

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

Перед випускниками сучасних педагогічних вузів постає проблема пошуку власного місця в системі освіти, напрацювання інтелектуальної та духовної власності на основі поєднання навчального та виховного процесу з ринком, життям і творчістю. Становлення педагога відбувається за двома лініями: не тільки на матеріалі навчальних курсів і шкільних практик, але й на матеріалі власної освіти, технологій і технік, що демонструються вузівськими викладачами.

Залежно від домінування однієї з цих ліній можна виділити два розповсюджених типи підготовки педагогів. Один, користуючись висловлюванням В.Ф. Шаталова, можна назвати “просаливаним”, коли студенти привласнюють (ніби всмоктують) зразки педагогічної праці своїх учителів, не аналізуючи їх. У цьому випадку характер підготовки не залежить від навчального матеріалу, а визначається лише наявністю “розсолу” – набору педагогів – зразків. Другий тип, де стихійна складова мінімальна, можна назвати технологічним. Тут майбутній педагог засвоює інформацію про предметний матеріал, про методику його викладання, про конкретні способи педагогічної праці. У кращих варіантах студент одержує і набір педагогічних технік.

Для нас очевидно, що обидва типи не забезпечують підготовки педагогів як суб’єктів педагогічної діяльності.

У численних дослідженнях сформульовані поняття підготовки і готовності до професійної діяльності, визначені їхній зміст і структура, виявлені основні параметри й умови, що впливають на ефективність підготовки, динаміку, тривалість і стійкість готовності (О.А. Абдуліна, В.С. Ільїн, І.Б. Котова, В.С. Мерлін, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.А. Сластьонін, Д.І. Узнадзе, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, А.Б. Бойко та ін.)

Аналіз літератури показав, що незважаючи на розмаїття значеннєвих відтінків, котрі вкладені авторами в поняття підготовки до педагогічної діяльності чи взагалі якому-небудь з її аспектів, усіх їх поєднує розуміння терміну “підготовка” як процесу формування, удосконалювання знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання визначеної діяльності, здійснюваної в ході навчання чи самоосвіти професійної діяльності.

Результатом процесу підготовки є готовність особистості до виконання даної діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності багато в чому визначається залежно від об’єкта її спрямованості.

Як показують проаналізовані нами дослідження (В.А. Роменець, Я.А. Пономарьов, В.В. Рибалко, О.В. Андрієнко, М.І. Ситникова), феномен творчої індивідуальності може бути розглянутий з позиції мотиваційної готовності вчителя і більш конкретно – з позиції процесуальної готовності.

У зв’язку з задачами нашого дослідження нам представляється необхідним розглянути творчу індивідуальність майбутнього педагога з позиції процесуальної готовності.

Мотиваційну готовність дослідники, зокрема, В.І. Марєєв, розуміють як динамічну систему мотивів і спонукань, керуючих поведінкою особистості, соціальним розвитком, формуванням активної особистості.

У поняття мотивації входять усі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, потяги, мотиваційні установки, що безпосередньо зв’язано з феноменом творчої індивідуальності.

У той самий час ми ставимо завдання розглянути творчу індивідуальність майбутнього педагога й у процесуальному аспекті.

Місце процесуальної творчої індивідуальності визначається нами як ведуча підстава, що детермінує й установки на усвідомлення педагогічної задачі, спеціальні способи

діяльності, модель ймовірного поведіння. Визначення моделей ймовірного професійного поведіння вчителя пов'язано із самодіагностикою, самооцінкою, самопрограмуванням і іншими рефлексивними актами людини, спрямованими на реалізацію своїх творчих потенційних особливостей у педагогічній діяльності.

Таким чином, установивши зв'язок професійної творчості з професійною підготовкою і готовністю як її результатом, ми зможемо перейти до рішення наступного завдання: зробити аналіз умов ефективності професійної підготовки, що виступають у той самий час зовнішніми детермінантами професійної творчої індивідуальності майбутнього педагога.

Багато дослідників процесу професійної підготовки вважають, що підготовка існує в рамках педагогічного процесу, що визначається як процес, котрий реалізує цілі утворення і виховання в умовах систем, у яких організована взаємодія вихователів і тих, хто виховується.

