

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Г У М А Н І З А Ц І Я

НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково–методичний збірник

(Випуск XLV)

Слов'янськ – 2009

Купар М.С.

– старший викладач Полтавського державного педагогічного університету
ім. В.Г. Короленка

УДК 371.14

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Ключові слова: вчитель, професіоналізм, педагогічна освіта, післядипломна педагогічна освіта, освіта впродовж життя, докторантура.

The role and function of professional qualities of teachers in the process of postgraduation pedagogical education is investigated in the article. The great importance of continuous (all life) education phenomenon in this process is proved.

Key words: teacher, professionalism, pedagogical education, postgraduation pedagogical education, continuous (all life) education, doctoral degree.

*Якщо ви робите тільки те, що
завжди робили,
то завжди матимете тільки
те, що завжди мали.*

С. Такер

Постановка проблеми. Сьогодні жодна з країн Європи не визнала свою національну освіту такою, що відповідає сучасним потребам суспільства. Усіма державами підтримується думка, що для вдосконалення освітніх систем потрібно створити умови, де б відбулися могутні інтеграційні процеси. Вони є базисом становлення загальноєвропейської освітньої системи та її складової – європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Творці цього простору вважають, що держава та суспільство потребують досвідчених фахівців на всіх рівнях, креативної особистості, тому державний вищий навчальний заклад є суб'єктом освітньої діяльності і могутнім засобом професіоналізації підготовки фахівця. Країни, що приєдналися до Болонського процесу, погодилися розвивати партнерство між сферою європейської вищої освіти і європейською дослідницькою сферою, яка розглядається ними в зазначеному контексті як найвищий рівень професійної підготовки.

Глобальною тенденцією розвитку вищої педагогічної освіти сьогодні є комплексний перехід від репродуктивних до творчо–пошукових стратегій професійної підготовки вчителя на засадах неперервного самостійного збагачення професійних знань і досвіду. Сучасний якісний компонент професійної підготовки педагога передбачає реалізацію інноваційної (індивідуально–креативної) стратегії розвитку особистості впродовж життя та постійного оволодіння знаннями, що розглядається як необхідна умова підтримання кваліфікації, отже, є **актуальним аспектом дослідницького пошуку.**

Аналіз масиву опублікованих наукових праць доводить, що в ході свого історичного розвитку педагогічна наука створила потужний технологічний арсенал, який повсякчас оновлюється, вдумливе використання якого слугує каталізатором ефективності освітньої системи, міцно пов'язуючи методологію і теорію з практикою (В. Крижко, В. Кричевський, В. Лазарев, М. Поташник, К. Ушаков, Є. Хриков, Т. Шамова, В. Шаркунова й інші). Проблеми самоосвіти, професійного самовдосконалення особистості педагога впродовж життя, його особистісно–професійні якості досліджували вчені З. Алларов, Є. Рогов, А. Сошенко, І. Табачек, Т. Ткачова та інші.

Під терміном "неперервна педагогічна освіта" ми розуміємо систему підготовки педагогічних кадрів, яка складається з трьох етапів: довузівська (початкова) професійна підготовка учнів–старшокласників; фундаментальна (основна) професійна підготовка вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі; післядипломна освіта і самоосвіта педагогічного працівника. Остання визначається як система цілеспрямованого оновлення і збагачення професійної компетентності педагогічних працівників, діяльність якої зумовлена динамікою розвитку суспільства, організації освіти та потребами особистості у самовдосконаленні професійних знань, умінь, технологій суб'єкт–суб'єктної взаємодії впродовж життя [6,11]. Солідаризуючись із таким підходом, за мету пропонованої статті ставимо обґрунтування шляхів вирішення проблеми професіоналізму педагога в європейській післядипломній педагогічній освіті впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На порозі третього тисячоліття виникла проблема гуманного, особистісно-зорієнтованого характеру сучасного освітнього процесу, де ставиться питання про розвиток і формування психічно здорової особистості, розкривається потенціал людини з метою максимізувати продуктивність і ефективність професійної діяльності. Ці положення були прийняті за основу Болонської конвенції, оскільки у сучасній європейській освіті відбувається переосмислення основних орієнтирів розвитку системи освіти, її якості й конкурентоспроможності. Зміна якості освіти означає зміну якості підготовки у першу чергу педагога, як носія знань і вихователя. Наприкінці листопада 2002 року Європейська Комісія запропонувала Раді Європи прийняти п'ять орієнтирів, що мають бути досягнуті до 2010 року. Останній із запропонованих Комісією орієнтирів стосується ціложиттєвої освіти та післядипломної підготовки педагогічного працівника впродовж життя. Європейська Асоціація Педагогічної Освіти головним положенням своєї діяльності називає розв'язання багатьох проблем у підготовці майбутнього вчителя шляхом озброєння його знаннями сучасних технологій, формування гуманістичної спрямованості та фахової компетентності особистості. У 1998 році у Великій Британії надрукована "Зелена Книга Навчання впродовж життя", де аналізується стан розробки професійно-значущих курсів для педагогів, інженерів та фінансистів, обґрунтовується важливість цих дисциплін у формуванні професійних навичок [7].

