

Анотація

В.Е.Бенера

Становление научных школ высших учебных заведений: вторая половина XIX в. – начало XX в.

Определены особенности становления научной педагогической школы Университета св. Владимира, выявлены характеристики продуктивности научных школ, обусловлены научные традиции, актуальность ведущей идеи лидера научной школы. Раскрыт историко-педагогический анализ научно-педагогических изданий исследуемой проблемы. Осуществлен историко-педагогический анализ научных источников и архивных материалов с исследуемой проблемы. Сформулировано определение исследуемой дидактической категории. Определены основные характеристики самостоятельной работы в учебном процессе высших учебных заведений представителями прогрессивной педагогической мысли исследуемого периода. Актуализирован конструктивный исторический опыт становления научных школ в высшей школе Украины заявленного исторического периода.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, научная школа, педагогические персоналии, научные традиции, актуализация исторического опыта.

Summary

V.Ye.Benera

Formation of Research Schools of Higher Educational Establishments: the Second Half of the XIXth – Beginning of the XXth Century

The article reveals the peculiarities of formation of pedagogical research school in St. Volodymyr University, its efficiency characteristics, inheritance of scientific traditions and key idea of the leader of scientific school. Historic-pedagogical analysis of scientific-pedagogical works of the problem under research is revealed. The analysis of historical-and-pedagogical scientific sources and archival data on the problem researched is being made. As a result of the research, the definition of the above mentioned didactic category is given. The main characteristic features of students' individual work in higher educational establishments given by the representatives of progressive pedagogical conception of the period under research are pointed out. The constructive experience of the formation of research schools in higher educational establishments of Ukraine at the given historical period has been actualized.

Key words: higher educational establishments, scientific school, pedagogical personalities, scientific traditions, actualization of historical experience.

Дата надходження статті: «25» березня 2013 р.

УДК 371.38+37-057.212(045)

В.Є.БЕРЕКА,

доктор педагогічних наук, професор
(м.Хмельницький)

Проектування змісту педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти

У статті розглядаються актуальні проблеми організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, деякі аспекти проектування її змісту. Автором вказано на недоліки у проведенні практичної підготовки майбутніх менеджерів освіти, вказано на функції педагогічної практики у процесі професійної підготовки менеджерів освіти.

Ключові слова: проектування змісту, педагогічна практика, менеджери освіти.

Одним із основних джерел недоліків в підготовці майбутніх менеджерів освіти на сьогоднішній день визнається тривале, неподоланне панування у вищій школі «знанневого» підходу, в рамках якого основним освітнім завданням вважається формування у студентів міцних науково-предметних знань.

У процесі навчання майбутні менеджери мають справу не з предметом професійної діяльності, а з науковими предметами. Реально ж вона характеризується різноманітністю контекстів застосування знань, комплексним характером педагогічних ситуацій, які потребують системного їх використання, що робить неможливим безпосереднє перенесення знань в практичну площину.

Як правило, студенти більш-менш успішно оволодівають засобом засвоєння професійної діяльності, але не самою діяльністю. Її зміст виявляється «нейтральним» по відношенню до предмета майбутньої професійної управлінської діяльності. Завдяки навчання, організованому таким чином, ми маємо (в кращому випадку) спеціаліста в галузі знань менеджменту, але не суб'єкта цілісної управлінської діяльності. Все це призводить до традиційного співвідношення:

студент (котрий може бути надзвичайно здібним до засвоєння основ наук, успішно складає заліки і екзамени, але не спроможний як професіонал, в певному розумінні – «вічний студент») і дітяч.

Відрив матеріалу навчальної програми від реальності сучасної вищої школи підтверджується також тим, що викладачі педагогічних дисциплін, методики викладання предметів нехтують зв'язками теорії з конкретною практичною діяльністю в освіті. В стінах вищого навчального закладу все більше працівників, які «знають про предмет» і все менше тих, які «знають предмет».

Відсутність наступності між навчанням і професійною діяльністю призводить до так званої «пастки адаптації», до якої «потрапляють» менеджери освіти, як правило, на декілька років.

Чи можна уникнути подібної ситуації? Відповідь на це запитання слід шукати в межах прогресивних інноваційних технологій. Але, перш за все, як на нашу думку, слід оцінити наявний, надзвичайно ефективний для використання ресурс – **педагогічну (виробничу) практику майбутніх менеджерів освіти**. За її допомогою можна відстежити розвиток педагогічних здібностей майбутніх управлінців, або ж виявити негативне ставлення до майбутньої діяльності. Однак цей процес складний. Він потребує особливого сприйняття і застосування предметів психолого-педагогічного циклу.