Серед елементів педагогічного процесу (і, отже, підготовки, що здійснюється в його рамках) виділяються його мета, зміст, методи, форми, результати. Це дає можливість розглянути процес підготовки з огляду на ці елементи.

З метою нашого дослідження при аналізі системи утворення і професійної підготовки ми простежуємо динаміку їхнього розвитку й акцентуємо увагу на тих позитивних змінах, що обумовлюють успішність творчої індивідуальності майбутнього педагога. У той самий час ми відзначаємо і те, що заважало розвитку творчої індивідуальності студента чи вчителя, навіть робив її неможливою.

Криза освіти в нашому суспільстві в 70–80-і роки спонукала ряд учених (Ш.А. Амонашвілі, А.Г. Асмолов, Є.П. Белозерцев, О.В. Бондаревська, В.В. Давидов, В.А. Петровський та ін.) виступити з різкою критикою шкільної освіти й ідеями нового педагогічного мислення. У числі основних пороків сучасної школи вони вказували на її знеособленість, командний, адміністративно-бюрократичний дух і лад школи, технократизацію, що привели до того, що практично на всіх рівнях педагогічного процесу було загублене головне, що характеризує будь-яку людську діяльність, – сама людина. Було забуто, що сама людина є “міра речей”. У школі панував авторитарний стиль, що виражався в непримиренній вимогливості, розрахованій на підпорядкування влади, ретельність і ряд подібних якостей. Однак такий стиль розвивав подвійність особистості (коли, думаючи одне, роблять інше), глушив розвиток віри в добро, справедливості, право на власне рішення, нестандартне поведіння, багато творчих устремлень.

Таким чином, підхід до учня як об'єкта навчання і виховання призвів у кінцевому рахунку до його відчуженості від процесу навчання, перетворив його з мети в засіб роботи школи. А ще С.Л. Рубінштейн відзначав, що “основним порушенням етичного, морального життя стосовно до людини в умовах суспільства є використання його як засіб для досягнення якої-небудь мети” [5]. У результаті такого відчуження навчання втратило зміст для учня, знання виявилися зовнішніми стосовно його реального життя.

Таким само відчуженим від освітнього процесу виявився і вчитель, позбавлений можливості самостійно ставити освітні та виховні цілі, самостійно вибирати засоби і методи діяльності учителя вимагає креативного мислення, високого творчого потенціалу в рішенні різних педагогічних задач і складних ситуацій.

Відзначаючи цю обставину, О.В. Бондаревська пише: “Теорії Жана-Жака Руссо “вільне виховання“, І. Гербарта “нормативна педагогіка“, А.С. Макаренка “виховання особистості в колективі“, В.О. Сухомлинського “гуманістична педагогіка“ вигідним чином переплелися в практиці сучасного виховання. Однак ці ідеї не могли знайти глибокого осмислення в нашій командно-адміністративній шкільній системі, тому що педагоги фактично були позбавлені можливості вільного вибору своєї позиції, формування власного виховного кредо” [3].

Хоча теоретики і практики утворення стверджували, що школа покликана виховувати вільну, різнобічно розвинуту особистість, “фактично традиційне виховання було відділено від утілення цієї мети, тому що шкільна практика орієнтує в основному на включення молоді

в соціальне життя в репродуктивному статусі, тобто готує до виконання кимось заданих функцій, відтворює виконавців“ [3].

Готувати виконавців (і навіть дуже гарних) могли люди, самі підготовлені як виконавці. Усі недоліки шкільної системи були типові і для вузівської системи підготовки вчителя.

Традиційно вища школа була орієнтована на підготовку фахівців, здатних удосконалювати техніку, що функціонує в рамках повільно мінливої технології. Важлива задача вищої освіти полягала в тому, щоб повідомити майбутнім фахівцям визначену суму знань, підкріплених практичною підготовкою, що згодом трансформувалася б у визначену систему професійних знань, умінь, навичок, що знаходило висвітлення у визначенні структури професійної підготовки. Унаслідок цього фахівець позбавлявся основ професіоналізму – творчості, професійного мислення, з'єднаних із загальною культурою особистості.

Корінна вада колишньої системи професійної підготовки кадрів полягала “в уніфікації, стандартизації змісту і методів, орієнтації на абстрактного середнього студента, у насадженні єдиних типових планів і програм, загальних для всіх студентів методів навчання“ [1].

