

УДК 37.018.46.041(1-32)

Н.І. Білик, к.п.н., доцент, завідувачка кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної майстерності імені М. В. Остроградського

САМОПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ РЕГІОНУ

Анотація. Розглянута специфіка самопроекткування професійного розвитку фахівців в умовах системи підвищення кваліфікації, спрямованої на активізацію особистісних ресурсів, стимулювання креативності вчителів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації педагога, професіоналізм, самопроекткування.

Аннотация. Рассмотрена специфика самопроектирования профессионального развития специалистов в условиях системы повышения квалификации, направленной на активизацию личностных ресурсов, стимулирование креативности учителей.

Ключевые слова: повышение квалификации педагога, профессионализм, самопроектирование.

Annotation. The specificity of teachers professional selfprojecting in the system of postdiploma education aimed at individual resources enhancing, teacher's creative activity stimulating is under consideration.

Key words: postdiploma teacher training, professionalism, selfprojecting.

Актуальність. Інтенсивні зміни в економічному, соціально-політичному й культурному житті українського суспільства посилили потребу в енергійній, творчій людині як активному суб'єкті. Це активізувало орієнтацію післядипломної освіти на самоорганізовану особистість, здатної до постійного нарощування своїх творчих потенціалів. Успішність такого оновлення післядипломної освіти багато в чому залежить від професіоналізму вчителя, його здатності до особистісно-професійного зростання.

Проте завдання сучасного розвитку системи освіти регіонів України виявили серйозні суперечності в організації підвищення кваліфікації фахівців відповідно до процесів демократизації й становлення особистісно

зорієнтованого характеру освіти, її орієнтації на розвиток особистості дитини. Дослідницька практика дозволила виявити такі суперечності між:

- індивідуалізацією освітнього процесу, цілями, змістом, підходами, методами сучасної освіти й підготовкою вчителя до реалізації даних процесів з опорою на досягнення сучасної науки;
- актуальним процесом індивідуалізації середньої загальної освіти й системністю розвитку освіти, що вимагає адекватної зміни характеру освіти в цілому, на всіх його ступенях, у тому числі й післядипломної освіти;
- підвищенням для фахівця значимості власної концепції педагогічної діяльності, усвідомленим ставленням до вибору змісту, методів, технологій і методик викладання та типовим характером підвищення кваліфікації.

Осмислення даних протиріч дозволило сформулювати тему нашої статті й визначити її цілі: розкрити важливість самопроекування професіоналізму фахівця в системі підвищення кваліфікації регіону як механізму розвитку особистості педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного вдосконалення фахівців у системі післядипломної освіти досліджується в роботах українських учених (В. Олійник, Н. Клокар, Н. Протасової, Т. Сорочан та ін.). Загальною теоретико-методологічною основою нашого дослідження є філософсько-антропологічна теорія самобудови людини (В. Розанов, В. Соловйов та ін.); педагогічні теорії самовиховання (С. Єлканов, Л. Рувінський та ін.) й самопроекування (В. Безрукова, В. Сластьонін, П. Щедровицький та ін.).

Основи сучасної теорії навчання дорослих обґрунтовано в працях С. Змеєва, він сформулював андрагогічні принципи навчання, що становлять фундамент цієї теорії, з урахуванням яких конструюють сучасні моделі навчання вчителів (Н. Клокар, Н. Протасова та ін.), що, безумовно, спричинить переосмислення, перегляд учителями основних позицій роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу дослідження. М. Смульсон (2008) [12] зазначає, що в сучасних умовах розвивається новий підхід до підвищення кваліфікації учителя. Деякі фахівці говорять про зміну освітньої парадигми з когнітивно-орієнтованої на особистісно зорієнтовану, що потребує від учителя фасилітаційних функцій і, відповідно, здатності бути суб'єктом професійної діяльності, самореалізуватися в ній, розвивати професійно значимі властивості. Тому підвищення кваліфікації вчителів можна тлумачити як середовище особистісного й професійного зростання та, зокрема, як засіб переборення професійно обумовлених криз. Середовище можна розглядати як безперервний континуум ситуацій, розподілених у просторі й часі. Ці ситуації, якщо вони спроектовані й штучно створюються, відповідають континууму технологій, закладеному в проект діяльності управління навчальною діяльністю. Навчальне середовище проектується й створюється так, щоб воно забезпечувало виникнення різноманітних навчальних завдань.

