концепції, формування загальної структури дослідження, розробки технології, визначенні критеріїв ефективності результатів, кожен дослідник має відносно самостійний аспект пошуку (самостійне дослідження).

Основне навантаження з організації пошукової роботи студентів повинен взяти на себе спеціальний курс з основ організації дослідницької діяльності. Ми зробили спробу проаналізувати характер та продуктивність підготовки студентів до організації дослідницької діяльності і виявити найбільш суттєві та типові утруднення у веденні пошукової роботи, обумовивши їх причини.

Аналіз показав, що інформативно-репродуктивний метод організації пізнавальної діяльності студентів виявився домінуючим і в практиці організації пошукової роботи. На перший погляд, це важко навіть припустити, оскільки дослідницька діяльність за своєю суттю - це пошук нового на основі виявлення протиріч, вивчення їх природи, генерації ідей, формування гіпотез, побудови нових моделей і т. д. Реалізація саме цих функцій має складати основу дослідження, визначаючи його сенс.

На практиці ж, технологія виконання дипломної роботи, як вищої форми представлення наукового результату студентом, традиційно передбачає таке розподілення функцій між науковим керівником та студентом: керівник визначає проблему, формулює тему, окреслює предмет та об'єкт наукового пошуку, пропонує варіант гіпотези дослідження, розробляє його структуру (тобто визначає логіку пошуку), проектує висновки; студент опрацьовує літературу, відбираючи те, що має безпосереднє відношення до теми, проводить констатацію на основі розробленої технології, систематизує факти і т. д. Таким чином, основна функція студента в дослідницькій діяльності це - збір інформації, як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Реалізація ж суто дослідницьких функцій позначена лише у незначній мірі (це, як правило, систематизація, узагальнення і лише в окремих випадках — елементи аналізу за заданим зразком).

Пояснити цей факт можна декількома причинами і, безумовно, основною буде виступати те, що, як зазначалось вище, функції, необхідні в дослідницькій діяльності (аналізування, прогнозування, творення) у студентів є практично інфантильними, так як в умовах інформаційно-репродуктивної освіти вони складають основу навчальної діяльності.

Що ж стосується практики читання спецкурсів з методики організації дослідницької діяльності, то вона в принципових позиціях є аналогічною організації пізнавальної діяльності в цілому. Запропонована програма спецкурсу орієнтує викладачів на реалізацію практично однієї цілі: дати студенту максимум інформації про наукове дослідження (логіка, етапи, структура, методи і т. д.). Запам'ятовування і навіть усвідомлення суті та логіки наукового пошуку особливої складності не представляє, однак це не може бути завданням даного спецкурсу. Тут необхідно орієнтуватись на технологію забезпечення максимальної дієвості даних знань, готовності до їх практичного використання.

Вважаємо, що дану функцію можна реалізувати лише за умови одночасного

включення в зміст спецкурсу теорії і практики організації дослідницької діяльності.

Ми зробили спробу представити варіант побудови курсу з методики дослідження, основу якого складатиме практика організації наукового пошуку з конкретної проблеми. Основна увага зосереджена на розробці моделі, в якій поєдналися б теорія з практикою наукової діяльності, основною метою якої є забезпечення дієвості знань з предмету (методологічний, методичний, теоретичний аспект дослідницької діяльності в літературі представлений широко).

Тут можливі декілька варіантів побудови спецкурсу: 1) викладач представляє теорію, демонструючи технологію її використання на конкретному дослідженні, яке він проводив або проводить; 2) на перших заняттях студенти визначають проблеми для самостійного дослідження або дослідження малими групами і проводять його поетапно впродовж всього спецкурсу; 3) викладач організовує колективне дослідження з однієї проблеми, об'єднавши зусилля студентів всієї групи.

Найбільш раціональним і продуктивним буде виступати третій варіант;

1. Студенти безпосередньо приймають участь в розробці концепції, стратегії та структури дослідження, реалізують повний його цикл.

2. З'являється багато предметів для спільного обговорення, фактично вся процедура організації практичного дослідження озвучується і є продуктом об'єднання зусиль всієї групи.

3. Можна диференціювати завдання дослідження за ступенем їх складності, врахувавши можливості всіх студентів.

4. Посилюється контроль за виконанням завдань дослідження, оскільки суб'єктом контролю виступають одночасно викладач і студенти як співвиконавці теми.

5. Злагоджений колективний пошук дасть вагомі наукові результати, що, окрім практичної цінності, сприятиме росту інтересу і відповідно статусу цього аспекту професійної діяльності вчителя.

Програма спецкурсу з основ організації дослідницької діяльності: теорія і практика.

1. Вчитель-дослідник. Професійна необхідність реалізації даної функції.
2. Представлення логіки побудови курсу, особливостей організації діяльності, принципів та методи оцінювання успішності оволодіння ним.
3. Характеристика навчальної дисципліни з позиції можливостей для дослідницької діяльності.
4. Характеристика об'єкту дослідження, як проблемної зони професійної діяльності.
5. Ознайомлення а основними тенденціями, що обумовлюють реальну ситуацію, ведучими напрямками наукового пошуку в рамках об'єкту.
6. Обумовлення соціальної, професійної необхідності наукового пошуку у зазначеному напрямі.
7. Орієнтовний вибір об'єкту дослідження (вибирається студентами або пропонується керівником об'єкт його наукового інтересу).
8. Теоретичні положення відносно загальної структури організації дослідження. Характеристика першого етапу (об'єкт, предмет дослідження, формулювання теми, постанов та завдань).
9. Уточнення об'єкту дослідження, визначення предмету, формулювання теми, постановка завдань.
10. Наукові припущення.
11. Колективне обговорення попереднього (поверхового) вивчення запропонованих керівником матеріалів з теми дослідження (дискусія з вузлових проблем). Фіксація основних ідей, що виникли в результаті обговорення. Спроби формулювання гіпотези дослідження.

12. Методика організації колективної дослідницької діяльності.
13. Розробка моделі організації дослідження з проблеми (розподілення ролей, визначення предметів для колективної взаємодії, вибір форм представлення результатів, попереднє визначення термінів виконання і т. д.
14. Методи наукового дослідження.
15. Методика глибокого вивчення суті проблеми, методика аналізування явищ, процесів, фактів і т. д. виявлення протиріч, обґрунтування їх природи.
16. Методика опрацювання літературних джерел.
17. Системне вивчення теоретичних та практичних аспектів проблеми з метою виявлення: 1. Основних протиріч в рамках досліджуваної проблеми; 2. Причин, що обумовили їх виникнення; 3. Цінних положень, що представлені в літературі і можуть бути використані в дослідженні; 4. Питань, на які потрібно знайти відповідь самостійно.
18. Методика побудови теоретичних та експериментальних моделей.
19. Методика апробації та перевірки валідності отриманих результатів.
20. Методика узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження.
21. Обговорення можливих варіантів побудови досліджуваного явища чи процесу (або 2—3, якщо позиції виконавців не співпадають).
22. Обговорення програми апробації моделі, збору та перевірки отриманих результатів.
23. Апробація моделі. Збір даних стосовно результативності апробації. Узагальнення результатів дослідження, формулювання висновків та рекомендацій по використанню їх на практиці.
24. Оформлення матеріалів дослідження. Розробка програми та методики використання отриманих результатів в конкретних методах та формах. Визначення рівня та характеру участі всіх співвиконавців теми у даному процесі.

Обумовлено в певній мірі методичні основи реалізації даної програми для студентів філологічного факультету з конкретною темою дослідження.

Загальну продуктивність спецкурсу і результатів дослідницької діяльності у великій мірі визначить початковий його етап, який має характеризуватись чіткістю організаційних основ, визначеністю стимулів, усвідомленістю професійної цінності даного виду діяльності. Студентам необхідно обґрунтувати значущість готовності до наукового пошуку в його майбутній професійній діяльності, спростувавши традиційне уявлення про дослідження як виключно предмет професійної діяльності науковців. Стержневою має бути теза про те, що дослідження – логіка пошуку у будь-якій сфері діяльності, логіка мислення при вирішенні будь-якої проблеми. Переконливим буде підтвердження даної тези, отримане в результаті представлення та аналізування методики педагога-новатора та основних умов її формування. Важливо також дати можливість студентам поміркувати над суттю та природою однієї з основних тенденцій, що визначились останнім часом в реформуванні як вищої, так і загальноосвітньої школи – тенденцією переходу від інформативно-репродуктивної системи організації навчальної діяльності на особистісно орієнтовану (в основі якої - пошук і творення).

На першому ж занятті у студентів повинне бути сформоване чітке уявлення про основний зміст та призначення курсу, його структуру та особливості організації і обов'язково представлені основні критерії та процедура оцінювання успішності оволодіння даним видом діяльності. Тут же доцільно було б здійснити невеликий екскурс у навчальну дисципліну з основної спеціальності, фрагментарно позначивши її проблематичну зону (перша спроба визначитись в діагностуванні та формулюванні проблем). Логічним завершенням заняття може бути вибір сфери (об'єкту) домінування колективного пізнавального інтересу.

Візьмемо для прикладу, проблему низького рівня сформованості пізнавального інтересу школяра при вивченні літератури. Для колективного студентського дослідження доцільно визначати теми, що передбачають широке поле для наукового пошуку. Перш за

все, це обумовлено тим, що студент не володіє здатністю до глибокого аналізування та високого рівня теоретичного узагальнення, щоб заглибитись в суть вузької проблеми; по-друге, при вивченні вузької за обсягом проблеми значно утруднюється розподілення функцій між співвиконавцями. Водночас, центр ваги в організації першого для студентів дослідження резонно перенести на практичну апробацію створених моделей (в такий спосіб демонструється професійна цінність отриманих результатів, опрацьовується методика їх використання, культивується віра у власні сили, а значить стимулюється інтерес до даного виду діяльності).

Дуже важливо, щоб уже на першому етапі організації дослідження студент відчув проблему, зрозумівши протиріччя, що її обумовили в контексті певної проблематичної зони (об'єкту дослідження). Саме на цьому етапі маємо викликати інтерес та потребу наукового пошуку. Тут студентам потрібно допомогти поміркувати над проблемою пізнавального інтересу, актуалізуючи практику власного шкільного життя, проаналізувавши реалії вузівського у відміченому аспекті, запропонувати елементи досвіду, що описані в літературі, представити підходи окремих дослідників у вивченні проблеми. Таким чином, можна зробити спробу обумовити причини, що стимулюють або навпаки гальмують пізнавальний інтерес, з'єднавши наявні знання, власний практичний досвід з новою інформацією, представленою керівником. Скажімо, якщо при такому аналізуванні увага студентів зосередилась, наприклад, на протиріччі між особливостями художнього сприйняття, логікою осмислення літературного твору і методикою його традиційного вивчення в школі і студенти готові припустити, що дане протиріччя виступає однією з причин, що обумовлюють низький пізнавальний інтерес при вивченні літератури, то дана проблема може стати предметом їх наукового пошуку. Для прикладу, тема може бути сформульована так: «Концепція літературного твору (конкретний твір, як предмет дослідження визначається студентами) та методичні основи його вивчення».

Ознайомивши студентів з теоретичними положеннями відносно загальної структури організації дослідження і детально зупинившись на характеристиці 1 етапу (об'єкт, предмет дослідження, формулювання теми, постановка завдань), студентам можна запропонувати практичні вправи: перші спроби формулювання теми, визначення логіки пошуку, прогнозування результатів, на які можна вийти по закінченню дослідження і т. д. (тут можна використати метод мозкової атаки та інші методи активного навчання).

Це буде своєрідна підготовка до першого осмислення теоретичної та практичної основи проблеми, яке вони проводять на матеріалах, запропонованих керівником. Це може бути декілька літературних джерел, які трактуються як базові в розробці даної проблеми. Виробити правильний підхід до їх сприйняття та тлумачення допоможе колективна дискусія, логічним завершенням якої може стати формулювання вихідних позицій дослідження та його гіпотеза. Таким чином, студенти будуть зорієнтовані відносно сенсу даної наукової роботи, її основного змісту та форм реалізації.

Після цього можна приступити до розробки моделі організації дослідження, адекватно визначивши позиції участі в ньому кожному студенту. Наприклад, одна група студентів заглиблюється в теоретичний аспект проблеми, друга вивчає особливості існуючої практики (традиційної і новаторської), третя - основні зусилля зосереджує на формуванні концепції літературного твору, четверта розробляє структуру та зміст формуючого експерименту, п'ята шукає адекватні і форми та методи вивчення твору, шоста вивчає та реалізує методи обробки отриманих даних і т. д. Причому монополія на виконання даних елементів дослідницької діяльності тут абсолютно виключена, оскільки всі вони надзвичайно тісно пов'язані і обумовлюють один одного. Всі етапи дослідження повинні супроводжувати різноманітні форми взаємодії її учасників, основу яких складатиме аналізування, коректування, обговорення форм використання отриманих проміжних результатів.

Теоретичне ознайомлення з методами наукового дослідження буде передувати теорії та практиці констатуючого експерименту. Це буде першим продуктивним етапом

наукової роботи і керівник тут повинен допомогти студентам оволодіти аналізом як основним інструментом побудови фундаменту того, що створюється, якої форми воно б не набувало.

Вважаємо, що будь-яка створена система, модель і навіть фрагментарна одноаспектна спроба вдосконалення існуючої мікро-, макросистеми має базуватись на науковому осмисленні реальної ситуації, що визначає об'єкт дослідження. Перш за все, необхідно визначити, чітко сформулювати і обґрунтувати протиріччя, що визначають основні деформації системи і проаналізувати їх таким чином, щоб відшукати корені, прослідкувати їх етимологію і в результаті однозначно дати відповідь на питання про природу деформації, а можливо і мотивацію тих, хто її інспірував, характер об'єктивних та суб'єктивних факторів, детермінуючих динаміку її видозмін. В практиці організації дослідження цей етап є у великій мірі формальним. Як правило, основна увага дослідників фіксується на виявленні показників, що демонструють недосконалість аспекту, який аналізується, і є предметом дослідження. Визначена недосконалість є, як правило, очевидною, а отримані результати констатують лише міру її об'єктивності в діяльності. Така констатація за своєю суттю є універсальною, на ній може бути вибудована будь-яка модель.

Саме в цьому перехідному етапі, вважаємо, криється найбільша небезпека для формалізму, яким згодом буде відмічений кожний наступний етап дослідження і, зрозуміло, це суттєво позначиться на кінцевих його результатах. Ні в якому разі не можна допустити, щоб констатуючий і формуючий експерименти були автономними. Констатація повинна бути основана на осмисленні реалій і саме цей пласт має стати фундаментом для нової будови. Концепцію автора в осмисленні реальної ситуації складають підходи до оцінювання, основні критерії, параметри вимірів, одним словом, все це складає суть авторської позиції в баченні проблеми та інтерпретації її обумовленості. Таким чином, вже на цьому етапі будуть закладені підвалини системи, яка буде сприйматись як єдино можлива в контексті авторського трактування проблеми.

Візьмемо, для прикладу варіант осмислення структури традиційного вивчення художнього твору (тема, ідея, сюжет, образи і т. д.). Познайомившись з методичною літературою, шкільною практикою, а також окремими доступними для сприйняття публікаціями, що представляють теоретичний аспект теми, студенти повинні сформулювати позиції, які будуть стержневими при аналізуванні існуючої моделі, а згодом і формуванні власної. Припустимо, що студенти зупинились на такому комплексі.

- в чому полягає концепція вивчення твору, основу якого складає дана структура;

- які реальні результати є продуктом даного варіанту осмислення твору (що нового пізнає учень, яку цінність це для нього представляє, наскільки вся процедура вивчення твору сприяє розвитку мислення, творчості, активізації уяви, формуванню мови та ін.);

- наскільки збагачує життєвий досвід, формує власну позицію в осмисленні реальності (чи реалізується процес самоаналізу, самопізнання, наскільки активізується власний досвід в інтерпретації фактів, подій, ситуацій, проблем, представлених в літературному творі);

- наскільки учень отримує задоволення при такому варіанті вивчення літературного твору, чи стимулюється бажання перечитувати прочитане, додатково самостійно читати інші твори автора.

Безперечно, таких комплексів позицій аналізування може бути багато. Тут важливо, щоб вони були логічно пов'язані і формували цілісний погляд на проблему. За тією ж схемою (параметри, критерії, методи розробляються додатково) можна проаналізувати методіку вивчення літературного твору, що вам особливо запам'ятався і викликав позитивні емоції (можна в навчальному закладі на навчальному занятті або в процесі неформального спілкування з друзями при обговоренні книги, кінофільму).

Значну частину часу доцільно виділити на те, щоб пояснити висновки, яких дійшли студенти в результаті вивчення проблеми. Цей етап в дослідницькій діяльності надзвичайно складний і частина пояснень може бути представлена у формі припущень, що потребують додаткової перевірки.

Висновки, отримані при аналізуванні, співставленні, узагальненні і будуть в даному дослідженні трактуватись як вузлові, фундаментальні при розробці власної моделі, яка, безумовно, виступає центральним елементом в структурі дослідження. Модель повинна мати свою концепцію, яка відображає позицію авторів у вивченні літературного твору та повне її обґрунтування.

Наступним етапом буде розробка методичної основи реалізації даної концепції. І завершуватиме структуру дослідження створення практичних діючих зразків з конкретними темами, формами, методами. Це може бути розробка уроків з вивчення даного літературного твору для конкретних класів, розробка занять для студентських аудиторій, форми позакласних та поза аудиторних занять (дискусії, заняття клубів, конференції і т. д.) на основі даного твору.

Теоретична та методична основа безперечно приймається одна, створена спільними зусиллями, а конкретні форми та методи реалізації можуть бути (і повинні бути!) самі різноманітні, оскільки це у великій мірі залежить від індивідуальності її творців. Однак, при перевірці валідності створених зразків обов'язково потрібно керуватися одними критеріями, методами розробленими на етапі констатуючого експерименту. Методика та процедура перевірки та узагальнення отриманих результатів особливої складності не представляє. Методи діагностики та методи перевірки валідності результатів формуючого експерименту в літературі описані досить детально.

Деякого переосмислення потребує і підхід до стимулювання дослідницької діяльності в ВНЗ, в основі якого у великій мірі також закладений формалізм. На наш погляд, в основі стимулу, як механізму спонукання до наукового пошуку має бути:

- а) професійна значущість даного виду діяльності;
- б) оптимізм, віра в продуктивність особистісної участі студента в науковій діяльності;
- в) прийняття студентом запропонованих критеріїв оцінювання успішності оволодіння даним аспектом діяльності (їх дієвість та об'єктивність);
- г) реальність використання продуктів наукового дослідження в практичній професійній діяльності, участь в процедурі апробації;
- д) змагальність (конкуренція) в отриманні більш значущих наукових результатів.

У зв'язку з цим, очевидно, більшу наукову цінність і стимулюючий ефект мали б вузівські наукові конференції, якби їх дещо переорієнтувати в основних організаційних принципах. Це може бути не формальна презентація того, що проводиться в науковій роботі, а кваліфікований захист отриманих наукових результатів, якщо такі є, у присутності членів наукової ради, значної частини студентів, для яких проблема є предметом професійного і наукового інтересу. Імітація наукової роботи має надзвичайно небезпечні ефекти. І, очевидно, публікація тез не є оптимальним варіантом фіксування результатів наукових досліджень. Можна апробувати варіант публікації наукових статей за проведеними дослідженнями, а в деяких випадках і повного змісту досліджень, за якими отримані найбільш науково та професійно значущі результати. Це є і детальне представлення результатів з варіантами їх практичного використання (що представить цінність для широкої студентської аудиторії), це є і демонстрація логіки та процедури наукового пошуку з конкретної проблеми (на ньому матеріалі можна вчитись розробляти методiku свого дослідження), це є і одночасно реклама наукової роботи і її виконавців.

Наприклад, за вищезазначеною темою може бути опублікована така наукова продукція: 1 варіант — результати дослідження: концепція досліджуваного літературного твору, теоретичні та методичні основи його вивчення, окремі зразки реалізації запропонованого підходу в конкретних формах (уроки, дискусії, заняття клубів та ін.), П

варіант — процедура наукового пошуку, де будуть представлені проблеми, ідеї, гіпотези, структура, методи, результати дослідження та ін.

