



РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

**Володимир
Буряк**

Ректор Криворізького державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Педагогічні якості — інтегральна характеристика, яка дає змогу описати специфіку носія педагогічної професії на тлі представників інших сфер діяльності.

Професійні дії з виховання (навчання) відрізняються від повсякденних виховних (повчальних) зусиль непрофесіонала насамперед тим, що містять особливе ціннісне відношення, що об'єднує людей. Воно може бути описане лише двома словами “учителювання — учнівство”. У момент усвідомленого визнання учасниками міжособистісної взаємодії ролей, що мають педагогічний зміст (прийняття не лише у функціональному, а й у життєвому, екзистенціальному плані), це відношення формує певну структуру будь-якого освітнього процесу. Професійно-педагогічні якості базуються також на особливій особистісній установці — *створення людини, що є змістовно зазначеним початком професійної діяльності*. Ця установка, поєднана з вільним володінням тією або іншою предметною сферою, дає можливість повноцінної навчально-виховної взаємодії. Також це *володіння специфічними технологіями* дає змогу продуктивно здійснювати виховання, навчання та інші види педагогічної діяльності й отримувати стійкі позитивні результати.

Питання про розвиток професійно-педагогічних якостей набуває особливої актуальності у сучасній ситуації, яка характеризується:

- *пенааявністю законодавчої бази, яка регламентує становлення і розвиток системи безперервної професійної освіти;*

- *формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні установи, фірми, ВНЗ), що створює ситуацію конкуренції та потребує якісної підготовки слухачів за пенааявності державного стандарту цієї якості;*

- *глобалізацією освітнього простору, що породжує спільність професійної проблематики працівників освіти і дає можливість доступу до будь-яких інформаційних сфер;*

- *формуванням у межах ноосферогенезу носія принципово нової освітньої культури — професійно-педагогічного співтовариства, яке проголошує спільність таких принципів діяльності в галузі освіти, як гуманізація, демо-*

кратизація, толерантність, безперервність тощо, що фіксується на рівні міжнародних документів про освіту і культуру;

— проявом культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, яких потребує професійно-особистісне самовизначення і соціальна відповідальність за свій вибір.

Межі соціальних проявів професійно-педагогічних якостей (ППЯ), зазвичай, описуються за допомогою таких відомих усім термінів, як “кваліфікація”, “компетентність”, “педагогічна майстерність”, “педагогічна культура”, “компетенція”.

Кваліфікація і компетентність — своєрідні соціально-трудова характеристика, які визначають межі, які задають рівень функціональних дій у професії. Вони окреслені нормативно і контролюються соціумом під час різного роду агестаційних актів.

Кваліфікація формально зумовлена типом отриманої освіти і документами, які дають право на роботу зі спеціальності, а також підстави для призначення вихідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика спеціаліста завжди так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості та формує певні кваліфікаційні очікування, у тому числі щодо технологічної готовності до виконання своїх функцій. Однак сам по собі документ про освіту не дає гарантії якості подальшої роботи.

Компетентність можна охарактеризувати як здатність вирішувати професійні завдання визначеного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності як системна характеристика і має певну структуру. Компетентність може бути виміряна кількісно, наприклад, за допомогою виокремлення рівнів, або якісно (методологічно, технологічно, соціально тощо). Професійно-педагогічна діяльність відображає здатність людини професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві на певний момент нормативів і стандартів. Саме тому поняття компетентності має конкретно-історичний характер і може бути оцінене тільки під час практичної діяльності. Якщо кваліфікація і компетентність є нормативними характеристиками фахівця, то поняття “педагогічна культура” і “педагогічна майстерність” вказують передусім на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності, своєрідність і унікальність його внеску в розвиток освіти.

Педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності — усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного “інструменту” роботи з людиною.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності є однією з істотних ознак майстерності, породжує здатність визначати і вирішувати (у рамках своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності — від прикладних до методологічних. Це дає можливість передати свою майстерність іншій людині. Форми передачі досвіду різноманітні, але у будь-якому випадку в них обов'язково наявний не просто опис, демонстрація, а й передача змісту, принципів ціннісних настанов, технологій педагогічної праці, що забезпечує відтворення професійних дій іншими.