Такий підхід впродовж багатьох років залишався слабким місцем педагогічної думки, об'єктом постійної критики за примітивізм, формалізм, ігнорування наукових підходів. «Зміст і структура практичної підготовки майбутніх менеджерів, неодноразово змінювались, але практика так і не набула наукового обґрунтування. Фактично вона звелася до ситуативного «занурення» майбутнього управлінця в життя конкретної школи, де в кращому випадку можна засвоїти лише окремі прийоми діяльності керівника. Іншими словами, є окремі практики, але немає цілісної системи підготовки» [1].

Разом з тим, навіть поверховий історичний аналіз проведення педагогічної практики підтверджує тісний зв'язок особливостей її організації з історією вищої педагогічної освіти і навіть соціальним розвитком країни. Наприклад, принцип неперервності дум декларований в свій час на рівні Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР [2], але й досі формально реалізується, змістового обґрунтування стосовно процесу професіоналізації студента вищого педагогічного навчального закладу до цих пір не отримав.

Не подолані й інші прорахунки існуючої системи педагогічної практики майбутніх фахівців, в тому числі й менеджерів освіти. До цих пір, наприклад, результати атестації майбутніх керівників навчальних закладів на практиці не відіграють хоча б якоїсь ролі при проведенні курсової і підсумкової атестації.

Але повернемось до змісту педагогічної практики. Як показали наші дослідження, значним недоліком є «розтягування» практичної діяльності майбутніх менеджерів освіти викладачами за своїми науковими дисциплінами. Вимоги виконання на практиці предметних завдань і представлення відповідних звітів, незаперечно, шкодить сприйняттю і усвідомленню цілісності професійної діяльності. Або взяти таке – надання переваги тій кафедрі, яка бере активну участь під час організації практики. У першому випадку майбутніх керівників дезорієнтує відсутність єдиних підходів до проведення практики, які ставлять викладачі кафедр (в тому числі й до різних аспектів управлінської діяльності), в іншому – вимоги окремої дисципліни (її погляд на професійну діяльність) розглядаються як основоположні. Вимоги і бачення з цієї точки зору визначають критерії оцінювання діяльності майбутнього менеджера освіти на практиці в цілому.

Педагогічна практика майбутніх керівників традиційно розглядається як аналіз прийняття управлінських рішень. Основними завданнями її проведення є: забезпечення безпосередньої участі в управлінській діяльності; формування здатності до науково-дослідної, експериментальної роботи; розвиток творчого підходу до управління закладом освіти; сприяння розвитку вміння об'єктивно аналізувати власну діяльність і поведінку. В реальному житті не на належному рівні реалізується мета практики, а саме: подальша самоосвіта та виховання потреби систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Психологічна складова педагогічної практики студентів вищого педагогічного навчального закладу зводиться до засвоєння психологічних методик вивчення особистості школяра, учнівського та педагогічного колективу, а точніше, до написання на них психолого-педагогічних характеристик. П.В.Іванов [3], характеризуючи стан справ в практико-психологічній підготовці майбутніх менеджерів освіти, замітив, що «їх психологічна практика обмежується переважно спостереженням за роботою вчителя і учнів на уроці та написанням характеристик учнів (нерідко вони нагадували шкільні твори, присвячені тим чи іншим літературним персонажам)». Викладач психології в педагогічній практиці виконує роль «розвідника» завдань по діагностиці розвитку учнів з наступним контролем їх формального виконання. Це дійсно роль, а не професійна позиція.

На думку фахівців, при проведенні практики мають місце й інші недоліки та прорахунки. Наприклад, не визначено ролі педагогів освітніх установ, на базі яких здійснюється педагогічна

практика, а також форми залучення їх до роботи з майбутніми керівниками під час її проведення. Як свідчать наші дослідження, майбутні управлінці зацікавлені у взаємодії з керівниками навчального закладу, з великим бажанням вступають у взаємовідносини з педагогами тих навчальних закладів, в яких проходять практику. Особливо плідна співпраця відбувається там, де панують відносини підтримки, професійного наставництва, адресованого колезі-початківцю, який зустрічається з труднощами, які відомі досвідченому педагогу. Необхідним бачиться психолого-педагогічний аналіз і обґрунтування позицій «майстра», «наставника».

