

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

XXI століття визначило потреби людини й суспільства в нових стратегіях: розумовій, інформаційній, емоційній, врешті в етиці поведінки особистості на рівні соціальних відносин та внутрішнього світу. У зв'язку з цим сучасні тенденції розвитку освіти підпорядковуються змінам у парадигмах сприйняття світу.

Україна, як і все світове товариство, розуміє, що необхідно провести суттєві зміни в освіті, створити нові пріоритети навчання і виховання особистості протягом усього життя, які б сприяли формуванню готовності громадян держави до свідомого політичного й соціального вибору, постійного підвищення свого професійного рівня. Реалізація цих завдань можлива в системі післядипломної освіти, специфіка якої полягає в диференційованому підході до навчання дорослих з особливою освітньою мотивацією. За таких умов той, хто навчається, визначає, які форми, методи, прийоми, технології навчання для нього є найбільш оптимальними, самостійно обирає місце навчання.

Післядипломна педагогічна освіта є пріоритетною галуззю. Це постійно діюча ланка в національній системі безперервної освіти, яка має забезпечити фахове вдосконалення спеціалістів, індивідуальне самостійне навчання людини незалежно від віку.

Провідна роль в освіті дорослих, і зокрема вчителів, належить інститутам післядипломної

педагогічної освіти, що покликані створити такі моделі підвищення кваліфікації, які б задовольнили потреби педагогічних працівників різних спеціальностей та категорій.

Саме на цій науково-педагогічній проблемі сконцентрована увага в нашій статті. **Об'єктом дослідження** є система післядипломної педагогічної освіти, **предметом** – професійне зростання вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Нові умови розвитку освіти зумовлюють необхідність розробки мобільної моделі підвищення кваліфікації, а саме: переходу від традиційної до складної (багатовимірної) моделі, в основі якої – дидактичні принципи, що мають особливості реалізації в навчанні дорослих [1]. Такими вважаємо наступні:

- провідна роль самоосвіти;
- урахування психофізіологічних особливостей дорослого, його професійного статусу;
- опора на власний досвід та досвід колег;
- індивідуалізація навчання;
- практична орієнтованість здобутих знань;
- наступність, системність і безперервність;
- актуалізація знань тощо.

Ідея безперервної освіти, на думку основоположника андрагогіки як науки М.Ш. Ноулза, виходить із психосоціальної характеристики дорослої людини. Головною ознакою дорослої людини він вважає її

прагнення до задоволення своїх потреб. На вершині цих потреб – потреба в самоактуалізації чи у прояві всіх її потенційних можливостей. Це прагнення і є тією природною основою, що спонукає дорослу людину до процесу самоосвіти протягом усього життя [1; 5].

М.Ш. Ноулз визначає сім умов (аспектів) практичної організації успішного навчання дорослих, а саме:

- формування мікроклімату, що сприяє успішному навчанню дорослих;
- створення організаційної структури для спільного з тими, кого навчають, планування навчального процесу;
- визначення потреб дорослих у навчанні;
- формування напрямів і цілей навчання;
- розробку та розвиток адекватних навчальних планів;
- забезпечення адекватних технологій здійснення безпосередньої навчальної діяльності;
- оцінювання досягнутих результатів та визначення нових потреб у навчанні [5].

Досліджуючи модель навчання, розуміємо її як систематизований комплекс основних закономірностей діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, у процесі самого навчання.

Тому головним є врахування віку тих, кого ми навчаємо, адже саме цей фактор є визначальним у формуванні життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей, рівня відчуття своєї самостійності в діях та прийнятті рішень, загального розвитку особистості.

Усі ці вимоги спонукали до створення системи вивчення професійних запитів педагогів у міжтестастійний період. Тобто мова йде про таку систему, яка б охоплювала докурсовий період (I етап), період курсів підвищення кваліфікації (II етап) і післякурсний період (III етап) (рис. 1).