Зміни, які відбуваються у сучасному інтегрованому суспільстві, значною мірою підвищують актуальність проблем, пов'язаних з творчістю людини у різних сферах діяльності. Професіоналізм визначається як "не лише досягнення людиною високих професійних результатів, не лише продуктивність праці, але й наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до праці, стану її психологічних якостей, як системна організація свідомості, сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, які відбуваються з людиною в процесі оволодіння та виконання певної діяльності, що забезпечує якісно новий, ефективніший рівень вирішення складних професійних задач в особливих умовах".

Останнім часом в європейській і вітчизняній концепції модернізації освіти з'явилися принципові відмінності у:

- а) рівнях освіти (початкова, основна, старша, вища школи);
- б) ступенях освіти (дитячий, підлітковий, юнацький, дорослий) зі своїми специфічними завданнями щодо розвитку людини;
- в) видах освіти (загальна, гімназійна, ліцейна та ін.) у рамках загальної середньої освіти.

Сучасна середня і вища школа стає освітнім інститутом зі своїм точно визначеним типом освіти, номенклатурою освітніх послуг, особливим духом, атмосферою, психологічним кліматом, а сучасний учитель – професіоналом, здатним вирішувати задачі загального розвитку дітей комплексом педагогічних засобів, змістом педагогічної діяльності, адекватним кожному ступеневі освіти.

Аналіз нами сукупності джерел з проблеми дослідження свідчить, що головна мета професійного розвитку педагога та його діяльності сьогодні пов'язана з переосмисленням самого змісту освіти, її структури та форм організації. Складність полягає в тому, що всі ці компетенції не передаються "з рук в руки", не формуються в режимі інформації та освіти. Вони мають бути вирощені при безпосередній участі самого суб'єкта професійної педагогічної підготовки. Початком руху до професіоналізму є професійне самовизначення, що розглядаємо як активний пошук можливостей розвитку системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, формування образу майбутньої професії. Межа цього руху – суперпрофесіоналізм, коли людина перетворюється в творця, новатора. Головна риса цього рівня – вихід людини за межі професії, тобто творче збагачення її своїм особистим вкладом. Таким чином, професіоналізм визначається не належністю до конкретної професії, а способом мислення та життя професіонала.

Становлення професіоналізму вчителя тісно пов'язане з творчістю, вона є невід'ємною характеристикою цієї професії. Творчість передбачає нове мислення, нове рішення, новий підхід, готовність відмовитися від звичних схем та стереотипів поведінки.