11. Педагогічна практика в структурі професійної підготовки вчителя

Проведений нами аналіз продуктивності практичної діяльності студента та аналіз наукових досліджень даного аспекту діяльності в структурі його професійного становлення свідчить про те, що назріла необхідність суттєвого переосмислення суті, статусу та методики організації навчальної практики студента.

Зазначимо основні принципові положення, ще можуть лягти в основу реформації змісту, структури та методики організації практичної діяльності майбутнього вчителя.

1. В нинішній практиці професійного навчання всі види практичної діяльності структуруються та трактуються як відносно автономні одиниці, вони не відзначаються цілісністю, поетапністю реалізації, органічною включеністю в навчальний процес і відповідно сприймаються як студентами, так і викладачами як додаток до основних теоретичних дисциплін. Це принципова помилка, оскільки практика за своїм призначенням повинна виступати основою, на якій об'єктивується теорія, перевіряється її валідність і дієвість, а також реалізується процес професійного самовизначення студента. Практика - це мета, а теорія - засіб (а не навпаки), і саме таке ставлення до практики визначає стратегічна ціль навчання у ВНЗ - підготувати студента до професійної діяльності в школі. А тому практична діяльність у всіх її видах та варіантах реалізації повинна бути органічною частиною конкретних навчальних дисциплін. Кожному виду практики повинна передувати фундаментальна підготовча робота, результати практики неодмінно мають ретельно аналізуватись та комплексно оцінюватись.

Однією з головних умов забезпечення ефективності практичної діяльності студентів є визначення комплексу завдань, форм їх реалізації та варіантів опрацювання отриманого матеріалу на кожному етапі навчальної практики.

2. Особливу увагу необхідно приділити підготовці до першої активної практики на IV курсі навчання студентів. Вважаємо, що

на цьому етапі необхідна інтенсивна підготовка, що обумовить ефективність входження студента в нову «роль», по можливості нейтралізує складності та конфлікти адаптаційного періоду. Йдеться про максимальне забезпечення як психологічної, так і предметної готовності (власна стратегія, позиція, методика, стиль і достатній комплекс практичних заготовок у вигляді моделей уроків, методів навчання та виховання, конкретний розробок різноманітних заходів. Доцільним є проведення спеціального курсу, орієнтованого на реалізацію зазначених завдань.

3. Вважаємо недосконалою і систему методичного керівництва і оцінювання результатів практичної діяльності студентів. Студент у значній мірі займає позицію об'єкта професійної діяльності, роботу якого аналізують, даючи зауваження, пропонуючи рекомендації і практично одноосібно оцінюють. Такий підхід провокує формування позиції виконавця, що буде пристосовуватись до професійних вимог, стилю і поглядів методиста. Звісно, процедура аналізування та оцінювання продуктів практичної діяльності повинна бути комплексна, глибока, з доміантою самооцінки продуктивності діяльності та чинників, що її обумовлюють. І не тільки тому, що це дасть змогу забезпечити вищий рівень об'єктивності оцінки, а і тому що аналізування та оцінювання надзвичайно важливі функції в структурі професійної діяльності вчителя і до їх реалізації потрібно готувати студента. Ми пропонуємо програму аналізування практики організації навчально-виховної діяльності і визначення рівня її ефективності, де суб'єктами аналізу і оцінки виступають учні, методист, вчитель та студент, як головний суб'єкт практичної діяльності. Обробку і узагальнення оціночних суджень проводить сам студент, корелюючи отриманий комплекс суджень і оцінок.

4. Саме практична педагогічна діяльність студента в найбільшій мірі визначає рівень професіоналізму вчителя, а тому на останньому етапі діагностування рівня його професійної підготовленості /державні экзамени/ загальна оцінка за практичну діяльність має трактуватись як основна. Тільки за такого підходу ми зможемо встановити закономірний зв'язок між системою підготовки вчителя та його практичною діяльністю і при тому стверджувати, що відмінник навчання у ВНЗ неодмінно стане відмінним практиком в школі.

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо такий комплекс завдань, що доцільно реалізувати на різних етапах практичної діяльності студента.

I. Перша практика /неорганізована/ проводиться на I курсі навчання в рамках педагогічного курсу «Вступ до спеціальності». Студенти вибирають будь-яку школу (бажано школу, в якій навчалися) і відвідують її декілька разів у зручний для себе час. Завдання:

1. Провести першу стихійну самодіагностику за параметрами, що визначені у моделі особистості вчителя та його професійної діяльності. Самодіагностика реалізується за допомогою тестів, а також моделювання своєї позиції в умовах реальної шкільної практики (а як би я був на місці вчителя...).

2. Змодельуйте та опишіть образ вчителя, який ви вважаєте ідеальним для сучасних умов і який би ви хотіли в собі сформулювати. Представте свої судження, обґрунтуйте висновки.

Представлений матеріал повинен розцінюватись як основа при визначенні рівня оволодіння першим педагогічним курсом.

II. Друга практика /організована/ проводиться в IV семестрі /незадовго до його закінчення/ в рамках курсу "теоретичні основи навчання і виховання".

Завдання:

1. Провести повторну самодіагностику за тими ж параметрами, основуєчись на знаннях теорії організації навчально - виховної діяльності вчителя.

2. Виділити найбільш суттєві проблеми практики організації педагогічного процесу в школі і дати їм теоретичне обґрунтування.

3. Провести аналіз будь-якої форми організації навчальної діяльності школярів/ згідно моделі/, теоретично обґрунтувати сформульовані висновки.

4. Провести аналіз виховного заходу /можна виховного потенціалу уроку/ згідно моделі, теоретично обґрунтувати сформульовані висновки.

5. Сформулювати комплекс методів, форм, прийомів організації навчально-виховної діяльності школярів, які ви бачили під час практики і оцінили як найбільш ефективні.

6. Загальні висновки, «уроки» практики, рекомендації для себе.

Даний матеріал, що представляє технологію теоретичного осмислення реалій сучасної школи повинен бути ретельно проаналізованим, колективно обговореним безпосередньо на практичних заняттях. Оцінений рівень теоретичної інтеграції практики визначає рівень дієвості отриманого теоретичного знання під час вивчення основного педагогічного курсу і повинен бути максимально врахованим на іспиті, під час остаточного оцінювання міри та характеру його засвоєння.

III Третя навчальна практика проводиться в контексті спецкурсів та спецсеминарів, що мають практичне спрямування.

Завдання:

1. Дати комплексний аналіз одного з кращих уроків, виховних заходів, на якому були присутні під час практики. Визначити та обґрунтувати секрети успіху вчителя.

2. Дати комплексний аналіз одного з найбільш невдалих уроків, виховного заходу, виявити причини професійної невдачі вчителя (замість виховного заходу можна проаналізувати виховний потенціал відвіданого уроку).

3. Підготувати модель свого уроку (виховного заходу) з теми відвіданого невдалого уроку (виховного заходу).

4. Поповнити сформований на II курсі банк методів, форм, прийомів організації навчально-виховної діяльності школярів за рахунок тих, що були побачені під час практики і оцінені як найбільш ефективні. 5. Загальні висновки «уроки» практики, рекомендації для себе.

IV, V. Під час **активної практики** на IV і V курсах студенти реалізують свої основні функції організатора навчально-виховного процесу. Завдання педагога - допомогти студенту комплексно і об'єктивно оцінити свою першу (другу) практику професійної діяльності і себе в ній з тим, щоб після її закінчення студент мав чіткі установки на самовдосконалення, бачив перспективи даного процесу. Результати практики необхідно колективно обговорити, обмінявшись досвідом і кожному внести відповідні корективи в подальшу програму само діагностики, професійного саморозвитку.

12. Комплексний державний іспит в умовах кредитно-модульної системи професійної освіти: алогізми перехідного періоду.

Означити сутність інноваційної професійної освіти можна найбільш фундаментальним стратегічним напрямком її розвитку, що передбачає забезпечення умов формування особистості студента як суб'єкта власного професійного становлення, майбутньої професійної діяльності, власного життєвого простору (останній інтегрує означені вище процеси). Саме ця позиція в найбільшій мірі відображає базову ціль кредитно-модульної системи професійної освіти, позиціонує принципово іншу модель освітньої діяльності.

На даному етапі розвитку освіти важливо проаналізувати, наскільки нововведення, що пропонуються в рамках впровадження кредитно-модульної системи професійної освіти адекватні означеній вище цілі і чи можна їх сприймати як частину (початковий етап) цілісного, теоретично обґрунтованого плану поетапного переходу на нову формулу освіти.

Є два шляхи формування особистості як суб'єкта діяльності у будь-якому просторі (навчальному, професійному, життєвому). Перший стосується проектування таких умов діяльності, за яких особистість має неодмінно зайняти позицію її творця або співтворця (тобто стати суб'єктом власної діяльності). Наприклад, будь-яка творча, пошукова, дослідницька діяльність передбачає актуалізацію досвіду того, хто нею займається і кінцевий її продукт у тій чи іншій мірі акумулюватиме як об'єктивну інформацію, в контексті якої відбувається діяльність, так і продукти власного творення (реалізується свого роду взаємодія досвідів, що означає сутність особистісно орієнтованої освіти). Як результат, у студента в навчальній діяльності формується позиція, за якої він сам до певної міри визначає свою логіку, технологію, зміст діяльності, максимально орієнтуючись на особистісні характеристики та пріоритети, постійно роблячи вибір оптимального для себе варіанту організації діяльності. Другий шлях пов'язаний не з формуванням діяльності, тобто продукується не умовами її здійснення, а задається змістом навчання: студент отримує інформацію про формування навчальної діяльності, забезпечення адекватності позиції її суб'єкта та ін. Передбачається, що теоретичні знання трансформуються на рівень практичної діяльності і в такий спосіб студент буде на науковому, теоретично обґрунтованому підґрунті формувати свою концепцію та технологію навчальної діяльності.

Цілком зрозуміло, що ці два шляхи не є автономними. Якщо студент буде мати високу теоретичну компетентність з означеної проблеми, а практичні умови навчальної діяльності не будуть сприятливими для її реалізації, то студент не сформує позицію суб'єкта навчальної діяльності, а відтак і власного професійного становлення. В такий спосіб проектується традиційний конфлікт між теоретичним знанням та практичною діяльністю.

Водночас, аналіз сучасної ситуації в сфері професійної освіти (і не тільки професійної) свідчить про те, що попри той факт, що забезпечення особистісної орієнтованості (основа кредитно-модульного навчання) визначений як стратегічний напрям розвитку освіти, донині домінує освіта, що реалізується за інформаційно-репродуктивною парадигмою. Як показують дослідження, основна причина ситуації, що склалася – низький рівень психологічної та предметної готовності викладачів до роботи за новими технологічними схемами. Не можна заперечувати і того факту, що до роботи в особистісно орієнтованому режимі не готові і студенти (у переважній більшості). Однак, дана причина є менш суттєвою, оскільки: а) основним суб'єктом формування діяльності виступає викладач (він задає режим діяльності); б) особистісно орієнтована освіта максимально реалізує принцип природо відповідності, це варіант організації діяльності, що забезпечує умови для самореалізації студента, а відтак і його психологічного комфорту, підвищується вмотивованість діяльності, пізнавальний інтерес; в) студентська молодь відзначається динамічністю, не обтяженістю стереотипами, вона більш відкрита і сприйнятлива до інновацій.

Важливо запрограмувати таку логіку переходу на кредитно-модульну систему освіти, за якою в однаковій мірі актуалізуються два означені вище фактори і в такий спосіб формується ситуація, за якої компетентність студента з питань особистісно орієнтованої професійної освіти безпосередньо трансформується на рівень практичної діяльності і при тому створюються адекватні умови для формування позиції студента як суб'єкта власного професійного становлення, задаються стандарти особистісно орієнтованої майбутньої професійної діяльності.

Нинішній етап впровадження стандартів інноваційної професійної освіти у більшій мірі характеризується аспектною інноваційних нововведень, відсутністю їх взаємозв'язку. Зокрема, в системі професійної освіти педагога передбачено значний об'єм інформації, що стосується інноваційних освітніх технологій, які впроваджуються в школі, в той же час, студент не розуміє логіку власного професійного становлення, його позиція у даному процесі залишається об'єктною (пасивною). У викладачів – низький рівень розуміння сутності, теоретичних основ кредитно-модульної системи освіти, в основі якої – особистісно орієнтована технологія, вони формують умови діяльності студента у більшій мірі за стандартами інформаційно-репродуктивної освіти. Запропонована система оцінювання навчальних компетенцій студентів не сприймається викладачами як продуктивна, вона не проектує зміну позиції студента в навчальному процесі. Деформації такого рівня пояснюють той факт, що перехід на кредитно-модульну систему освіти є досить затяжним і малопродуктивним.

Спробуємо визначити, чому без високого рівня сформованості навчальної діяльності особистості студента як її суб'єкта, перехід на кредитно-модульну систему освіти нереальний (можемо мати ситуацію, за якої будуть втрачені цінності класичної системи і не набуті – інноваційної).

1. Результат функціонування кредитно-модульної системи освіти – професійна компетентність спеціаліста. Це не набуті знання та вміння їх використовувати на практиці (класична), а діяльність, що здійснюється за власною концепцією, змістом, технологією та стилем, оскільки сформована як симбіоз наукового знання (теоретичного, практичного) та само актуалізації особистості у його контексті.
2. В основі системи – формування власної траєкторії професійного становлення (індивідуального програмування), тобто визначення стратегії і тактики професійної освіти (на основі загальної програми та освітніх стандартів якості), орієнтованих як на реальний рівень навчальних досягнень, рівень сформованості особистісних якостей, так і визначення потенціалу розвитку та умов його оптимальної реалізації (індивідуальна програма, що є оптимально для кожного окремо взятого студента). Зрозуміло, що її має формувати сам студент за відповідної консультативної підтримки викладача, куратора.

3. Як етап формування програми, так і процес поетапного його здійснення мають супроводжуватись комплексним глибоким аналізом діяльності та факторів, що забезпечують її продуктивну реалізацію. Це вміння:

- провести само діагностику рівня сформованості навчальної діяльності (навчальної, практичної, професійної);
- проаналізувати отримані результати, тобто з позиції теоретичних основ навчання, виховання осмислити рівень діяльності, визначити їх проблемні зони та фактори, що їх спричиняють, пріоритети діяльності (сильні сторони);
 - спроектувати програму подальшого її розвитку на близьку та далеку перспективу (кінцеві освітні стандарти), відповідно до отриманих результатів діагностики;
 - визначити напрямки особистісного саморозвитку, необхідні не лише для майбутньої професійної діяльності, а і для самоорганізації системи професійного становлення (часто ці якості є однаково актуальним як для професійної діяльності, так і для процесу її формування). Наприклад:
- здатність до самоорганізації, дисциплінованість, активність;
- творчий потенціал та рівень його реалізації;
- рівень загальної культури, педагогічний такт, культура спілкування;
- ставлення до дітей, здатність до емпатії.

Візьмемо, для прикладу, ситуацію, коли за всіма показниками професійної компетентності студент набирає максимальну кількість балів, а за останнім (ставлення до дітей) – мінімальну. Маємо образ інтелектуального, творчого, з високою загальною культурою вчителя, якого «дратують» діти або якого «шокує їх примітивізм» (цитати). Він дивиться на дітей «зверху» і вважає, що для того, щоб з ними працювати, треба «опускатись» до їх рівня. І лише один зазначений показник може обумовити загальну «нездатність» вчителя до професійної діяльності.

Передбачається, що подолати дане протиріччя може до певної міри комплексний іспит, який вводиться на завершальному етапі навчання в ВНЗ. Його призначення – визначити реальний рівень компетентності, з якою випускник буде починати професійну діяльність. Даний підхід є свого роду протипагою традиційному, за яким визначались рівень знань та вмінь з базових навчальних дисциплін. Навіть високий рівень знань з фахових дисциплін не може гарантувати успішність професійної діяльності починаючого вчителя (залежність пряма, але не абсолютна). Можна виділити 2 причини, що пояснюють даний факт: 1) знання можуть ретельно завчатись, але вони не інтегровані і особистісно не означені (немає власної позиції у їх трактуванні, концепції професійної діяльності, низький рівень сформованості професійного мислення, свідомості); 2) далеко не всі показники, що складають основу професійної компетентності спеціаліста, в такий спосіб можуть бути перевірені (здатність до емпатії, вміння формувати позитивний мікроклімат в діяльності, аналізувати результати своєї праці, спілкуватися з дітьми, формувати програму професійного саморозвитку та ін.

Практика формування моделі комплексної діагностики професійної компетентності спеціаліста є невірною за своєю суттю, вона не ґрунтується на концепції особистісно орієнтованої освіти і, відповідно, не спрямована на вирішення означених проблем. Комплексність у даному випадку трактується як поєднання фундаментальних дисциплін в одному іспиті, вони так само позиціонуються як автономні одиниці і не передбачають їх інтеграції в одне ціле. Фактично маємо варіант зміни форми (і відповідно назви) іспиту із повним збереженням його суті.

Поняття «професійна компетентність» введено для того, щоб в процесі професійного становлення спеціаліста програмувати забезпечення цілісності його підготовки, в якій мають бути актуалізовані всі професійно значущі складові. Порівняння систем класичної та інноваційної у даному аспекті свідчить про те, що проблема полягає не в наявності того чи іншого компонента професійно цінних знань, а в рівні його функціонування в системі, а відтак і забезпечення продуктивності майбутньої діяльності. Однією з найбільших «бід»

знаннєвої системи була висока міра автономності елементів професійної підготовки (вивчення студентами навчальних дисциплін як окремих, до певної міри самодостатніх одиниць, які мало інтегрувались між собою, формуючи професійну свідомість, професійне мислення спеціаліста). Компетентнісна освіта і є формулою протидії означеному підходу: студент вивчає навчальні дисципліни з позиції суб'єкта формування своєї майбутньої професійної діяльності (взаємодія досвідів як основа особистісно орієнтованої освіти). Кожне набуте знання об'єктивується в досвіді навчальної діяльності студента і проєкції (моделі) майбутньої професійної. Лише на рівні особистісної «обробки» навчальної інформації (чи то теорії, чи практики) студент інтегрує знання, відповідно «вживлюючи» його у власний досвід. Великого значення набувають і умови, в яких реалізується навчальна діяльність, вони за своєю суттю мають орієнтувати на забезпечення такого рівня інтеграції. Особливо значущим у компетентнісній освіті є процес контролю та оцінювання рівня сформованості професійної компетентності студента. Це стандарти, на які студент має орієнтуватись. Важливо, щоб повне розуміння їх сутності та технології здійснення було закладено ще на перших етапах навчання в ВНЗ.

За логікою і, відповідно до практики контролю та оцінювання рівня навчальних та професійних компетенцій в навчальних закладах, що працюють за інноваційними технологіями в нашій країні та закордоном, передусім мають бути визначені системотвірні елементи і відповідно до них формуватись концепція іспиту. Зрозуміло, що не йдеться про підхід, за яким диференціюються дисципліни на головні та другорядні за ступенем значущості в професійній діяльності. Цей підхід некоректний.

Системотвірним компонентом може виступати лише сама професійна діяльність (реально її елемент), яка і акумулює в собі компетенції зі всіх навчальних дисциплін і може засвідчити, наскільки всі вони інтегровані, особистісно означені, тобто наскільки студент психологічно, технологічно і предметно готовий до її здійснення.

