

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЯК ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Криза освіти завжди є гостро відчутною у суспільстві та закономірно викликає пильну увагу й занепокоєння. Водночас така ситуація ще більше ускладнюється, коли вона спричинена не стільки проблемами самої освітньої системи, скільки більш загальною кризою й нестабільністю в сучасному суспільстві.

Однією з проблем на якій щораз частіше акцентують увагу освітня адміністрація, батьки та громадськість загалом є професіоналізм учителів. Внаслідок соціокультурних перетворень, науково-технічного прогресу, глобалізації інформаційного середовища постійно зростають професійні вимоги й розширюються освітньо-виховні функції вчителів. Тому наголошується на необхідності професійного вдосконалення вчителів, як неперервного й перманентного процесу, що охоплює весь період професійного життя. Такі проблеми притаманні не лише вітчизняній педагогічній практиці, а й багатьом країнам Європи.

Серед пріоритетів освітньої політики країн-учасниць Європейської Спільноти зокрема визначають моделювання нової системи підготовки вчителя, основу якої становлять:

- академічна підготовка;
- творча, інноваційна постава;
- зростання цінності та верифікація знань, а також формування професійних умінь вчителя в процесі базової підготовки [3, с.71].

Творячи нові концепції професійної підготовки вчителів, слід не лише керуватись мінливими перспективами майбутнього, а насамперед, зважати на освітні традиції й досягнення та загальнокультурні надбання загалом. Дуже часто освітні інновації є лише фрагментарною реакцією вирішення актуальних проблем, усунення недоліків й корекцією виявлених помилок. У той же час такі безсистемні втручання й нововведення приносять значно більше хаосу ніж очікуваних позитивних змін. Тому нова педагогічна парадигма мусить враховувати як і контекст глобалізаційних й інтеграційних тенденцій, нові вимоги часу до спектру й змісту складових професійної компетентності вчителя, так і традиції та досягнення вітчизняної освіти.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Над проблемою вдосконалення професійної підготовки сучасних вчителів працюють, такі вітчизняні науковці, як Н.В.Кічук, С.О.Сисоева, С.У.Гончаренко та ін. Відомими також є дослідження аналогічної проблематики зарубіжних учених Б.Чередрецької, В.Лежанської, Д.Голебняка та ін.

Формулювання цілей статті... Отож, мета статті полягає в аналізі системи професійної педагогічної підготовки та висвітленні шляхів її вдосконалення з метою забезпечення необхідних передумов для творчого розвитку майбутніх вчителів.

Виклад основного матеріалу дослідження... Перед освітою вчителів постають нові великомасштабні завдання підготовки дітей і молоді до життя в умовах глобалізованого, полікультурного, інформаційного суспільства, формуванні у них умінь взаємодіяти і досягати успіхів в умовах співпраці та конкуренції [1, с.39]. Задля вирішення таких складних завдань у вчителів повинна бути правильно сформована мотивація. Не може сьогодні мотивація вчителів базуватись лише на сфері емоцій, покликання, харизмі чи високих ідеях. Необхідними для позитивної мотивації є реальні свідчення того, що професія, яка акумулює в собі функції, що мають найвищу суспільну значимість, відображені в суспільному престижі та системі оплати. Базуючись на позитивній мотивації та ґрунтовній професійній підготовці, у вчителів може формуватись творчий стиль діяльності. Характеристика творчого стилю діяльності є досить складною та суперечливою, загалом творчий вчитель є таким, що

- зможе виявити і визначити зацікавлення і потреби іншої особи, а також спонукати її до реалізації цих зацікавлень, їхнього розвитку та вдосконалення;
- дозволяє дитині виявити дивні й недосконалі думки, імпульси творчості, що можуть стати передумовою креативного розвитку;
- докладає зусиль для того щоб учні стали з інтегрованою єдністю з почуттями, що наповнюють їх ідеї, а також ідеями, що наповнюють їх почуття;
- спонукає досягнення людської повноти, через відкриття світу вартостей, розвитку діалогу та самооцінювання;
- провокує сумніви, уяву й тим самим руйнує стереотипи й шаблонні підходи та апріорні розв'язки [2, с.29].

Професійно-творча самореалізація вчителя вимагає відповідної організації процесу та відбору змісту професійної підготовки. Зрозуміло, що далеко не всі типи професійної підготовки вчителів забезпечать розвиток творчих здібностей та умінь.

Критерій диференціації головних типів професійної підготовки вчителів зазвичай виводять із джерела й передумов учительських досягнень.