Акумулюючи у собі зміст кваліфікації і професійної компетентності, що існує в історично визначених, а отже, перехідних формах, педагогічна майстерність характеризується вмінням *реалізувати у професійній сфері цінності й життєві змісти індивідуально-унікальним шляхом*. “Вхід” у стан майстерності знаходиться у глибинах людини, у просторі суб’єктивної реальності, тому педагогічна майстерність починається із зосередження зусиль зі створення людини на себе, свою індивідуальність, тому рух до майстерності завжди має професійно-виховальний характер.

Питання про педагогічну майстерність — це питання про якість “інструменту”, тобто про людські якості педагога, якість його життя, її відповідність професійним ідеалам, що пропагуються. На рівні досягнення майстерності виникає особлива ознака професійної діяльності, виражена мірою здатності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи їх у джерело, середовище рішення професійних завдань і власного професійного зростання. *Майстерність — це особливий стан, який дає ступінь професійної волі вчителю, вихователю, керівникові освітньої установи, визначає межі можливого і внутрішньо дозволеного у педагогічній реальності*. Її можна розглядати як *своєрідну міру професійних діянь*. Майстерність робить педагога вільним за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатності до вибору стратегії (зовнішня воля дій); наявності сили духу і волі (внутрішня воля), тому буття майстра завжди є технологічним у своєму виховному впливі на оточуючих. Якщо кваліфікація, компетентність, майстерність — це характеристики конкретного носія професії, то культура формується багатьма людьми, внутрішньо об’єднаними за певною ознакою. У силу цього педагогічна культура потребує точності контекстного визначення. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб’єкта більшого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західні або східні педагогічні культури, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської або іншої культур. Разом із тим, кожен індивідуальний або сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що несуть відбиток своєрідності і рівня розвитку його внутрішнього світу.

Варто згадати ще одне поняття, пов’язане з аналізом категорії ППЯ, що має назву “компетенція”. *Компетенцію ми розуміємо як простір соціально-професійного впливу*, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця. Трапляється так, що сфера компетенції не завжди збігається з рівнем кваліфікації або компетенції працівника, з його професійно-культурним досвідом. Вона може бути ширшою або вужчою за його реальні можливості, у тому числі технологічні. У цьому разі результативність професійно-педагогічної діяльності свідомо знижується.

Поява державних стандартів середньої спеціальної і вищої освіти формує ситуацію зміщення дослідницької домінанти у вивченні системи безперервної педагогічної підготовки у бік збільшення міри суб’єктності майбутніх фахівців у процесі свого навчання, а також вивчення процесів саморегуляції в системі професійного становлення і пошуку інноваційних технологій підготовки. Значно менше уваги приділяється безпосередній розробці інваріантної структури змісту

підготовки, ізоморфній реальній проблематиці професійно-педагогічної діяльності на кожному з етапів професіонального становлення.

Основні проблеми, які перешкоджають безперервності в нарощуванні ППЯ і стають очевидними при вивченні наявної практики професійної підготовки на всіх її ланках, можна узагальнити таким чином.

На сьогодні не має реальних передумов забезпечення безперервності в нарощуванні ППЯ на рівні наступності змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу середньої спеціальної до вищої освіти. Немає взаємозв'язку між результатами вищої освіти і змістом подальшого підвищення кваліфікації. Не створено механізми нагромадження інформації про професійне становлення фахівця на рівні адміністративно-методичних служб. Разом із тим, реалізація принципу наступності багато в чому пов'язана з можливістю нарощувати, інтегрувати інформацію про професійне зростання на індивідуально-особистісному рівні. Проблема безперервності професійного становлення кадрів системи освіти може бути розглянута:

- а) в логіці становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- б) контексті перспективи нарощування повноти обсягу професійно-педагогічної культури на рівні суб'єкта;
- в) плані формування нормативного інформаційно-змістового простору професійного зростання для кожного ступеня безперервної освіти.