Візьмемо, для прикладу, випускника філологічного факультету (чи то рівня бакалавра чи спеціаліста). Задається реальна професійна ситуація: наприклад, вивчення твору Лесі Українки у 8 класі. У відповіді на питання можна передбачити виявлення рівня базового комплексу навчальних компетенцій. Зокрема, є можливість визначити рівень:

- знання студентом літературного твору;
- володіння теоретичними основами літературознавства та вміння їх використати при аналізованні ідеї, проблем, тексту, ситуацій, тощо.
- здатність власної інтерпретації окремих позицій, особистісне ставлення до них;
- аналіз твору в контексті історичної ситуації, сучасність звучання проблем в контексті нинішньої (основи компаративістики);
- мовний стиль та засоби його вираження;
- здатність до комплексного аналізування (фонетичне, морфологічне, синтаксичне, стилістичне) мовних одиниць, визначення їх особливостей в контексті літературного твору;
- рівень сформованості мовлення студента (грамотність, логіка, стиль та ін.), здатність адекватно представити власну компетентність з проблеми;
- філософське розуміння ідеї твору, що позиціонує характер взаємовідносин людини і природи, самовизначення студента в контексті «я і природа» (природа в контексті власних життєвих цінностей);
- психологія поведінки людини в природному середовищі в залежності від її життєвої позиції, культурологічний аспект проблеми (екологічна культура людини);
- загальна концепція вивчення твору «Лісова пісня» в школі, її методичне забезпечення (моделі організації діяльності та їх теоретичне обґрунтування, завдання для самовизначення учні з проблем, що порушуються в творі);
- критерії визначення ефективності навчального процесу (уроку) за даною темою;

- потенціал літературного твору в моральному, екологічному, естетичному виховання школяра;
- комплекс виховних заходів з формування екологічної культури учня;
- аналіз власної діяльності з вивчення даного літературного твору, визначення рівня її результативності: технологія опрацювання, особистісні пріоритети, бачення перспектив подальшого саморозвитку у даному напрямку.

Відповідно до комплексного іспиту проводиться і комплексне оцінювання професійної компетентності випускника і передбачає діагностику та інтеграцію показників практично зі всіх навчальних дисциплін, оскільки всі вони мають безпосереднє або опосередковане відношення до професійної діяльності (звісно, немає необхідності, щоб на іспиті були присутні всі викладачі).

Головна цінність полягає в тому, що студенту в такий спосіб задаються правильні стандарти навчальної діяльності з чіткими орієнтаціями на перспективу. При тому у студента формується переконання, що: а) весь комплекс навчальних дисциплін реально готує його до професійної діяльності; б) у студента буде сформована установка на необхідність трансформації будь-якого теоретичного знання на рівень практичної професійної діяльності.

Розділ III

Основи забезпечення інтеграції дисциплін педагогічного циклу в структурі професійної підготовки вчителя

1. Система поетапного формування загальнопедагогічної компетентності студента.

Оскільки традиційна інформаційно-репродуктивна освітня система визнана непродуктивною в нинішніх соціально-економічних умовах, обґрунтована необхідність переходу на особистісно орієнтовану освіту, то відповідно до цього має бути забезпечена і переорієнтація системи педагогічної підготовки в ВНЗ.

Аналізуючи навчальні програми з педагогічних дисциплін, важко визначити основу, що обумовила підхід до вибору змісту педагогічної підготовки та його структурної побудови. Бракує цілісності, завершеності, логічної послідовності, всі курси існують як достатньо автономні одиниці, низький рівень залежності кожного наступного курсу від попереднього.

Взяти, для прикладу, основний курс "Педагогіка", що вивчається на II-III курсах і донині відзначається теоретичною спрямованістю, В принципі, теорія виступає як достатньо автономна одиниця, оскільки в наступних курсах не передбачено забезпечення її дієвості, поетапної трансформації в практичну діяльність.

Парадоксально, але за даними теоретичними знаннями визначається і остаточний рівень педагогічної підготовленості на завершальному етапі навчання в ВНЗ, основу діагностування складають практично ті самі теоретичні питання. А тому незрозуміло, що ми формуємо і яка динаміка цього процесу.

Аналогічними характеристиками відзначається і курс "Історія педагогіки", його зміст сприймається студентами як архаїчне "мертве" знання, яке має цінність лише тому, що сприймається як частина нашої історії і не передбачає безпосереднього використання в практиці формування сучасної концепції навчально-виховної діяльності. Те саме стосується і теорії і практики зарубіжної школи. Все це надзвичайно цінний матеріал, однак він не представлений студентам як «робочий», над яким можна працювати: аналізувати, співвідносити системи, робити свої висновки, осмислювати себе і процес формування своєї професійної платформи в їх контексті. Очевидно, штучним є

роз'єднання історичної і сучасної педагогічної думки і наділення першої статусом теоретичної дисципліни. В цілому вважаємо, що педагогічна наука і практика вузівського навчання виробили мобільну теоретичну основу і продуктивні підходи до організації пізнавальної діяльності студентів, однак, все це вимагає принципової її переорієнтації, підпорядкування реалізації стержневих професійно значущих цілей

Системоутворюючим елементом загальнопедагогічної підготовки студента повинна бути її кінцева мета: сформувати особистість вчителя та його педагогічну діяльність, що відзначалась би особистісним підходом до її організації, власним стилем, індивідуальним творчим пошуком. Якщо програму загально педагогічної підготовки студента підпорядкувати реалізації зазначеної мети, то змістяться акценти: з засвоєння теоретичного знання на формування вмінь і готовності використовувати їх в практиці професійної діяльності. ВНЗ має стати тою кузнею, де студент може творити свій власний «метод» професійної діяльності, тобто, із всього арсеналу існуючих в педагогіці методик на основі фундаментальної теоретичної підготовки студент повинен навчитись вибирати те, що властиво йому як особистості, вміти творчо використати його в нових умовах, формуючи свою позицію в навчально-виховному процесі, стиль роботи, з тим, щоб максимально реалізувати себе у своїй майбутній професії. Звичайно, не йдеться про творення власної методики в досконалому і завершеному варіанті, однак початковий етап процесу її формування можливий і необхідний, на ньому повинні бути сконцентровані основні позиції студента в організації професійної діяльності і обов'язково запрограмований процес подальшого її становлення та розвитку.

Вважаємо, що зазначена мета може бути реалізована, якщо в основу змістової та структурної побудови системи загальнопедагогічної підготовки вчителя будуть покладені ті самі принципи, що і принципи загальної професійної підготовки вчителя: 1.Принцип інтеграції всіх суб'єктів педагогічної підготовки вчителя (навчання, виховна діяльність, педагогічна практика, наукова робота) і підпорядкування їх основним стратегічним цілям формування особистості вчителя та його професійної діяльності. 2.Принцип поетапної реалізації педагогічної підготовки вчителя через виділення системоутворюючих блоків педагогічних знань, вмінь, особистісних якостей і структурування їх на основі логіки формування педагогічної діяльності. 3.Принцип забезпечення суб'єктності позиції студента в структурі його педагогічного становлення на основі активізації процесів самопізнання та формування самостійної пізнавальної діяльності.

Виходячи з зазначених принципових позицій, можна спроектувати загальнопедагогічну підготовку у ВНЗ як цілісну програму, в основні якої - інтеграція всього комплексу суб'єктів професійного становлення вчителя (навчальна, виховна, самостійна робота, педагогічна практика, наукова робота) та підпорядкувати його реалізації єдиних професійно значущих цілей. Це обумовлює необхідність переосмислення сутності, змістової основи та цільового призначення даного комплексу, що в кінцевому результаті повинно відобразитись в програмі педагогічних дисциплін. Програма неодмінно передбачає поетапність структури педагогічної підготовки, в основі якої – логіка професійного становлення вчителя.

I етап - формування цілі загальнопедагогічної підготовки, осмислення себе в її контексті, усвідомлення умов її реалізації, **II** - система теоретичної педагогічної підготовки, **III** - формування моделей практичної діяльності на основі засвоєння теоретичних знань, **IV** - комплексна підготовка до педагогічної практики та аналіз рівня її результативності, **V** етап - комплексне діагностування рівня сформованості особистості майбутнього вчителя та його педагогічної діяльності.

Надзвичайно мобільним в реалізації даної позиції виступає **1 етап** (початковий) педагогічної підготовки. Студентам необхідно представити повну програму педагогічного становлення, допомогти осмислити її стратегічні цілі, логіку, динаміку реалізації. Таким чином, уже на I курсі студент повинен мати конкретні орієнтації стосовно таких позицій: 1. Особистість педагога, зміст та структура його професійної діяльності. 2.Логіка процесу

формування педагогічної компетентності: повна програма (зміст, умови, критерії і т.д.). Студент повинен чітко усвідомлювати, що складає ядро педагогічної компетентності: якими знаннями необхідно оволодіти, які здібності в собі розвинути, які якості сформувати і т.д. І обов'язково – повну програму діагностування рівня педагогічної компетентності на завершальному етапі: що будуть визначати, якими критеріями користуватися і якою буде процедура. Наступний етап - етап комплексної діагностики та самодіагностики. За всіма параметрами, що представляють професійну цінність, необхідно визначити актуальний рівень на початковому етапі. Студенту необхідно допомогти створити свій образ "Я-особистість" та визначити характер його професійних потенцій (він повинен знати характер його мислительної діяльності, рівень культури, комунікативні якості, здатність до емпатії та ін.).

Сформувавши інтерес до себе як до особистості та своїх професійних можливостей, студенту необхідно дати комплект діагностичних програм для постійного користування, якщо навіть на початковому етапі програми будуть не досить валідні, позитивно спрацює уже сам факт постійного спрямування погляду на себе: «хто я», «що я можу". І завершається перший етап спробою сформувати програму педагогічного саморозвитку, де студент для себе визначить, що для нього буде пріоритетним, що він повинен компенсувати самостійно і т.д. Намітяться стратегічні та тактичні цілі навчальної діяльності.

II етап передбачає забезпечення загальної теоретичної підготовленості студента в рамках навчальних модулів з проблем дидактики, виховання, управління освітніми системами. В основі - діяльнісний підхід до формування теоретичного знання і при діагностиці - визначення рівня його мобільності, усвідомленості, готовності до використання в діяльності.

III етап передбачає роботу в рамках модуля «Технологія педагогічного процесу», що забезпечує реальну трансформацію теоретичного знання на рівень практичної професійної діяльності. А тому, в основі його - моделі, апробації, аналізи і все, що складає практику діяльності вчителя. Дані курси дають можливість ліквідувати протиріччя, що існує дотепер між теоретичним знанням та практичною діяльністю. Традиційно передбачається, що студенти самі можуть трансформувати теорію на рівень її практичного використання, однак досвід показує, що це - педагогічний прорахунок. Студент повинен мати можливість закріпити знання у вигляді конкретних алгоритмів мислення в ситуаціях формування практичних моделей діяльності та поведінки.

IV етап процесу формування педагогічної компетентності передбачає опрацювання модуля «Історія педагогіки». Попередній досвід навчальної діяльності дає змогу студенту глибоко і комплексно проаналізувати історичні надбання педагогічної теорії та практики з позиції тих критеріїв, орієнтирів, технологічних схем, які сформовані під час засвоєння попередніх навчальних модулів. Лише за такої умови опрацювання історичного матеріалу буде не простим запам'ятовуванням інформації про педагогів минулого, їх теорії та досвід практичної діяльності, а сприйматиметься студентом як реальний суб'єкт формування його професійної компетентності. Відповідно до означеної цільової спрямованості і мають формуватись схеми та технології навчальних занять.

І на **V етапі**, вважаємо, що саме викладачем педагогіки має бути забезпечена інтегральна підготовка студента до входження в нову роль, до перших професійних проб, а після закінчення першої активної практики - комплексний аналіз та адекватне оцінювання рівня її результативності. З цією метою розроблена програма діагностики та аналізу рівня професійної діяльності вчителя.

Відповідно до основних принципів позицій сформована і програма, зміст і методика діагностування та оцінювання рівня педагогічної підготовленості на відповідному етапі професійного становлення. А тому, на кожному етапі діагностується не тільки об'єм спеціальних знань, що складає змістову основу предмету, що вивчається, а і рівень їх дієвості, включеності в практичну діяльність.

Завершальний етап підготовки в ВНЗ має реально визначити рівень педагогічної компетентності студента-випускника, а також рівень його готовності до професійної діяльності на посаді вчителя. За такого підходу школа має об'єктивну інформацію стосовно того, якого спеціаліста вона отримує і на якому професійному рівні він буде починати свою практичну діяльність.

Наскрізними лініями всієї системи має бути формування педагогічної діяльності як її центральної мети, а також формування програми особистісного саморозвитку майбутнього вчителя. Водночас, програма повинна передбачати високий рівень взаємообумовленості кожного наступного курсу з попередніми, оскільки кожний курс реалізує відповідний етап формування діяльності і система знань попереднього курсу передбачає безпосереднє їх застосування на кожному наступному етапі реалізації програми. Такий варіант інтеграції педагогічних знань навколо основи педагогічної підготовки - формування діяльності - надає системі чіткість, логіку і, відповідно, забезпечує усвідомленість її студентом.

Вищезазначений принцип максимального наближення змісту професійної підготовки до змісту професійної діяльності вчителя обумовлює і відповідний підхід до діагностики професійного потенціалу абітурієнта. Діагностувати та оцінювати потрібно те, що становить найбільшу професійну цінність: мислення, здатність до творення, загальну культуру, рівень сформованості мовлення і те, що важко формується, наприклад, ставлення до дітей та ін. І на першому місці - обов'язково обширний (можливо навіть в декілька етапів) екзамен за спеціальністю, який повинен визначити і рівень володіння інформацією, і сформованість інтересу до предмету і рівень самостійного пошуку, і характер та рівень осмислення фактів тобто все, що спеціалісти будуть вважати найбільш суттєвим в майбутній професії. Тут же можна діагностувати у абітурієнта готовність до оволодіння професією, рівень самопізнання, самоорганізації, бачення перспектив саморозвитку хоч це, безумовно, реалізувати значно важче.

Вважаємо, що представлений підхід значною мірою орієнтований на забезпечення неперервності педагогічної освіти, оскільки система навчання спрямована на те, щоб процес оволодіння професією був усвідомлений самим студентом і значною мірою довірений йому. Мобільні зовнішні стимули працюють лише на завершальному етапі, а процес професійного навчання не супроводжується дріб'язковим контролем та опікою. Це обумовлює необхідність формування системи внутрішнього стимулювання, контролю та оцінювання.

Отже, усвідомленість процесу та внутрішнє стимулювання і будуть слугувати гарантією тому, що професійне самовдосконалення не припиниться після того, як припинять дію зовнішні стимули (тобто після закінчення навчання в ВНЗ).

2. Логіка процесу визначення рівня педагогічної компетентності студента за модульною навчальною програмою

Відповідно до викладених теоретичних положень, ми сформували програму поетапного діагностування рівня педагогічної підготовленості студента.

Модуль I."Вступ до спеціальності"

Реальними продуктами опрацювання даного курсу буде формування образу вчителя та образу майбутньої професійної діяльності, а також перша спроба самодіагностики за професійно значущими параметрами (визначення потенційних можливостей). Формальними результатами вивчення курсу може бути проведена самодіагностика і сформована модель вчителя та його професійної діяльності, сформована виходячи з власного досвіду навчання в школі. Важливо визначити рівень неформальності виконання даних завдань, рівень усвідомленості та прийняття студентом запропонованої програми педагогічного становлення. Контроль може здійснюватись у формі співбесіди, де викладач буде намагатись визначити дієвість отриманих знань та ставлення до них, однак, вважаємо, що домінуючою при цьому має залишитись

самооцінка /це допоможе сформувати адекватне ставлення до самооцінки, піднявши її статус, а також самоаналіз та самооцінка на даному етапі будуть і більш об'єктивними та дієвими.

Значну увагу необхідно приділити інтерпретації отриманих внаслідок діагностики результатів, скрупульозному плануванню перспектив /оцінка не знаменує закінчення чогось, вона регулює цілісний процес/. Наприклад, педагог доводить, що низький рівень сформованості кінцевої цілі /образу своєї професії/ надзвичайно утруднює процес її реалізації і при цьому студенти колективно виробляють рекомендації: яку літературу прочитати, над чим додатково спостерігати, над якими проблемами попрацювати самотійно, щоб уяснити для себе все і завершити творення образу на рівні першого етапу, оскільки він не є чимось до кінця визначеним, незмінним.

Модуль II. Теоретичні основи навчання та виховання.

Модуль передбачає формування загальної теоретичної платформи вчительської професії, що обумовить коректність практики професійного становлення майбутнього педагога. Самі по собі знання теорії процесів навчання і виховання цінності не представляють, оскільки в структурі професійної діяльності вчителя не закладена функція передачі (відтворення) даних знань /як, наприклад, знань за спеціальністю/укр. літ. для вчителів укр. літ./А тому, ці знання представляють професійну значущість лише настільки, наскільки вони переведені безпосередньо в діяльність, визначаючи логіку мислення педагога в умовах різноманітних навчально-виховних ситуацій /при структуруванні уроку, відборі оптимальних методів організації діяльності, включенні системи стимулів, визначенні власного стилю професійної діяльності, вирішенні конфліктних ситуацій і таке інше/. Виходячи з цього, основу при оцінюванні рівня оволодіння педагогічним курсом повинні складати не теоретичні знання самі по собі, а рівень їх усвідомленості, мобільності, готовності до використання при моделюванні, апробації та аналізуванні діяльності. В результаті вивчення модуля можна визначити рівень теоретичної компетентності студента:

– рівень аналізування, теоретичного осмислення практики організації навчально-виховного процесу в сучасній школі. При цьому можна оцінити: бачення педагогічних проблем; наявність теоретичних знань, коректність застосування їх на практиці, сформованість ідеологічного мислення, культуру мовлення та ін.;

– студент проводить самодіагностику за цією ж моделлю з урахуванням отриманої підготовки і більш коректного розуміння параметрів, за якими реалізується самооцінка. На цьому етапі спільно з викладачем корелюється оцінка та самооцінка (викладач оцінює результати практики, участь на практичних заняттях, а також результати модульного тестування).

Окрім традиційних теоретичних питань, студентам доцільно запропонувати завдання, які можуть діагностувати рівень сформованості їх пізнавальної діяльності, рівень сформованості самоаналізу та самооцінки, а також степінь дієвості (усвідомленість, активність) теоретичного знання, коректність осмислення з його допомогою практики навчально-виховної діяльності в школі. Саме ці критерії покладені в основу нової системи оцінювання якості навчально-виховної роботи школяра. А тому, саме в такий спосіб можна реально підготувати студента до прийняття цієї системи та ефективної її реалізації. Пропонуємо дві групи додаткових питань:

Перша - визначає рівень сформованості суб'єктної позиції в навчальному процесі;

Друга - діагностує рівень активності теоретичного знання.

Це можуть бути питання типу:

- як ви самовизначились за параметром "моє ставлення до дітей", які методи використовували, яких висновків дійшли;

- при оцінюванні яких якостей вам важко було дійти остаточного висновку, чому;

- якими здобутками збагатився ваш досвід після навчальної практики;

- яка педагогічна ситуація викликала у вас найбільше обурення, дайте їй педагогічне тлумачення, змодельуйте варіант ситуації за умови, якби рішення прийшлося приймати вам;

- якого вчителя на практиці ви оцінили найвищим балом, розкрийте секрети його професійного успіху і т.д?

II. Студенту пропонується навчально-виховна проблема або ситуація і студент має дати їх повне теоретичне обґрунтування, знайти варіант її рішення.

Це можуть бути проблеми типу:

1. Нетрадиційні методи навчання ще називають новаторськими, прогресивними. Як ставитесь до такого твердження. Наведіть приклади нетрадиційних методів навчання і на прикладі одного з них виділіть функції, які він реалізує в процесі навчально-виховної діяльності школярів.

1. Якби вам довірили створити школу за власною моделлю, з якими критеріями ви підходили б до відбору педагогів та формування педколективу? Що в особистості педагога вважається центральним, що важливим, а що відносите до розряду несуттєвого?

Ситуації:

...Вчитель іде з уроку і дає учням самостійну роботу. Він сподівається, що діти будуть вести себе достойно, оскільки поряд працюють інші класи і завдання потребує великої напруги.

В класі шелест сторінок, шептання поступово стихає. Всі записують завдання...

Вчитель бажає дітям успіху і дозволяє при утрудненнях звертатись до консультантів.

-Гей, консультанте, можна тебе?

-Тихіше, ти, розкричався.

Консультанти працюють з бажанням. Підходять до товаришів, тихо пояснюють. До кінця уроку багато учнів справляються з роботою, розмови посилюються, але діти стараються заспокоїти один одного.