Головні типи професійної підготовки вчителів: технологічна, гуманістична й функціональна, базуються на провідних напрямках сучасної психології. Перший виникає з біхевіоризму, другий з гуманізму й третій з пізнавальної психології.

Згідно першого – біхевіористичного підходу вишкіл учителя буде спрямований на формування й вдосконалення конкретних умінь, необхідних для реалізації дидактичних завдань. Студент готується до прецизійно спланованого навчально-виховного процесу. Така підготовка детермінована сукупністю праксеологічних норм (економічних, організаційних, ергономічних).

Гуманістичний підхід є альтернативним концепції вчителя-технолога. В освіті вчителів з'являється новий напрям – особистісно-персоналістичний. Кваліфікований вчитель, передовсім є гармонійно розвинутою особистістю. Він не поводить стереотипно, його стиль роботи визначається метою до якої він прямує, специфікою групи учнів, з якою працює, філософією якої дотримується, безпосередніми умовами діяльності, а понад усе власними почуттями й прагненнями. Отож, головною ціллю підготовки вчителя в гуманістичній концепції є допомога у відкритті його власної індивідуальності.

Функціональний підхід, або так званий праксеологічно-аскіологічний, базується на пізнавальній психології. Згідно цієї теорії особа є самостійним самодіяльним суб'єктом, дослідником навколишнього світу. Намагаючись підготувати людину до результативної й послідовної діяльності, необхідно сформувати її ієрархію вартостей, сферу очікувань, а також діяльнсну сферу. Така концепція людини й відповідно освіти вчителів поєднує пізнавальну, емоційну й діяльнсну активність.

Отож, зваживши на актуальні потреби часу, слід відмовитись від технологічної моделі на користь функціональної, тобто моделі професійної майстерності, в якій процес підготовки не є ремеслом, а творчим процесом, що передбачає інтерпретацію вражень, досвіду; креативність; рефлексію над практикою, право над помилку [3, с.75].

Завдання і зміст професійної підготовки вчителя можна окреслити як процес набуття спеціальних компетенцій. Професіоналізм вчителя загалом охоплює два типи компетенцій – інтерпретаційні та реалізаційні. Перший тип – це сфера досвіду (вартості, знання та навички), яка забезпечує „розуміння” світу. Завдяки цим компетенціям ми можемо визначати сенс усьому, що діється в нашому оточенні. Вони також уможливають формування нами цілей, вибір методів, а також трактування (сприйняття) оточення і самих себе як передумов, що становлять можливості та обмеження у їх досягненні. Реалізаційні компетенції – це знання технічного типу, на базі яких формуються уміння оперувати певними методами та засобами. Від рівня сформованості реалізаційних компетенцій, що часто визначаються як готовність до продуктивної діяльності, буде залежати професійна ефективність вчителя.

Знову ж таки окрім знань засад, методів і засобів діяльності, а також умінь використовувати їх на практиці (реалізаційні компетенції), вчителі повинні оволодіти уміннями аналізу та оцінки педагогічних явищ, тобто інтерпретаційними компетенціями. Вони власне стають підґрунтям фахової підготовки вчителів у тому сенсі, що становлять основу для реалізаційних компетенцій.

Керуючись такою класифікацією компетенцій вчителя, його професійно-творчий розвиток можна визначати як взаємопов'язану еволюцію інтерпретаційних та реалізаційних компетенцій, що охоплює такі стадії:

- 1) входження у професійну роль;
- 2) адаптацію до цієї ролі;
- 3) фази творчого перетворення професійної ролі [3, с.83].

Тому підготовку вчителя не можна звести лише до базової чи загальної підготовки. Підготовка вчителя повинна мати характер допомагаючої професійно-творчому розвитку, забезпечуючи таким чином набуття майстерності в процесі фахової діяльності.

Розвиток знань і компетенцій студентів вимагають відповідної структурної та змістової організації навчання. Зміст освіти це – не комплекс субдисциплін, які вважаються базою учительських знань, а лише проект діяльності студента, що зважає на доступні йому засоби та їх поступовий розвиток, з огляду прийнятої філософії навчання. За таких передумов реалізується суб'єкт-суб'єктна організація навчального процесу навіть на змістовому рівні. Відбувається планування студентом власної освітньої діяльності, як суб'єктом професійної підготовки.

До послуг студента повинен пропонуватися великий перелік факультативних занять та спектр форм і методів організації навчання. З іншого боку вибір факультативних курсів повинен формувати комплексну систему знань, а не фрагментарні розрізнені відомості. Водночас, не слід переоцінювати можливості тренінгів та інших інтерактивних методів навчання, що за певних умов можуть призвести до формування стереотипних й механічних дій. Професійно-творчий вишкіл базується на рефлексії, критичності сприйняття та мислення, креативності та динамічній самооцінці.