На основі роздумів про досвід підготовки педагогічних кадрів можна сформулювати припущення про різноплановий безперервний розвиток професійно-педагогічних якостей на кожному з етапів професійного навчання. На етапах середнього і вищого професійного навчання пріоритетною має бути модель професійно-педагогічної компетентності як універсального поняття і можливості його варіативного наповнення відповідно до теоретичного і практичного досвіду, що сформувався у тому чи іншому регіоні.

Якщо визнати, що змістом педагогічної професії і базовим компонентом педагогічних якостей є орієнтація на людину, то потрібно змінити наявну стратегію підготовки й орієнтації в роботі зі студентом на його безумовну здатність підняти себе до рівня творчої діяльності в системі "людина — людина". При цьому в центрі виявляється формування у майбутнього фахівця здатності до пробудження людської сутності, постійного професійно-особистісного самовдосконалення, професійного виховання. Можливість побудови активної позиції виникає на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Це веде до трактування особистості майбутнього вчителя як системи, яка саморозвивається, саморегулюється, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої, вільної ціннісно обраної діяльності. Зміст професійно-педагогічної підготовки у цьому варіанті постає як динамічне системне утворення, обсяг і глибина якого багато у чому визначені інформаційними потребами студента, спрямованими на освітню сферу. Постійна персоналізація вихідного базового змісту і навчання в індивідуально-пошуковому режимі підпорядкована логіці формування студента як суб'єкта професійної життєдіяльності. У процесі навчання він активно бере участь у модифікації змісту підготовки на рівні розуміння доцільності, логіки, засобів здійснення своєї професійної діяльності. Сутність такого підходу, названого нами *індивідуально-креативним*, полягає:

- в орієнтації підготовки на самореалізацію (автокреацію) майбутнього вчителя у професійній сфері;
- ціннісно-змістовому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, розвиток якої вирішується у процесі навчання;
- моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісної родової здатності та потреб у виконанні виховних функцій;
- цільовій установці на формування особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, "вихід за свої межі" стає способом професійного буття;
- варіативно-пошуковому характері побудови процесу підготовки, в якому активними співучасниками формування змісту навчання є самі студенти.

Системне обґрунтування логіки просування майбутнього вчителя в професії дає можливість побудови процесу навчання від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічну реальність до конкретного знайомства з її різноманітними формами; від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів, від принципів виховання і навчання до реальних дій, обумовлених цими принципами. При переході від етапу до етапу необхідно дотримуватися логіки:

- формування вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- формування особистісної диспозиції відповідно до особливостей професійної поведінки вчителя в межах гуманітарної парадигми і гуманістичної концепції освіти;
- розвитку професійно-педагогічних якостей.

Активна участь майбутніх педагогів у формуванні індивідуально-змістової лінії руху у професії — одна з важливих передумов формування культури професійно-особистісного розвитку в системі безперервної освіти, орієнтованою для якого може стати структура професійної компетентності. Досвід рефлексії, який проектується на різні об'єкти, у першу чергу на власну діяльність, свої особисті прояви в педагогічній позиції, дає студенту методологічний ключ до подальшої самостійної роботи із самовдосконалення, дозволяючи грамотно формулювати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду колег.

Перелік принципів підготовки педагога за логікою індивідуально-креативного підходу включає:

1. Особистісне авансування, що спирається на факт наявності людського потенціалу в кожному індивідумі та можливість його актуалізації в процесі навчання у вищому закладі освіти. Цей принцип орієнтує на формування характеристик майстерності в досвіді, що передує безпосередньо професійній діяльності.

2. Суб'єктивацію змісту, що визначає індивідуально-пошуковий режим формування й освоєння змісту підготовки. Це характеризує якісні зміни позицій студента у бік розвитку якостей суб'єкта, що пов'язано зі створенням відкритого соціокультурного контексту підготовки і забезпечує основу для інтеграції індивідуального знання і досвіду у зіставленні з обсягом світової і вітчизняної педагогічної культури.