1. *Дайте максимум інформації про особистість вчителя, характер його взаємовідносин зі школярами.*

2. *Як оцінюєте використаний вчителем метод самостійної роботи на уроці? Які пізнавальні та виховні завдання при цьому реалізовано. За яких умов, ви могли би використати даний методу своїй практиці.*

3. *Виділіть принципи, які лягли в основу використання вчителем даного методу на уроці?*

4. *Які закономірності ви можете сформулювати в рамках даної навчальної ситуації?*

2 учні 5 класу вирішили розважитись: взяли кота, облили його бензином і підпалили. Люди, невірні свідки того, що сталося, з жахом спостерігали за радістю хлопчиків. Виявилось, що ці хлопчики живуть в цілком благонадійних сім'ях, в школі вони - хорошисти.

1. *Визначте комплекс можливих причин /в сім'ї, школі/, що могли призвести до такого прояву дитячої жорстокості.*

2. *Уявіть, що така ситуація мала місце в класі, де ви працюєте класним керівником. Візьміть одну з виділених вами причин як головну і представте свою програму дій: 1) як будете реагувати на те, що сталося; 2) яку заплануєте систему виховної роботи з дітьми.*

3. *Змодельуйте образ одного з хлопчиків - безпосередніх учасників ситуації /як він живе, які цінності домінують, з ким дружить, як спілкується з оточуючими, який рівень його інтелекту, характер інтересів, хто він в своїй сім'ї, характер взаємовідносин з близькими, місце в класному колективі і т.д.*

III модуль. Технологія педагогічного процесу.

Специфікою даного модуля є те, що уже в самій структурі лабораторних занять передбачені кінцеві результати, що характеризуються безпосередньою інтегрованістю в реальну професійну діяльність вчителя. Це знання інноваційних освітніх технологій, загальних технологій проектування, здійснення та діагностики педагогічного процесу і формування на їх основі власної моделі уроку, виховного заходу, їх апробації, аналіз та самоаналіз продуктивності організації навчально-виховної діяльності, комплексна самодіагностика за параметрами "моделі", визначення пріоритетних напрямків професійного саморозвитку, формування комплексної методики по забезпеченню ефективності процесу самовдосконалення за даними напрямками.

А тому, остаточне оцінювання відбувається на основі узагальнення отриманих результатів, комплексу оцінок і передбачена індивідуальна бесіда з студентами буде мати не стільки контролюючий, скільки направляючий, рекомендуєчий характер.

IV модуль «Освітні системи» забезпечує можливість студенту трактувати будь-який елемент педагогічного процесу, який він вивчав, створював, апробував, аналізував як складову цілісної освітньої системи, яка повинна максимально узгоджуватись з базовими освітніми стандартами, інтегруватись з іншими навчальними дисциплінами як суб'єктами формування системи, учасниками педагогічного процесу. В контексті даного модуля студент повинен сформулювати достатній рівень компетентності стосовно здатності осмислити сутність освітньої системи, що формується в державі, соціальної обумовленості її стратегічних напрямків розвитку. Так само студент повинен вміти аналізувати освітні заклади різних типів, співвідносячи їх концептуальні основи з загальними державними освітніми стандартами. Зрештою, в результаті роботи над даним навчальним модулем студент повинен продемонструвати вміння осмислити сутність створених ним технологічних схем з позиції освітніх систем: макро (система освіти в державі), мікро (система освітньої діяльності

школи). Готовність до інтеграції в систему або трактування власної системи організації педагогічного процесу в контексті системи більш високого рівня означають надзвичайно цінні компетенції вчителя стосовно його психологічної і предметної готовності до роботи в рамках єдиного освітнього простору.

IV етап. Спецкурс " Практика організації професійної діяльності в школі"

За аналогією з II модулем, курс має чітко означену практичну спрямованість і повністю орієнтований на професійну діяльність студента-практиканта, реалізуючи функції завершального етапу підготовки до діяльності та визначення і осмислення рівня її ефективності. А тому, за логікою, основну результативність курсу визначить весь комплекс показників, що характеризує процес і обумовлює рівень організації навчально-виховного процесу в школі під час першої активної практики. Оцінювання здійснюється на основі кореляції оцінних суджень трьох суб'єктів, трьох незалежних експертів: учнів, методиста і самого студента-практиканта. При тому студент отримує багатий матеріал для комплексного аналізу всіх аспектів своєї діяльності. Після цього визначаються пріоритетні напрямки та конкретні методики для кожного студента по підготовці до наступної активної практики. Отже, рівень оволодіння модулем визначається за коректністю проведеного оцінювання своєї практичної діяльності за програмою, комплексності, глибини та об'єктивності проведеного її аналізу. Тут може бути використана програма діагностики рівня сформованості навчально-виховної діяльності викладача (у запропонованому варіанті вона може бути використана для учнів старших класів і відповідно адаптована для учнів інших вікових категорій).

V етап.V курс

Завершальний етап підготовки студента в ВНЗ має реально визначити рівень педагогічної компетентності кожного, а також рівень його готовності до професійної діяльності на посаді вчителя. Школа повинна мати об'єктивну інформацію стосовно того, якого спеціаліста вона отримує і на якому професійному рівні він буде починати свою практичну діяльність. Якщо ВНЗ не дає ніяких гарантій, то є всі підстави стверджувати, що деформації закладені в самій концепції підготовки спеціаліста.

Вважаємо, що принцип діяльнішого підходу має бути максимально реалізованим на етапі остаточного діагностування компетентності студента (діяльність як основна мета).

Виходячи з вищесказаного, пропонуємо такий підхід до формування змістової та методичної основи організації діагностики компетентності з педагогічних дисциплін.

На передекзаменаційному етапі кожним студентом повинні бути опрацьовані та ретельно осмислені всі матеріали практичної діяльності студента в ВНЗ (практика від I до V курсу: це моделі та конспекти уроків, банк навчально-виховних методів, форм організації діяльності, аналізи уроків та виховних заходів, програми самодіагностики та програми визначення рівня професійної діяльності під час активної практики, програми професійного саморозвитку і т.д. (Все це представляє собою цінний матеріал, який акумулюється за весь період навчання (свого роду "педагогічна скарбниця") і який неодмінно стане у пригоді вчителю-початківцю. Разом з тим, узагальнюючи даний матеріал, можна отримати цінну інформацію стосовно характеру та динаміки педагогічного становлення студента-випускника, успішності його перших проб професійної діяльності, його здатність до аналізу, оцінки, ставлення до себе, сформованість тенденції до самовдосконалення.

Результати цієї роботи повинні бути представлені і враховані як основні показники на фінальному етапі діагностики. Тут можливі декілька варіантів:

- вся робота пророблена і оцінена до екзамену, визначені оцінки та представлені висновки пропонуються комісії для врахування в остаточний результат;
- матеріал аналізується та оцінюється самим студентом, висновки представляються і обґрунтовуються під час екзамену (свого роду захист). Вважаємо, що такий варіант можливий, оскільки на всіх етапах професійного становлення робота оцінювалась

педагогом;

- матеріал комплексно оцінюється викладачем (або декількома викладачами, які працювали зі студентами), висновки пропонуються комісії.

У будь-якому випадку практична діяльність студента повинна бути питанням № 1. Якщо прийняти перший варіант, то на початку екзамену можна студенту задати питання за представленими результатами. Наприклад:

- як ви охарактеризуєте стиль своєї професійної діяльності, яка динаміка його становлення;
- опишіть ситуацію вашого першого знайомства з дітьми під час активної практики, проаналізуйте її, оцініть;
- за якими параметрами професійної діагностики ви отримали найнижчі показники, представте технологію оцінювання, програму самовдосконалення;
- проаналізуйте рівень сформованості вашої мовної культури;
- який урок на практиці ви оцінили як професійну невдачу, які при цьому допущені найбільш суттєві помилки;
- конфлікт під час вашої шкільної практики: опишіть один з них, проаналізуйте;
- представте технологію підготовки до уроку, алгоритми мислення в ситуації вибору (мети, змісту, методів, форм та ін.);
- за якими напрямками та програмою плануєте процес професійного самовдосконалення після закінчення ВНЗ;
- які виділені вами проблеми практики роботи сучасної школи вважаєте найбільш суттєвими, невідкладними у вирішенні;
- що вас найбільше радує і що найбільш пригнічує у вашій майбутній професії;
- в якій школі ви хочете почати свою професійну діяльність, сформулюйте критерії вашого вибору;
- проаналізуйте, як сприймали вас діти під час практики, що вони цінять у вас, що не приймають, на підставі чого зроблені вами висновки. Що плануєте змінити в собі в перспективі.

Отже, фактично пропонуються ті ж педагогічні проблеми, тільки представлення їх здійснюється не інформативно, а в контексті своєї практичної діяльності. А тому комплексно оцінюється і їх наявність, і рівень їх використання в діяльності, тобто практична результативність оволодіння ними.

Найбільшою ж цінністю вважаємо те, що за такого підходу змінюється статус практичної діяльності в структурі професійної підготовки. Вона із позиції своєрідного додатку переходить у центр системи підготовки вчителя.

II частина екзамену - виявлення рівня педагогічної компетентності студента-випускника, мобільності отриманого знання, рівня сформованості педагогічного мислення здійснюється через постановку педагогічних проблем, а також представлення педагогічних ситуацій. Цей варіант екзаменування нині досить активно практикується.

Завдання можуть бути такого типу:

1. Поміркуйте над проблемою: що в змісті, структурі та організації навчальної діяльності містить виховний вплив? Як його можна цілеспрямувати, щоб забезпечити позитивні результати виховного процесу?
2. Які бачите найбільш суттєві проблеми в структурі, змісті та методиці вивчення вашого предмету в школі. Що почнете змінювати першочергово, приступивши до виконання своїх професійних функцій.
3. Виділіть 3 найбільш суттєві причини падіння інтересу дітей до вивчення вашого предмету. Аргументуйте їх. В якій мірі вони об'єктивно обумовлені. Яку протидію цьому процесу можете забезпечити ви як особистість, фахівець?

4. Поміркуйте над проблемами:
1. Які найбільш суттєві тенденції до зміни взаємовідносин між вчителем і учнем намітились в сучасній школі. В чому це проявляється?
 2. Представте модель навчальної ситуації на уроці (за фахом), яка би характеризувалась високим рівнем реалізації "педагогіки співробітництва" між вчителем та учнями. Проаналізуйте ситуацію з зазначеної вище позиції.
 3. Соціологи, психологи, педагоги констатують факт падіння престижу виховання в сучасній школі: а) це - деформація чи закономірний процес витіснення виховання навчанням?; б) визначте причини даного процесу; в) назвіть форми та методи найбільш успішної реалізації вихованих функцій вами особисто під час активної навчальної практики; г) якою бачите програму професійного самовдосконалення у визначеному аспекті?

5. А.С.Макаренко "Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість..." Спочатку треба організувати саму радість, викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, постійно перетворювати більш прості види радості у більш складні і значущі. Тут проходить цікава лінія: від примітивного задоволення якимось пряником до глибокого почуття обов'язку.

Саме важливе, що ми звикли цінувати в людині - це сила і краса, і те і друге визначається в людині виключно по типу його ставлення до перспективи... Виховати людину – значить виховати у нього перспективні шляхи..."

Педагогічна поема//Педагог. тв.: В 8 т. - Т.3.-С.567.

1. Про який принцип педагогічного впливу йдеться в представленій цитаті з твору? Як розумієте його суть? 2.Змодельуйте варіант системи перспектив /від близької до далекої/, наприклад, для 5 класу, у який вас призначено класним керівником (клас відзначається низьким рівнем організованості, сформованості колективних взаємин між його членами). 3. Поміркуйте над проблемою створення перспектив в навчальному процесі. Наведіть приклад. 4.Проаналізуйте систему організації життєдіяльності дітей в класі, де ви виконували під час практики функції класного керівника з позиції формування та реалізації перспектив.

Вчитель-дослідник. Обґрунтуйте необхідність реалізації дослідницьких функцій вчителем-практиком. Які проблеми може досліджувати вчитель.

6. Педагогічна ситуація. Ви помітили, що один шестикласник, який нічим особливим не виділяється серед своїх однокласників на ваших уроках раптом став замкнутим і надзвичайно настороженим ви відчули, що це обумовлено значною мірою ставленням до нього учнів (вони почали різко демонструвати своє неприйняття хлопчика). Підготуйте варіант моделі дослідження з даної проблеми. В якій мірі вважаєте себе підготовленим до реалізації дослідницьких функцій. Які форми та методи саморозвитку в даному напрямку вважаєте найбільш продуктивними.

7. Представте власну інтерпретацію цитати К.Станіславського: К. С. Станіславський. Работа актера над собой //Собр.соч. в 8 т. Т.3.-С.256.

"... в театрі... всі повинні усміхатися, так як тут робиться улюблена справа... Атмосфера передається глядачам. Вона окрім свідомості тягне їх до себе, очищає, викликає необхідність дихати художнім повітрям театру. Якби ви знали, як глядач відчуває все, що робиться за зачиненою завісою ". Визначіться стосовно таких позицій: 1. Чи можна ці слова адресувати школі? 2. Сформулюйте правила, які повинен дотримуватись педагог, щоб забезпечити таку атмосферу в школі, яка буде притягати дитину до себе, очищати її, в якій всі будуть усміхатись і робити улюблену справу. Наведіть приклади досвіду педагогів, що реалізують їх на практиці. 3. Як можна трактувати останнє речення. "Якби ви знали..." з позиції шкільної практики? 4. Підготуйте модель уроку з конкретної теми, на якому ваші діти будуть стверджувати, що роблять улюблену справу. 5. Проаналізуйте з даної позиції урок,

який відвідали під час навчальної практики. 6. Чи вдалось вам під час практики провести урок, на якому діти усміхалися від відчуття, що займалися улюбленою справою? Як вам вдалося цього досягти?

7. К.С.Станіславський визначає такі стадії процесу спілкування артиста з глядачами. Перша стадія. Вихід артиста на сцену... Розглядання всіх присутніх. Орієнтація і вибір об'єкта. Друга стадія. Підхід до об'єкта, привертання на себе його уваги. Третя стадія. Зондування душі об'єкта щупальцями очей. Четверта стадія. Передача своїх бачень об'єкту. П'ята стадія. Відгук об'єкту і взаємний обмін душевних струмів.

Дайте відповіді на питання та виконайте наступні завдання: 1. Чи бачите спільність між процесами виходу артиста на сцену та входження вчителя в клас.

2. Сформулюйте цінні для педагога поради, виходячи з представленої методики корифея театральної сцени з організації спілкування артиста з глядачами.

3. Підготуйте детальний опис початкового етапу уроку з конкретної теми. 4. Співвіднесіть його з представленою вище схемою поетапної організації спілкування артиста. Сформулюйте висновки. 5. Проаналізуйте початковий етап уроку, який відвідали під час практики в школі з зазначеної вище позиції. 6. Представте моделі початкових етапів уроку, якщо його проводить: а) вчитель з авторитарним стилем; б) демократичним; в) ліберальним.

Характер організації навчально-виховної діяльності в ВНЗ у великій мірі залежить від об'єктів, що визначають основні критерії оцінювання, а також самої процедури контролю та подальшої інтерпретації і врахування його результатів.

Контроль за своєю суттю багатofункціональний, він здатен сформувати правильні орієнтаційні позиції, як у змістовій основі діяльності, так і у технологічному забезпеченні її реалізації в рамках конкретного заняття, окремого навчального модуля, дисципліни, процесу професійної підготовки в цілому.

Тим більше, що порівняльний аналіз навчально-виховної діяльності школи та ВНЗ свідчить про наявність спільних базових критеріїв, оскільки вони визначають результативність навчання як процесу. Саме тому, суб'єктність позиції студента (учня) в навчальному процесі виступатиме домінуючою умовою, що забезпечить активність, усвідомленість, а значить і загальну результативність навчання, а відтак і формування власної концепції та практики організації навчальної діяльності, оптимальної для себе і такої, що трансформується на рівень самоосвіти, саморозвитку, особистісної та професійної самореалізації.

3. Практика формування навчального модуля, змістові та технологічні основи його реалізації.

Ми розробили варіант програми опрацювання змістового модуля «Педагогічні технології», що вивчається в рамках курсу «Педагогіка» на основі зазначених вище теоретичних позицій, що забезпечують модульність педагогічного процесу, його особистісну орієнтованість.

	Назва змістового модуля	Кількість годин	Література	Наочні посібники, ТЗН
1.	Педагогічні технології	24 год.		
Тема 1. 1.1	Сутність педагогічної технології і діяльність вчителя Інноваційні тенденції розвитку сучасної освіти.	5 год.		

1.2	Сутність педагогічної технології, її головні ознаки. Особистісна орієнтованість – основа сучасних освітніх технологій. Загальна характеристика окремих технологій. Особливості професійної діяльності вчителя за фахом в умовах технологізації навчального процесу (з досвіду роботи). Готовність педагога до інноваційної освітньої діяльності.			
1.3				
1.4				
1.5				
1.6				
Тема 2.	Технологія конструювання педагогічного процесу.	5 год.		
2.1	Проектування та конструювання в структурі професійної діяльності вчителя.			
2.2	Суть та логіка процесу моделювання форм навчально-виховної діяльності школярів.			
2.3	Загальна структура педагогічного процесу та основи її реалізації в контексті окремих освітніх технологій.			
2.4	Базові вимоги до проектування педагогічного процесу, основні критерії якості.			
Тема 3.	Технологія здійснення педагогічного процесу	9 год.		
3.1	Фактори забезпечення ефективності процесуального аспекту в структурі навчально-виховної діяльності школярів.			
3.2	Педагогічні умови реалізації створених моделей в умовах практичної діяльності школи.			
3.3	Основи забезпечення реалізації суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічного процесу.			
3.4	Типові помилки студентів у здійсненні педагогічного процесу під час навчальної практики.			
Тема 4.	Технологія діагностики педагогічного процесу.	5 год.		
4.1	Проблема моніторингу освітніх послуг за базовими освітніми стандартами			
4.2	Діагностика як елемент цілісного педагогічного процесу. Основні об'єкти діагностування.			
4.3	Основи визначення ефективності уроку, виховного заходу.			
4.4	Діагностика розвитку особистісних якостей в структурі професійної діяльності вчителя.			
4.5	Підготовка вчителя до рефлексивної діяльності по удосконаленню власної стратегії та методики професійної підготовки.			

Завдання для самостійної роботи:

1. Самостійно опрацювати одну з сучасних освітніх технологій, проаналізувати її сутність, бачення можливостей реалізації в майбутній професійній діяльності. Виділити ідеї та положення, що представляють, на думку студента, найбільшу цінність, запропонувати власне трактування суті.

2. Розпочати формування банку моделей навчального та виховного процесу за результатами опрацювання методичної літератури, аналізу власного досвіду шкільного життя, спостереження за процесом професійного навчання.

3. Розробити модель уроку та виховного заходу з конкретних обраних студентом тем. Підготуватись до апробації елементів сформованих моделей під час навчального заняття.

4. Розпочати формування банку методик для само діагностики за професійними та особистісними якостями, що є найбільш значущими в майбутній професійній діяльності. Провести само діагностику за даними методиками.

5. Провести і записати повний комплексний аналіз розроблених та апробованих моделей педагогічного процесу, виділити сильні сторони, недоліки.

6. Провести і записати повний самоаналіз за результатами апробацій моделей педагогічного процесу та само діагностики за підібраними методиками.

7. Виділити пріоритетні напрямки професійного та особистісного саморозвитку на перспективу. Розпочати формування проектів по їх реалізації.

Лабораторні заняття

Лабораторне заняття №1.

Педагогічні технології – 2 год.

Мета: забезпечити розуміння поняття «педагогічна технологія» та її значення у формуванні педагогічного процесу; вчити інтерпретувати сутність будь-якої педагогічної технології, продовжити формування власного банку технологічних схем організації навчально-виховного процесу; вчити аналізувати технологію з позиції забезпечення особистісної орієнтованості процесу, формувати цілісне уявлення про вчителя, який може працювати за інноваційними технологіями.