Система діагностики професійних запитів освітян, що передбачає максимальне врахування їх індивідуальних і групових потреб, належить до провідних чинників, на яких базується диференційований підхід до організації та змісту підвищення кваліфікації педагогів.

Педагогічне діагностування розглядається нами як циклічний процес, що супроводжує міжкурсний (до курсів підвищення кваліфікації і після їх проходження) та курсовий етапи.

I – докурсовий етап педагогічного діагностування є підготовчим, мотиваційним. Тому першочерговим завданням цього етапу є отримання загальної інформації про освітян, науково-методичне забезпечення й організаційно-педагогічні умови їх професійної діяльності, соціально-економічні умови функціонування системи освіти району (міста), закладу.

У зазначений період виявляється також рівень задоволеності педагогічних працівників змістом своєї роботи, виокремлюються чинники професійного зростання вчителя за ознакою "характер праці" й визначається мотиваційний комплекс особистості.

5 років – міжтестастійний період

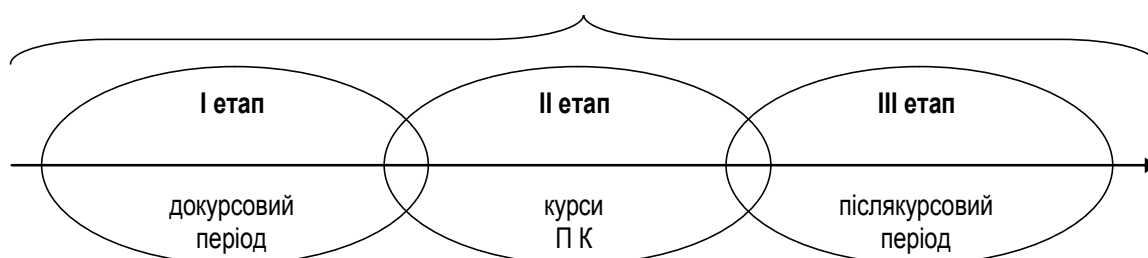


Рис. 1. *Етапи вивчення професійних запитів та потреб педагогів у міжтестастійний період*

Дані I етапу є визначальними в доборі форм і змісту навчання, що пропонуватиметься педагогу під час курсів підвищення кваліфікації.

II етап – курси підвищення кваліфікації – базовий, навчально-контрольний. Тому основною метою педагогічного діагностування на цьому етапі є визначення якості зростання професійних потреб та професійного рівня вчителя протягом періоду курсового навчання. Засобом досягнення поставленої мети є система моніторингових процедур, яка реалізується на вході (вхідне діагностування), протягом курсового навчання (проміжне опитування) та на виході (вихідне діагностування).

III етап – післякурсний – етап практичної реалізації оновлених і здобутих знань, вироблених умінь та навичок під час курсів підвищення кваліфікації. Тому педагогічне діагностування, що здійснюється у цей період, має на меті виявлення змісту й характеру моделювання вчителями власної професійної траєкторії, результативності задоволення запитів і потреб, які висувались у період до курсів підвищення кваліфікації та під час навчання на них. Значна увага на даному етапі приділяється питанню педагогічної рефлексії, а саме: вмінню вчителя критично оцінити власні

здобутки й недоліки, баченню ним способів підвищення професійного рівня [1].

Проаналізувавши отриману інформацію, робимо висновки:

- учителі-практики мають відчувати особистісну головну і провідну роль у процесі навчання, максимальне врахування власних професійних запитів, потреб та інтересів, соціально-економічних умов професійної діяльності;

- педагоги-практики повинні мати широкий спектр пропозицій щодо форм навчання та право самостійного вибору найбільш прийнятних для себе;

- зміст курсів підвищення кваліфікації, заходів міжкурсного періоду мають забезпечувати як потреби сьогодення у практичній діяльності вчителя, так і бути прогностично спрямованими;

- сучасний педагог повинен мати необмежений доступ до джерел інформації;

- основою позитивного ставлення вчителя-практика до навчання на курсах підвищення кваліфікації та формування позитивної мотивації до самоосвіти має стати атмосфера творчої взаємодії викладачів і слухачів, повага та увага до думки педагогів, створення умов для вільного обміну думками,

результатами набутого досвіду, прагнення бути визнаним колегами [2].

