

УДК 371.13

ЗЯЗЮН І.А.

м. Київ, Україна

НОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного (інтелектуального), почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня. При цьому майбутній педагог уже в процесі навчання зобов'язаний усвідомлювати, що формування особистості кожної людини можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета й власної особистості.

Ключові слова: підготовка вчителя, технології, технологічний підхід в освіті, особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Система підготовки педагогічних кадрів переживає період пошуку стратегічних шляхів свого розвитку, розпочатою в кінці 80-х – початку 90-х років з різкої критики, в багатьох випадках справедливої, існуючої системи педагогічної освіти. Фахівці відзначали її консерватизм, авторитарність викладання, жорстку регламентацію навчального процесу, слабе відображення потреб у самоосвіті, відставання від потреб суспільства, технократичний і інтенсивний підходи у підготовці учителя, що призводило до формальної реалізації навчальних програм, переважання студентів, насадження одноманітності, однодумства.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 1996 році міністерством освіти і академією педагогічних наук розроблена державна програма “Учитель”, опублікована в педагогічній пресі і обговорена педагогічною громадськістю держави. Змістовно програма закликала відмовитися від підготовки вчителя як у межах традиційної педагогічної парадигми “Знай свій предмет і викладай його зрозуміло”, так і від її редукції (часто-густо панівній у педагогічних навчальних закладах): “Знай методіку викладання і слідуй їй неперечно”. У програмі відбивалась нова парадигма: “Знай, що розвивається в твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвиваючи самостійно свій власний педагогічний досвід і власну педагогічну творчість”.

Для здійснення реформи вважалося за необхідне так спроектувати навчальний процес, щоб в результаті можна було отримати педагога, здатного працювати по-новому, стати суб'єктом педагогічної дії. У навчальному процесі мають формуватися:

- педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини;
- здібності до проектування власної педагогічної дії в конкретних ситуаціях навчально-виховного процесу;
- здібності до рефлексії і передачі власного педагогічного досвіду.

Нові підходи до педагогічної освіти, за задумом авторів програми, повинні здійснюватися на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загально

культурної орієнтації. Їх реалізація передбачала:

- створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти;
- введення багаторівневої системи педагогічної освіти;
- розробку нормативно-правової бази діяльності освітніх закладів і всієї системи педагогічної освіти;
- оновлення змісту педагогічної освіти;
- розвиток структури сітки закладів неперервної педагогічної освіти.

Програма свідчила про наміри побудувати якісно нову систему підготовки педагогічних кадрів, покликану готувати педагога для розвиненої і розвиваючої школи. Чи багато досягнень у практичній реалізації цього задуму? Зроблені лише перші кроки. Зміни в системі педагогічної освіти є, але їх поступ надто повільний і не в тих масштабах, що об'єктивно необхідно. За останні роки із стратегічних завдань по-справжньому вирішувалось лише одне – введення багаторівневої освіти. На основі існуючих теоретичних моделей і діючих аналогів за кордоном за підтримки міністерства освіти ідея порівняно швидко втілювалась у практичну дію.

Сам по собі перехід на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів без якісних змін в цілях, змісті і технологіях освіти не може суттєво вплинути на його результати. І саме при вирішенні цих завдань гостро відчувається слабкість теоретичної бази. Тому у побудові особистісно орієнтованої системи педагогічної освіти ми знаходимося практично на нульовій стадії.

На відміну від ідеї побудови багаторівневої системи, ідея особистісно орієнтованої освіти не розроблена, не апробована практично, навіть не опрацьована концептуально. З'явилася загроза, що вона взагалі непридатна, і це справді так, якщо особистість знову ж таки буде розумітися деякою системою (сукупністю) соціально-значущих якостей (рис) людини. Тоді слід визнати, що нічого нового в ідеї особистісно орієнтованої освіти немає, бо і в попередній (нині процвітаючій) системі говорили (і говорять) про розвиток особистості майбутнього педагога і так її розуміли і зараз розуміють.

Цілі освіти визначають її зміст, але при цьому вимагається складна робота з формування і структурування змісту, адекватного цілям. Інакше, виголосивши орієнтацію на розвиток особистості студента і навіть визначивши якісно нові цілі педагогічної освіти, ми не забезпечимо формування адекватного їм змісту навчальних планів і програм. Зміст освіти і її структура не відповідатимуть декларованим цілям освіти, які, в принципі, стануть недосяжними, а отже, і фактичні результати не відповідатимуть бажаним.