Основні поняття: педагогічна технологія, інноваційна освіта, особистісно-орієнтований педагогічний процес, структура педагогічного процесу.

Актуалізація основних теоретичних положень з теми:

1. Суть інноваційної освіти, технологізація педагогічного процесу як її значуща складова.
2. Структурна побудова педагогічної технології. Урок як педагогічна технологія. Навчально-виховна ситуація як педагогічна технологія.
3. Забезпечення особистісної орієнтованості педагогічного процесу.

Практичні завдання:

1. Представлення та аналізування сутності окремих технологій навчання, виховання або їх фрагментів, з'ясування їх цільової спрямованості, особливостей структурної побудови, змісту та ін. (це може бути модель уроку, виховного заходу або його фрагмент, наприклад, метод, що має свою мікроструктуру). Моделі можуть бути як традиційні, так і нетрадиційні, тобто сформовані в рамках якоїсь інноваційної технології.

2. Формування комплексу вимог до вчителя, що працює за інноваційними технологіями.

Методичні рекомендації по проведенню заняття:

1. Обговорення теоретичних позицій з теми можна провести методом мікро викладання: студентам наперед пропонується завдання – розробити власний варіант опрацювання теми в групі в межах 5 хвилин (це може бути: лаконічне повідомлення основних положень, опитування студентів, розроблений варіант тестування, робота над проблемою в контексті даного питання, що представляє для студентів особливий інтерес).

2. Основну увагу на занятті слід приділити формуванню у студентів вмінь працювати над педагогічною технологією. Студенти представляють варіанти технологій педагогічного

процесу, з якими вони познайомились, вивчаючи відповідну літературу (технологія як система, навчальне заняття, виховний захід, метод, ситуація). У будь-якому випадку повинен бути проведений аналіз з позиції цілісності процесу, що сформований на основі конкретних цілей і має визначені критерії ефективності. Завдання може виконуватись як одним студентом, так і групою студентів, що формується за принципом добровільності.

3. Ефективним буде проведення обговорення представлених технологій (питання, оцінні судження, доповнення, пропозиції та ін.)

4. Узагальнюючим елементом заняття може бути схематичне колективне формування образу вчителя, що зможе працювати за особистісно орієнтованими педагогічними технологіями (своєрідне доповнення до створеної моделі вчителя на першому занятті або і нова розстановка акцентів). Студенти самостійно можуть записати в зошит вимоги, що на їх думку, є найбільш значущими для них особисто в контексті опрацьованих технологій.

Індивідуальне завдання:

Представити будь-яку педагогічну технологію, описану в літературі, пояснити її сутність, умови реалізації в практиці роботи сучасної школи.

Критерії оцінювання:

- цілісність представлення технології, розуміння її суті, концептуальних основ;
- правильність трактування елементів технології, бачення варіантів їх використання у власній практиці;
- наявність власного банку прийомів, методів, технологій;
- рівень сформованості аналітичного мислення.

Лабораторне заняття №.2

Технологія конструювання педагогічного процесу - 2 год.

Актуалізація основних теоретичних положень з теми:

1. Суть процесів проектування та конструювання в професійній діяльності вчителя.
2. Логіка побудови фрагменту навчального процесу, виховного заходу, основні критерії якості структурної побудови.

Практичні завдання

1. Представлення конструктів самостійно сформованого банку моделей педагогічного процесу (прийоми, методи, уроки, виховні заходи та ін) на основі опрацювання методичної літератури, актуалізації свого досвіду навчання в школі, спостереження за навчальним процесом у ВНЗ.
2. Колективне моделювання уроку з визначеної теми за фахом.
3. Колективне моделювання виховного заходу з конкретної проблеми.
4. Аналізування сформованих моделей за визначеними показниками якості.

Методичні рекомендації:

1. Роботу над теоретичним матеріалом можна побудувати за принципом виділення та обговорення проблем, що представили для студентів особливу складність під час підготовки до заняття, акцентувавши увагу на тому, що, не розуміючи теорію конструювання процесу, не можна реалізувати його на практиці.
2. Перевіркою рівня усвідомлення студентами теоретичних положень з теми може бути осмислення сутності структурної побудови однієї з моделей педагогічного процесу, що була представлена на попередньому занятті (наприклад, теоретичне осмислення структури уроку).

3. Найбільш значущою частиною заняття буде вправління в процесі конструювання моделей навчально-виховної діяльності. Найоптимальнішим буде варіант колективного моделювання. Для цього доцільно наперед повідомити тему (уроку, виховного заходу, ситуації або що - вибір можуть ініціювати студенти). Необхідно не лише підготуватися за змістом заняття з визначеної теми, а і зробити першу власну спробу спроектувати можливий варіант його побудови

4. Спочатку доцільно зробити спробу моделювання конкретних методів, прийомів, які можна використати при вивченні даної теми. Студенти оцінюють методи з власного "банку" на предмет реалізації задуму, пояснюють логіку та структуру побудови заняття, свою позицію в ньому і весь комплекс проблем, пов'язаних з цільовими установками, змістом та методикою формування моделі. Вербалізується колективний мислительний процес, студенти мають можливість проаналізувати різні варіанти підходів до вирішення проблем, здійснюється вибір оптимальних.

5. Об'єднання колективних зусиль у спільному проектуванні заняття допоможе, з одного боку, забезпечити розуміння студентами логіки побудови педагогічного процесу, а з другого – різноманітність підходів до його змістової та методичної реалізації.

6. Логічним продовженням цієї частини роботи буде повернення до своїх попередніх зразків з метою їх оптимізації на основі отриманого досвіду, а також формування нових.

7. Кожний конструкт педагогічного процесу має неодмінно супроводжуватись аналізом, в основі якого –реалізація поставлених цілей.

Індивідуальне завдання:

Представити власний варіант моделі педагогічної технології (методу, ситуації, уроку, виховного заходу)

Критерії оцінювання:

- рівень адекватності моделі заданим наперед цілям;
- логіка побудови, комплексність методичного забезпечення;
- рівень самостійності, творчості студента, рівень аналітичного мислення в процесі формування та захисту моделі.

Лабораторне заняття № 3.

Технологія здійснення педагогічного процесу -2 год.

Мета: забезпечити розуміння сутності складної підготовчої роботи до реалізації технології на практиці (як в змістовому, методичному, так і психологічному аспектах), формувати бачення комплексності процесу, взаємозалежності всіх його складових; формувати практичні уміння організації педагогічного процесу в імітованих умовах навчально-виховної ситуації.

Основні поняття: модель елемента педагогічного процесу, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, апробація, методичне забезпечення.

Актуалізація основних теоретичних положень з теми:

1. Фактори забезпечення ефективності реалізації сформованих моделей навчальної та виховної діяльності в практиці роботи школи.
2. Забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в структурі педагогічної діяльності.

Практичні завдання.

1. Захист власних моделей уроку за фахом або виховного заходу.

2. Апробація елементів самостійно створених моделей уроків, виховних заходів (мікрвикладання, ділова гра) в імітованих умовах педагогічного процесу школи.

Методичні рекомендації:

1. Лаконічне обговорення теоретичних питань передусім передбачає формування основних позицій, що стосуються забезпечення ефективності проведення навчального заняття. Фактично на основі теоретичних положень формуються загальні рекомендації до практичної частини заняття як у роботі над змістом підготовленого заняття, так і в організації діяльності зі студентами.

2. Далі студенти проводять захист створених моделей педагогічного процесу у всіх його різновидах, апробовуючи окремі його елементи (рольова гра, мікро викладання). Важливо при цьому правильно налаштувати студентів, які мають одночасно виконувати ролі учнів і експертів, у всьому допомагаючи один одному.

3. Після кожної апробації студентам дається можливість висловлювати оцінні судження, робити зауваження, давати рекомендації.

4. Після короткого обговорення теоретичних основ проблеми, проводиться колективне формування моделі навчального заняття, що дає можливість поелементно забезпечити логіку його формування, відповідно до структури педагогічного процесу.

Індивідуальне завдання:

Апробація створеної моделі педагогічної технології, обґрунтування педагогічних умов забезпечення результативності її реалізації в практичній діяльності.

Критерії оцінювання:

- рівень загальної компетентності студента з теми, на основі якої сформована модель;
- рівень забезпечення особистісної орієнтованості змодельованого процесу;
- рівень психологічної підготовленості студента до даного виду роботи;
- рівень сформованості комплексу вмінь, необхідних в реалізації підготовленої педагогічної технології (організаторські, комунікативні та ін.).

Лабораторне заняття № 4.

Технологія діагностики педагогічного процесу – 2 год.

Мета: підвищити рівень компетентності студентів стосовно процесу діагностики в навчально-виховній діяльності школярів, її сутності, функціонального призначення, забезпечити поповнення банку діагностичних методик. на основі діагностики та само діагностики провести самоаналіз рівня професійної компетентності (за результатами апробацій), внести корективи в програму професійного саморозвитку.

Основні поняття: діагностика, само діагностика, педагогічний аналіз, самоаналіз, пріоритетні напрямки професійного саморозвитку, професійна компетентність.

Актуалізація основних теоретичних положень з теми.

1. Діагностика та її функціональне призначення в педагогічному процесі.
2. Об'єкти та процедура діагностування. Основи визначення ефективності уроку, виховного заходу.
3. Само діагностика професійно значущих особистісних якостей.

Практична частина:

1. Колективне аналізування окремих апробованих в аудиторії уроків, виховних заходів.

2. Представлення банку методик для само діагностики рівня сформованості особистісних якостей студента. Аналізування процедур, трактування отриманих результатів.
3. Визначення пріоритетних напрямків професійного та особистісного саморозвитку на перспективу.
4. Основи формування проектів саморозвитку за визначеними напрямками.

Методичні рекомендації:

1. Короткий аналіз теоретичних питань може бути проведений у формі мікро викладання. 3-4 студенти отримують домашнє завдання – підготувати за 10 хвилин обговорення (або контроль) ключових питань з теми і реалізувати його в групі на початку заняття.

2. Необхідно дати можливість кожному студенту апробувати свою модель і отримати повний її аналіз. Можливий варіант такої організації праці: студенти діляться на малі групи /по 4-6 чол./, кожній з них призначається лідер, на якого покладається відповідальність за результативність виконання завдання. Функції лідера може виконувати студент з високим рівнем розвитку аналітичного мислення і який найбільш досконало оволодів методикою аналізування навчального процесу. В такий спосіб студенти у зручний для них час працюють малими групами по аналогії з попереднім заняттям. Під час аналізу свого уроку студент фіксує всі оціночні судження колег як позитивного характеру, так і зауваження і далі, самостійно осмисливши все почуте, співвіднівши зі своїми оцінками та висновками, студент робить першу спробу, написання професійного самоаналізу. Можна рекомендувати якісь структури чи логіку самоаналізу, а може бути і довільна форма осмислення себе в контексті своєї першої професійної проби (роздуми, пошуки, констатація), однак у ньому повинні бути сформульовані оцінні судження стосовно свого актуального рівня професійного розвитку з виділенням найбільш сильних сторін як в особистісному, так і в професійному аспектах і найбільш слабо сформованих. Найбільш детально аналізуються останні і на їх основі формуються пріоритетні напрямки, за якими студент планує процес інтенсивного професійного саморозвитку.

3. В результаті самоаналізу повинні бути внесені зміни до результатів само діагностики, що проводилися на першому заняття (або самостійно представляються результати другої спроби, що є цінним для подальшого порівняльного аналізу). Далі проводиться на основі отриманих даних корекція програми саморозвитку, сформована на другому навчальному занятті.

Індивідуальне заняття:

Представити результати само діагностики за особистісними і професійними параметрами, самоаналіз, зроблений за результатами апробації, скоректовану програму професійного саморозвитку.

Критерії оцінювання:

- адекватність результатів діагностики сформованому самоаналізу та програмі саморозвитку;
- коректність проведення процедур;
- мотивація процесу, особистісне ставлення студента до нього;
- компетентність, творчість, самостійність у виконанні попередньо означених питань.

4. Перспективи курсу ОПМ – радикальна зміна його смислової основи. Шляхи цільової, змістової та процесуальної переорієнтації курсу відповідно до нових освітніх стандартів

Зміна стратегічних напрямків розвитку освіти в державі продиктувала необхідність сутнісної переорієнтації основних освітніх орієнтирів, а відтак і критеріїв її продуктивності. Йдеться про зміну парадигми, а це означає, що всі елементи освітньої системи мають бути переосмислені відповідно до загальноновизнаної і офіційно прийнятої в державі нової освітньої політики. В ідеалі, професійна підготовка вчителя передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента впродовж усіх років його навчання. Звісно, йдеться про освіту, що перш за все забезпечує особистісну орієнтованість навчально-виховної діяльності в педагогічному ВНЗ.

Спробуємо оцінити з зазначеної позиції достатньо об'ємний за обсягом, високий за цільовим призначенням курс „Основи педагогічної майстерності”. Без сумніву, курс представляє цінність і сформований на основі багатого, професійно цінного матеріалу. Він у найбільшій мірі орієнтований на забезпечення діяльнісного підходу процесу професійного становлення студента, суттєво наближаючи його до реальної практичної роботи, моделюючи відповідні професійні ситуації, до певної міри формуючи відповідні професійні вміння, якості. Педагогічна майстерність – це неодмінно індивідуальність, оригінальність стилю і методики (технології) діяльності, що має власну концептуальну базу, принципові позиції, максимально базується на особистісних характеристиках. Зрештою, педагогічна освіта в ідеалі повинна забезпечувати продуктивність процесу самотворення спеціаліста. Якщо в процесі професійної підготовки вчителя і по його закінченню ми будемо реально визначати рівень його педагогічної майстерності (у комплексі всіх його складових), то ми подолаємо одне з найбільш суттєвих протиріч: між системою професійної підготовки вчителя і системою його професійної діяльності, забезпечивши пряму залежність між рівнем навчальних досягнень в ВНЗ і рівнем його професійної майстерності на практиці. Фахова компетентність – це лише елемент педагогічної майстерності (звісно, найбільш значущий, базовий, який не можна компенсувати нічим і без якого педагогічна майстерність буде сприйматись як форма без змісту) але її абсолютизація помилкова. Практика демонструє безліч прикладів, коли глибокі знання з фахових дисциплін не є гарантією успіху в педагогічній діяльності.

Дана дисципліна, яка на сьогоднішній день в практиці роботи педагогічного ВНЗ є невисокою за своїм статусом, може реально стати інтегруючою, системоутворюючою ланкою системи професійної освіти майбутнього вчителя. Однак, є всі підстави стверджувати, що потенціал курсу залишається нереалізованим. Курс був сформований в рамках інформаційно – репродуктивної системи навчання і, очевидно, саме тому основна його ціль орієнтована на те, щоб дати студенту необхідну інформацію про сутність педагогічної майстерності і практичні основи її формування. Як і решта курсів педагогічного спрямування, він не інтегрований в систему загальнопедагогічної підготовки вчителя, а програмується, функціонує достатньо автономно. Одним із доказів на користь даного твердження може слугувати той факт, що курс не має свого визначеного місця в загальній структурі: його можна читати перед вивченням основного курсу педагогіки, паралельно з ним або після. Немає органічних зв'язків теоретичного знання з практикою його використання. Це не є проблема лише одного курсу, його важко було інтегрувати в систему, яка лише декларується або формально існує як набір відповідних педагогічних дисциплін.

Спробуємо проаналізувати традиційно сформовану систему педагогічних дисциплін, обумовивши місце та статус у ній таких курсів як Педагогіка та ОПМ. Ні в кого не викликає сумніву, що базовим курсом є курс Педагогіки, оскільки він взяв на себе найбільш значуще теоретично-інформаційне навантаження, є найбільш об'ємним і завершується екзаменом найвищого рангу – державним. За логікою, теоретичний матеріал не є абсолютною цінністю, його значущість визначається тим, наскільки теорія обумовила характер формування правильної світоглядної позиції педагога, розуміння суті нової освітньої платформи, його

принципових позицій в організації педагогічної діяльності, наскільки об'єктивувалась в мисленні майбутнього вчителя, готовності до розв'язання складних педагогічних задач, сформованості підходів до моделювання елементів педагогічного процесу, апробації навчальних методик, освітніх технологій. Це і є реальна педагогічна майстерність, яку безперечно набагато важче діагностувати ніж суму засвоєних знань і елементарних умінь, але лише за такої умови курс буде відповідати своїй назві і функціональному призначенню, а система загальнопедагогічної підготовки в ВНЗ отримає своє логічне завершення, значно підвищивши рівень залежності між професійною освітою та професійною діяльністю. Курс може стати реальною інтегруючою основою процесу професійного саморозвитку студента, формування індивідуального стилю його педагогічної діяльності.

Порівняємо означену позицію з традиційно існуючою у даному аспекті. За програмою курс „Основи педагогічної майстерності” починається на II курсі і читається паралельно з основним курсом „ Педагогіка ”. Уже в цьому ми вбачаємо порушення логіки формування діяльності. Практичні форми діяльності часто передують основним теоретичним позиціям, що лежать в основі їх творення. Таким чином, теорія функціонує сама по собі, практика – сама по собі (не дивно, що саме так це часто сприймається студентом). Ми працюємо зі студентами над поняттям „педагогічна техніка”, не вивчивши сутність педагогічного процесу з його механізмами, закономірностями, загальними принципами формування, конкретними методами реалізації. Елемент не „вращений” в систему, практично на неї „ не працює”, у кращому випадку знання запам'ятовується як таке, що має відношення до професії, однак дієздатність його високою не буде. Ми говоримо про надзвичайно важливий аспект майстерності педагога – майстерність управління собою, володіння технікою саморегуляції ще до того, як студент зможе відчутти себе організатором педагогічного процесу (звісно, спочатку в змодельованій ситуації) і відчутти, що це є справді проблема і курс пропонує реальні шляхи її вирішення. Як можна працювати над технікою саморегуляції безвідносно до основи, продуктом функціонування якої вона виступає (в такий спосіб ми вчимо імітувати стани, що не мають природної основи).

Важливе протиріччя курсу ми вбачаємо в тому, що загалом він спрямований на формування педагогічної майстерності педагога, основу якої за логікою складає формування педагога як суб'єкта професійної діяльності і індивідуального стилю її творення (не можна говорити про педагогічну майстерність взагалі безвідносно до процесу самотворення), а за своєю сутністю курс пропонує загальне опрацювання проблем безвідносно до особистісного ставлення і вибору студента.

Якщо в основу системи загальнопедагогічної підготовки вчителя покласти логіку професійного становлення спеціаліста (що реалізується за такими етапами: формування образу майбутньої професії і себе в ній; самодіагностика ; усвідомлення загальної програми професійного становлення і формування власної програми професійного і особистісного саморозвитку на її основі; оволодіння теоретичним знанням; трансформація його на рівень професійної свідомості, мислення; формування зразків професійної діяльності, самоаналіз, самооцінка, визначення на їх основі пріоритетних напрямків професійного та особистісного саморозвитку; комплексна діагностика на рівень педагогічної компетентності), то неважко спроектувати дещо інше цільове призначення і, відповідно, функції курсу „Основи педагогічної майстерності”.

Ми бачимо варіант переорієнтації курсу із фактичним збереженням його змісту на основі принципів:

- а) максимальної інтеграції курсу в цілісну систему загальнопедагогічної підготовки вчителя, в основі якої – логіка його професійного становлення;
- б) забезпечення цільової спрямованості курсу на формування індивідуального професійного стилю та методики діяльності педагога.

Тому теми, що стосуються формування образу вчителя, моделі його професійної діяльності, шляхів професійного становлення, повинні передувати основному курсу педагогіки, виконуючи функції формування мотиваційної сфери студента в процесі вивчення всіх дисциплін педагогічного циклу, а також установки на необхідність процесів саморозвитку, самотворення як у сфері навчання, так і виховання.