Отже, акцент у підготовці вчителя слід ставити не на набуття ним енциклопедичних, структурованих, систематизованих знань і досконало відпрацьованих технік їх трансмісії, а на формування гармонійної особистості й усвідомлення того, що основною умовою успішності його діяльності є постійне розширення границь власних можливостей.

Традиційно вважалося, що професійну підготовку вчителів можна змоделювати, як інтеракцію між практикою та академічною теоретичною підготовкою. У процесі розвитку педагогічної науки, формування сучасних теоретико-методичних підходів завдання й зміст теоретичної і практичної підготовки вчителів набули нового значення й вимірів. Так, було переосмислено роль теоретичної підготовки, внаслідок чого змінився погляд на її трактування, як бази формування теоретичних директив практичних дій. Традиційний погляд на практику, як аплікацію засвоєних дидактично-виховних теорій і процедур, також як виявилось, не справджується в умовах сучасності. Отож, викладач вищої школи у своїй дидактичній діяльності не може обмежитись передачею формальних теорій. Його головним завданням є допомога студентам у розвитку педагогічних знань у взаємозв'язку з практикою. Це може відбуватися лише у співпраці з вчителями шкіл, де студенти проходять практику, на яку слід відводити практично стільки ж часу як і на аудиторні заняття. Таким чином, необхідною є тісна співпраця між теоретичною та практичною сферою підготовки, тобто між базою практики та вищим навчальним закладом.

Практичні уміння можна набути лише в діяльності й шляхом рефлексії над діяльністю. Свідома рефлексія здатна вивести теорію з практики й водночас коригувати як теорію так і практику. Процес навчання повинен забезпечити відкриття теорії у всілякій діяльності. Практика стає джерелом педагогічної проблематики й водночас використовується для верифікації або вдосконалення теоретичних концепцій.

Щоденний досвід вказує на те, що задля досягнення професійного успіху в умовах насичених непередбачуваністю, конфліктами цінностей та непорозуміннями студенти повинні оволодіти вміннями „рефлексії в дії”. Саме такі уміння дають можливість студентам здійснювати рефлексії над практичним досвідом. Формування „рефлексії в дії” можливе лише в реальних практичних умовах, набуваючи досвід, аналізуючи його передумови і чинники, експериментуючи та виводячи висновки з власних помилок.

Врахування таких завдань, змінює зміст і характер практики. Її сенс тепер можна описати так: від практики і через практику до знань і досконалості (практика – рефлексія – зміна) [2, с.30]. Оскільки збільшується обсяг завдань, які повинні бути вирішені в процесі практики, вона змінює не лише змістові, а й часові межі. Очевидно вона, не повинна проводитися наприкінці теоретичного курсу. Її необхідно планувати паралельно із теоретичним навчанням. Практичні завдання повинні переплітатися з академічними заняттями, а інколи й навіть випереджувати їхню проблематику, таким чином ініціюючи пізнавальний інтерес, формуючи позитивну навчальну мотивацію. Поєднання спостереження за вчителями й учнями із власним досвідом діяльності, різноплановість ролей студентів на практиці та всебічне пізнання ними педагогічної дійсності стимулює пошук відповідей на особисті запитання й критичне переосмислення інформації, забезпечує формування індивідуальної тактики і стратегії дій, а також моделювання власного творчого стилю діяльності. Адже завданням практики, як вже зазначалося вище, є не лише верифікація набутих знань і копіювання запропонованих досконалих зразків, а набуття власного практичного досвіду та випрацювання авторських теорій й індивідуального стилю. Індивідуальний стиль діяльності сучасного вчителя можна означити як „рефлексивний практик” чи „романтичний прагматик”. „Рефлексивний прагматик” рефлексує одночасно, як над результатами, так і контекстом професійних дій й пізніше кількаразово в думках повертається до того що сталося, аналізує й співставляє з попереднім досвідом, порівнює з формальними теоріями, шукаючи у них підтвердження своїх дій або формулюючи до них власні уточнення.