Аналіз системи підготовки вчителів показав, що в педвузах постійно порушувалася природна логіка: формування цілісного суб'єкта педагогічної діяльності, формування особистісної диспозиції. Суворі детермінація діяльності студентів призводила до їхньої пасивності. “Зміст різних видів діяльності, способи їхньої організації не дозволяли студентам реалізувати творчі здібності, духовні потреби, інтелектуальний потенціал, а це негативно впливало на їхнє професійне становлення і соціальну адаптацію“ [2]. Для більшості студентів за п'ять років навчання у вузі знання не ставали засобом розвитку їхньої особистості, розвитку педагогічного мислення. Майже у всіх проаналізованих нами визначеннях мети підготовки майбутнього вчителя робиться акцент на озброєння його знаннями, вміннями, навичками, розвиток професійно значущих особистісних якостей і зовсім не вказується на необхідність розвитку професійної свідомості, самосвідомості, суб'єктної позиції студента.

Як відзначають дослідники, “склалася парадоксальна ситуація: освіта, одержана в педвузі, для більшості випускників фактично не є власне педагогічною, і багато хто з них у перші роки роботи не можуть самостійно вирішувати професійні задачі, випробують значні труднощі, а згодом ідуть з народної освіти“ [2].

У результаті зростала (і, на жаль, продовжує зростати) незадоволеність студентів навчальними заняттями, науково-дослідною роботою, суспільно-корисними справами, самоврядуванням, спілкуванням, соціально-професійним статусом учителя, педагога.

Багато в чому низька якість навчання в педагогічних навчальних закладах пояснювалася декларативністю концептуальних підходів до визначення змісту педагогічної освіти. При цьому задеклароване суспільне замовлення на педагога, гармонічно розвинуту особистість і зміст програм, навчальних планів і технологій навчання не корелювали між собою.

Дослідження професійної діяльності молодих учителів у контексті труднощів (А.Н. Бритвихін, С.Г. Вершловський, Н.В. Кузьміна та ін.) свідчать про те, що більшість молодих учителів орієнтують себе на формування якостей учителя-ремісника, мають недостатній рівень прояву своєї індивідуальності, самостійності й активності.

Численні спроби удосконалити підготовку педагогів носили, як правило, емпіричний характер і були спрямовані в основному на збільшення (перерозподіл) годин, введення нових курсів. Усі ці спроби удосконалити, перебудувати навчально-виховний процес у вузі, не торкаючись особистості викладачів і студентів, не могли увінчатися успіхом. Екстенсивний підхід у підготовці педагога, перевага типової стабільності навчальної структури, що суперечать індивідуально-творчому характеру педагогічної праці, майже цілком виключали

можливість загальної і професійної творчої індивідуальності студента – майбутнього педагога.

В останні роки склався ряд передумов, що обумовили необхідність нових підходів до підготовки педагога.

Аналіз соціальних, практичних і теоретичних передумов перетворення вищої педагогічної школи дозволяє стверджувати, що накопичено значний потенціал, використання якого сприяє кардинальній перебудові професійної підготовки вчителя і створенню умов для розвитку його творчої індивідуальності.

Провідною ідеєю перебудови педагогічної освіти є ідея його гуманізації, пов'язана з загальною гуманізацією життя суспільства, твердженням пріоритету загальнолюдських цінностей. Гуманістична мета професійної підготовки формується дослідниками як безперервний загальнокультурний, соціально-моральний і професійний розвиток учителя. “У цій меті інтегруються особистісна позиція майбутнього педагога (мотиваційно-ціннісне відношення до майбутньої діяльності) і його... професійна компетентність” [8].

У педагогічній науці відзначено провідне протиріччя, що виникає при вимогах гуманізації педагогічної освіти.

З одного боку, діяльність кожного фахівця неповторна і педагогічна освіта повинна сприяти розвитку творчої індивідуальності педагога, створенню умов для його самоактуалізації і самовдосконалення. З іншого, діяльність педагога містить у собі елемент масовості, тобто існує визначене коло професійних знань і умінь, видів загальнопедагогічної діяльності, обов'язкових і необхідних кожному фахівцю.

З метою подолання даного протиріччя в даний час осмислені нові підходи до організації вищої педагогічної освіти і підготовки педагога: культурологічний, особистісно-дієвий, полісуб'єктний (діалогічний), індивідуально-творчий.