В основі традиційної моделі – курси підвищення кваліфікації за фахом, що проходять учителі раз у п'ять років. Зазвичай, такі курси більше зорієнтовані на відтворення змісту фахової підготовки педагога, нових технологій у викладанні предмета.

Міжкурсний період за даною моделлю, як правило, лише епізодично супроводжується семінарами, інструктивно-методичними нарадами тощо, а це не дає можливості для створення цілісної системи післядипломної педагогічної освіти вчителя.

Одним з важливих напрямів професійного зростання вчителів є корекція стереотипів та формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії. Індивідуальна робота з визначення набору стереотипів-еталонів (професійних, гендерних та особистісних) проводилась нами в умовах курсів підвищення кваліфікації вчителів у формі консультування, лекцій-діалогів, самостійної роботи над складанням глосарія і над відбором еталонів.

Так, у ході організації

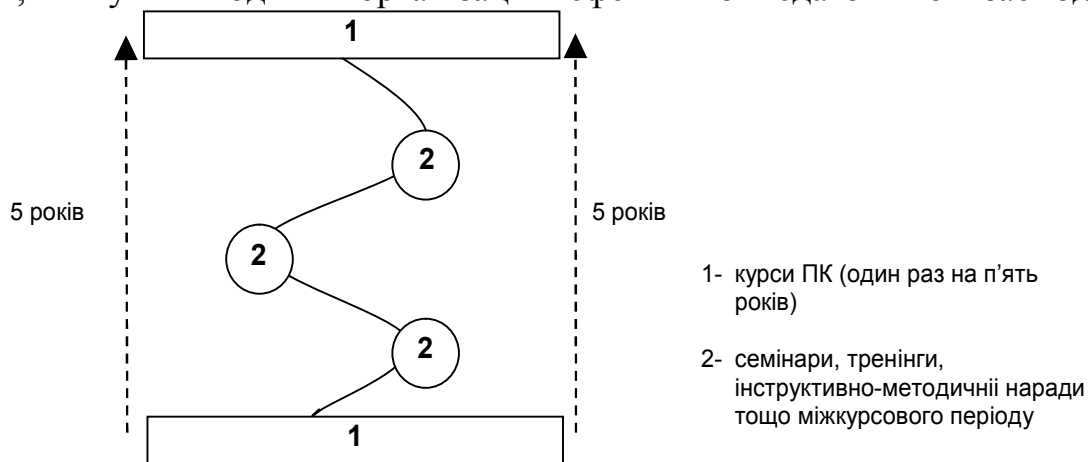


Рис 2. Традиційна модель організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

індивідуальної роботи нами враховувалися такі вікові особливості слухачів курсів:

- дорослій людині складно визнавати, що вона чогось не знає або не пам'ятає;

- дорослому притаманний високий рівень контролю, тому він відповідає на запитання лише за повної впевненості у своїх знаннях;

- дорослому легше працювати з тестовими методиками;

- дорослому необхідна допомога викладача-консультанта з питань, пов'язаних із забезпеченням інформацією;

- дорослому важливо, щоби слабкі сторони його професійного, особистісного та гендерного розвитку не оцінювалися, не порівнювалися з іншими і не розголошувалися за межами тимчасового колективу (правила конфіденційності) [3].

Індивідуальна робота розглядалася нами як взаємодія досліджуваного (вчителя) з викладачем інституту підвищення кваліфікації вчителів на підставі вивчення і врахування професійних, гендерних та особистісних особливостей учителя з метою формування еталонів ефективної педагогічної взаємодії.