3. Інтеграцію педагогічної теорії та практики в індивідуально-особистісному досвіді при випереджальній ролі теоретичного знання відпові-

дає тенденціям взаємодії теорії і практики, забезпечує цілеспрямованість, доцільність, прогностичність діяльності вчителя в освітній ситуації, що постійно змінюється. Реалізація цього принципу пов'язана з ідеєю методологізації методики.

4. *Креативність професійної поведінки*, яка орієнтує на підготовку вчителя в системі творчого ставлення до педагогічної реальності шляхом створення індивідуально-креативних форм професійної діяльності та відносин.

5. Рух від цілісних інтегративних характеристик особистості педагога до конкретних умінь і навичок, пов'язаний зі специфікою професії типу "людина — людина" і логікою формування професійної поведінки, що припускає динаміку всередині тріади "відношення — свідомість — діяльність".

6. Випереджувальну парадигму, що забезпечує підготовку, яка є прогностичною стосовно міцливої педагогічної реальності й актуального рівня професійної готовності.

Системне використання зазначених принципів відкриває шлях до формування фахівця інноваційного типу, здатного стати суб'єктом професійної життєдіяльності.

На стадії підвищення кваліфікації ключовим стає поняття професійно-педагогічних якостей як відображення повноти сутності педагогічної професії. Порівняно з компетентністю це ширше поняття, у структурі якого компетентність є лише однією зі складових. На цьому етапі визначається доцільність і можливість переходу до проблеми безперервності в системі професійного становлення і розвитку на рівні як індивідуального суб'єкта, так і сукупного (колективного, корпоративного, групового, професійного співтовариства). Основною функцією підвищення кваліфікації, яка розглядається як невід'ємна ланка безперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічних якостей. Відповідно до цього структурою можливих напрямків такого розвитку можуть стати:

- нарощування кваліфікаційного обсягу (набуття нових спеціалізацій, перепідготовка);
- збільшення ступеня повноти структури компетентності;
- розширення сфери компетентності (кар'єрне і функціональне просування, своєрідна "професійна експансія");
- засвоєння культурного досвіду інших суб'єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду;
- самовдосконалення в русі до майстерності як вищий прояв професійних якостей.

Цілеспрямованість розвитку ППЯ зумовлена внутрішніми установками, потребами, мотивацією носія цих якостей, а також зовнішніми соціальними очікуваннями і вимогами. Безперервність розвитку ППЯ забезпечується спадковістю розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, інформацією про цей розвиток, а також наявністю системи науково-методичного супроводу. Зворотність формується за рахунок закріплення професійно-особистісних новоутворень у досвіді діяльності та професійно-особистісних відносин через їхнє безпосереднє проживання.

В основу безперервності розвитку ППЯ у системі підвищення кваліфікації може бути покладено логіку становлення суб'єкта професійної діяль-

ності (будь-якого масштабу); визначення і “розгорнення” структури професійної компетентності для кожної категорії робітників освіти; забезпечення зовнішніх умов для ускладнення професійних завдань, які розв’язує суб’єкт. Передумовами реалізації принципу безперервності в системі професійної освіти є:

1. Інтеграція наукової і практичної підготовки при обов’язковому випереженні теорії та постійній рефлексії з приводу соціально-педагогічного досвіду.
2. Матричне (структуроване) представлення поля професійної активності (ППА) як змістовного орієнтиру в становленні ППЯ.
3. Інституціоналізація варіативних форм нагромадження і подання громадськості і професійному співтовариству результатів професійного руху.
4. Модульна побудова освітніх програм на всіх етапах безперервного педагогічного утворення, яка припускає їхнє стиковання за принципом взаємного доповнення і наступності.
5. Можливість самовизначення на кожному з етапів професіонально-особистісного розвитку на основі типології професійної якості.
6. Створення інформаційних середовищ, які професійно розвивають і дають змогу у віртуальному режимі вибудовувати освітні траєкторії, адресно орієнтувати на становлення і розвиток конкретного суб’єкта.