На думку А.А. Бодалева, З.А. Малькової, В.А. Сластьоніна та ін., специфіка педагогічної освіти вимагає насамперед культурологічного підходу до формування його змісту (через пріоритетний розвиток “людинознавства”).

Основним засобом культурологічного підходу є гуманітаризація змісту освіти, при якій системоутворюючим фактором формування змісту педагогічної освіти виступає людина, розвиток особистості, можливості її творчої самореалізації.

“Педагогічна освіта, на відміну від інших типів професійної освіти, повинна давати системне знання про людину як суб'єкта освітнього процесу” [4]. Це положення визначає наш підхід до формування змісту дисциплін педагогічного циклу.

Основу гуманістичної технології професійного навчання студентів у сучасних педвузах складає індивідуально-діяльний підхід: майбутній педагог у цілісному педагогічному процесі виступає як суб'єкт діяльності, суб'єкт розвитку.

Аналізуючи проблему професійної підготовки сучасного вчителя, В.А. Сластьонін і А.І. Міщенко підкреслюють важливість “ретельно відпрацьованої процедури перекладу... учителя з об'єктної в суб'єктну позицію, тобто позицію активного професійного самовиховання” [6].

“Перед вищою школою постає надзвичайно актуальна проблема виявлення індивідуальних психологічних особливостей кожної молодої людини, її здібностей і схильностей. Саме на підставі цієї інформації і можна забезпечити справжню індивідуалізацію фахового навчання і виховання, бо це дасть змогу формувати не просто фахівця, а творчу індивідуальність” [7].

Особистісно орієнтована освіта неможлива без переосмислення його цінностей. Вищою цінністю утворення виступає людина і “вищі цілі та змісти утворення зв'язуються з його розвитком, соціально-педагогічним захистом, підтримкою індивідуальності, ненасильницьким вихованням, створенням умов для творчої самореалізації” [6].

Забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі педвузу вимагає відносин до нього як до унікальної особистості, персоналізації професійної підготовки.

“Майбутній вчитель повинен сприймати себе особистістю і бачити її в кожному із оточуючих людей. Персоналізація професійної підготовки, таким чином, обумовлена установкою на сприйняття кожної людини як свідомо цікавого, на визнання за кожним права бути несхожим на інших“ [8].

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій та вчинків) у взаємодію викладачів і студентів, тобто полісуб’єктного (діалогічного підходу). Даний підхід, як відзначає Пехота О.М., випливає з факту “діалогічного змісту внутрішнього світу людини“ [6]. Діалогічний підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, необмежені творчі можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

“Активність людини і його потреби у самовдосконаленні одержують розвиток тільки в умовах взаємин з іншими людьми, побудованих на рівності партнерів по спілкуванню, емоційній відкритості і довіри до іншої людини, прийнятті його як цінності у свій внутрішній світ. Це створює умови для взаємного особистого розвитку і творчої співучасті в ньому“ [6].

Отже, полісуб’єктний (діалогічний) підхід у професійній підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб’єкт-суб’єктних відносин.

Як відзначають В.А. Сластьонін і А.Н. Міщенко, становлення суб’єктної позиції є не що інше, як поява переконаності в самоцінності педагогічної професії і педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне відношення до них є моментом і мотивом професійного самовдосконалення [7].

Особистісно-дієвий і діалогічний підхід вимагає нових структур взаємодії викладачів і студентів. Однією з найбільш продуктивних структур є індивідуально-творчий підхід (В.А. Сластьонін).

Сутність його полягає в тому, що педагогічна освіта повинна відповідати інтересам і потребам студента, бути “максимально наближеною до його особистості, індивідуалізовано і варіативно“ [6]; вона повинна бути спрямована на формування творчої особистості, орієнтована на своєрідність індивідуальності майбутнього вчителя.

Перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу припускає створення можливостей для виявлення і формування творчої індивідуальності майбутнього педагога, побудови навчального процесу в логіку індивідуального розвитку студентів.

Розвитку творчої активності студентів сприяє застосування методів активного навчання, що дозволяють вирішувати такі завдання, як руйнування стереотипів (проблемні лекції, творчі дискусії); пошук нових способів дії (мозковий штурм, рішення конкретних ситуацій), вироблення навичок педагогічної дії (імітаційні ігрові і не ігрові методи навчання, що включають студентів у контекст професійної діяльності).