Результат опрацьованої теми – не теоретичні положення, а реальні результати з конкретно вираженою практичною значущістю: розпочати процес формування себе у своїй майбутній професії, визначивши основні орієнтири процесу, перші його пріоритети. Теоретичні положення слугуватимуть не автономною ціллю або формальною передумовою процесу, а реальним засобом його формування (наприклад, обґрунтування моделі вчителя, що має загальноприйнятну основу і особистісно означені елементи). У авторів курсу є хороша ідея стосовно того, щоб завести спеціальний зошит, де б фіксувалися результати навчання, що є продуктами власної творчості і відображають особистісні позиції у формуванні професійної діяльності, однак у масовій практиці вона не реалізована (очевидно в самому курсі відповідного методичного забезпечення ідея не отримала). Процес і результати професійного самотворення повинні стати предметом спеціального обговорення і одним із найбільш значущих критеріїв успішності оволодіння темою, курсом, а також повним циклом педагогічних дисциплін, визначаючи рівень педагогічної компетентності випускника.

Підручник з „Основ педагогічної майстерності” (ред. І.А.Зязюн) містить велику кількість різноманітних формуючих методик, що стосуються педагогічних вмінь, здібностей, якостей. В рамках курсу оволодіти ними неможливо, реально лише познайомитись. Можливо передбачається, що згодом у професійній діяльності вчитель буде знати, до якої літератури звернутись у разі виникнення проблем із спілкуванням, взаєминами з дітьми, саморегуляцією і т.д. Однак, цього не відбувається. Познайомити – ще не значить оволодіти, і в даному процесі набагато важливіше виробити потребу, розуміння логіки його розвитку, основ реалізації. Знання навіть багатого репертуару формуючих методик ще не є ознакою їх володіння, перш за все потрібен відбір, диференціація за ступенем значущості, яку може здійснити лише сам студент, виходячи із своїх, особистісно означених критеріїв. Постійно діагностуючи та аналізуючи себе, студент сам визначає свої проблеми, програмує роботу над ними. І тоді вибрана ним методика буде реальним інструментом самокорекції, саморозвитку.

За такого підходу формується: а) довіра до педагогічного знання; б) зацікавлене ставлення до теорії (намагання розібратись в сутності проблеми); в) оптимістичне ставлення до себе, перспектив професійного росту; г) ситуація успіху, що формується власноруч; д) практичне оволодіння оптимальними для себе методиками саморозвитку; ж) формування своєї програми (або її елементів) професійного саморозвитку, а значить і стилю професійної діяльності.

Візьмемо, для прикладу, тему „Майстерність педагогічного переконання” Її доцільно вивчати після оволодіння загальними основами реалізації педагогічного впливу, що здійснюється в структурі навчально-виховної діяльності через конкретні методи, прийоми та форми (курс „Педагогіка”). Моделювання відповідних навчально-виховних ситуацій дасть можливість окремим студентам зрозуміти, що, наприклад, підготовлена бесіда не мала очікуваного переконуючого впливу, студенти (уявні учні) залишились індивідуальними до поставлених проблем (або не зрозуміли логіки їх вирішення). Студент проводить аналіз себе в навчальній ситуації, визначаючи причини, що призвели до низької продуктивності організованого процесу та актуальні пріоритети професійного саморозвитку на близьку і віддалену перспективу (наприклад, формування логіки та аргументованості доказів). У підручнику пропонуються спеціальні вправи і методики, що проектують формуючий ефект у зазначеному аспекті. Разом з тим, якщо у студента активна позиція у процесі власного

самотворення, він не обмежиться рамками підручника і зацікавлено працюватиме над додатковою літературою за власним вибором (основними стимулами виступатимуть - „робота на себе” і ситуація успіху). В свою чергу, отримані реальні результати підтримують потребу у самовдосконаленні, стимулюють активізацію процесу. Необхідність звертання до додаткової літератури обумовлена ще й тим, що професійні вміння і особливо якості дуже важко формуються і декілька вправ, виконаних на занятті, реального результату не дадуть. І якщо заняття проводити в такому режимі, то у студентів швидко пропадає до них довіра, а відтак і інтерес. Навчальна інформація швидко переходить в ранг баласту, який треба запам’ятати, щоб успішно скласти залік: немає практичної цінності, немає перспектив.

Що за такого підходу втрачається? Передусім, не весь матеріал (зміст підручника) опрацьовується, оскільки здійснюється диференціація знань і відповідно їх вибір на основі особистісної значущості. Але знову ж, якщо сприймати навчальну інформацію не як ціль, а як засіб (тим більше, що курс визначено як практичний), то ми отримуємо неоцінено більше: а) формуємо позицію студента як суб’єкта професійного становлення; б) вчимо реально працювати на свій професіоналізм; в) забезпечуємо перманентність процесу професійного самотворення.

5. Модуль «Історія педагогіки» в структурі загально педагогічної підготовки вчителя

Переорієнтація циклу педагогічних дисциплін повинна вестись передусім у напрямку забезпечення їх інтеграційної єдності за найбільш суттєвими смисловими ознаками. На мінімальність зв’язку між навчальними дисциплінами, як зазначалось вище, вказує той факт, що вони в принципі сформовані на інформативній основі.

В значно більшій мірі принцип інформативно-репродуктивного навчання покладено в основу модуля «Історія педагогіки». Зміст модуля сприймається студентами як знання, яке просто треба запам’ятати (в кращому випадку для загального розвитку), практичної цінності вони в цьому загалом не вбачають. Зміни необхідні не лише технологічні, а і сутнісні, змістові.

Як уже зазначалось, основна проблема стосується забезпечення зв’язків в рамках циклів навчальних дисциплін (модулів) та їх загальної орієнтованості на кінцеві професійно значущі цілі освітньої системи. Так, особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу в ВНЗ передбачає індивідуальну траєкторію руху кожного студента на шляху до досягнення проміжних та кінцевих цілей професійної підготовки. Це може бути можливим лише за умови, коли студент (звісно, з допомогою викладача) зможе сформувати свою концепцію навчальної діяльності, що акумулює в собі процеси цілеутворення, самопізнання та самовизначення, вибору методів, форм, а також режиму роботи, оптимальних для нього, орієнтованих на його особистісний потенціал.

Цілком логічно, що саме у цьому напрямку і має вестись переорієнтація циклу педагогічних дисциплін, інтегруючи їх за найбільш суттєвими смисловими ознаками. «Історія педагогіки» акумулює в собі надзвичайно багатий досвід розвитку педагогічної думки і практичної діяльності (як позитивний, так і негативний). Якщо переосмислити цілі вивчення даного курсу і відповідно його цілеспрямувати, то можна змістити акценти з інформаційного вивчення і наступного відтворення (з готовими оцінками історичних фактів, процесів, різних освітніх систем) на формування вмінь їх аналізувати, виявляти історичну обумовленість, вишукувати раціональні зерна досвіду, що вивчається, моделювати варіанти раціонального використання в умовах практики сучасної школи.

Очевидно, особливо цінним є сам процес опрацювання історичного матеріалу, основним результатом якого буде виступати аналітичне мислення а також власні висновки, ідеї, моделі практичної діяльності, що неодмінно будуть мати особистісну означеність, а

відтак і складатимуть «актив» кожного студента, обумовлюватимуть дієздатність отриманого знання. Теоретичні основи навчально-виховного процесу, що є базовим компонентом курсу «Педагогіка» слугуватимуть основним інструментом процесу аналізування. Звісно, комплексно та глибоко проаналізувати всі компоненти освітньої системи або спадщини педагога, що вивчається, неможливо, однак якийсь окремий аспект – цілком. Наприклад, можна проаналізувати систему (підхід) до оцінювання навчальних успіхів в Київській духовній академії, в Україні періоду 70-80-их років ХХ століття. Порівняльна характеристика та співвіднесення систем дає можливість не лише збагнути глибше суть системи, що вивчається в історичному ракурсі, а і сутність нині діючої.

В такий спосіб студента можна легко переконати в тому, що нові критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що впроваджуються в практику сучасної школи, не є “придумкою” групи теоретиків, вони обумовлені новою моделлю сучасної освіти, яка в свою чергу, відзначається абсолютною соціальною означеністю. Прийняття через розуміння (в основі якого аналіз) є неодмінною умовою забезпечення поступального руху вперед на шляху до оволодіння реальною практикою контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Крім того, студент, вивчаючи досвід в такий спосіб, фіксує ідеї, акумулює «знахідки», що отримали особливий відгук саме в нього (у кожного студента «знахідки» або те, про що йому хотілося б поговорити свої). Пояснюється цей феномен фактом взаємодії зовнішньої інформації із внутрішнім досвідом, в результаті якої відбувається відбір особистісно значущих компонентів інформації та подальшої її інтеріоризації в особистісні новоутворення у вигляді знань, переконань, принципів позицій, стилю мислительної діяльності, типів, моделей професійної діяльності та поведінки і т.д. Особлива цінність цих новоутворень полягає в тому, що саме так формуються основи власної концепції, технології та стилю майбутньої професійної діяльності, що безконфліктно функціонуватиме в рамках загальних освітніх стандартів і в той же час буде абсолютно унікальною за своєю суттю. Відповідно до зазначених позицій мають формуватись і питання, що діагностують загальну компетентність з дисципліни, її професійну та особистісну спрямованість. Наприклад:

1. Назвіть методи організації навчальної діяльності, що практикувались в школі В. Сухомлинського і розробіть модель реалізації одного з них за вашим фахом.
2. Як розумієте складові виховного ідеалу Г.Вашенка? Назвіть головні умови, за яких він міг би бути реалізованим в сучасному освітньому закладі.
3. Співвіднесіть педагогічні системи різних історичних періодів за їх основними ознаками.
4. Визначте основи формування змісту освіти в Павлівській середній школі, спільності та відмінності у порівнянні з традиційним середнім освітнім закладом.
5. Які ідеї досвіду організації роботи з важковиховуваними дітьми А.Макаренка вважаєте для себе найбільш цінними?

Звісно, це перспектива, реалізація якої потребує передусім фундаментального теоретичного підґрунтя, на основі якого буде цілеспрямовано забезпечуватись інтеграція як у змістовому, методичному, так і в процесуальному аспектах. Однак, уже зараз можна практикувати варіанти інтеграції елементів змістових модулів, надаючи їм проблемного, аналітичного характеру, допомагаючи студентам сформувати своє ставлення до них, осмислити їх сутність, практичну значущість, самостійно здійснити порівняльну характеристику освітніх систем, навчально-виховних ситуацій, моделювати варіанти модифікацій, адаптацій систем, ідей, методів, форм до заданих реальних або умовно створених ситуацій.

6. Студент як суб'єкт власного професійного становлення, співтворець педагогічного процесу.

Традиційно, коли система освітньої діяльності будувалась на основі суб'єкт-об'єктних взаємовідносин, тобто для студента здійснювалась за формулою «мене вчать» (в основі якої – теорія формування, а не розвитку особистості), сам процес професійного становлення (його концепція, зміст, технологія) ніколи не був предметом інтересу студента, він завжди був компетенцією викладача. Те саме стосується і навчального процесу в школі та позиції учня в його структурі. Оптимальною вважалась позиція ретельного виконавця навчальних завдань, які визначені для всіх навчальних дисциплін на відповідних етапах професійної підготовки вчителя (навчання відбувається за уніфікованою для всіх програмою оволодіння професією).

Перехід на кредитно-модульну технологію професійної освіти, сутність якої передусім полягає в забезпеченні суб'єктності позиції студента в навчальному процесі, формуванні ним власної траєкторії професійного становлення, диктує необхідність пошуку нових моделей організації навчання, в яких би студенти виступали не виконавцями, а співтворцями освітнього процесу.

Зокрема, цінність представляє пошук не стільки додаткових форм діяльності, скільки потенційних можливостей реалізації зазначеної цілі в системі професійної освіти вчителя, що склалася.

Важливо акцентувати увагу на особливості навчального процесу, яка містить значні резерви в удосконаленні навчання в вищій школі і яка ще надзвичайно рідко є предметом вивчення як теоретиків, так і практиків - безпосередніх організаторів навчального процесу в ВНЗ. Мається на увазі та особливість, яка складає специфіку навчання саме в педагогічному ВНЗ: навчально-пізнавальний процес, що є об'єктом вивчення студентів, в той же час виступає і основним засобом досягнення даної цілі. Ця явна перевага педагогічної освіти практично не використовується в практиці підготовки майбутнього вчителя. Система організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, що є близьким аналогом до організації даного виду діяльності учнів, практично не досліджується і не використовується як сприятливий простір професійної освіти, не використовується як найбільш природне і багате поле практичної діяльності, де можна вправлятися в організації навчального процесу, актуалізуючи особистісний потенціал, формуючи професійно цінні якості, практичні вміння та навички.

До певної міри це можна пояснити інформаційно-репродуктивною системою, що і донині залишається домінуючою в освіті, в рамках якої використання означеного потенціалу є нереальним, оскільки в її основі - навчальна інформація та практична діяльність за зразком.

Звісно, особистісно-орієнтована освіта, що передбачає передусім формування вчителя як особистості, здатного формувати свій стиль та методику професійної діяльності, так і залишиться на рівні декларацій, якщо не шукати додаткових можливостей її реалізації, переосмислюючи, відповідно, суть, зміст, форми та структуру професійної підготовки вчителя. На етапі становлення нової освітньої парадигми важливо глибоко та всесторонньо проаналізувати традиційну систему навчально-виховної діяльності в ВНЗ з позиції реалізації нових цілей освіти з тим, щоб відшукати резерви в системі, що склалася і, відповідно, забезпечити умови для їх реалізації. Навіть поверховий аналіз системи дозволяє зробити висновок стосовно того, що найбільш слабою її ланкою є та, що опікується процесом трансформації теоретичних знань на рівень практичних орієнтацій, які слугували б валідним підґрунтям для формування власних моделей діяльності.

Всі види навчальних практик в школі, при всій їх цінності та значущості, не в змозі вирішити всього комплексу задач, що передбачають реалізацію практичної сторони професійної підготовки. Перша проба в якості вчителя (організатора навчального процесу) здійснюється після опрацювання навчальних курсів з явним пріоритетом теоретичного знання.

Навіть курси з практичною спрямованістю або практичні та лабораторні заняття більше орієнтовані на загальноприйнятій зразки організації діяльності і студент при тому займає в основному пасивну позицію об'єкта, що приймає та відтворює інформацію. Саме тому, в структурі навчальної діяльності в найменшій мірі актуалізуються процеси мислення, творення, а значить практично не забезпечуються умови для реалізації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя. Студент практично не формує власну модель професійної діяльності у комплексі всіх її складових, не визначає свої принципи позиції, методу роботи, стиль поведінки. І як би ми не збільшували долю шкільної педагогічної практики в структурі педагогічної підготовки вчителя, які б нові форми діяльності з учнями не розробляли, проблему в такий спосіб не вирішити, оскільки перша зустріч з дітьми в рамках професійної діяльності передбачає відповідну готовність до неї, як психологічну, так і предметну, і основу тут складатиме особистісна визначеність студента у всіх принципово важливих позиціях. Ми не можемо розраховувати на чисто теоретичний або інтуїтивний рівень у виборі форм взаємодії, формування моделей діяльності, змісту спілкування і т.д. і перший урок повинен базуватися на особистісному підході до його творення, на виборі форм і позицій, в якихось стержневих моментах апробованих студентом, перевірених і діяльності. Підхід же, в основі якого лежать механізми наслідування (так як до того часу вони виявляються найбільш мобільними, такими, що в найбільшій мірі концентрують інформацію про практичну діяльність), передбачає невпевненість, невизначеність, а значить і єдино можливий варіант роботи за стереотипами на етапі перших проб професійної діяльності. Крім того, діти не можуть виступати засобом педагогічної підготовки спеціаліста навіть виходячи з гуманних міркувань.

До певної міри практичну сторону підготовки студента можуть компенсувати рольові ігри, апробації сформованих моделей уроків, заходів, мікро викладання та інші форми активного навчання, однак, в організації навчально-виховної діяльності вони ще не стали системою. Це можна пояснити як обмеженими можливостями традиційних навчальних програм (ставка на інформацію), так і браком досвіду викладачів або неможливістю використання активних форм навчання в умовах авторитарного стилю управління навчальною діяльністю. Вправи виконуються в середовищі, де все моделюється: ситуація, умови, учень, його сприйняття педагогічного впливу, реакції, почуття, ставлення і т.д. При тому практично відсутня можливість порівняння з реальною ситуацією, в кращому випадку, співвідносяться декілька варіантів, запропонованих студентами, вибирається оптимальний або відбувається аналіз та оцінка моделі, виходячи з власного досвіду шкільного життя та отриманих теоретичних знань стосовно особистості сучасного учня.

Ми ніскільки не применшуємо значення цих активних форм навчальної праці, вони цінні і є предметом цілеспрямованого фундаментального вивчення як в теоретичному, так і в практичному аспекті. Водночас, є ще один об'єкт, який можна трактувати як суб'єкт професійного навчання, який відзначається практичною значущістю і природністю середовища, тобто умовами, де все справжнє і нічого не моделюється, йдеться про навчально-виховний процес у ВНЗ, який може виступати предметом спеціального професійного вивчення.

Навчально-виховний процес, безвідносно до своєї цільової спрямованості, його суб'єктів та конкретних форм реалізації, має свої механізми, структуру, закономірності, принципи і т.д., тобто спільну для всіх його різновидів та конкретних форм об'єктивації основу. Запропонувавши студентам даний процес як об'єкт професійного вивчення, ми тим самим пропонуємо їм позицію дослідника, який вивчає процес, суб'єктом якого виступає сам. По-перше, осмислення сутності навчально-виховної діяльності перетворюється в перманентний процес, який у більшій мірі здійснюється на само регулятивній основі (студент навчається, досліджуючи суть процесу). По-друге, теорія навчання має можливість отримати

безпосередню інтерпретацію в контексті практичної діяльності. По-третє, навчальна ситуація аналізується одночасно з двох позицій: того, хто організовує діяльність і того, хто вчиться її організовувати. По-четверте, студент осмислено формує свою позицію в діяльності, а відтак і власну концепцію, методуку та стиль навчання, що виходить за рамки навчального заняття.

Крім того, активна, аналітична позиція студента, що намагається осмислити і відповідно оцінити все, що відбувається на занятті, є реальним стимулом для викладачів у пошуках оптимальних варіантів організації навчальної діяльності. І в такий спосіб навчальне заняття може виступати об'єктом співтворчості його учасників, програмуючи суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини як основу його структури. Найбільш цінним, очевидно, є те, що даний підхід можна розглядати як фактор забезпечення особистісної орієнтованості навчання, а значить і професійної підготовки майбутнього вчителя в цілому. Проблема актуальна і для непедагогічних спеціалізацій, оскільки в такий спосіб формується позиція студента як суб'єкта власного освітнього простору (сам собі педагог), що зможе забезпечити перманентність освітнього процесу, тобто особистісного та професійного самовдосконалення впродовж всього життя.

Студент може вивчати та аналізувати практично все, що складає змістову та процесуальну основу заняття, а також позицію в ньому його організатора. Професійну цінність представляє постановка цілей та забезпечення цільової спрямованості заняття, логіка структурної побудови, доцільність відбору змісту діяльності, адекватність використаних методів навчальної роботи, характер взаємовідносин учасників діяльності, стиль управління, методика розв'язання конфліктних ситуацій, оцінювання результатів діяльності та ін. Важливо, що аналізування проводиться одразу з двох позицій: студента, тобто того, хто вчиться, і з позиції суб'єкта майбутньої професійної діяльності, тобто того, хто буде вчити, оскільки однією із найбільш суттєвих вад традиційної моделі педагогічної діяльності є абсолютизація позиції вчителя, продуктом якої є суб'єкт-об'єктні відносини в структурі діяльності та авторитарний стиль керівництва (вчитель завжди правий). Фіксація на власному сприйнятті діяльності, ставленні до неї, оцінюванні її продуктивності, а також на власному самопочутті в процесі роботи дасть можливість сформуванню позиції, завдяки яким студент, а згодом і вчитель буде завжди програмувати діяльність, максимально орієнтуючись на учня, забезпечуючи суб'єктність його позиції в структурі навчального процесу.