Факторами навчального середовища, за звичай, вважають соціальне, культурне, професійне й фізичне оточення, а його інтегральними характеристиками – динаміку середовища як міру його змінності, а також міру визначеності – невизначеності ситуації для конкретної людини. Динамічність факторів середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани та функціональні системи, що є передумовою загальних змін. У цілому зміни середовища (особливо такі, що є радикальними відповідно до індивідуального досвіду суб'єкта) призводять до змін людини, її спроб щось змінити, перетворити ситуацію або намагання уникнути цієї ситуації.

Деякі автори відрізняють навчальне середовище від освітнього. В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє систему впливів й умов формування особистості за наданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні, яке є в більш широкому за навчальне [13].

Крім того вченими виділяються декілька підходів до проектування професійного розвитку й становлення особистості та її діяльності (О. Анісімов, Л. Анциферова, О. Болотова, Н. Кузьміна, Е. Зеєр, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Орбан-Лембрик, Н. Пов'якель, О. Реан, В. Семиченко та ін.). У першу чергу, виділяються адаптивний підхід (за якого домінує тенденція до підпорядкування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання алгоритмів вирішення завдань, правил і норм) та професійно-розвивальний підхід (характеризується здатністю особистості виходити за межі практики, що склалася, практично перетворювати власну діяльність, і, тим самим, долати обмеженість власних професійних можливостей) [7].

У процесі професійного розвитку особистості, незалежно від професії, низка науковців виділяє певні рівні й етапи.

Т. Кудрявцев (1981) у якості провідних критеріїв поділу стадій професійного розвитку обирає ставлення особистості до професії та рівень виконання діяльності. Автор виділяє при цьому чотири стадії професійного розвитку: виникнення та формування професійних намірів; професійне навчання та підготовка до професійної діяльності; входження в професію, активне її засвоєння й визначення себе у професійній групі або колективі; повна реалізація особистості у професійній діяльності [5].

Є. Климов (1991) пропонує й обґрунтовує професійно-орієнтовану періодизацію розвитку особистості фахівця: фазу оптації – період вибору професії у навчально-професійному закладі; фазу адаптації – входження в професію й звикання до неї; фазу інтерналу – набуття професійного досвіду; фазу майстерності – кваліфіковане виконання трудової діяльності; фазу авторитету – досягнення професіоналом високої кваліфікації; фазу наставництва – передавання професіоналом свого досвіду [4].

А. Маркова (1996) визначає: допрофесіоналізм (первинне ознайомлення з професією); власне, професіоналізм (адаптація до професії, самоактуалізація в ній, вільне володіння нею у формі майстерності);

суперпрофесіоналізм (вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння суміжними професіями, творче самопроектування себе як особистості); непрофесіоналізм (виконання праці за професійно викривленими нормами на фоні професійної деформації особистості, професійного «вигорання»); післяпрофесіоналізм, тобто завершення професійної діяльності [6].

Враховуючи вище зазначене, можемо зробити висновок щодо професійного розвитку фахівця у післядипломний період, коли він досягає певних вершин і знаходиться на фазі професіоналізму або суперпрофесіоналізму, що обов'язково включає творче самопроектування себе як особистості.

Термін «самопроектування» отримав наукове теоретичне обґрунтування в кінці ХХ – початку ХХІ століть. У його трактуванні вченими, практиками спостерігаються відмінності, проте найчастіше під самопроектуванням розуміється діяльність, що пов'язана із саморозвитком, удосконаленням і набуттям досвіду, вмінь, навиків (А. Мамадалієв, Р. Ареф'єв і ін.). Загальним для визначень різних авторів є діяльнісний і суб'єктний характер самопроектування.

А. Агаміров (2008) [1], розглядаючи суть, особливості, структуру, функції професійно-правової компетентності у процесі професійного становлення спеціалістів неюридичного профілю, виявив особливості самопроектування як засобу формування такої компетентності, розробив теоретичні засади побудови процесу формування у студентів цього напрямку готовності до самопроектування професійно-правової компетентності, запропонував модульний принцип побудови такого процесу.

В. Пустовалова (2009) [10] розглядає самопроектування управлінської діяльності методистів муніципальної методичної служби в узагальненому вигляді як цілеспрямоване якісне перетворення методистами власної управлінської діяльності, що ґрунтується на розвитку їх професійної компетентності. Його можна представити і як процес – з певною гнучко

заданою послідовністю, і як результат – образ, до якого прагне методист. «Образ» є головним інструментом самопроекування. Під образом розуміється узагальнене уявлення про управлінську діяльність, що включає цілі методичної роботи на муніципальному рівні, послідовність, склад і структуру майбутніх дій з реалізації управлінських функцій, передбачувані результати.

