

І.А. Зязюн
м. Київ, Україна

НЕПЕРЕРВНИЙ РОЗВИТОК І САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНИЙ ПЕРІОД

Студенти вищих педагогічних навчальних закладів, включених у поза навчальну творчу дію, більш адекватно оцінюють себе майбутніми вчителями. У дослідженні М. Ларіонової таким засобом стала театральна дія [1, с. 16]. Заохочуючи особистість до створення деякого зовнішнього творчого продукту, вона зумовлює створення нових знань про себе через почуттєво-емоційну сферу сценарного матеріалу та його реалізацію.

У творчій театральній дії поєднується спрямованість на розвиток не лише індивідуальності вчителя, але й уміння працювати в колективі й оцінювати свої дії й можливості через призму спільної творчої дії. Теоретично такий вид дії базується на потребі особистості у самовираженні, самореалізації, тобто об'єктивації особистістю свого Я у формах життя і дії (Д. Узнадзе). Феномен колективності в якості розвитку умов для творчої дії вчителя впродовж життя спонукає спрямованість на перетворення оточуючої дійсності (творення). Причетний до цього й дослідницький характер вчительської дії.

На переконання голови Міжнародної комісії з освіти при ЮНЕСКО Ж.Делора освіта впродовж життя (неперервна освіта) має перетворитися в процес неперервного розвитку людської особистості, знань і навиків, а також здібності виносити судження й застосовувати

різні дії. Дослідники (Б. Гершунський, О. Владиславлев, М. Сергеев і ін.) виокремлюють серед функцій неперервної освіти їх роль як компенсації, адаптації й розвитку.

Функція компенсації визначає головною ідеєю неперервної освіти людини поповнення не досягнутих теоретичних й практичних можливостей, недоліків власної освіченості, підготовленості до праці у певній сфері [2, с. 93]. Функція адаптації пов'язана головним чином із набуванням у процесі додаткової освітньої дії тих знань, умінь, властивостей характеру, якостей особистості, які б дозволили більш швидко й менш болісно адаптуватися у змінних умовах оточуючого середовища.

На етапі самостійної професійної дії важливого значення набуває розвивальна функція неперервної освіти педагога зі створенням умов сприяння професійно-особистісному саморозвитку педагога й стимулювання його.

Виокремлення розвивальної функції приводить до того, що «зміст після вузівської освіти не задається заздалегідь, а визначається самим педагогом чи спільно з колегами в системі з підвищення кваліфікації й орієнтується на розвиток його авторської педагогічної системи» [2, с. 146].

Традиційно підвищення кваліфікації орієнтувалось на подолання труднощів, упущень, «слабких місць» у професійній підготовці вчителя, і менше уваги приділялось виявленню сильних сторін його індивідуальності, прогресивних компонентів його дії, розвитку професійного почерку й самобутності. Експериментальні дослідження у сфері після вузівської освіти (внутрішнього шкільного методичного навчання, педагогічної атестації й курсової підготовки в системі підвищення кваліфікації) передбачали розвиток тих сторін педагогічної професійної дії, які найбільше сприяли самореалізації професійно-особистісного потенціалу вчителя, укріпленню його суб'єктності у сфері професійно-педагогічної дії.

Курсова підготовка. У сучасній системі підвищення кваліфікації, де помітне все більш рішуче звертання до індивідуальної професійної моделі дії вчителя й залучення його в повноцінне проживання ситуацій професійно-особистісного саморозвитку, відбувається зміщення акценту з передачі нормативного знання на розвиток здібності педагога самостійно вибудовувати власну дію, розвивати професіоналізм, тобто володіння повнотою професії на рівні Майстра.

Важливо звернути увагу українських дослідників і організаторів курсової перепідготовки вчителів на одну важливу наукову позицію, донині не практиковану на теренах України в належному масштабі, висловлену волгоградським професором М. Сергеевим ще в кінці 90-х років ХХ століття: «...Під час проектування процесу підвищення кваліфікації вчителя має йтися не про поновлення й оновлення знань (останнє є найважливішим компонентом саморозвитку), як це робиться, наприклад, у перепідготовці інженерних професій, а про якісно нове переосмислення педагогічного досвіду, його основних цінностей, про включення опанованих професійних дій у якісно нові технології, бо педагогічні знання і досвід фахівців у буквальному смислі не старіють» [2, с. 146].

Єдність навчально-виховного процесу не позбавляє специфіки учіння і специфіки виховання. Вона в обох складових освіти людини різниться цілями, змістом, технологіями, логікою розгортання, використовуваними засобами, механізмами впливу на розвиток дитини, її індивідуальності. Підготовленість учителя до навчально-виховної дії на цьому етапі неперервної освіти включає в себе:

- глибоке розуміння психологічних механізмів особистості дитини, її індивідуальності;
- усвідомлення вчителем своєї навчально-виховної позиції, прийняття індивідуальності й свободи дитини як цінності;
- уміння взаємодіяти з учнями в педагогічному процесі, педагогічній дії, комунікативна культура вчителя;
- володіння способами створення навчально-виховних ситуацій і розвитку на їх основі власного особистісного досвіду дитини.

