

ПРОБЛЕМИ НАУКОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто проблеми філософського, юридичного та педагогічного забезпечення процесу післядипломної освіти вчителів.

Розвиток ринкових відносин зумовлює не лише потребу в досконалості у своїй професії, а й готовність фахівця, в разі необхідності, до її зміни, опанування новими видами діяльності, новими спеціальностями, професіями, іноді спорідненими, а часом досить віддаленими від попередньої. У такому контексті післядипломна освіта постає як засіб соціального захисту, адаптації фахівців до швидкоплинних умов життя, самореалізації особистості, збагачення її індивідуальних здібностей та можливостей, реалізації свого права на ендогенний розвиток.

Наукове забезпечення післядипломної освіти вчителів є запорукою ефективного використання педагогічного потенціалу в реалізації державної освітньої політики. Система сучасної післядипломної педагогічної освіти, на відміну від систем дошкільної, загальної середньої, позашкільної, вищої, професійно-технічної не забезпечена законодавчо. Галузевий закон про цей різновид освіти дорослих існує поки на рівні проекту. Реформування вітчизняного освітнього простору адекватно "відбивається" і на післядипломній освіті, яка самотужки намагається не випереджати, а лише встигати за процесами, що відбуваються у суспільстві.

Слід підкреслити, що нагромаджений європейськими країнами досвід організації післядипломної освіти педагогів, без сумніву, є цінним для осмислення і творчого використання українськими педагогами в умовах оновлення системи післядипломної освіти педагогів в Україні. Курс нашої країни на зміну типу управління освітою в напрямі децентралізації, а також реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів управління освітою з метою зміни самого її характеру актуалізують проблему дослідження загальних тенденцій і специфічних особливостей організації підвищення кваліфікації вчителів у різних освітніх системах, зокрема формування педагогічної самоорганізації.

В освітньому просторі Європи добре відомі дослідження з питань післядипломної освіти вчителів англійських учених М. Фуллан і А. Харгівса, нідерландських учених Л. Крімер-Хайона, Х. Вонка, Р. Фесмерра, публікації Організації економічного співробітництва і розвитку, Асоціації педагогічної освіти в Європі. Серед російських та українських дослідників післядипломної педагогічної освіти за рубежом — Е. Лисова, В. Гаргай, Т. Вакулєнко, В. Гаманюк, Ю. Ющенко, Л. Пуховська та інші.

У СРСР та в Україні на початку 70-х років освіту дорослих, а також і післядипломну освіту починають розглядати як важливу, невід'ємну частину єдиної системи безперервної освіти. На той час офіційне визнання післядипломної освіти ще не означало фактичне виділення її як самостійної ланки, а отже, й теоретико-методологічне осмислення її сутності, завдань, функціонування тощо.

Розвиток вітчизняної системи післядипломної освіти відбувався за відомчим принципом, що звужувало можливості її концептуального обґрунтування та методологічної єдності.

Найбільшого поширення набули так звані базово-додатковий та професійно-кваліфікаційний. Суть першого полягає в тому, що післядипломну освіту розглядали лише як доповнення (і не завжди обов'язкове) до базової, тобто вузівської освіти, а другого — в необхідності лише професійного та кваліфікаційного вдосконалення особистості. І в першому, і в другому випадках з поля зору випадала особистість фахівця з її індивідуальними потребами, інтересами, життєвими планами, можливостями та здібностями, а головними залишалися виробничі інтереси та відповідність "робочої сили" цим інтересам.

Такі уявлення про післядипломну освіту були закономірними за певних соціально-політичних умов, коли декларативне визнання пріоритету особистості фактично оберталось її суспільним нівелюванням. Але інертність і досі зумовлює наявність стійких стереотипів, застарілих підходів, що межують з інноваційними. Звільнитися від цих стереотипів буває дуже важко, що в цілому сповільнює темпи прогресивного розвитку вітчизняної системи післядипломної освіти, а отже, і темпи підвищення її ефективності в сучасних умовах, що змінилися.