Загроза розбалансованості між проголошеними цілями і засобами їх досягнень можлива передусім тому, що задекларовані вимоги до вчителя в різних документах, зокрема і в вузівських концепціях, послугуються деякою “ідеальною моделлю педагога”, згідно з якою випускник педагогічного вузу повинен:

- розуміти цінність освіти у становленні і самореалізації людини в особистісному і професійному плані, наслідуванні, збереженні і розширеному відтворенні світової і вітчизняної культури, суспільства в цілому;
- володіти загальною культурою;
- мати глибокі психолого-педагогічні знання у своїй предметній сфері;
- практично опанувати гуманістичні педагогічні технології;
- завжди перебувати в ситуації неперервної самоосвіти.

До важливіших професійних характеристик педагога поза залежністю від типу отриманої підготовки і місця його роботи в ідеальній моделі відносились здібності до:

- педагогічного цілепокладання;
- аналізу педагогічних ситуацій;
- проектування і організації ефективних освітніх процесів;
- організації міжособистісної взаємодії і спілкування дітей, в яких формується адекватні даному віку свідомість, мислення, діяльність;
- рефлексії процесу і результатів педагогічної діяльності.

Звичайно, такий підхід є кроком вперед в осмисленні нових цілей педагогічної освіти, хоч в ній чітко окреслюються і суттєві недоліки (зокрема, не виокремленні вимоги до підготовки педагога як суб'єкта інноваційної діяльності і суб'єкта колективного самоуправління). Основна її перевага в тому, що вона діяльнісно орієнтована. У цьому підході задані не якісь часткові уміння, які необхідно сформувані у випускників педагогічних вузів, а здібності вирішувати основні задачі професійної діяльності.

Усі названі вимоги сконцентровані в чотирьох блоках дисциплін, що викладаються у вузі: загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біологічному, предметному. Таке структурування змісту освіти за сферами знання (предметно центроване) відповідає відомій ЗУНівській (знання, уміння, навички) орієнтації освіти. Особистісно орієн-

тованим цей підхід не зроблять ніякі зміни в загально-культурній, психолого-педагогічній, медико-біологічній чи предметній підготовці, тому що ці зміни не торкатимуться суті, вона залишиться тією ж: засвоєнням ЗУНів в процесі вивчення різних, слабо інтегрованих між собою дисциплін.

Розрізнене вивчення дисциплін призводить до роздільного існування у свідомості засвоєних ЗУНів. Внаслідок цього і раніше, і в більшості випадків сьогодні випускники педагогічних навчальних закладів реально оволодівають професією лише в процесі роботи в освітньому закладі. При цьому вони не вміють користуватися отриманими теоретичними знаннями як засобами вирішення практичних завдань.

Знання й уміння, отримувані в кожному блоці дисциплін, залишаються розрізненими і не об'єднуються в цілісні операційні комплекси, що забезпечують вирішення відповідних завдань практичної педагогічної дії. Причиною є те, що в навчальному процесі не вирішуються спеціальні задачі синтезу цих операційних комплексів, а самі собою вони не утворюються, бо це не механічне, а органічне поєднання. Знання і уміння – лише висхідні елементи, з допомогою яких можна вирішувати лише відносно прості задачі. Вирішення складних педагогічних завдань вимагає інтеграції часткових знань і вмінь в операційні комплекси – систему компетенцій і компетентностей. Щоб планувати і проводити урок, наприклад, необхідно знати не лише зміст предмета, але й володіти різними способами організації занять, вміти вибирати їхню форму, адекватно вирішуваним на уроці завданням, збуджувати і підтримувати пізнавальну активність в учнів, аналізувати хід занять і оцінювати їхні результати, вирішувати різні комунікативні задачі. Проведення кожного заняття вимагає особливої інтеграції (синтезу) предметних, педагогічних, психологічних, загально-культурних, фізіологічних та інших компетентностей педагога. Спосіб такої інтеграції повинен засвоюватися в ході учіння.