Мета індивідуальної роботи вчителів: визначити набір стереотипів і еталонів; дати емоційну оцінку. Емоційна оцінка визначалася шляхом знаходження серед 40 найбільш розповсюджених емоційних станів тих з них, що відповідали емоціям учителів під час педагогічного аналізу власних результатів.

Розроблена нами методика визначення набору стереотипів-еталонів містила 50 висловлювань. З них виокремлено дві групи: стереотипи (30 висловлювань) та еталони (20 висловлювань). У свою чергу 30 стереотипів і 20 еталонів розподіляються на підгрупи. Серед стереотипів виділяються ті, що пов'язані з негативним досвідом педагогічної взаємодії, гендерні стереотипи, особистісні, викликані низьким рівнем типологічної комунікативної толерантності і негативною негативною емоційною інграмом. Еталони, у свою чергу, також підрозділялись на чотири групи: зв'язок з позитивним досвідом взаємодії, ефективні прийоми жіночого стилю педагогічної взаємодії, ефективні прийоми чоловічого стилю педагогічної взаємодії та позитивні емоційні інграми [4].

Перед визначенням частоти використання цих висловлювань у взаємодії з учнями кожний випробуваний складав глосарій таких термінів: стереотипи, еталони, стереотипи негативного досвіду педагогічної взаємодії, гендерні стереотипи, особистісні стереотипи, професійні стереотипи, низький рівень типологічної комунікативної толерантності, негативні та позитивні

емоційні інграми, еталони ефективної педагогічної взаємодії, ефективні прийоми жіночого і чоловічого стилів педагогічної взаємодії.

Надалі кожний учитель індивідуально отримав набір висловлювань – давав оцінку частоти їх використання. Для оцінки частоти використання тих чи інших висловлювань пропонувалася чотирирангова шкала, яка переводилася в бали.

Наведемо приклади стереотипів педагогічної взаємодії, пов'язаних з негативним професійним досвідом.

- Ви приходите на урок з цікавими і творчими задумами, а клас байдужий і слухає Вас не уважно. Як наслідок, Ви починаєте гарячитися і нервувати.

- Приходячи в новий клас з цікавим задумом уроку, Ви відчуваєте себе скутим в очікуванні реакції учнів на Вашу манеру ведення занять.

- З роками Ви стали більш скритими, тому що Вам часто доводилося розплачуватися за свою відвертість перед дітьми.

Наведемо приклад гендерних стереотипів:

- Ви переконані, що в більшості своїй дівчата поступаються хлопчикам у рівневі інтелектуальних здібностей, але компенсують це посидючістю, акуратністю, зразковою поведінкою і т. ін.

- Учителям-жінкам працювати складніше, оскільки діти менше слухають зауваження, користуються м'якістю і терпимістю.

- Ви підтримуєте думку, що хлопчиків потрібно готувати насамперед до професійних успіхів, а дівчаток – до вміння бути гарними дружинами, матерями.

Наведемо приклад особистісних стереотипів, що визначаються низьким рівнем типологічної комунікативної толерантності:

- Повільні діти зазвичай мимовільно "діють" Вам на нерви.

- Оригінальні, нестандартні, дуже яскраві діти найчастіше діють на Вас негативно.

- Вам не подобається зовнішній вигляд сучасних школярів (зачіски, косметика, наряди).

- Представники дітей деяких національностей серед Ваших учнів відверто несимпатичні Вам.

Наведемо приклад негативних емоційних інграм:

- Ви використовуєте „строгий вираз” обличчя та інтонації в голосі для дисциплінарних дій у класі.

- Коли дисципліна у класі погіршується, Ви підвищуєте тон голосу і використовуєте ті або інші погрози на адресу окремих учнів.

- Іноді Ви спеціально зображаєте незадоволеність, обурення, щоби поставити на місце кого слід.

- Зазвичай Ви дещо холодні, емоційно стримані, щоби захистити свій внутрішній світ від учнів.