Аналіз даних педагогічної практики та власних спостережень автора дослідження виявив, що із збільшенням стажу роботи збільшується кількість педагогів, які характеризуються творчим підходом до своєї професійної діяльності. У молодих спеціалістів

із стажем до трьох років прояви творчості зведені практично до нуля. В цей професійний період актуалізуються тенденції до реалізації набутих в ході професійної підготовки предметно–практичних знань. За даними нашого дослідження, майже 5% педагогів зі стажем 3 – 10 років вирізняються креативністю, прагнуть вийти за рамки певних норм, починають ставитися до своєї діяльності творчо. Творчість педагогів зі стажем 10 – 15 років – уже 60%. Цей професійний період відрізняється різким піднесенням творчості. Саме в цей період відбувається збагачення професії особистим внеском, максимальним (за частотою та якістю) проявом надситуативної активності. Після цього періоду рівень креативності починає поступово знижуватись, що характеризує 50% педагогів зі стажем 15 – 20 років та 40% учителів зі стажем більше 20 років. У педагогів, які перебороли професійну кризу 10 – 15-річної діяльності, творчість як характеристика професіоналізму стає стабільною. Існує взаємозв'язок між творчістю як цінністю педагогічних працівників та рівнем їхнього професіоналізму. Ця тенденція виявляється безпосередньо в діяльності педагогів, оскільки творчість, яка є цінністю, вказує напрям діяльності, змінює її зміст, пов'язує минуле, теперішнє та майбутнє педагогічного досвіду, а предметність професійної діяльності є саме тим засобом, за допомогою якого формується творчий підхід. Наявність в системі цінностей педагога аспектів творчості впливає на рівень його професіоналізму. На нашу думку, існує лінійна залежність цих категорій, зумовлена двома обставинами:

- прийняття творчості як цінності "підносить" людину над собою, відкриває нові горизонти, що сприяють підвищенню професіоналізму;
- зацікавленість своєю роботою, самореалізація себе в професії виводить педагога на вищий рівень професійного ставлення і відчуття себе в професії.

Таким чином, творчість як цінність для педагогів – це одна з найяскравіших характеристик професіоналізму. Зазвичай вона виявляється у прагненні до здобуття високого рівня освіти і в постійній професійній самоосвітній діяльності вчителя.

У всіх країнах, що підписали Болонську декларацію (крім Андорри і німецькомовної частини Бельгії), освіта базується на двох головних рівнях – бакалаврат та магістратура. Більшість із цих країн підтримують докторантуру як третій рівень вищої освіти, що саме і формує творчі якості професіонала. Деякі з них погодилися з цим у новому законодавстві про освіту після їх формального приєднання до Болонського процесу. В усіх європейських країнах доступ до навчання в докторантурі переважно можливий після оволодіння кваліфікацією наприкінці другого рівня. Та, проте, в деяких із них існують інші критерії відбору, стверджені переважно на певному встановленому рівні, що також беруться до уваги. У Франції та Іспанії докторантура є обов'язковою для студентів з магістерським рівнем, котрі закінчили кваліфікаційну програму теоретичних курсів вищого рівня (докторське навчання) перед початком індивідуальних досліджень. У дев'яти європейських країнах (Хорватія, Кіпр, Німеччина, Греція, Ісландія, Ірландія, Словенія, Туреччина і Об'єднане Королівство) студенти мають починати навчання в докторантурі після отримання першої ISED кваліфікації. У Словенії з 2005 – 2006 років доступ до докторантури відкритий з другого циклу дослідницької роботи або паралельно з ним. В Італії той, хто закінчив теоретичний факультатив, або перший цикл, що триває не менше чотирьох років, та виявив дослідницьку майстерність, або той, хто залучений до розробки професійних курсів – захищений законом. Рішення пропонувати їм дослідницькі завдання відповідно до ECTS-кредитів (перед або впродовж докторського навчання) – це справа лише кожного конкретного закладу. У Нідерландах та Швейцарії ставлення до дослідницької діяльності приблизно таке саме. Слід відзначити, що проведення індивідуального дослідження може бути необов'язковим. Статус індивідуального дослідження у сформованій частині докторської програми є доповненням до конкретної докторської програми. На Кіпрі попереднє теоретичне тренування є обов'язковим для тих, хто вступає до докторантури безпосередньо після першого (бакалаврського) рівня. В Німеччині це можливо за певних обставин. У Португалії обов'язкове завчасне тренування, якщо результати попереднього навчання не досягають достатнього рівня. На Кіпрі попереднє дослідницьке тренування є необхідним для першого рівня (Bachelor graduate) випускників, які мають ступінь бакалавра. У французькій частині Бельгії з 2004 – 2005 років попереднє дослідницьке тренування має бути необхідним для бакалаврів. Тренування як вищий рівень досліджень були запропоновані студентам в Ліхтенштейні як окрема докторська програма з філософії. У

Люксембурзі докторське навчання було запропоноване в університетах з жовтня 2005 року. У Словенії більшість обдарованих студентів закінчують другий рівень вищої освіти – магістратуру. Для студентів, які здобувають звання магістра, докторантура містить єдину програму індивідуальних досліджень.