Як на нашу думку, така ситуація є наслідком не лише неефективних організаційних підходів в конкретних вищих навчальних закладах. Очевидно слід визнати послаблену увагу до цієї проблеми з боку педагогічної науки, яка досі не визначилася щодо цілісного уявлення про освітній смисл педагогічної практики та основних принципів її організації. Без цього будь-яка інновація в організації педагогічної практики (методика, технологія тощо) – ситуативний і недостатній засіб розв'язання цього питання.

Кожен новий посібник з практики очікується з нетерпінням, надією змін на краще, однак реально знаходиш все той же набір формальних схем і методик.

Очевидною є відсутність всебічного психологічного аналізу виробничої практики, її ролі в становленні суб'єкта педагогічної діяльності, розвитку здібностей майбутнього менеджера освіти.

І.Ф.Харламов і В.П.Горленков вважають, що «прорахунки, які спостерігаються в ході практики, демонструють слабкі сторони і вади всієї системи професійно-педагогічного формування майбутніх педагогів» [4]. Основу педагогізації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі має становити процес вдосконалення педагогічної практики студента. Практика повинна виступати не як «придаток» цього процесу, а як «об'єктивний системоутворюючий фактор» всіх сторін підготовки майбутніх керівників до професійної діяльності. Досягнення цієї мети обумовлюється необхідністю руху не лише від теорії до практики, але й від практики до теорії при певному змісті освіти педагога.

Ми вважаємо за необхідне запропонувати серйозне обговорення проблеми педагогічної практики педагогами і психологами, теоретиками і практиками.

Аналіз наукових доробок, присвячених проблемі організації педагогічної практики майбутніх менеджерів освіти, дає підстави виділити декілька її найважливіших функцій.

По-перше, практика надає можливість майбутнім менеджерам освіти здійснити апробацію теоретичних знань. Саме їх використання викликає певні труднощі в роботі менеджера-початківця. Вказуючи на наступність по відношенню до попередніх етапів освіти, необхідно чітко зафіксувати діагностичну, експертну роль педагогічної практики. За очевидною недосконалістю умінь і навичок, які отримує практикант, він має можливість поповнити свої знання, які в перспективі стануть основоположними в його практичній діяльності. Саме тому педагогічну практику слід розглядати певною мірою як іспитування самих викладачів, перевірку їх знань (мається на увазі і «особистих», і «дисциплінарних») і компетентності. Це можливість для ревізії наявного в них арсеналу навчальних засобів.

По-друге, педагогічна практика розглядається як простір, на якому проходить інтеграція знань різного характеру і типу в діяльності майбутнього керівника. Констатуємо, що вивчення педагогічного процесу на попередніх етапах проходить послідовно, по частинах, на практиці ж він виступає як цілісне, нерозривне явище. Використовуючи аналогію з виробничим процесом, можна говорити, що на практиці проходить «збирання» окремих «блоків» і «частин» психолого-педагогічної споруди в цілісну структуру, яка обслуговує професійну діяльність. Знання, які засвоювались послідовно але окремо, мають «ввійти» в педагогічну діяльність. Тут принципово важлива організація діяльностей кооперації викладачів, представників різних навчальних дисциплін, які дають змогу на практиці розкрити перед майбутнім менеджером освіти як багатогранність, так і цілісність педагогічної діяльності, які актуалізують реальне функціонування всіх типів і видів знань в діяльності.

Під час практики відбувається становлення нової позиції майбутнього менеджера освіти – позиції суб'єкта нових для нього відносин з дітьми і колективом. Викладачі покликані надати підтримку і допомогу майбутньому менеджеру-практиканту в її прийнятті і опануванні. Організація практики створює умови для самовизначення майбутніх керівників навчальних закладів, виявлення ними меж власних здібностей і можливостей, співставлення образів «професійне Я-реальне» і «професійне Я-ідеальне», виявлення механізмів подолання розриву. Ефективно організувати практику – означає забезпечити умови розвитку професійної позиції майбутнього керівника навчального закладу. В науковій літературі досі відсутній єдиний підхід до діяльності студентів на практиці. О.А.Абдулліна, П.В.Іванов [5-6] стверджують, що діяльність майбутніх управлінців на практиці являється аналогом професійної діяльності керівника,

адекватної змісту і структурі управлінської діяльності, яка характеризується тією ж різноманітністю відносин і функцій, що й діяльність самого керівника.