Запропонований об'єкт професійного вивчення не може виступати самоціллю, так само як і не може сприйматись як автономний самодостатній процес, він може бути продуктивним лише за умови, якщо буде інтегрований в цілісну структуру професійної підготовки. Лише система підготовки, що забезпечує теоретичну основу та правильні практичні орієнтації, може не допустити некоректності як у змістовому, так і в процедурному плані.

Варіант такої інтеграції всіх суб'єктів професійної підготовки можна продемонструвати на прикладі формування готовності студента до використання методів навчання в їх майбутній практичній діяльності. Візьмемо, для прикладу, метод навчальної дискусії, який за своєю суттю є інтерактивним, оскільки передбачає максимальну взаємодію його учасників і є достатньо складним як за методикою підготовки, так і проведення. Метод і дотепер мало використовується в практиці роботи школи і ВНЗ, що пояснюється не орієнтованістю інформаційно-репродуктивних освітніх систем на діалогічні види навчальної діяльності і, відповідно, низьким рівнем готовності вчителя (викладача) до реалізації інтерактивних методів навчання. Організатора навчальної дискусії можна підготувати виключно в умовах особистісно орієнтованої освіти, оскільки йдеться перш за все про формування особистості з загальною високою фаховою компетентністю, що має власні позиції, пріоритети, переконання, володіє комунікативною культурою, високим рівнем сформованості мовлення, логіки мислення, толерантністю, здатністю до емпатії та ін. Немає

спеціальних навчальних предметів, які опікувалися б формуванням особистісних якостей майбутнього спеціаліста, та і значна частина професійних вмінь практично залишаються за рамками програми професійної підготовки. Не можна розподілити за навчальними дисциплінами формування таких професійно значущих утворень як професійне мислення, позиції, стиль, логіка, творчість та ін., ставка повинна бути зроблена на інтегративні процеси, оскільки лише вони здатні вибудувати реальну систему, подолавши поелементність, аспектність, автономність складових структури професійної підготовки.

Проблема підготовки до навчальної дискусії може стати предметом спеціального заняття з двох навчальних предметів: педагогіки та методики викладання фахового предмета (і то в рамках теми „Методи навчання”). Цілком зрозуміло, що як би кваліфіковано вони не були проведені, означені вище вміння та якості не сформувати (про них можна лише говорити) і навіть використання рольових ігор та інших активних методів навчання - це лише ситуації і аспекти, які одразу можуть втратити свою актуальність по закінченню заняття.

Особистісну орієнтованість цьому навчальному заняттю може придати актуалізація власного досвіду у зазначеному аспекті і наступне програмування роботи на перспективу на саморегулятивній основі. Тому планування заняття доцільно почати з того, щоб виявити всі реальні і потенційні можливості об'єктивації інформації як теоретичного, так і практичного плану стосовно навчальної дискусії. Виявляється, потенціал є, він значний і якщо його привести у відповідну систему, розробити умови доцільного його використання, то можна розраховувати на високу продуктивність. Тут ми маємо на увазі можливість не лише навчального процесу, а і всієї навчально-виховної діяльності ВНЗ, власного життєвого досвіду і досвіду навчання в школі в тому числі, тобто йдеться про варіант побудови системи, що ввібрала всі можливі форми діяльності, що мають відповідну сферу використання знань, вмінь, якостей, актуальних для організатора навчальної дискусії. Виокремлено такі складові: а) спеціальні лекційні та практичні заняття, що за своїм змістом мають безпосереднє відношення до теми; б) дискусії або їх елементи на інших навчальних заняттях; в) диспут в академгрупі (як виховний захід); г) навчальні дискусії в школі; д) дискусії з друзями, в неформальних об'єднаннях. Всі зазначені об'єкти представляють професійний інтерес безвідносно до сфери використання, оскільки всі вони можуть слугувати предметом аналізу себе та своїх можливостей, а також в перспективі програмувати процес власного самовдосконалення у плані оволодіння мистецтвом організації дискусії безвідносно до теми та ситуації.

Системотвірним фактором буде виступати комплекс цілей, що, відповідно, проектує кінцевий результат діяльності і акумулює в собі відповідну суму теоретичних знань, сформованих вмінь, якостей, які свого роду „матеріалізуються” в кінцевому продукті. Вчитель, здатний професійно провести навчальну дискусію, повинен передусім бути компетентним в проблемі, мати стосовно неї свої позиції та переконання. Розуміння цього дозволить студенту в перспективі ставитись до навчальних предметів, особливо фахового спрямування, як до таких, якими треба оволодіти не на рівні засвоєння навчальної інформації, а на рівні особистісного її осмислення і відповідного формування власних пріоритетів та позицій в її інтерпретації. Окрім того, у зазначених вище суб'єктах формування вмінь провести навчальну дискусію, є достатньо резервів для реалізації комплексу професійно значущих цілей і методика роботи з ними повинна бути відповідно на це орієнтована, серед них:

а) вміти цілісно сприймати і оцінювати загальну методику проведення дискусії, її ключові моменти з позиції кінцевої результативності;

б) вміти проаналізувати своє місце в дискусії як учасника, пояснити самопочуття, рівень задоволення результатами з урахуванням зовнішніх умов її протікання;

в) вміти зробити висновки стосовно загального керівництва дискусією, ролі та позиції в ньому безпосередньо організатора;

г) проаналізувати систему управління між особистісними стосунками, загальним настроєм групи, оцінити емоційний стан учасників дискусії та спробувати пояснити його, виходячи з характеру її проведення;

д) проаналізувати логіку побудови та методичку організації діяльності: структуру, використані методи та прийоми впливу та ін., одночасно моделюючи шляхи та варіанти удосконалення дискусії як в загальному плані, так і в окремих її аспектах;

ж) формувати установку на постійну актуалізацію всього комплексу знань та досвіду власної участі та організації дискусій самого різноманітного плану, систематизуючи їх, формуючи власну концепцію, стиль та методичку ведення дискусії та участі в ній, постійно працюючи над їх удосконаленням.

Такий аналітичний підхід можна реалізувати на всіх формах проведення дискусій з відповідним пріоритетом окремих, відповідно до конкретних навчально-виховних ситуацій. Про багаті можливості форм діяльності, які ми вище представили як комплекс, свідчить також і той факт, що вони забезпечують різні позиції (а значить і різні кути зору) у вивченні однієї і тієї ж проблеми. Студент має можливість аналізувати дискусію як її учасник (навчальні заняття в школі і в ВНЗ, дискусії в академгрупі, неформальних об'єднаннях); як організатор (на занятті, виконуючи спеціальне завдання, в колі друзів, під час активної навчальної практики); як спостерігач (на навчальному занятті, коли дискусія ведеться з групою інших студентів, під час пасивної навчальної практики). Вся ця гама позицій дає можливість студенту забезпечити комплексність бачення дискусії: погляд на дискусію зсередини, тобто з позиції її учасника дає можливість оцінити зовнішні умови через призму власного сприйняття, а це значить, що і моделюючи свої варіанти дискусії, студент буде максимально орієнтуватись на того, з ким вона ведеться, цілеспрямовано формуючи його як активного суб'єкта дискусії.

Основи даного підходу можна реалізувати на конкретному занятті з педагогіки або методички викладання фахових дисциплін з проблем методів та форм організації навчання (навчальна дискусія може виступати і методом, як елемент заняття, і формою, якщо навчальне заняття побудоване у формі дискусії).

Особистісну орієнтованість навчальної діяльності студентів забезпечить передусім актуалізація всіх видів досвіду студентів, що мають відношення до теми. В основі особистісно орієнтованого навчання лежить „зустріч” двох досвідів: науки, що представляє вчитель, осмисливши в контексті власної професійної технології, та студента, що має свої уявлення про предмет навчальної діяльності, подальша їх взаємодія. Оскільки в традиційній інформаційно-репродуктивній системі навчальної діяльності особистісний досвід того, хто вчиться, практично не актуалізувався і великого значення не мав, відбувалося свого роду його «витіснення» через тотальне засвоєння загальноприйнятих стандартів, що передбачають роботу за зразком, пошук у цьому напрямку представляє особливу складність і проблематичність.

Підготовча робота до заняття має вестись одночасно у двох напрямках: а) теоретична підготовка з проблеми, яку дає література різних рівнів (теоретична, навчальна, методична), лекційні заняття, інформація про тему з інших предметів (психологія, філософія, етика, дисципліни мовного циклу та ін.), тобто оволодіння досвідом, напрацьованим як наукою, так і практикою у відміченому аспекті; б) актуалізація всіх видів власного досвіду, набутого в результаті безпосередньої участі у різноманітних дискусіях як навчального, так і життєвого, побутового характеру, а також самостійних спроб ініціювати та організувати такого роду інтерактивне спілкування у різних формах та ситуаціях.

Педагогічно правильно організована взаємодія цих досвідів і має слугувати основним фактором збагачення та професіоналізації власного досвіду, який акумулюватиме в собі не лише загальноприйняті теоретичні позиції, а і самостійно створені дієві практичні підходи до їх використання. А оскільки власний досвід - це не лише знання, а і вміння, особистісні якості, вони природно також виступають суб'єктом означеної вище взаємодії, забезпечуючи при цьому цілеспрямованість та керованість процесу їх формування.

Перед заняттям варто дати питання не лише теоретичного характеру, а й поставити проблеми, що передбачають актуалізацію власного досвіду з даної теми. Це можуть бути завдання та проблеми типу: 1. Пригадайте у своєму житті дискусію, від якої ви отримали найбільше задоволення, виділіть чинники, що, на вашу думку, сприяли її успіху; 2. Чи любите ви дискутувати, що обумовлює вашу активність в дискусії? 3. Чому, на вашу думку, в практиці роботи школи, як і ВНЗ, навчальні дискусії практикуються досить рідко? 4. Чи робили спробу самостійно організувати або стихійно спровокувати дискусії, яка їх результативність? 5. Які особистісні якості відносите до позитивних, тобто таких, що представляють цінність для організатора дискусії, що відносите до розряду недоліків? 6. На які теми любите дискутувати і чим ви це можете пояснити? 7. За якими критеріями, на вашу думку, можна визначати результативність навчальної дискусії? 8. Чи обов'язково результатом дискусії має стати спільна позиція всіх учасників стосовно основного її предмету? 9. чого ви ніколи не можете собі дозволити, приймаючи участь в дискусії? 10. Сформууйте модель людини, з якою вам би хотілось дискутувати, співвіднесіть її з собою за основними виділеними якостями. Звісно, перелік завдань можна продовжувати.

Можна сформуувати модель заняття, фіксуючи різноманітні можливості його побудови в залежності від реалій конкретної навчальної ситуації. Логікою побудови заняття може слугувати модель підготовки до проведення навчальної дискусії, оскільки вона визначає ключові і найбільш проблематичні позиції даного процесу. Водночас, запропоновані питання можуть бути використані як базові параметри, за якими можна аналізувати і, відповідно, визначати рівень ефективності проведеної дискусії.

Перша частина заняття. Теоретичне обговорення особливо складних питань у підготовці та проведенні дискусії.

Інтегрувати теорію і практику з проблеми можна ще на початку заняття, сформувавши мікрогрупи і запропонувавши обговорити варіант представлення інформації з питання. В такий спосіб студенти за короткий час об'єднуються навколо спільної проблеми, апробують стихійно метод мікродискусії, в результаті якої відбудеться обмін думками, буде вибраний лідер і в результаті студенти представлять спільно вироблений проект відповіді. Згодом, навіть цю дискусію можна аналізувати за всіма значущими критеріями, оцінюючи рівень її продуктивності.

I група. Постановка проблеми: вміння її визначити, обґрунтувати актуальність, представити групі як проблему для обговорення.

Можливості організації: 1. Виклад теоретичних, методичних основ теми, що представлені в літературі. 2. Дати аналіз представлення проблеми під час якоїсь навчальної дискусії, проведеної на занятті або диспуту в академгрупі, висловити оцінні судження, запропонувати свої варіанти. 3. Спробувати розглянути питання, як спеціальну проблему для дискусії, перевірити ефективність власного підходу в студентській аудиторії. 4. Змодельувати варіант представлення якоїсь проблеми в уявному класі або конкретному, в якому працювали під час пасивної навчальної практики. При цьому виділити основні положення, які мають бути в центрі уваги організатора дискусії і моменти, що представляють особливі утруднення.

II група. Методичні основи організації і ведення дискусії.

Можливості організації: 1. Повідомити теоретичні основи питання, що представлені в літературі. 2. Оцінити, в якій мірі система організації диспуту в академгрупі визначались

конкретною метою та особливостями студентської аудиторії, виділити модель дискусії, що фіксує її ключові моменти, проаналізувати її ефективність, внести можливі корективи. 3. Заняття почалось з короткого обговорення питання в групі, свого роду мікро дискусії. Виділіть її структуру, оцініть її доцільність, співвіднесіть з отриманим результатом. 4. Побудуйте модель дискусії в студентській аудиторії з будь-якої фахової проблеми, обґрунтуйте свій підхід. 5. Проаналізуйте будь-яку дискусію в студентській аудиторії або неформальній групі, яку ви вважаєте невдалою, з позиції логіки її побудови та використаних форм організації взаємодії.

III група. Основи управління системою міжособистісних взаємовідносин студентів під час дискусії, формування позитивної емоційної атмосфери.

Можливості організації: 1. Теоретичні основи проблеми. 2. Проаналізувати та оцінити підхід до організації однієї з найбільш високопродуктивних (або навпаки) дискусій на навчальному занятті з позиції її емоційного фону, а також власного самопочуття та настрою, як його безпосереднього учасника. 3. Дати характеристику емоційного стану групи під час обговорення питання і спробувати виявити характер залежностей. 4. Виділити умови, що забезпечують позитивний психологічний мікроклімат в групі під час навчальної дискусії. Скласти пам'ятку її організатору. 5. Сформувати комплекс критеріїв, за якими можна визначити оптимальність міжособистісних взаємовідносин, рівень емоційного фону діяльності.

IV група. Узагальнення та висновки, як значущий елемент дискусії, один з критеріїв визначення її ефективності.

Можливості організації: 1. Проаналізуйте місце висновків в загальній схемі організації діяльності, визначте характер залежностей між цілями навчальної дискусії та її загальним результатом. Чи можна вважати дискусію результативною, якщо позиції студентів з проблеми, що обговорювалася, не у всьому зійшлися? 2. Висновки якої дискусії, що проводилася в школі, ви пам'ятаєте і дотепер, чим ви це можете пояснити. 3. Виберіть довільну тему для навчальної дискусії, визначте її цільову спрямованість, сформууйте можливий комплекс висновків, як результат проведеної дискусії. 4. Поясніть, чому інформація, що стала результатом дискусії, є активною, готовою до практичного використання, і виступає значущою складовою загальної компетентності студента з проблеми.

V група. Психолого-педагогічні основи підготовки навчальної дискусії.

Можливості організації: 1. Теоретичний аспект проблеми. 2. Відтворити логіку та характер підготовчої роботи в академгрупі до диспуту і проаналізувати її з позиції загальної результативності. Зробити зауваження, внести корективи. 3. Сформувати власну модель підготовки до дискусії в класі з конкретної навчальної проблеми за фахом. 4. Виділити принципи та правила підготовчої роботи, сформувати пам'ятку його організатору.

Далі заняття можна побудувати таким чином. Викладач, намагаючись узагальнити сказане і вислухати думки студентів групи, надає змісту цієї роботи форму мікродискусії і тим самим демонструє варіант її проведення.

Запропонована система завдань та питань для обговорення не є методичною розробкою заняття з даної теми, вона радше представляє собою демонстрацію можливостей, що містяться в його змістовій та організаційній структурі. Творчий підхід до їх використання і, звісно, розробка реальних варіантів організації зможе забезпечити багатогранність обговорення питання, формування цінних вмінь, особистісних якостей, необхідних організатору навчальної дискусії.

Підхід є актуальним не лише для системи педагогічної освіти, оскільки готовність до ведення діалогу, вміння спільно обговорювати проблеми, шукати консенсусу є значущими складовими практично будь-якої професійної діяльності. В умовах групового професійного

спілкування (дискусії) в студента формуються вміння визначати свою точку зору, позицію, вміння її представляти, аргументуючи доцільність, правомірність, тобто вміння переконувати; вміння слухати інших, співвідносячи їх позицію з власною; формуються якості, що стосуються культури міжособистісної взаємодії: толерантності, тактовності та ін., розвивається мислення, аналітичні здібності, творчість. Окрім того, в рамках такого виду діяльності відбувається процес самоаналізу, самооцінки, самовизначення, а значить і формування свого підходу, методики та стилю майбутньої професійної діяльності.

Будь-яка правильно проведена навчальна дискусія передбачає особистісну орієнтованість її основи. Вже сам факт наявності декількох точок зору стосовно проблеми передбачає, що отримана спільна для всіх інформація „вступила у взаємодію” з особистісним досвідом і в результаті - різні уявлення про істину. Дискусія має тенденцію до продовження процесу пошуку істини стосовно проблеми, оскільки у взаємодію вступають об'єктивний досвід, що представляє визначена навчальна інформація і декілька особистісних досвідів - точок зору на проблему учасників дискусії.

І як уже було зазначено, цінність представляє не лише істина (достовірна навчальна інформація) як результат пошуку, а і сам процес його організації. Дана проблема набула особливої актуальності на сучасному етапі становлення нової освітньої формули, оскільки вона орієнтує на забезпечення суб'єктності позиції студента в системі його навчальної діяльності і професійного становлення загалом. Студент може самостійно формувати свій освітній простір, як значущу частину життєвого, забезпечуючи перманентність освітнього процесу впродовж життя, лише за умови високого рівня сформованості навчальної діяльності, що означена власним режимом, стилем та методикою.

Навчально-виховний процес у ВНЗ, що стає предметом спеціального вивчення студентами, має багатий потенціал, реалізація якого сприяє не лише вирішенню багатьох професійно значущих проблем (особливо практичного спрямування), а і формуванню власної стратегії та методики навчальної діяльності студента, в основі якої суб'єктність його позиції в процесі професійного становлення.

Варіантів організації діяльності, спрямованих на вивчення навчально-виховного процесу у ВНЗ та самостійне моделювання його елементів може бути багато:

1. В групі вирішується педагогічна проблема. В результаті виявилось, що затрачено багато часу, а результативність роботи низька. Студентам можна задати завдання: виявіть причини низької продуктивності навчальної діяльності, обґрунтуйте їх і запропонуйте, основуючись на них, власні корективи або і модель можливої організації діяльності.

2. Проведено заняття (семінарське, лабораторне). Завдання: підготуйте вдома зауваження щодо його організації, запропонуйте декілька ідей, практичних рекомендацій, які, на ваш погляд, могли б забезпечити більшу результативність навчального заняття.

3. Після рішення будь-якої конфліктної ситуації, що мала або може мати місце в школі, можна запропонувати студентам визначити, чию позицію вони в більшій мірі захищали, вирішуючи її. Яким би студенти хотіли бачити варіант рішення задачі, якби були в ролі учнів (можна змоделювати ситуацію з подібним конфліктом у ВНЗ)? Яким міг би бути варіант рішення проблеми, якби інтереси двох суб'єктів (вчителя та учня або викладача та студента) були інтегровані?

4. Викладач навмисно допускає помилку в організації навчального процесу. Ставиться завдання знайти її і запропонувати свої варіанти виправлення.

5. Деякий час іде заняття. Можна зробити зупинку після якоїсь логічно завершеної його частини і за декілька хвилин перебудувати його, зробивши його більш доцільним (запропонувати схему, а, якщо дозволяє час, то і апробувати). Це завдання може бути запропоноване і як експромт, і як заздалегідь запланована вправа.

6. У ході навчального процесу на якійсь проблемній ситуації можна дати завдання

студенту ввійти в роль викладача і продовжити заняття до вирішення проблеми.

7. В кінці заняття дати можливість студентам проаналізувати ключові моменти його організації або якоїсь його частини.

8. Домашнє завдання: підготуватись до проведення частини навчального заняття (наприклад, 15 хвилин) і обговорити зі студентами одне з питань за планом (мікровикладання).

9. Студент відповів з запропонованого питання на занятті. Можна дати завдання його одногрупнику оцінити відповідь, представити необхідні оцінні судження, аргументи, зауваження.