Післядипломна освіта у своїй змістовній частині взаємопов'язана з комплексом проблем сучасної загальної середньої освіти. *Метою статті* є визначення основних проблемних точок післядипломної педагогічної освіти, які потребують подальшого наукового супроводу.

Основними підходами до освіти дорослих є традиційні, запозичені з педагогіки середньої та вищої школи. Пріоритетними завданнями цієї специфічної ланки освіти залишаються надання фахівцям певної суми знань та формування вмій і навичок у межах кваліфікаційних характеристик, вимог до фаху, різних професійних стандартів тощо.

Навчальні плани та програми складаються на основі узагальнених суспільних потреб, не виходячи з потреб конкретної особистості. Розвиток загальної культури фахівця, його суб'єктивної сфери і стимулювання притаманних людині прагнень до самоактуалізації та самоздійснення відсуваються, принаймні, на другий або й третій план.

У процесі навчання фахівець є пасивним об'єктом, його навчання повністю перебуває в руках компетентних викладачів. Результативність навчання визначають ступенем оволодіння певним обсягом знань та наявністю певних умінь і навичок, які в подальшій практичній діяльності, може статися, не знадобляться і залишаться, так би мовити, не затребуваним скарбом. Серйозною вадою традиційних підходів до післядипломної освіти є не-

хтування особливостями освіти дорослих, зокрема такою особливістю, що для дорослої людини процес навчання перестає бути провідною діяльністю, на відміну від учня або студента.

У США встановлена спеціальна одиниця старіння [знань](#) спеціаліста – "період напіврозпаду компетентності", що означає період часу, протягом якого компетентність спеціаліста з моменту закінчення ним навчального закладу знижується на 50%. У 1990 році цей період складав у США 4-5 років.

Андрагогіка (від грец. *aner andros* – "зрілий муж" та *ago* – "веду") – галузь [педагогіки](#), що вивчає питання [освіти](#) дорослих.

Становлення андрагогіки пов'язано з науково-технічною революцією та новими вимогами до робітника, прогресом науки, швидким накопиченням нових [знань](#) і старінням уже існуючих, зміною технологій, сучасною організацією виробництва.

На початку 50-х років освіта дорослих розглядалася як неодмінне доповнення до традиційної освіти, а з середини 60-х — як самостійна галузь освітньої практики. 50-70-ті роки слід вважати періодом становлення нової науки про людину, тобто науки гуманітарної — андрагогіки.

Дальшого розвитку андрагогічна ідея набула у 80—90-ті роки в працях М. Ноулза, Р. Хавігерста, Ф. Пьогелера, Е. Хофмана, Л.Тураса, А. Нокса, П. Джарвіса, Р. Сміта та ін. М. Ноулз підкреслював, що для дорослої людини важливе відчуття власної участі в будь-якому рішенні стосовно неї, а не пасивне сприйняття рішення інших. Звідси необхідність здійснювати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей і запитів осіб, які навчаються. Проте далеко не кожний фахівець усвідомлює свої реальні освітні потреби. Готовність і здатність до саморозвитку слід актуалізувати у процесі навчання шляхом використання ефективних моделей навчання, залученням фахівців до планування власної кар'єри, до оцінювання розриву між наявним і бажаним освітнім рівнем.

У сучасній російській науці цією проблемою активно займається С.І. Змеєв. Н. Протасова та С. Болтівець заклали основи вітчизняної андрагогіки [1].

Як показала практика, андрагогіка, безсумнівно, має велике значення для психолого-педагогічних наук. Її утвердження на сучасному етапі розвитку освіти цілком закономірне, і свідчення тому – бурхливий розвиток цієї нової галузі педагогічних наук та широке застосування й активна розробка андрагогічної ідеї, підходів у багатьох європейських та американських педагогічних школах.