Цей спосіб дає неоднакові результати в різних педагогічних системах. Вміти проводити заняття в традиційній системі і в системі розвиваючого навчання далеко не одне й те ж. Ці уміння забезпечуються різними операційними способами. Але в умовах предметного структурування змісту освіти необхідна інтеграція не спостерігається, бо немає такої роботи, де б студенти засвоювали цілісні операційні комплекси компетентностей в організації практичної педагогічної дії.

Не вирішується задача інтеграції і в процесі педагогічної практики: у студентів мало досвіду використання теоретичних знань як засобів вирішення конкретних задач і немає досвіду синтезування часткових знань і вмінь в цілісні операційні комплекси. На практику студент повинен прибувати з уже синтезова-

ними в ході занять у вузі операційним комплексом компетентностей. Але таке не відбувається.

У результаті ми маємо випускника, підготовленого не до педагогічної дії, а лише до її опанування. Тому молодим вчителям і доводиться впродовж декількох років шляхом проб і помилок нагромаджувати досвід, тобто створювати і опановувати шляхом спостережень за роботою колег способи педагогічної дії. Далеко не завжди вони базуються на отриманих теоретичних знаннях і є вдалими, але якщо склались, то відмовитися від них педагогу буває важко.

Отже, без зміни змісту педагогічної освіти і способів її структурування намагання вибудувати особистісно орієнтовану освітню систему не призведе до значущих результатів. Не вирішить цього і багаторівнева організація освіти, тому що зберігається предметна центрованість змісту, традиційна в педагогічній освіті.

Педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній з них повинні вирішуватися певні типи задач, а отже виконуватися відповідні дії.

У предметній дії: знання предмету; володіння методикою викладання предмету; розуміння місця предмету у між предметних зв'язках; уміння предметом впливати на світогляд учня..

У педагогічній дії: побудова навчального курсу в цілому; проведення занять; забезпечення предметом розвитку свідомості і підсвідомості учня; побудова позакласної роботи в цілому; проведення одиничних заходів; індивідуальна робота з учнями.

В інноваційній діяльності: перенесення інноваційного досвіду інших учителів у власний; власна розробка новацій; проведення педагогічного експерименту; передача власного інноваційного досвіду.

У діяльності колективного самоуправління: підтримка сприятливого клімату в колективі; забезпечення ефективної роботи класних команд (групи вчителів, які працюють в одному класі і спільно визначаючих його стан, проблеми та способи вирішення); забезпечення ефективної роботи методичних об'єднань чи предметних кафедр; забезпечення ефективної роботи проблемних (проектних) груп педагогів, перед якими поставлене завдання розроблення способів вирішення освітніх проблем закладу; участь у виробленні колективних рішень.

У діяльності саморозвитку: професійний саморозвиток; загальнокультурний саморозвиток; фізичний саморозвиток.

Вирішення цих завдань вимагає від педагога виконання різноманітних дій, які вибу-

довуються спочатку в свідомості, а потім реалізуються в дійсності через компетентності. Перш, ніж розпочати урок, учитель повинен сформулювати його цілі, визначити склад навчальних завдань, спланувати послідовність їх вирішення, обрати найбільш придатні форми організації занять на різних етапах уроку. В ході уроку приймаються осмислені й інтуїтивні рішення для досягнення цілі уроку. Після уроку аналізується його хід і оцінюються результати.

У своїй практичній діяльності педагог вступає одночасно і організатором-режисером, і виконавцем-актором власної педагогічної дії, що подібно, безумовно, театру одного актора.

Як режисер, учитель виконує функції: аналізу, ціле покладання, планування, організації, проектування, мотивування, оцінки, комунікації і ін. Склад функцій, необхідних для здійснення різних практичних дій, варіативний. Основне завдання педагогічної освіти – дати майбутнім педагогам засоби реалізації відповідних функцій суб'єкта і розвинути (саме розвинути, а не сформувати, що передбачає відбір майбутніх педагогів) вміння використовувати ці засоби в практичній педагогічній дії. При цьому важливо навчати так, щоб не формувалися стереотипні способи дій: ситуація А – спосіб дій Х, ситуація В – спосіб дій Y і т.п. Дипломований спеціаліст має бути здатним вибудовувати дії в різних ситуаціях, спираючись на свої теоретичні знання, тобто йому необхідно мати широкую орієнтацію (узагальнену орієнтацію основних дій).