Педагогічна практика має смисл навчальної діяльності, смисл підготовки до самостійної професійної діяльності являється однією з найбільш складних і багатоаспектних видів навчальної роботи. Притому, що в процесі педагогічної практики майбутні керівники мають справу з цілісним процесом управлінської діяльності у всьому її багатоманіттю і складності, сама педагогічна практика – це все-таки ланка цілеспрямованого навчання майбутніх менеджерів освіти, коли викладач систематично її спрямовує, організовує і контролює. Завдання, які вирішують майбутні керівники, зберігають ще свій навчальний характер, не дивлячись на те, що студент діє в цілісній реальній ситуації. В роботі Л.А.Машкіної «Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів» [7] висувається думка, що «занурення в практику (зокрема в професію)» виступає як вид освітньої технології з пропедевтикою і навчанням. «Занурення в практику представляє саме освітній вплив, який, однак, здійснюється не в формі реальної практичної дії, а в навчальній діяльності, в реальній праці. Ця дійсність і утворює проблему, оскільки логіка освіти не співпадає з логікою практичної справи» [там само].

Обґрунтованим і конструктивним, на нашу думку, є підхід З.І.Васильєва [8], який виділяє **три базові форми діяльності майбутнього менеджера: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри та інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність.** Він розглядає практику як варіант навчально-професійної діяльності, яка поряд з навчально-дослідною роботою студента є «реальним» дипломним проектуванням.

Визначаючи зміст даного типу діяльності, слід зазначити, що здійснення професійної педагогічної діяльності в період практики реалізує одночасно дві мети: 1) безпосередньо вирішує завдання професійної діяльності практично по всьому об'єму; 2) в процесі реалізації створює умови для виявлення знань, яких не вистачає для самоосвіти і навчання, самопізнання і саморозвитку. Професійна діяльність, таким чином, стає предметом іншої діяльності – навчальної, спрямованої на виявлення і поповнення тих знань і здібностей, яких не вистачає, визначення меж можливостей суб'єкта діяльності. Засобом, який забезпечує подібну зміну предмета діяльності, стає рефлексивний аналіз, який передбачає формування відстороненої по відношенню до власної діяльності позиції. Для студента це представляє певну трудність. Звідси необхідним стає демонстрація зразків рефлексивного аналізу з боку викладачів і організація обговорення, яка запускає процеси розуміння, критики, оцінки.

Таким чином, принциповим бачиться сучасний характер навчально-професійної діяльності. Практика, як правило, передбачає спільну діяльність, партнерські відносини. Викладач тут не «над» і навіть «не поряд», оскільки його участь вимагає більше, ніж корекцію застосування методів викладання або рекомендації по відборі навчального матеріалу, але «разом» із майбутнім керівником – розв'язують реальні проблемні ситуації педагогічної діяльності, які вимагають відповідного професійного самовизначення.

Необхідність спільної діяльності майбутніх управлінців в процесі психологічної підготовки загальноновизнана в літературі. Найважливішим аргументом виступає думка про специфіку праці керівника освітньої установи, успішність якої залежить від уміння працювати в режимі взаємодії, діалогу, полілогу.

Все це дає підстави говорити про необхідність проектування особливої форми сумісності майбутніх управлінців, викладачів, педагогів освітніх установ **навчально-професійної спільноти.**

Навчально-професійна громада розглядається як місце формування здібностей, необхідних для входження у власне професійну спільноту і здійснення дійсно практичної діяльності в якості її суб'єкта.

Освітній ефект педагогічної практики, «бідність» або ж «багатство» змісту обумовлюється не лише підготовленістю конкретних управлінців і досвідом педагогів, але й якістю співорганізації, спільності, характером відносин, які склалися, і зв'язків із співтовариством.

Включаючись в нову для нього професійну практичну діяльність, майбутній управлінець зустрічається із питаннями і проблемами, для розв'язання яких йому необхідні взаємодія з викладачами і педагогами, їх допомога. Але ця взаємодія неможлива в тій формі, в якій вона здійснюється на предметі навчальної діяльності. Студент потребує в інших формах співробітництва з викладачами і колегами, шукає їх. В існуючій практиці ці пошуки в більшості випадків виявляються безрезультатними, зі студентом працюють в логіці навчальної діяльності і в відповідній формі сучасності. Проектуючи нову форму сумісності з новими способами взаємодії, позиціями партнерів, ми не відповідаємо сподіванням студента.