10. Студент відповів, але відповідь неповна. Завдання: поставте серію питань, за допомогою яких можна було б визначити, що він недовчив, що не зрозумів, як готувався до заняття.

11. Ставиться питання теоретичного або практичного характеру. Завдання: спробуйте представити питання як проблему, обґрунтуйте своє рішення (завдання можна дати всім, співвідносячи та аналізуючи варіанти, виділяючи найбільш вдалі).

12. В групі під час заняття намітився спад як в плані працездатності, так і емоційного настрою. Завдання: поставте діагноз і визначте причини такого стану. Визначте можливі варіанти виходу з нього.

Такого роду вправ можна змоделювати дуже багато. Дані зміни ролей та позицій не є самоціллю, вони повинні органічно включатись в загальну канву навчального процесу, інтегруватись у його зміст. Запропонований підхід себе виправдовує ще й тому, що у ВНЗ немає спеціальних курсів, де б студент міг реально вправляти в організації навчального процесу, а якби вони й були, то така діяльність була б у будь-якому випадку аспектною та епізодичною. Сформована ж аналітична та діяльнісна позиція студента в контексті такого роду навчальних ситуацій, дасть можливість забезпечити перманентність процесу формування практичних вмінь організації навчання, який згодом набуває тенденцію до переходу на само регулятивну основу. Водночас, як уже відмічалось вище, такий підхід до організації професійного навчання сприяє набуванню та активізації професійно цінних знань, формуванню вмінь та особистісних якостей, необхідних майбутнім організаторам навчальної діяльності школярів. Важливо їх знати і в організації даних видів діяльності вміти спрямувати мислительний процес так, щоб вони могли більш повно проявитись та розвинути, і при тому пам'ятати, що реалізація навчальних завдань є не єдиною професійно важливою метою, не менш важливе навантаження несе правильний, професійно доцільний процес створення адекватних умов діяльності, в рамках якої ці завдання вирішуються.

Найбільш значущою в контексті даного підходу є позиція студента, який має можливість оцінити зовнішні умови діяльності, виходячи з власного сприйняття, корелюючи їх з продуктивністю свого пізнавального процесу, самопочуття, можливістю самореалізації. Якщо в основі організації діяльності лежить інтеграція двох позицій: того, хто вчить і того, хто вчиться, то навчальне заняття буде реально виступати предметом співтворчості основних його суб'єктів.

Також слід зазначити, що даний підхід продукує додаткові стимули і для викладача, який змушений буде постійно шукати шляхи удосконалення навчального процесу, оскільки він постійно є об'єктом аналізування та оцінювання студентами (навіть тоді, коли спеціальні завдання такого плану перед ними і не ставляться, а це відбувається стихійно, в силу сформованості позиції).

7. Підручник з педагогіки в контексті нових освітніх стандартів.

Переважна більшість підручників з педагогіки формуються в такий спосіб, щоб дати студенту максимум інформації з предмету, що вивчається. При цьому передбачається, що отримані знання інтеріоризуються на рівень педагогічного мислення, а значить і можуть бути використані студентом під час організації педагогічної діяльності (зрозуміло, що даний підхід є безпосереднім продуктом інформаційно-репродуктивної системи освіти, що є домінуючою в державі і донині).

Очевидно, на етапі зміни освітньої парадигми в державі склалась ситуація, коли підручники з педагогіки попереднього покоління не могли виконувати функцію адекватного суб'єкта професійної підготовки спеціаліста через суттєво іншу цільову спрямованість. Йдеться не лише про відповідне політичне замовлення, а і про соціальні чинники, що формували відповідну модель освітніх послуг в державі. Це доля всіх гуманітарних дисциплін, наукова основа яких безпосередньо залежить від соціальної ситуації, визначення місця та ролі людини в ній. Підготувати людину-виконавця – це одна концепція освіти, підготувати людину-творця, здатного до само актуалізації та перманентного професійного самотворення – це принципово інша концептуальна позиція.

Тому, в ситуації з підручниками утворився своєрідний вакуум, оскільки процес творення нових підручників достатньо трудомісткий і потребує багато часу. Саме цим фактором ми пояснюємо процес широкого тиражування тих, що були написані першими і свого роду переписування (компіляції) нових. Ринок практично наповнений, але навіть поверховий аналіз значної їх частини показує, що домінує в них інформація, що стосується нових концептуальних засад організації освітнього процесу, при цьому також подається значна кількість інформації стосовно технологій їх реалізації. Якби педагогічний процес можна було б стандартизувати за визначеними продуктивними технологічними схемами, звівши до мінімуму функцію основного суб'єкта його організації (або наділивши його виключно репродуктивними функціями), то можна було б стверджувати, що проблеми підручників з педагогіки не існує. А оскільки нова концепція освіти навпаки значно посилює значення творчої складової в структурі професійної діяльності педагога, то відповідно на це мають орієнтувати і підручники, навчальні посібники та інші літературні джерела означеного рівня. Неодмінна умова, за якої процес переходу від інформаційно репродуктивної системи освіти на особистісно орієнтовану буде ефективним – це фокусування зусиль всіх суб'єктів педагогічного процесу на актуалізації мислення студента в системі його професійного становлення.

Необхідно йти не шляхом уніфікації навчального матеріалу, який опрацьовує студент, а забезпечення його різноманітності. Підручник, навчальний посібник, окрім необхідної інформації, повинен неодмінно представляти позицію автора у її трактуванні. Лише співвідносячи різні точки зору, студент актуалізує мислення, пізнає глибинну суть процесів, явищ, формує власні позиції, які є не просто продуктом запам'ятовування, а результатом інтенсивного інтелектуального, наукового пошуку. Саме в такий спосіб і формується мобільність студента в процесі його професійного становлення, пізнавальний інтерес, формується власна концепція майбутньої професійної діяльності, здатність до самоосвіти, самостійних наукових досліджень.

Тому на часі створення різних, можливо навіть альтернативних навчальних посібників, в яких представлений досвід автора в аналізуванні, інтерпретації визначених, об'єктивно заданих теоретичних позицій педагогічного процесу, що є надбанням педагогіки як науки, бачення технологічних варіантів їх реалізації (застосування інноваційних технологій).

Перехід на систему особистісно орієнтованої освіти передбачає, передусім, не надання формальної інформації про її суть та технологію реалізації, а формування такої концепції освітньої діяльності будь-якого рівня, в якій би особистісна орієнтованість складала її основу, забезпечувала базові принципи реалізації.

Важливе місце в цій системі відводиться підручнику, який виконує функцію досить мобільного суб'єкта освітньої діяльності. Без сумніву, останнім часом спостерігається значний

прогрес в сторону модифікації роботи з навчальною інформацією (проблемні питання для самостійного опрацювання, творчі завдання, розробка практичних моделей, проектів та ін.). Водночас, слід зазначити, що допоки продуктивність даного виду навчальної роботи не є високою. Причини проблеми ми вбачаємо в наступному: а) суттєвий розрив між теоретичним знанням та практичною діяльністю педагога, що набував тенденцію до поглиблення в умовах класичної освіти, протиріччя між концепцією педагогічного процесу, що декларується в підручнику і реальною його організацією в системі професійної освіти; б) інформація представляється у досить формалізованому варіанті, що мало спонукає до мислительної діяльності; в) низький рівень сформованості студентом власного стилю та методики навчальної діяльності, в тому числі і роботи з інформацією.

Що стосується підручників з педагогіки вищої школи, то принципової відмінності від вище означених у них немає. Більше того, спостерігається відповідний повтор навчальної інформації з подекуди формальним врахуванням специфіки професійного навчання. З одного боку, це можна пояснити тим фактом, що педагогіка, яка опікується процесами навчання і виховання закономірно має спільні теоретичні основи безвідносно до рівня та специфіки освітньої діяльності, а з другого – магістратура (де вивчається даний предмет) – це якісно інший освітній рівень, який передбачає не просто вивчення педагогіки з професійним спрямуванням, а передусім, вищий рівень оволодіння теорією і практикою педагогічного процесу. Тому, щонайменше, концепція оволодіння педагогікою вищої школи має передбачати наявний базовий рівень педагогічних знань, а значить, і чітку спрямованість в сторону їх поглиблення, інтенсивного розвитку педагогічного мислення, забезпечення професійної спрямованості.

Проблема, на наш погляд, полягає ще й в тому, що вивчення педагогіки вищої школи передбачає підготовку магістрантів до викладацької діяльності в освітніх закладах вищих рівнів акредитації, в той час як значна частина магістрантів продовжують працювати в школах або і не мають відношення до педагогічної діяльності. У них формується ставлення до предмету як такого, що не має відношення до їх професії.

Педагогіка вищої школи – це педагогіка професійної освіти і оволодіння нею повинно в магістранта сформувати компетентність стосовно загальної логіки та технології професійного росту, який може здійснюватись на само регулятивній основі. Лише за умови розуміння навчально-виховної діяльності, що лежить в основі будь-якої професійної освіти, спеціаліст зможе продуктивно забезпечувати свій особистісний і професійний розвиток. І саме в цьому ми вбачаємо найвищу функцію цієї дисципліни. Щоб її забезпечити, треба зробити поворот від формального засвоєння інформації про педагогічний процес в системі професійної освіти до розуміння суті професійного становлення спеціаліста, філософії освітньої та самоосвітньої діяльності.

Саме тому навчальний посібник, підручник мають бути сформованими в такий спосіб, щоб не лише дати магістранту необхідну інформацію про основи навчально-виховної діяльності у вищій школі (є достатньо навчальної літератури, яка сповна виконує дану функцію), а пропонувати варіант роботи над цією інформацією (наприклад, осмислення теорії і проектування практичних моделей елементів педагогічної діяльності). Тому основне призначення даного виду літературних джерел – сприяння формуванню педагогічного мислення магістранта, яке складає основу у забезпеченні вищого рівня професіоналізму як безпосередньо в педагогічній діяльності, так і в будь-якій іншій (безвідносно до фахової спрямованості), оскільки йдеться про формування власної концепції професійної самоосвіти та саморозвитку.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. – К., 1998.

2. Алексюк А.М. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. Навч. Посібник.-К.,1993.
3. Андриенко Е.В. Феномен профессиональной зрелости учителя/ Педагогика. - №6. - 2002. - С.66-70.
4. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. — К.; Донецк, 1993.
5. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секции педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР/ Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. Материалы семинара, проведенного 27-28 ноября 1979 г. В г. Орджоникидзе. - М., 1980. - С. 4-23.
6. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
7. Бех ІД. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К: ІЗМН, 1998. — 204 с.
8. Булах І. Сучасні системи вищої освіти – порівняння для України. - К., 1997.
9. Ванюрихин Г. Болонское образовательное пространство и новые возможности двухступенчатой подготовки специалистов // Новый коллегіум
10. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава, 1994.-Т.1.
11. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др.; Под ред. А.С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 208 с.
12. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. - №10. - 2003. - С.51-55.
13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высш. школа, 1991.
14. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.-К.,2003.
15. Гиг Дж. Ван Прикладная общая теория систем. - №1. – М.: Мир, 1981.
16. Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. -К: «Либідь», 1987. - 374с.
17. Гусев Ю.А. Познание и творчество. – Минск: Университетское, 1987.
18. Донців А.В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді. – Харків: Видавничий дім “Шлях”, 2000.
19. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Не-сен - К: Богдана, 2003. - 520 с.
20. Загвезинський В.И. Грищенко Л.И. Основы дидактики высшей школы. – Тюмень., 1978
21. Закон України “Про вищу освіту”//Освіта України. - №17,- 26 лютого 2002.
22. Закон України “Про освіту”. – К.: МО України, 1996.
23. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. / Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. - 288 с.
24. Зільбернштейн А.І. Солдатова Т.Д. проведення екзаменів та заліків в вищій школі.: К., 1979.
25. И.Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 288 с.
26. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Метод. посіб. Авт.уклад.: О.Пометун, Л. Пироженко.– К.: А.П.Н., 2002.– 136 с
27. Ковальчук В. Вибір методів педагогічного стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 1994..

28. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні (Педагогічні концепції). — К., 1997.
29. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Освіта .- 2000. - №6.
30. Коротяєв Б.І., Гришин Є.О. Педагогіка вищої школи. — К., 1990.
31. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. /За ред. Л.М. Проколієнко. — К., 1989.
32. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство/ Педагогика. - №1. - 2000. - С.52-57.
33. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. -1984. - №1.
34. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990.-119 с.
35. Кучинская В.В. Эргономические основы интенсификации учебного процесса в вузе. — Вильнюс, 1987.
36. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — Мл Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модак", 1998. — 288 с.
37. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917 - 1985). — К., 1992
38. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
39. Мистецтво життєтворчості особистості у 2-х ч./За ред. Л.В.Сохань— К., 1997.
40. Михандров М.Д. Лекционное преподавание как предмет систематического исследования// Современная высшая школа. — Варшава, 1978. - №4.
41. Никитина Н.Н., Железнякова О.М., Петухова М.А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред, проф. образования. -М.: Майстерство, 2002. - 288с.
42. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф пед. кадров / Е.С.Полат, М Ю.Бухаркина и др.; .Под, ред. Е.С.Полат. — М., Академия, 1999. — 224 с.
43. Ордов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фактов. — М.; Логос, 1995.
44. Основы вузовской педагогики. Учебное пособие для студентов университета. - Л.: ЛГУ, 1972. - 311с.
45. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.А. Петровского. — М., 1986.
46. Основы педагогического мастерства / И.Я. Зязюн. - К., 1987. - Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 - 512 с.
47. Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия».- Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. -544с.
48. Саух П. Зміна парадигми соціальних ввук і трансформація культурно-освітнього простору на межі тисячоліть // Освіта і управління.- 2000.- №4.-С. 26-30.
49. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000 -512с.
50. Педагогическая психология: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. заведений / Под ред. Н.В. Ключевой. - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 400с.

51. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. — К.: Вища шк., 1997.
52. Пехота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технології / Неперервна професійна освіта; проблеми, пошуки, корективи. — К., 2000.
53. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Інформаційний збірник МО України, 1996.
54. Про основні напрямки реформування вищої освіти в Україні: Указ президента України від 12 вересня 1995р.// Урядовий кур'єр – 1995.
55. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 585 с.
56. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.
57. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол).— Вопросы психологии. – 1987. – № – С. 94-111.
58. Радун В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. – К., 1997.
59. Рейнгард И.А. Формы и методы преподавания в высшей школе. Днепропетровск, 1977.
60. Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.251.
61. Сборник методов диагностики и формирования профессиональных качеств будущего учителя: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Кондратовой. – Кривой Рог. – 1993.
62. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М/. Народное образование, 1998. —
63. Семіченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. Посіб.-К.:вища школа,2004.
64. Сухомлинська О.В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи // Шлях освіти. — 1996. — №1.
65. Теория и практика личностно ориентированного образования. "Круглый стол". — Педагогика. — 1996. — №5.
66. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Теория и практика личностно ориентированной психологии: Методика персонального и социального роста.- М., 1996. — 430 с.
67. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. — М.; Воронеж, 1996. — 512 с.
68. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми перспективи. Методологічний семінар. Збірник наукових праць. – К. – 2000.
69. Філософія освіти в сучасній Україні. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. – 1997.
70. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи..-К.,2006
71. Чередниченко В.І.Дидактика вищої школи..-М.,2002.
72. Шкіль М.І., Романовський О.О. Тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти // Освіта і управління. – Т.3. - №3. – 1999.
73. Шульман Л. Україна – країна дурнів? Такою вона може стати. // Рідна школа. – 2001. - №1.
74. Щербань П. Вчать виживати – не навчать перемагати // Рідна школа. – 2000 - №1.
75. Юхно. О. Соціально-культурні аспекти організації навчально-виховної роботи в ВНЗ // Педагогіка і психологія професійної освіти.-2002.
76. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. — 1995. — №2.

Література

1. Абашкіна Н.В. Організація навчально-виховного процесу в вальдорфській школі(Німеччина)// Початкова школа.– 1993.– № 7.– С.41– 42.
2. Балл Г.А.Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии.– К.: Донецк,1993.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-методичний посібник.– К.: ІЗМН, 1998.–204 с.
4. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.– М., 1989.
5. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя.– М.: Просвещение,1991.– 176 с.
6. Борисова З.П. Метод научной педагогики М.Монтессори. – К., 1993
7. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект).- Х.: Скорпіон, 2000.
8. Давыдов В.В.Теория развивающего обучения.– М.,1996.
9. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения // Педагогика.–1995.– № 1.
10. Дусавицкий А.К.Концепция школы развития личности// Феникс.– Информационно-методический журнал.– М.,1994.– № 1.
11. Зазуліна Л.В. Технологія осмислювально-концентрованого навчання // Освіта і управління. – 1998. – №2. – Т.2. – С. 69-74.
12. Зоц В. Школа модульного типу як демократична форма організації навчання // Рідна школа.- 1996.-№10.- С.25-28.
13. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел.– М.: Педагогика, 1989.– 208 с.
14. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Метод. посіб. Авт.уклад.: О.Пометун, Л. Пироженко.– К.: А.П.Н., 2002.– 136 с.
15. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты.- Харьков: Бизнес-Информ, 1997.- 300 с.
16. Іонова О. Особливості діяльності вчителя в умовах вальдорфської школи // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 47-49.
17. Кальф Т. Технологія створення навчального модуля // Педагогіка і психологія.-1997.- №1.-С.71-79.
18. Карпенчук С. Педагогічні технології: антропологічний підхід// Рідна школа.– 2001.– № 12.– С.20– 22.
19. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике.– М., 1995.
20. Макрідіна Л. Сучасні технології навчання (Формування творчої особистості) //Рідна школа.–1997.– № 6.– С.46-48.
21. Мистецтво життєтворчості особистості у 2-х ч./За ред. Л.В.Сохань– К., 1997.
22. Новосельська В. Музично – ритмічне виховання учнів у вальдорфських школах// Рідна школа.- 2003.- № 9, - С.78- 80.
23. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности.– Николаев,1998.
24. Освітні технології / О.М.Пехота, А.М. Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг.ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К.,2001.– 256 с.
25. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа.– 1998.– № 2.– С.52 – 62.
26. “Педагогічні інваріанти” Селестена Френе //Рідна школа. – 1992. – №9-10. – С. 2. //Рідна школа. – 1992. – № 5-6.; Рідна школа. – 1992. – №11.)
27. Пікельна В., Евдокієва Т.Педагогіка Штайнера і сучасні системи виховання // Рідна школа. – 1997. – № 9. – С. 21-22.
28. Поляков С.Д. О новом воспитании.– М.,1990.– 158 с.

29. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник.– К.: ІСДОУ,1994.–112 с.
30. Фурман А.В. Методологический анализ системы развивающего обучения // Педагогика и психология.– М.,1995.– № 1.
31. Черниш З. Дбаємо про нові технології //Освіта і управління.– 1997 –№ 1. – Т.1.– С.147-149.
32. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.– М.,1996.– 94 с.

статті В.Г.Креміня „Філософія освіти ХХІ століття”

7. 1.Русова С. Значення соціальної психології для виховання Шлях виховання і навчання.- Львів, 1931, - У.-С. 166-168.)
8. Русова С. Барви творчості.- К., 1995.
9. Собрание литературных статей Н.И.Пирогова, вышедших в
10. управлении его Киевским учебным округом (1958-1861).-К.,1861.
11. Макаренко А.С.Книга для родителей.-Лениздат,1981.
12. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори.-К.: Рад. Шк.,1950.

А.Фур'єр

Шишов С.Є., Кальней В.В. (Мониторинг качества образования в школе.-М.,1998)

шкалу соціально-психологічної адаптованості, розроблену американським психологом К.Роджерсом.

Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання. -К: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.-С.84.)

Ю.М.Кулюткин //Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол).– Вопросы психологии 1987.– № - С. 94-111.

Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.251.)

Педагогічна поема//Педагог. тв.: В 8 т. - Т.3.-С.567.

К. С. Станіславський. Работа актера над собой //Собр.соч. в 8 т. Т.3.-С.256.