Отримати необхідні засоби студенти можуть при вивченні навчальних дисциплін у кожному з блоків підготовки (предметному, загальнокультурному, психолого-педагогічному, медико-біологічному). Але, по-перше, засвоєння засобів вирішення кожної практичної задачі повинно відбуватися водночас, по-друге, у процесі учіння має вирішуватись особлива навчальна задача "синтезу" часткових засобів і методів у цілісний спосіб вирішення практичних задач відповідного типу.

У такий спосіб, щоб зробити зміст освіти діяльнісно орієнтованим, його необхідно структурувати водночас за двома принципами – предметному і діяльнісному. Щоб такий синтез відбувся, процес учіння має бути проблемним, дослідницьким і зумовлюватися завданнями майбутньої моделі педагогічної дії. Першою фазою вирішення навчальних задач має стати введення студентів у реальну проблемну ситуацію. Її осмислення має викликати у студентів відчуття невдоволеності існуючими уявленнями і вміннями, мотивувати пошук засоби професійного саморозвитку. Необхідні для засвоєння знання мають пропонуватися студентам після того, як вони усвідомлять їхню необхідність для себе. Тим самим створюються умови для засвоєння навчального матеріалу у формі, пристосованій для його практичного використання.

Діяльнісно орієнтована освіта завжди є розвиваючою. Щоб вона виконувала своє призначення, навчальні плани і програми мають вибудовуватися так, щоб студенти засвоювали їхній зміст, рухаючись від загального уявлення про педагогічну дію (її призначення, цілях, основних задачах, структурних особливостях, способах) до конкретизації її складників. Тобто зміст освіти має розгортатися за принципом від загального до конкретного. У цьому випадку засвоєння узагальнених, абстрактних понять передуватиме засвоєнню більш часткових і конкретних. Проблемний характер учіння передбачає перехід студента з позиції об'єкта в позицію суб'єкта. Це можливо лише за широкого використання таких форм занять, як виступи студентів з лекціями, доповідями перед однокурсниками, взаємне опонування, проведення дискусій, рольових ігор, аналізу конкретних ситуацій практичної діяльності тощо. У такій системі поділ на лекційні і семінарські заняття не має смислу.

За діяльнісно орієнтованої освіти суттєво зростає роль самостійної роботи студентів. Для цього треба збільшувати час, зменшуючи аудиторні заняття і навантаження на викладачів. Самостійна робота, як і весь навчальний процес, має стати проблемно-орієнтованою.

Діяльнісно орієнтований підхід до формування і структурування змісту педагогічної освіти протистоїть як традиційно ЗУНівському, так і підходам, які виокремлюють у самостійні підрозділи загально культурну освіту (на перших – других курсах) і професійну. Якщо ми хочемо, щоб студент був пізнавально активним, необхідно його зробити суб'єктом своєї освіти, щоб він ставив цілі і планував шляхи їх досягнення. Якщо вже на початку навчання у вузі студент не одержить уявлення про те, що означає бути професійним педагогом, не буде знати, які здібності він має розвивати в процесі освіти, він так і залишиться пасивним суб'єктом, з якого мудрі викладачі хочуть “виліпити” освічену людину і спеціаліста.

Ми не ратуємо за вузький прагматизм у підготовці педагогів в ущерб загальнокультурній, їх орієнтацію на розвиток якихось часткових умінь і навичок, “натаскуванню” на дії в конкретних педагогічних ситуаціях. Ми пропонуємо формувати здібності до цілісної діяльності, а зробити це без достатньої загальнокультурної підготовки неможливо. Важливо зрозуміти і вирішити, що входить у цю підготовку? Як би ми не намагалися дати студентам і правові, і економічні, і філософські, і культурологічні та інші знання, це неможливо з-за обмеженості часу. Спосіб вирішення даного протиріччя полягає в тому, щоб формувати у студентів цінність саморозвитку, навчити їх вчитися, (у школі, на жаль, цьому не навчають) і надати для цього можливості.

Вибудова системи педагогічної освіти на діяльнісних засадах потенційно дозволяє вирішувати головну проблему будь-якої освіти – розвиток особистості як активного і творчого суб'єкта власного розвитку (саморозвитку). Наскільки ми підготовлені використовувати ці потенційні можливості? Нам уявляється, що тут є проблеми і основна з них – якість управління інноваційними процесами в педагогічних вузах .