У навчально-професійному співробітництві здійснюється перехід майбутнього управлінця від пізнавального до діяльнісного відношення до дійсності, відкривається предметність нової для майбутнього менеджера професійної діяльності, до самостійного здійснення якої він ще не підготовлений. Для цього будуються адекватні для особливостей входження конкретного майбутнього управлінця в цю предметність форми взаємодії, які дають змогу «вивести» його на предмет професійної управлінської діяльності, на її специфічні завдання.

Освітній вплив на майбутнього управлінця в рамках педагогічної практики повинно враховувати особливості його входження в діяльність, перебування або виходу з нього, суб'єктивного відношення до можливих і реальних перешкод, до взаємодії, які склалися з іншими колегами, педагогами і т.п. Увага викладача до суб'єктивного досвіду діяльності майбутнього керівника в якості управлінця сприяє створенню останнього підґрунтя своєї участі в діяльності, визначенню професійної управлінської позиції.

Проектуючи навчально-професійну спільноту, ми створюємо умови входження суб'єкта в діяльність за типом позиційного самовизначення, в протилежність адаптивному (адаптація до ролі управлінця). Останнє особливо важливе. В традиційній системі професійної освіти майбутніх менеджерів процеси самовизначення практично не ініціюються. Всі питання, пов'язані з суб'єктивними цінностями і смислами, по суті, ігноруються. Проте самовизначення майбутніх управлінців – найважливіший процес, який проходить в професійній освіті.

Вироблення уявлень про зміст і принципи організації практики зводяться до проблеми змісту педагогічної освіти в цілому. Звичайно, подібна тема потребує окремої ґрунтовної розмови. Ми поділяємо точку зору тих науковців, які вважають, що зміст освіти (педагогічної в тому числі) не тотожний змісту навчальних посібників і державних стандартів. Зміст із етимології, – те, що утримується разом, предмет спільної діяльності (утримання). Зміст освіти створюється «рухом людей», їх співучастю в діяльності (людей, які вийшли із статусного і рольового функціонування в простір позиційного самовизначення). З цієї позиції педагогічна практика виступає простором, де вперше виникає в своїй повноті зміст педагогічної освіти, і це заставляє з особливою серйозністю віднестися до її проблем.

Список використаних джерел та літератури:

1. Берека В. Є. Організація практичної підготовки слухачів магістратури за спеціальністю «Управління навчальним закладом» / В. Є. Берека. – Хмельницький : Вид-во ХІІІ, 2005. – 216 с.
2. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по дальшому вдосконаленню вищої освіти в країні».
3. Иванов П. В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов / П. В. Иванов // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С. 30–33.
4. Харламов И. Ф. О концептуальных основах педагогической практики / Харламов И. Ф., Горленко В. П. // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 50–55.
5. Абдуллина О. А. Проблемы организации педагогической практики / О. А. Абдуллина // Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей. – М. : МГПИ, 1978. – С. 238.
6. Иванов П. В. Какой должна быть педагогическая практика студентов университетов / П. В. Иванов // Вестник высшей школы. – 1984. – № 3. – С. 30–33.
7. Машкіна Л. А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів : програма та метод. реком. щодо її реалізації. – Хмельницький : Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
8. Васильев З. И. Непрерывное приобщение студентов к педагогической теории и практике как средство подготовки к учебно-воспитательной работе в школе / З. И. Васильев // Молодой учитель в системе непрерывного образования. – М., 1987. – С. 10–19.

Анотація

В.Е.Берека

Проектирование содержания педагогической практики будущих менеджеров образования

В статье рассматриваются актуальные проблемы организации педагогической практики будущих менеджеров образования, некоторые аспекты проектирования его содержания. Автором отмечаются недостатки в проведении практической подготовки будущих менеджеров образования, указано на функции педагогической практики в процессе профессиональной подготовки менеджеров образования.

Ключевые слова: проектирование содержания, педагогическая практика, менеджеры образования.

Summary

V. Ye. Bereka

Projecting of the Content of Pedagogical Practice of the Future Education Managers

Topical problems of organization of pedagogical practice of the future education managers, some aspects of its content's projecting have been studied. The author mentions drawbacks in conducting of practical preparation of the future education managers, the functions of pedagogical practice in the process of professional preparation of education managers have been shown.

Key words: projecting of the content, pedagogical practice, education managers.

Дата надходження статті: «1» лютого 2013 р.