Наведемо приклад еталонів позитивного професійного досвіду.

- З самого початку уроку Ви прагнете організувати взаємодію з учнями, а також ділове спілкування між ними.

- Ви приходите до класу завжди з позитивним настроєм стосовно нього, навіть, якщо у Вас протягом певного часу трапляються невдачі в роботі з цими дітьми. Ви прагнете знайти причину в собі, а не в учнях.

- Ви наперед плануєте спілкування з класом під час складання плану

уроку.

- Ви враховуєте негативний досвід спілкування з класом, змінюючи стиль своєї поведінки з ним.

Приклади позитивних емоційних інграм.

- Щоби зняти напругу і втомленість у класі, Ви використовуєте жарт.

- Ви часто використовуєте на уроці такі засоби, як сміх, усмішка, миролюбні інтонації, жести, що символізують радість, схвалення, прийняття.

Результати проведеного нами дослідження показали, що вчителі (як жінки, так і чоловіки) часто вдаються до дослідження стереотипних поглядів, думок, прийомів у взаємодії з класом. Але в цілому до стереотипів і еталонів більшу схильність виявили вчителі-чоловіки. Особливо ця різниця помітна в оцінці еталонів (57,3 % – вчителі-жінки і 74,5 % – учителі-чоловіки). Також можна простежити відмінності в оцінці характеристик стереотипів та еталонів.

Учителі-чоловіки схильні більшою мірою спиратися на позитивний професійний досвід (68 %), активніше користуються позитивними емоційними інграмами у спілкуванні з учнями (75 %), інтенсивно (83 %) використовують у роботі ефективні прийоми „чоловічого стилю” взаємодії з дітьми, а також прийоми „жіночого стилю” взаємодії (72 %). Для вчителів-жінок характерні більш слабка опора на позитивний професійний досвід (57 %), більш рідке включення позитивних емоційних інграм у спілкуванні з класом (60%), а також у меншій мірі виражене використання ефективних професійних прийомів як „жіночого” (58%), так і „чоловічого”

(54 %) стилю.

Потім слідувала „лекція-діалог” за запитаннями корекції стереотипів і розширення використання еталонів. При цьому нами було враховано дані констатувального експерименту та якісні відмінності досліджуваних, одержані внаслідок індивідуальної роботи. Тема „лекції-діалогу” – ознайомлення з емоційними інграмами, їх характеристиками та впливом на особистісні, гендерні і професійні особливості педагогічної взаємодії [за 3; 4].

Отже, індивідуальна робота

з визначення набору професійних, гендерних та особистісних стереотипів-еталонів дає можливість оцінити власну ефективність педагогічної взаємодії. Усвідомлення емоційно забарвлених стереотипів та еталонів дало підставу кожному з вчителів визначити необхідність розвитку не тільки емоційного компонента педагогічної взаємодії, але й поведінкового і когнітивного. Це створює передумови для успішного професійного зростання вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кларар Н.І. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу. – Київ, 2006.

2. Макарова Л.Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. – Тамбов, 1999.

3. Унтілова Е.А. Формування

еталонів ефективної педагогічної взаємодії в процесі підвищення кваліфікації вчителів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 234 с.

4. Унтілова Э.А. Стили педагогического взаимодействия. – Одесса, 2007. – 64 с.

5. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.

Подано до редакції 06.05.08

РЕЗЮМЕ

В статье рассматривается индивидуальная работа учителей со стереотипами-эталонами педагогического взаимодействия как

одно из направлений профессионального роста педагогов в условиях повышения квалификации.

Ключевые слова: андрагогика, модель, повышение квалификации, эталоны и стереотипы педагогического взаимодействия.

SUMMARY

The article investigates teacher's individual work with stereotypes and standards of pedagogical cooperation in the process of teacher's improvement of skills; characterises some ways of professional development.

Keywords: andragogy, model, improvement of professional skills, stereotypes and standards of pedagogical cooperation.