У числі протиріч і парадоксів, характерних для нашого часу, ті, що стосуються вищої школи – не самі малозначущі. Ніколи ще зростання освіти в цілому, і вищої освіти зокрема, не був таким необхідним суспільству для його нормального функціонування, розвитку і економічного, суспільного, культурного, духовного та політичного прогресу, як в даний час. Між тим створюється враження, що суспільство не наважується виділити для освіти, і особливо вищої, ресурси, які дозволять їм у належному вигляді виконати свої задачі на службі того ж самого суспільства. Якщо цього протиріччя не подолати, його заперечні наслідки негативно відіб'ються у ХХІ столітті на різних аспектах життя.

Таке становище складається не без вияву зв'язків ставлення до освіти і вищої зокрема у такий спосіб, начебто навчальні заклади є господарськими підприємствами, які поставляють товари на продаж і виконують певні платні послуги. Саме такий підхід грецький вчений-економіст Джордж Пападопулос називає “плутаниною, яка викликана застосуванням до освіти жорстких мірок філософії вільного ринку, що базується на свободі вибору і конкуренції” [18, с. 494].

Освіта – не сфера економіки, і ні навчальний процес, ні його кінцеві цілі, ні його результат, ні його “продукцію” неможливо порівняти з аналогічними категоріями економіки. Вона сама собою є життєво важливою функцією, ключовим сектором і умовою існування суспільства. Без неї немає суспільства. Вона виконує водночас культурні, суспільні, економічні, естетичні, етичні функції. У ній зацікавлені суспільство в цілому і його різні сектори, і вони гостро потребують її. Вона забезпечує і спадковість у суспільстві, і передачу досвіду, нагромадженого людством за всю історію, передає знання, створює ноу-хау і необхідні норми, а також досвід нових пошуків і досягнень у культурі, техніці, технології. Вона відтворює і розвиває потенціал, який дозволяє суспільству рухатися вперед, прогресувати, оновлюватися, змінюватися, зокрема і в сфері економіки.

Не ризикуючи підірвати власне навіть формальне функціонування і розвиток, суспільство не може скоротити підтримку народної освіти, зменшуючи його функціонування. Робити необхідно навпаки, враховуючи як зростаюче значення освіти в цілому, і вищої

освіти зокрема, так і постійно зростає число учасників освітнього процесу.

Сучасну світову тенденцію до зменшення ролі держави в економіці не можна автоматично переносити на освіту і нею неможливо виправдати прямий чи опосередкований тиск на, з одного боку, зменшення державних витрат на вищу освіту, і, з другого, перенесення фінансової тяжби на плечі сім'ї, оскільки це призведе лише до нерівності в доступі до освіти цього рівня. У 70–80-ті роки ряд економістів намагалися доказати, що всі рівні освіти високорентабельні для суспільства, оскільки вони є безпосереднім внеском у підготовку кваліфікованої робочої сили і висококваліфікованих спеціалістів і тим самим безпосередньо сприяють економічному росту. Тому вони виступили за розширення капіталовкладень у розвиток цих рівнів. З деякого часу інша група економістів намагається доказати низьку рентабельність вищої освіти порівняно з базовою освітою, намагаючись зробити висновок про бажаний перерозподіл державних коштів між різними рівнями систем освіти.

У зв'язку з цим варто нагадати думку одного з видатних економістів післявоєнного часу, лауреата Нобелівської премії в галузі економічних наук сера Уільяма Артура Льюїса: “З погляду економіста неважко визначити, що вимагається від шкільної системи – правильне поєднання загальної і спеціальної освіти різних вікових груп та знань і вмінь різного цілеспрямовання”, відзначав він ще 30 років назад. Продовжуючи цю думку, він писав: “Не важко і теоретично визначити правильне рішення, спів ставивши витрати з ринковою вартістю різних комбінацій... Найсерйозніше “але” полягає в тому, що навіть економіст не вірить в те, що при цьому можна використати в якості одиниці виміру ринкові ціни. Тому нам доведеться передати це питання на розгляд *філософів* (виділення наше – І.З.), які вивчають більш глибокі проблеми”. [Lewis W.A. Economic aspects of quality in education. // Qualitative Aspects of educational planning. UNESCO – II EP. 1969. P. 87].