Розроблена автором модель самопроекування управлінської діяльності методистів муніципальної методичної служби як механізм розвитку їх професійної компетентності включає інсталяційний, діяльнісний, аналітичний етапи. Їх складові утворюють взаємопов'язану логічну послідовність від аналізу стану методичної роботи на муніципальному рівні, цілей, бажаного образу управлінської діяльності до її результатів. В основу моделі автором покладена специфіка професійної діяльності методистів, що полягає в реалізації управлінського циклу: аналіз, цілепокладання, прогнозування, організація. При цьому модель відображає сутність самопроекування, тобто процес цілеспрямованого перетворення управлінської діяльності методистів на основі їх проблемного самовизначення.

О. Остапчук (2008, 2009) [8; 9] під самопроекуванням розуміє перманентний процес, що супроводжує особистісне становлення людини протягом усього свідомого життя, в результаті чого постійно створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста, активного суб'єкта соціальних процесів. Самопроекування – це спосіб актуалізації певних здібностей і якостей особистості; процес, звернення до себе. Під самопроекуванням розуміється пізнавальна діяльність, що здійснюється добровільно; керується самою людиною; необхідна для вдосконалення професійних і особистісних якостей людини, і сама людина це визнає. Процес самопроекування забезпечує успішне становлення професійної самосвідомості.

Суб'єктно-авторська позиція педагога, на думку В. Серікова (1999) [11, с. 206–207], дозволить не випустити головну сутнісну функцію педагогічної діяльності – формування людини взагалі, а не тільки навчання вихованця конкретним речам.

На думку Н. Боритко (2001) [3], у процесі самопроектування педагогом усвідомлюється зміст його діяльності і оформлюється в професійні цінності, його професійно-педагогічна позиція набуває конкретних контурів, структурується, стає все більш концептуальною. Так педагог набуває суб'єктності, необхідної для виховної позиції. У якості першої складової професійно-педагогічної позиції автор виділяє професійну рефлексію, що є не просто усвідомленням того, що є в людині, але й переробкою самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібностей до пізнання й діяльності, є шляхом пошуку в собі «духовного, сутнісного», шляхом до самої себе.

Самосвідомість особистості – друга складова, яку філософи визначають як «виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення й оцінка свого ставлення до світу, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок і відчуттів, бажань та інтересів» (Философский словарь, 1986, с. 418).

Професійна самооцінка вчителя (третя складова позиції) розглядається як оцінка ним самого себе, своїх педагогічних можливостей, професійних якостей і ролі в творчому перетворенні себе й оточуючих обставин. Рівень самооцінки відображає міру власної гідності й характер спрямованості вчинків учителя.

Становлення професійної позиції педагога через формування рефлексії, самооцінки й самосвідомості як трьох форм розуміння педагогом свого професійного буття, на нашу думку, забезпечуються виконанням у професійно-педагогічній підготовці цілісної системи трьох принципів: рефлексивності, інтерактивності й проектного підходу.

Рефлексивність розуміємо як осмислення власного досвіду, професійного для педагогів-практиків. У цьому сенсі він стимулює

екзистенціальну сферу людини, сферу її професійної самосвідомості, цілеутворюючу діяльність педагога.

Система трьох виділених принципів, спрямована на становлення суб'єктної професійної позиції педагога, як ми собі уявляємо, цілком може служити концептуальною основою системного аналізу, моделювання й проектування процесу безперервної педагогічної освіти.

У тренінгових вправах, що є частиною професійної підготовки, відпрацьовуються такі професійно цінні властивості вчителя як здатність до самоосмислення (розуміння себе), здатність «віддаватися чужому буттю». Ця здатність формується життям і приймає форму «життєвого досвіду», досвіду духовного.

Якщо виконання принципу рефлексивності забезпечує осмислення педагогічних цінностей і професійної діяльності, наділення їх власними смислами, інтерактивності (співвіднесення цих смислів зі світом соціальних значень і цінностей культури), то проектний підхід має забезпечити зворотний до осмислення процес – усвідомлення смислів.

У процесі дослідження Н. Боритко виділяє три етапи в логіці роботи з педагогом:

1-й – рефлексивний. Переживання ситуацій педагогічної діяльності, їх обговорення, герменевтичне розуміння їх смислів і значень. Тут метою є звернення до сенсів своєї діяльності, розуміння своєї самості як цілісної професійно-педагогічної культури, досягнення внутрішньої згоди. При цьому важливим є не тільки питання «Проти чого я?», а й «За що я?», «Чому саме це мене приваблює?».