Стратегії розвитку професійно-педагогічних якостей в системі підвищення кваліфікації можуть бути варіативними. Насамперед це переведення досвіду, накопиченого в професійному суспільстві, педагогічній культурі, у досвід суб’єктивний. На цьому шляху відбувається своєрідне розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічних якостей. При цьому важливо визначити, що саме доцільно засвоїти конкретному суб’єктові з уже наявних у його колег професійних знань, умінь, навичок, хто саме є еталонним носієм необхідного змісту.

Наступним важливим напрямком розвитку ППЯ є освоєння шляхів переведу зовні своїх авторських напрацювань. Це може відбуватися в системі розвиваючого професійного спілкування, узагальнення досвіду, технологізації власної діяльності, освоєння засобів саморозвитку, саморегуляції, культури інформаційного запиту, збереження здоров’я, пропедевтики, професійно-особистісної деформації, участі суб’єкта професійної діяльності в розвитку соціально-педагогічної дійсності на рівні проектування та інноваційних перетворень.

Забезпечення розвитку професійно-педагогічних якостей у сучасній системі підвищення кваліфікації потребує іншої побудови, іншої ідеології її діяльності, зняття методичної монополії на певні освітні програми, навчальні посібники, форми навчання. Необхідними для цього є:

1. Типологія програм підвищення кваліфікації, в основі якої лежить стадійність (етапність) професійного становлення.
2. Чітко сформульовані цільові установки програм, що визначають вид і форми прогнозованого результату розвитку ППЯ.
3. Здатність інститутів підвищення кваліфікації (ІПК) забезпечити слухачам повноту інформації з проблематики, що їх цікавить.
4. Формування кадрів ІПК з новими якостями, серед яких можна виокремити інформаційних менеджерів, котрі можуть надати слухачам дані про потрібну їм інформацію, із зазначенням першоджерела; первинних носіїв

інноваційного досвіду; носіїв технологій, консультантів, готових надати науково-методичну підтримку в розробці усіх видів освітніх маршрутів і траєкторій.

5. Здатність служб ІПК провести точну діагностику справжньої проблематики суб'єкта навчання для формування адекватних рівню розвитку ППЯ освітніх маршрутів.

6. Сучасне технологічне обладнання, на базі якого будуть моделюватися траєкторії розвитку ППЯ.

7. Прогнозування, отримання практичного доведення розвитку ППЯ у результаті проходження освітнього маршруту (планування продукту, адекватного освітнім цілям).

Працюючи в системі підвищення кваліфікації з керування розвитком професійно-педагогічних якостей, необхідно навчитися:

- виділяти структуру і параметри, які дають змогу відстежувати динаміку його розвитку;
- прогнозувати напрямок і можливі результати розвитку;
- оцінювати його результати за певними критеріями і показниками;
- інформувати слухачів про специфіку підходу до організації навчання з погляду якості;
- забезпечувати передумови до подальшого соціального визнання динаміки якості.

Прояви динаміки якості під час підвищення кваліфікації в цьому випадку будуть пов'язані:

- з появою здатності вирішувати типові проблеми, яких раніше не було у суб'єктивному досвіді (наприклад, освоєння нового виду іспитів);
- освоєнням нових видів діяльності або змісту освіти (навчання, виховання, підтримка, консультування, супровід, нові предметні області, різні вікові категорії, варіативні програми, посібники, типи закладів);
- якісним перетворення системи відносин;
- кар'єрним просуванням (учитель, адміністратор, методист та ін.);
- освоєнням нових функцій (класний керівник, соціальний працівник, вихователь);
- парадигмальним рухом (гуманітаризація, технократизація).

Показниками успішності кожного з циклів навчання в рамках підвищення кваліфікації у цьому випадку стає поява у структурі суб'єктивного досвіду нових компонентів (самооцінка, експертна оцінка та ін.); розвиваюча (стимулююча) дія попереднього навчання спеціаліста на колектив; успішне вирішення ним своєї проблематики на основі попереднього навчання; підвищення рівня технологічної діяльності в післякурсний період; підвищення ступеня соціальної захищеності.

© В. Буряк, 2005