Над цим уроком мудрості і скромності нам слід задуматись, також і над тим, що є в освіті проблеми, які можуть вирішувати лише люди з філософським мисленням. Можливо тоді неважко зробити висновок, що чисто економічні критерії вузькі і недостатні, щоб мати повне уявлення про значення вищої освіти для суспільства і самої економіки. Економічними критеріями неможливо виміряти такі важливі проблеми, як: місія вищої освіти; демократизація доступу до неї, автономія і демократичні свободи; науководослідні, освітні і виховні задачі; етична, естетична, культурна і критична функції; зв'язки і взаємодії з суспільством і його основними рушійними силами; управління ним і його фінансування; шляхи співробітництва і т.п.

Важливою філософською проблемою є взаємодія вищої школи з суспільством. Приско-

рення прогресу знань зумовлює кожну людину їх постійно поновлювати. Прогрес знань рішуче зумовлює технічні і технологічні відкриття, які суттєво змінюють структуру зайнятості, створюють потреби в кадрах у нових сферах і спеціальностях, змінюють потреби вже в існуючих сферах, змінюють вимоги до кваліфікації і спеціалізації, і в той же час скорочують і призводять до зникнення деяких традиційних професій. Цей подвійний процес повсякчас посилюється і зумовлює постійне оновлення навчальних програм та комплекс предметів викладання, а також зміну навчального процесу у напрямку самоосвіти. З іншого боку, він ставить перед вищою школою завдання вводити водночас нові курси і програми класичного типу, і все більш різноманітні програми нового типу для тих, хто має вищу освіту і бажає пройти перепідготовку, змінити спеціальність чи підвищити загальноосвітній рівень.

Деякі вищі навчальні заклади вже ступили на цей шлях, деякі виявляють ініціативу, встановлюючи партнерство з підприємствами, іншими закладами, організовуючи підготовку і перепідготовку, згідно з конкретними соціально-економічними і культурними потребами. Настав час розглядати таку діяльність на всіх рівнях як органічну функцію вузів, значення якої з часом зростатиме. Гнучкість і здатність реагувати на зміни потреб удосконалювати внутрішню структуру, передбачати можливі зміни і спрямовувати їх стає для вищої школи тією сутністю, яка необхідна для виконання нею своєї місії в суспільстві сповна.

Ще одна соціально-економічна тенденція є могутнім фактором розширення вищої освіти. З одного боку, все більше й більше доля робочих місць і видів діяльності вимагають знань і кваліфікації високого рівня, і щоб успішно трудитися на цих місцях і в цих сферах діяльності, необхідна вища освіта. Тому запит у суспільстві на вищу освіту характеризується тенденцією до постійного зростання, подібно до того, як зростає роль наукових знань у діяльності людини. З іншого боку, участь у політичному, суспільному, культурному житті суспільства, реалізація людиною своїх прав, згідно з міжнародними конвенціями і конституційною нормою, ускладнення повсякденного життя заохочують молодь удосконалювати свій рівень освіти впродовж життя.

Ці процеси породжують наслідки, які вже дають про себе знати і в кінцевому рахунку призводять до великих змін в освітній діяльності, в її кількісних і якісних вимірах. Вища освіта в деяких країнах світу набуває статусу всезагальної. Нові можливості інформаційних і комунікаційних технологій розширюють доступ до вищої освіти. Цей процес не можна звести до поступового перетворення середньої освіти на всезагальну і прямого переходу всіх, і негайно, від середньої до вищої освіти. Але він означає, що практично всі

бажаючи тією чи іншою мірою будуть проходити через вищу освіту, але в різні відрізки, етапи свого життя. Це відбуватиметься в нових, все більш різноманітних формах, які вже зараз набувають зримих окреслень. Адекватні зміни у сфері освіти виявляються в неперервній освіті для всіх, чи освіті для всіх впродовж життя.