2-й – ціннісний. Осмислення й усвідомлення ситуацій дозволяє оформити смисли діяльності в особистісні (індивідуальні) цінності. Виділення типових алгоритмів та освоєння техніки педагогічної взаємодії, оволодіння методами дослідження педагогічної діяльності стають основою для розвитку професійної самооцінки. Цей етап характеризується

розвиненою пізнавальною активністю педагогів, і наша мета - звернути цю активність на розуміння іншої самості, культури як умови саморозвитку.

3-й – проєктивний. Самопроєктування й реалізація професійної позиції й діяльності. На цьому етапі формуються ціннісні орієнтири педагога, усвідомлюються принципи його діяльності, завдяки чому інтенції його професійної поведінки переходять у виховні цілі, тобто діяльність стає концептуальною.

Системний аналіз, моделювання й проєктування педагогічної діяльності – це зміст професійної підготовки на кожному етапі.

Отже, під самопроєктуванням фахівця в системі підвищення кваліфікації регіону розуміємо цілеспрямоване якісне перетворення його педагогічної діяльності, засноване на розвитку його професійної компетентності у створеному навчальному середовищі (*авт.*).

Вважаємо, що введення персонал-курсів у систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників Полтавського регіону є шляхом самопроєктування розвитку фахівця, тобто організований процес із визначеною гнучко заданою послідовністю, і, як результат, образ, до якого прагне вчитель.

Персонал-курси – це механізм розвитку професійної компетентності педагогічного працівника, що включає настановний, проєктивний, діяльнісний й аналітичний етапи. Їх складові утворюють взаємопов'язану логічну послідовність від аналізу педагогічної діяльності на шкільному рівні до бажаного образу його педагогічної діяльності на рівні району, регіону, країни, а саме до високих результатів [2].

Висновки. Підвищення кваліфікації сучасного вчителя передбачає активне реконструювання свого професійного середовища, суб'єкту позицію щодо власної педагогічної діяльності. Це, у свою чергу, є неможливим без вільного володіння потенціалом нових технологій навчання, серед яких провідною є створення навчальних середовищ різного типу. Ми виділяємо серед них освітні середовища (мінімальна одиниця – школа), єдині

часово-просторові навчальні середовища (тренінг), віртуальні середовища (на основі Інтернету), а також розподілені комплексні середовища дистанційного навчання.

Наступним кроком нашого дослідження буде розробка концепції персонал-курсів «Самопроекування образу педагога» як персоналізованої форми підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Вона може бути використана слухачами як основа самопроекування не лише професійної діяльності, але й життєдіяльності в цілому на засадах розвитку свого емоційного інтелекту.

Література

1. Агамиров, А. К. Самопроектирование как эффективный способ формирования профессионально-правовой компетентности будущих специалистов неюридического профиля / Артур Карленович Агамиров // Вестник Тамбовского университета. Серия: гуманитарные науки. – 2008. – С. 72–76.
2. Білик Н. І. Проекування адаптивної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Н. І. Білик // Імідж сучасного педагога. – 2009. – №№ 8–9. – С. 68–70.
3. Борытко, Н. М. Подготовка педагога к воспитательной деятельности / Н. М. Борытко / Тезисы гор. науч.-практ. конф., г. Волгоград, 26 апр. 2001 г. – Волгоград, 2001. С. 17–21. – Режим доступа: borytko.nm.ru/papers/podvosp.htm
4. Климов Е. А. Гипотеза «метедок» и развитие профессии психолога / Е. А. Климов // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1991. – №2. – С. 3–11.
5. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 8–13.
6. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1996. – 256 с.
7. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.
8. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроекування в системі педагогічної освіти / Олена Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 13–18.
9. Остапчук О. Є. Самопроекування як засіб професійної самореалізації майбутнього учителя / Олена Євгенівна Остапчук. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Npdntu_pps/2009_4/ostapchuk.pdf
10. Пустовалова, В. В. Самопроектирование управленческой деятельности методистов муниципальной методической службы как механизм развития их профессиональной компетентности: дис. на соиск. учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Вега Вадимовна Пустовалова. – Томск, 2009. – 172 с.
11. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
12. Смұльсон М. Л. Сучасний вчитель у віртуальному освітньому просторі / Марина Лазарівна Смұльсон. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em7/.../08smleev.htm
13. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.