Романтичність такого стилю діяльності виявляється у тому, що вчитель стосовно учнів виступає фасилітатором, налагоджуючи автентичну, толерантну, емпатійну, відкриту взаємодію, без масок, із беззастережним сприйняттям та увагою до іншого. Вчитель не лише налагоджує тісні взаємини з учнями, але й забезпечує розвиток їхніх потенціальних здібностей. Рефлексивна практика і прагматичний романтизм є однаково важливими, тому вимагають гармонійного поєднання. Надмірне акцентування на одному з них при недооцінці іншого шкідливе. Рефлексивна діяльність, незважаючи на очевидні переваги, у разі невмілої організації може спричинити й суттєві проблеми. Надмірна схильність й намагання бути особливо рефлексивним може допровадити до надмірної теоретизації й інтелектуалізації навчання. Найбільшим є ризик створення атмосфери сентименталізму: „любов вбиває ефективність”. Водночас не можна ідеалізувати й практику.

Задля розвитку творчості студентів, як під час проходження практики, так і при проведенні практичних занять, слід забезпечувати умови для набуття й переосмислення ними особистого досвіду, створювати психологічно комфортний клімат, налагоджувати безконфліктну взаємодію та рівноправну співпрацю. Тому організація практичних занять повинна базуватися на:

– звертанні до особистого досвіду студентів, як осіб що одночасно є учасниками (суб'єктами та об'єктами) та спостерігачами навчально-виховного процесу;

- активності;
- особистому контакті – неформальність навчання, відмова від будь-яких ролей;
- взаємонавчання, так як взаємодія між ровесниками вважається винятково важливим фактором, що стимулює індивідуальний розвиток;
- емоціях;
- розвитку навичок самооцінювання [2, с.33].

Майстром своєї справи, творчим педагогом стає вчитель, котрий замість питання „як найкраще передати мої знання?” ставить запитання „як вдасться мені реалізувати з учнями інтерсуб’єктність?”. Для цього він обирає наступну стратегію:

- замість дотримання норм і планування – самодисциплінування і творче навчання;
- замість класно-урочної системи – інтерактивні заняття;
- замість надміру когнітивізму – інтеграцію;
- замість ігнорування проблем – праця над їх вирішенням;
- замість офіційності – вчитель як людина [2, с.29-30].

Висновки... Сучасному суспільству потрібен творчий вчитель, з відповідною ієрархією цінностей, що визначає його переконання, який постійно підвищує свою кваліфікацію й розширює межі професійної компетентності. Освітня діяльність вчителів сьогодні набуває особливого значення і розширює свої межі. Вона не так як раніше зводиться до передачі готових знань з використанням сучасних технологічних засобів, а становить складову широкого процесу впровадження наступних поколінь в європейську культуру.

Література

1. Czeredrecka B. Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy / Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. Lublin.–1997. – С.37–40.
2. Gołębiak D., Teusz G. Studiowanie praktyki / Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. – Lublin. – 1997. – С.23-36.
3. Leżańska W. Propozycje zmian strukturalnych w systemie kształcenia nauczycieli... / Kształcenie i doskonalenie nauczycieli (dla) edukacji alternatywnej. –Krakow – 2001.– С.71–84.

Анотація

У статті аналізуються передумови, особливості та шляхи удосконалення професійної підготовки вчителів у контексті їх професійно-творчого становлення.

Аннотация

В статье анализируются предпосылки, особенности и пути совершенствования профессиональной подготовки учителей в контексте их профессионально-творческого становления.

Подано до редакції 5.11.2007.

©2007

Міхно С.В.

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОДНА З ПРОВІДНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми в загальному вигляді... Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у XXI ст. та Болонської декларації питання самостійності, творчої діяльності займають чільне місце в підготовці майбутніх фахівців у ВНЗ.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Останні дисертаційні дослідження стосуються здебільшого організації самостійної роботи студентів, пізнавальної самостійності, самостійної навчальної діяльності.

С.Заскалета (2000 р.) досліджувала організацію самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов). Т.Лобода (2001 р.) вивчала педагогічні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу у процесі викладання української мови. Л.Онучак (2002 р.) зосереджувала увагу на педагогічних умовах організації самостійної позааудиторної роботи студентів під час вивчення іноземної мови в економічному вищому навчальному закладі. В.Луценко (2002 р.) досліджувала організацію самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання, І.Шайдур (2003 р.) – на основі індивідуально орієнтованого підходу. І.Шимко (2003 р.) визначала дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів. Н.Шишкіна (2004 р.) запропонувала технологію організації самостійної роботи студентів вищого педагогічного закладу освіти у процесі вивчення юридичних дисциплін. С.Кустовський (2005 р.) наголошував на важливості використання новітніх педагогічних технологій під час організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-економістів у ВНЗ. Т.Пашенко (2005 р.) досліджувала методiku самостійної роботи студентів аграрного коледжу в процесі вивчення спеціальних дисциплін. С.Яшанов (2003 р.) розглядав використання нових інформаційних технологій як