Диверсифікація і гнучкість вищої освіти – питання взаємопов'язані і є неодмінними складниками неперервної освіти. Вони стосуються, зокрема, цілей, доступу, зміни програм, структури навчальних закладів, охоплення сфер діяльності, типу і пролонгованості програм, форм організації навчального процесу, використовуваних методів і технологій, використання кадрів викладачів. Гнучкість означає також здатність навчальних закладів швидко відгукуватися на потреби часу, передбачати їх, створювати гнучкі і здатні до перемін структури, змінювати критерії доступу до освіти у такий спосіб, щоб враховувати досвід трудового життя кожної людини. Дистанційна освіта, навчання за місцем праці, інформаційні і комунікаційні технології значно розширюють можливості вищої школи для втілення на практиці концепції неперервної освіти.

Зміни, необхідні у системі вищої освіти, щоб вони повністю вписалися в глобальний проект неперервної освіти, вимагають змін в інших ступенях і формах освіти, передусім в середній. Середня школа має забезпечити молоді підготовку, яка відкриває перед нею реальні перспективи вільно обирати між подальшим продовженням навчання і включенням у трудове життя. Ця подвійна мета, в свою чергу, вимагає серйозних змін в загальній орієнтації і в змісті середньої освіти. В багатьох країнах світу помітна тенденція включення в навчальні програми загальноосвітньої школи елементів прикладних наук і навчання практичним знанням і навичкам з поглибленням загальноосвітньої підготовки і розвитку широко профільних навичок в рам-

ках програм професійно-технічної освіти. Інакше кажучи, виявляється тенденція до зближення загальної освіти з професійно технічною.

Враховуючи це, необхідно опрацювати нову концепцію довузівської освіти ХХІ століття, яка забезпечувала б одержання заново розробленої загальноосвітньої підготовки, яка включає і разом зближує між собою гуманітарну, природничо-наукову і технічну культури і водночас передбачає широке висвітлення основних сфер діяльності людини і більш детальне ознайомлення однією з них. Середня школа у такий спосіб готувала б школярів до вступу до вищої школи і водночас включала б їх в трудове життя з обраної сфери. Ті, що включаються в трудове життя, зберігали б за собою гарантоване право повернутися до одержання вищої освіти класичного чи нового зразка, і при цьому трудовий досвід зараховувався б їм за певну перевагу. Це б якоюсь мірою уточнювало роль і власне сутність середньої освіти, допомагало б долати розрив між загальною і професійною освітою та вписувало її в глобальний проект неперервної освіти, надаючи ціннісних пріоритетів, з огляду освіти, трудовому досвіду і створюючи умови для посилення зв'язків між світом освіти, зокрема й вищої, і світом праці.

Висновки. Змінюючись, по-новому структуруючись, вища освіта даватиме поштовх змінам в усій системі освіти, і передусім середньої. Вона сприятиме укріпленню взаємодії і удосконаленню “вертикальної” і “горизонтальної” спадковості між різними рівнями і формами освіти, і, в такий спосіб, стимулюватиме внесок системи освіти в цілому в реалізацію неперервної освіти.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 146–151.
2. Державна програма “Вчитель”: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України 28 березня 2002 р. № 379 // Освіта України. – 2002. – 2 квітня.

ЗЯЗЮН І.А.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УКРАИНЕ

Главной целью педагогического образования должна быть подготовка учителя, владеющего определенными творческими и профессиональными качествами, которые дают возможность создавать педагогическое действие для наиболее продуктивного развития разных видов опыта учащихся, прежде всего теоретического (интеллектуального), чувственного (эстетического), практического для гармонического личностного развития каждого учащегося. При этом будущий педагог уже в процессе обучения обязан сознавать, что формирование личности каждого человека можно совершать только гуманистическими средствами преподаваемого предмета и собственной личности.

Ключевые слова: подготовка учителя, технологии, технологический подход, личность.

ZIAZIUN I.A.

NEW TECHNOLOGIES IN TEACHER TRAINING IN UKRAINE

The main aim of the pedagogical education should be the training of a teacher who possesses the definite creative and professional qualities which give the opportunity to create the pedagogical act for a more efficient development of the different kinds of students' experience, first of all the theoretical (intellectual), sensitive (esthetic), practical for the harmonious personality development of every student. With this, the future teacher, in the course of learning, should recognize that it is possible to form the personality of every person only by means of humanistic approach in the frames of the subject taught and the own personality.

Key words: teacher training, technologies, technological approach, personality.