Система безперервної освіти не може існувати, відкинувши практику традиційної системи освіти. У той час як традиційна система освіти у тому вигляді, у якому вона існує зараз, не відповідає потребам сучасності й гальмує розвиток потенційних можливостей людини. Тому ми можемо говорити про необхідність реформування освіти, яка полягає в переході до системи безперервної освіти, що включає в себе традиційну систему освіти, яка використовує її досвід, при збереженні пріоритету цінності новоутворення порівняно з цінностями простого нагромадження й відтворення знань. Таким чином, традиційна система освіти буде виконувати функцію своєрідного солітону – структурно стійкої одиниці системи безперервної освіти, що вбирає в себе нові знання, не змінюючи при цьому характеру раніше накопиченої інформації. Система безперервної освіти на рівні створення нової порції знання буде виконувати функцію фантома, тобто моделювання, конструювання образів майбутнього знання (варіантів інтерпретації знання). Взаємодія, комунікація, співробітництво системи безперервної й традиційної системи освіти здійснюється за допомогою властивостей індивідуальної й соціальної пам'яті, тобто здатності довгостроково зберігати інформацію й багаторазово вводити її у сферу свідомості й поведінки, формуючи таким чином новоутворення. Результатом такої взаємодії традиційної системи освіти й системи безперервної освіти служить:

- 1) на рівні людини – формування індивідуальної дослідницької ментальності;
- 2) на рівні педагогічної системи – формування методів і способів моделювання й мотивування дослідницьких навичок й умінь в учня й педагога;
- 3) на рівні освітньої системи – формування дружньої інфраструктури для розвитку й саморозвитку дослідницьких навичок і розробок;
- 4) на рівні соціуму в цілому – формування системи безперервної освіти як основної соціальної цінності й засоби актуалізації соціальних й індивідуальних потреб і можливостей через дослідницьку діяльність [2].

Наукове забезпечення післядипломної педагогічної освіти передбачає розробку адекватної сьогоденню філософії освіти, адаптацію психолого-педагогічного забезпечення освітньої діяльності до реалій сучасного законодавства, розробку технологій дистанційного навчання та використання ІКТ у навчанні дорослих, формування у вчителів відповідних компетентностей.

Щодо філософії освіти, то постмодерна дійсність та інтеграційні освітні процеси вимагають від сучасного вчителя вміння самоорганізуватися, самовдосконалюватися та самореалізовуватися за умов динамічної зміни "зовнішнього" для особи середовища. Саме на таких принципах побудована програма корпорації "Intel" "Навчання заради майбутнього", яку впроваджують тисячі вчителів-предметників в Україні, на таких принципах організовано дистанційне навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти, на таких принципах працюють в Україні недержавні організації вчителів ("Нова доба", "Вчителі за демократію та партнерство" та ін.). Але в цілому система вітчизняної післядипломної педагогічної освіти досі переважно використовує традиційний підхід у процесі підвищення кваліфікації вчителів – передачу суми професійних знань і формування відповідних їм умінь і навичок.

За словами О. Овчарук, реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та

перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Європейські країни сьогодні розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, яким повинен бути сучасний педагог, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається [3: 13].

Ось чому проблема педагогічного забезпечення самоорганізації вчителя та його професійного самовдосконалення, зважаючи на євроінтеграційні процеси в освіті, постає основною у процесі організації навчання в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Необхідність адаптації психолого-педагогічних наук до правових реалій сьогодення доведемо на одному прикладі. Нові Цивільний, Господарський та Сімейний кодекси визначають юридичні підстави "дорослості" людини у формі юридичної дієздатності. Повна цивільна дієздатність особи починається з моменту повноліття (18 років); з моменту реєстрації шлюбу (жінки у виняткових випадках – з 14 років); також з факту народження дитини чи з факту визнання батьківства, які настають до часу повноліття; з моменту вступу особи у трудові правовідносини (з 16 років), з моменту реєстрації особи приватним підприємцем (з 16 років). Тобто у 12-річній школі у старших класах можуть навчатися юридично дорослі люди, виховний вплив на поведінку яких засобами "дитячого" психолого-педагогічного інструментарію абсолютно неефективний. Саме тут шкільна психолого-педагогічна наука не встигає за викликами часу.

