

Заброцький М.М. ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ// Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - Т.10, вип.1. – Київ-Ніжин: Вид-во НДУ ДС «Міланік», 2007. – С.83-85.

В статті розглядаються особливості професійної діяльності вчителів та психології навчання дорослих, значущі для організації післядипломної педагогічної освіти. Обговорюються зокрема, проблеми, пов'язані з використанням ділових ігор для цілеспрямованого професійного розвитку педагогів.

Вирішення завдань, поставлених перед системою освіти в зв'язку з кардинальними змінами у суспільно-політичному та економічному житті суспільства, залежить і від оптимізації процесів становлення особистості учителя-професіонала, максимально повного розкриття творчого потенціалу кожного педагога.

У науковій літературі розкривається низка проблем професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (В.І. Загв'язинський, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткін, С.Д. Максименко, Р.П. Скульський, Л.М. Фрідман та інші), становлення професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, В.М. Галузьяк, М.М. Заброцький, В.О. Кан-Калік, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та інші), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (О.А. Абдулліна, С.Л. Братченко, В.В. Каплінський, О.С. Карпов, Г.О. Нагорна, С.І. Ніколенко, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін, та інші), професійна адаптація молодих вчителів (С.Г. Вершловський, О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, Т.Д. Щербан та інші), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (С.Б. Єлканов, Є.Г. Костяшкін, Ю.М. Кулюткін, М.М. Поташнік, І.П. Радченко та інші) тощо. У той же час аналіз проведених досліджень, рівно як і запити практики, свідчать про невирішеність цілого ряду проблем, пов'язаних з розвитком професійної компетентності педагогів під час підвищення їх кваліфікації, зокрема, про

можливості використання з цією метою ділових ігор, що і визначило *мету* даної статті.

Здійснена нами теоретична рефлексія дозволила дійти ряду висновків, значущих у контексті розглядуваної проблеми.

Основним видом діяльності вчительства є професійно-педагогічна діяльність, а учіння – лише допоміжним, необхідним для успішного виконання основної діяльності. Пізнавальні інтереси вчителів концентруються, передусім, навколо потреби осмислювати власний життєвий та професійний досвід, рівно як і досвід інших, виробляти власну позицію щодо подій та явищ оточуючої дійсності, використовувати отримані знання у власній практичній діяльності та діяльності педагогічного колективу

Будучи суб'єктами трудової діяльності, вчителі схильні переносити це і на інші види діяльності. Відповідно ефективність їх навчання істотно залежить від того, наскільки вони самостійні у визначенні його цілей, виборі форм та методів, регулюванні самого процесу та оцінці його результатів. Основним ефектом їх учіння полягає не стільки в функціональному, скільки у концептуальному розвитку особистості, що знаходить своє вираження у розширенні та поглибленні уявлень і понять про оточуючу дійсність, у формуванні цінностей, смислових утворень та ідеалів, у збагаченні концепції життя та практичному освоєнні технологій її практичної реалізації.

Відповідно до поширеної концепції (Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін та ін.) педагогічну діяльність евристично розглядати як процес розв'язання вчителем педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – педагогічне управління процесом становлення особистості учня (заразом уточнимо, що мова тут, власне, йде про керування процесами керування, здійснюваними учнем щодо своєї діяльності: вчитель не просто висуває певні педагогічні цілі, але й домагається, щоб останні були внутрішньо прийняті учнями; він не лише розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює

умови для того, щоб вони були освоєні учнями; він не тільки оцінює результати діяльності учнів, але й формує у них здатність до самооцінки тощо).

Педагогічна задача, таким чином, розуміється як структурна одиниця мисленої діяльності вчителя; відповідно функціями його мислення виступають: аналіз конкретних педагогічних ситуацій; постановка задачі у конкретних умовах діяльності; конструювання планів розв'язання цих задач; регулювання процесу здійснення цих планів; оцінка отриманих результатів. Центральним компонентом мислення вчителя є прийняття педагогічного рішення, яке здійснюється на основі певного категоріального апарату, «згущеного» до безпосередньої когнітивної основи професійного мислення вчителя.

Логіка руху теоретичних знань при виробленні педагогічного рішення така: загальну спрямованість задають провідні психолого-педагогічні ідеї, освоєні вчителем на рівні особистісних переконань; останні знаходять своє втілення у конструктивно-методичних схемах рішення, які вже враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій; основою регулювання практичної взаємодії з учнями виступає оперативний образ ситуації, де відображені як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії учителя з учнями у даний момент часу.