Експериментальна робота, проведена нами зі студентами, майбутніми викладачами економічної теорії, включає різноманітні форми організації професійно-педагогічної підготовки, сприятливої розвитку їхньої творчої індивідуальності.

Педагогічні майстерні утворюються подвійним зустрічним конкурсним шляхом: через конкурс педагогів майстрів, що пропонують свої програми, і конкурс студентів, що бажають займатися у визначеній майстерні (студенти вибирають майстрів, а майстри – студентів). Будучи професійним клубом студентів і викладачів, майстерні призначені для обговорення і вирошування педагогічних цілей і цінностей, індивідуальних зразків діяльності через рефлексію освітнього досвіду кожного з учасників майстерні, аналіз їх особистих і спільних розробок і практик.

Помітимо, що питання про цілі педагогічної діяльності (носить особистий характер) нерідко підмінюється питанням про цілі утворення, що, у свою чергу, зводиться до педагогічно беззмістовних і історично неконкретних закликів і декларацій. Через це в реальній роботі особисті цілі педагогів найчастіше не виділяються і можуть бути ніяк не пов’язані із завданнями системи утворення. Ця проблема зважується через “утягування“ в обговорення в студентському клубі.

У роботі майстернею відправною крапкою є позиція майстра, зразки його педагогічної діяльності. Але й вони зазнають критики й аналізу. І оригінальна програма роботи, що формується, кожного студента і майстерні в цілому стає результатом колективного аналізу і розробок.

Як показав наш досвід, майстерня не може довго триматися на рефлексії освітнього процесу, в якому студенти виступають у позиції тих, яких навчають. Її зрілість настає тільки, коли розроблені “усередині” спільні ідеї й експерименти випробуються на заняттях у школі-лабораторії. Тобто тоді, коли учасники майстерні починають вирішувати загальні задачі, організувати спільну діяльність з перетворення власної підготовки (і виходити на власну педагогічну діяльність).

Помітимо, що відповідно до принципу вибору майстерня не є обов’язковою і тотальною формою освіти. Студент, що не бажає працювати в майстерні (чи не потрапив туди), може обмежитися прослуховуванням навчального курсу “Педагогічна майстерність”. І сам факт наявності альтернативних варіантів освіти, змісту конфлікту, пов’язані з вибором одного з варіантів, дають великий матеріал для рефлексії і самовизначення.

Наш досвід показує, що на зміну безособистісної, безстатевої технології професійного навчання майбутніх учителів повинна прийти індивідуально-орієнтована система форм, методів, засобів навчання, що сприяє розвитку особистості самого студента як учителя.

Навчання в такій системі, на нашу думку, повинно будуватися за формулою “теоретичне знання – діяльність – рефлексія – теоретичне знання”.

У якості системоутворюючого принципу технології навчання нами розглядається особистісний підхід, що орієнтує розроблювачів технології на створення умов для цілісності прояву, розвитку і самоактуалізації особистості суб’єктів освітнього процесу.

Застосована в нашому вузі рейтингова система оцінки роботи студентів активізує волю вибору, що здійснює сам студент. Він сам вирішує, через які форми роботи і в якій кількості він може набрати необхідну суму балів. При цьому враховуються як основні, так і додаткові види роботи з предмета, що стимулює творчу активність кожного студента. При цьому відсутнє “покарання”. Бали ніколи не мінусуються, завжди є тільки плюс. Фактично зникає екзаменаційний синдром. Іспит – це тільки спосіб збільшити суму балів.

Рейтингова система оцінки сполучається з якісним аналізом збільшень на індивідуальному рівні.

У такий спосіб нам уявляється, що розглянуті ідеї удосконалення професійно-педагогічної освіти, їхня реалізація на практиці містять у собі великі можливості для стимулювання розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 165–170.
2. Белозерцев Е.И. Педагогическое образование: реалии и перспективы // Педагогика. – 1992. – № 1–2. С. 61–65.
3. Бондаревская Е.В. Гуманизация воспитания старшеклассников // Педагогика. – 1991. – № 9.
4. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя – К., 1997.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1946. – 416 с.
6. Сенько Е.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Academia. – 2000. – 235 с.
7. Сисоева С.О. Педагогичні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ. – 2002. – С. 84–90.
8. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–89.