Міжнародний термін навчання у докторантурі становить як мінімум три роки. Шість країн, які ввійшли до Болонського процесу (Болгарія, Чеська Республіка, Данія, Італія, Чорногорія та Норвегія) мають фіксовану трирічну тривалість третього (докторського) рівня підготовку. В Люксембурзі та Румунії схожа ситуація започаткована у 2005 році. У декількох європейських країнах є можливість закінчити докторантуру за мінімальний термін у три роки (Австрія, Ліхтенштейн, Словенія, Іспанія); у інших країнах термін навчання у докторантурі вважається мінімальним – 3 роки, максимальним – 8 років.

У фламандській та французькій частинах Бельгії і в Португалії мінімальний і максимальний періоди докторантури не є фіксованими. У Хорватії після закінчення магістратури термін навчання в докторантурі триває мінімум один рік, а у Данії традиційне докторське навчання є довшим (переважно 5 – 8 років). У Франції навчання терміном у 4 роки включає в себе рік обов'язкової магістратури; в Люксембурзі тривалість докторантури становить три роки, у Словенії – два роки для студентів, котрі здобули рівень магістра. Іспанія терміном навчання встановила мінімум два роки теоретичної частини, що передує індивідуальним дослідженням. А взагалі в докторантурі більшості європейських країн не існує поняття мінімального чи максимального терміну навчання [4, 108–130].

Оскільки докторантура є найвищим рівнем європейської системи вищої освіти, вона органічно пов'язана з кредитно–трансферною і накопичувальною системою (ЄКТС). ЄКТС використовувалася для студентів програми "Erasmus" у 1989–90 роках. Кредитно–трансферна і накопичувальна система була прийнята за Болонською декларацією як один із центральних елементів у процесі створення структури Європейської вищої освіти і формування професіоналізму фахівців. Про важливість цієї системи з погляду студентської мобільності і розвитку міжнародних програм було сказано на громадській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, у Берліні 18 – 19 вересня 2003 року [7]. ЄКТС запроваджена в багатьох країнах, система працює, якщо вона включена у відповідне законодавство, застосовується майже у всіх професійних програмах, запропонованих вузом.

Проведене дослідження дозволило дійти таких **висновків**:

1. Аналіз сучасного європейського досвіду реформування освіти та підготовки професіоналів високого класу може прислужитися у дослідженні проблеми педагогічного супроводу, підготовки вчителя у процесі післядипломної педагогічної освіти впродовж життя.

2. Освіта впродовж усього життя покликана забезпечувати гармонізацію потреб людини та всебічну самореалізацію особистості у процесі професійної педагогічної діяльності.

3. Завданнями післядипломної педагогічної освіти в Україні є:

- зміна якості освіти;
- перегляд змісту професійної педагогічної освіти;
- подолання проблеми узгодженості універсальних і професійних знань.

Література

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твім інтер, 2003. – 391с.
2. Бібік Н. М. Пріоритети розвитку післядипломної педагогічної освіти// Педагогічна газета. – 2001. – № 1(79). – С.2.
3. Єльнікова Г. В. Система управління загальною середньою освітою в Україні// Управління освітою. – 2003. – № 15–16 (63–64). – С.4–7.
4. Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. – М.: Славян. диалог, 1996. – 335с.
5. Кравченко Л. М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя. Дис. канд. пед. наук. 13.00.04/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1996. – 224с.
6. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. Монографія. – Полтава: Техсервіс, 2006. – 420с.
7. www.ime.edu.ua/default.htm.