Справа в тому, що теоретичні знання, одержані вчителями під час вузівської підготовки, побудовані відповідно до внутрішньої логіки відповідних наукових дисциплін, носять узагальнений і абстрактний характер, відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів, і, у силу сказаного, відіграють роль тих загальних принципів, що спрямовують педагогічну діяльність. З іншого боку, практична діяльність вчителя будується відповідно до своїх особливих законів. Проблеми, з якими зіштовхується вчитель, носять багатосторонній і цілісний характер. Для їх ефективного розв'язання учитель мав синтезувати знання, включити їх до категоріального апарату свого професійного мислення. Іншими словами, засвоєні теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові) не стають

прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації у специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. При цьому важливо підкреслити, що мова йде про розвинуту, зрілу форму мисленої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою - використання загальних психолого-педагогічних закономірностей у конкретних ситуаціях професійної діяльності.

Відповідно до теорії Л.С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує останні) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні ідіоми визначають особливості сприймання педагогом тих чи інших об'єктів та явищ дійсності та характер прийнятих ним педагогічних рішень. Відмітимо zarazом, що описані «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто помилковими. Для того, щоб їх реконструювати, слід створити умови, які б дозволили екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби нову вивести їх назовні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Таким чином, для розвитку здатності вчителя до самоуправління своєю діяльністю однакове значення мав як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, ми освоюємо різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворюємо «зовнішнє» у «внутрішнє». Однак для того, щоб розвивати внутрішні функції, ми має водночас переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступати в активну міжособистісну взаємодію, збагачувати себе новими функціями і засобами регуляції дій тощо.

Процес трансформації теоретичних знань у конструктивні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, але й часто призводить до їх стереотипізації. Як показано у спеціальних дослідженнях [напр.: 5], уникнення негативних наслідків цього явища вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату прийняття педагогічних рішень, його сильних і слабких сторін, переосмислення освоєних критеріїв аналізу і оцінки педагогічних явищ на основі психолого-педагогічної теорії тощо. Таким чином, ми доходимо ще одного, і то дуже важливого, висновку. Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, однак не достатньою умовою розвитку професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяє учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення учителя до власної діяльності виступає однією з найважливіших психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення, особливо коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими користується у процесі розв'язання педагогічних задач.

Все вищесказане вимагає такої методики роботи підвищення кваліфікації, при якій би учителі: досліджували основи конструювання конкретних педагогічних рішень (виробляли різного роду рішення, аналізували конструктивні принципи і критерії їх оцінки, визначали умови втілення в практику тощо); активно взаємодіяли між собою у процесі пошуку продуктивних педагогічних рішень; співвідносили загальні теоретичні положення зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, у яких останні знайшли своє втілення.

У змістовному плані таке навчання має забезпечувати: рефлексію вчителями власних когнітивних труднощів при виробленні того чи іншого педагогічного рішення, їх осмислення, узагальнення і, при необхідності,

корекцію; оволодіння ними конкретною методологією розв'язання педагогічних задач; розвиток у них категоріального апарату педагогічного мислення, формування конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування у них інтегрального уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення у них педагогічних задач та прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. З організаційного боку таке навчання доцільно здійснювати з допомогою ділових ігор, які ґрунтуються на ідеях групового та колективного розв'язання педагогічних задач аналітичного (у першу чергу) і конструктивного характеру. По суті, мова йде про розгортання логіки педагогічної діяльності через систему учбових завдань, виконання яких забезпечує оволодіння початківцями функціональним змістом професійної діяльності.

Нами апробовані базові матриці ділових ігор, які дають змогу: аналізувати різноманітні теми та розробляти підсумкові документи, в яких розкривається сутність найважливіших понять та закономірні зв'язки між ними, пропонуються концепції та методичні шляхи вирішення поставлених педагогічних задач; формувати в учасників уміння самооцінки професійної та особистісної компетентності, виявляти типові труднощі, з якими вони зіштовхуються у професійній діяльності, виробляти програми професійного та особистісного вдосконалення, діагностувати рівень власної готовності до розв'язання педагогічних задач тощо. Отримані результати підтверджують ефективність використання ділових ігор як важливого засобу розвитку професійної компетентності педагогів в процесі підвищення їх кваліфікації та перспективність обраного напрямку для подальших досліджень.

Бібліографія:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
2. Заброцький М.М. Педагогічна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
3. Заброцький М.М., Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Теоретико-методологічний аналіз професійної діяльності учителів-початківців. - Київ-Житомир, 2000. – 32 с.

4. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 185 с.
5. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина Г.С. Сухобской - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
6. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування)/ С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. - К.: Главник, 2005. – 112 с