Щодо наукового забезпечення дистанційного навчання освіти дорослих та ефективного впровадження ІКТ у навчальний процес закладів післядипломної освіти, то актуальність зазначених проблем усім зрозуміла і неодноразово озвучувалася на науково-практичних конференціях різних рівнів та науково-практичних семінарах.

Сучасна педагогічна наука від традиційних знань, умінь і навичок поступово переходить до компетентнісного підходу в освіті.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії щодо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками (ОЕСР) трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними стали:

- *автономна діяльність;*
- *інтерактивне використання засобів;*
- *уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах.*

Життєві компетентності є також предметом обговорення і в Україні, хоча наразі дискусія навколо цього поняття більшою мірою розвивається щодо кола професійних компетентностей як результату професійної підготовки, а також компетентностей, яких мають набувати під час навчання в школі діти-інваліди.

Поняття "компетентність" у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг, і науковці намагаються дати визначення освітнім, життєвим та педагогічним компетентностям. Запровадження компетентнісного підходу в освіті розвинених країн Європи і США пов'язано у 80-ті роки ХХ ст. з фіксацією експертами в цих країнах факту про спрямованість освіти на переважне засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому. А на час експертизи вона вже не відповідала соціальному замовленню, яке вимагало виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань. Виявилось, що результати освіти не задовольняють вимоги суспільства, і насамперед роботодавців. Зауважено, що більшість випускників навчальних закладів виявляються навченими, але не готовими до реалізації професійних обов'язків, вирішення реальних професійних та життєвих проблем [4: 18].

На думку О. Пометун, *компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності* [4: 18]. Під поняттям "компетентнісний підхід в освіті" дослідниця розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [4: 18].

Саме тому сучасна педагогічна наука визначає певну систему компетентностей, яких набуває учень, опановуючи зміст освіти у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу. Ця система містить у собі *ключові*, або надпредметні, компетентності, які формуються під час засвоєння змісту всіх предметів і галузей освіти і є найважливішими [3: 19]. *Ключова компетентність* може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Їх формування є загальним результатом засвоєння учнем усього змісту середньої освіти. Друга складова цієї системи – *галузеві компетентності*, які формуються в результаті опанування учнем змісту однієї галузі в усіх класах середньої школи. І, нарешті, виділяються *предметні компетентності*, що набуваються учнем у ході вивчення того чи іншого предмета в усіх класах середньої школи [3: 19].

Серед ключових компетентностей, які сьогодні визначені як орієнтири для виявлення результативності освітнього процесу в Україні, є: *навчальна, соціальна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, економічна (підприємницька), загальнокультурна, валеологічно-оздоровча та громадянська* [3: 19].

Таким чином, зазначені проблеми наукового супроводу післядипломної педагогічної освіти потребують активізації досліджень у системі інститутів ППО, педагогічних університетів, академічних інституцій. Новий зміст післядипломної освіти дасть змогу адекватно відповідати на виклики сьогодення в епоху постмодерну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Протасова Н. Андрагагічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми // Шлях освіти. – 1998. – №3. – С. 13-15.
2. Римарева И. И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – №4 (16). – С. 18-27.
3. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.
4. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів . – 2005. – №23. – С. 18-20.

Матеріал надійшов до редакції 16.04.2005 р.

Арешонков В.Ю. Проблеми наукового забезпечення післядипломного образования учителей.

В статье рассматриваются проблемы философского, юридического и педагогического обеспечения последипломного образования учителей.

Areshonkov V.Yu. Problems of scientific maintenance of lifelong education of teachers

The problem of the necessity of philosophical, pedagogical and law maintenance of lifelong education of teachers is considered by the author.