Програми курсової підготовки базуються, як правило, на парадигмі цілісного підходу до розуміння педагогічних явищ і організації педагогічної дії. Цим пояснюється виокремлення

Розділ 1 **Теоретико-методологічні проблеми підготовки фахівців у системі неперервної освіти**

чотирьох компонентів у змісті навчання і виховання та курсової підготовки: системи знань, способів педагогічної дії, досвіду творчої дії, почуттєво-емоційного (естетичного) особистісного відношення до світу та його сприймання. У цьому ж полягають витoki значущості таких понять «система», «структура», «інтегративна якість», «цілісна зластивість», «компонента системотворення (стержнева)», «рівень системності (цілісності системи)» й т. ін.

При цьому потребує уваги розгляд теорії особистісної орієнтації учіння як творчий розвиток концепції цілісного підходу в напрямку технологізації педагогічної дії. Отже, задача розвитку особистісного досвіду учня в плані учіння і виховання стає компонентою системотворення як у педагогічній дії вчителя (керівника), так і в його підготовці.

Подібне розуміння специфіки сучасної освіти приводить до необхідності перегляду методики курсової підготовки вчителів і керівників освітньої галузі. В основу методики покладаються обґрунтовані раніше три принципи неперервної педагогічної освіти: рефлексивність, інтегрованість, проєктивний підхід.

По-справжньому реалізувати ідею інтерактивного підходу в курсовій підготовці вчителів допомагає проєктивна методика, коли об'єднуючим усі форми занять у ході курсів стає власний дослідницький проєкт педагога з удосконалення його навчально-виховної дії. Пропоновані програми можна зарахувати до програм соціально-рольового типу, націлених на створення умов для опанування слухачами рольових позицій педагога зі системним мисленням, методиста й керівника освітньої установи, яка працює в режимі педагогічної підтримки індивідуально-особистісного розвитку дитини. Водночас, програми близькі до поведінкового типу, оскільки заняття часто-густо орієнтовані на імітаційне моделювання. Важливими їх цільовими установками є розвиток здібностей слухачів до прийняття самостійних обґрунтованих рішень у різних проблемних ситуаціях.

Програми будуються за блочним типом. З одних і тих самих тематичних блоків можуть пропонуватися як одно-, п'яти денні семінари, так і подовжені курси до 260 год. аудиторної роботи. У змісті матеріалу вказані орієнтовні види дії на заняттях та об'єм навчальних годин. Остаточні питання для вивчення, види й часові параметри роботи, а також склад педагогів і використовувані види контролю визначаються під час розробки тематичного плану конкретних курсів.

Педагогічний блок програм складається згідно з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти й Державними вимогами до мінімуму підготовки випускника третього рівня вищої професійної освіти й кваліфікації вчитель, вихователь. Передбачена система поточного й підсумкового контролю дозволяє після закінчення курсів прийняти у слухачів кваліфікаційний екзамен з педагогіки й психології на вищу кваліфікаційну категорію вчителя.

Педагогічний блок, наприклад, з теми «Сучасні підходи до створення виховної системи» можна поділити на три розділи: «Проєктування виховних систем», «Зміст виховної роботи», «Технологічна майстерність вихователя». Орієнтовний план до першого розділу подається в додатку для аналогічної розробки двох інших розділів.

Управлінський блок («Управління виховною системою») складається згідно з вимогами третього рівня підготовки зі спеціальності «Менеджмент в соціальній сфері» (кваліфікація – менеджер освіти). Управлінську підготовку, звичайно, слід пропонувати не лише керівникам. Не менш необхідним удосконалення управлінських здібностей є для вчителя з організації класу, групи дітей.

Вимоги вказаних документів є орієнтиром до визначення рівня підсумкової підготовленості слухачів після закінчення курсів. Передбачена система поточного й підсумкового контролю дозволяє після закінчення курсів прийняти у слухачів кваліфікаційний екзамен з управління педагогічними системами на вищу кваліфікаційну категорію керівника.

Упродовж курсів за будь-якого їх часового виміру реалізується логіка виокремлення етапів – осмислення, усвідомлення, проєктування. Регламентована дискусія, гра «Глумачення думок», «Ярмарок розробок» й інші форми занять допомагають осмислити свій досвід,

виокремити існуючі проблеми. Завдання на аналіз й оцінку педагогічних ситуацій, розробок, планів роботи у порівнянні з дозованими блоками теоретичного матеріалу для їх виконання спрямовані на підвищення теоретичного рівня професійного мислення. Нарешті, розробка документів, сценаріїв, планів і т. ін. сприяють проектуванню професійної дії на більш високому рівні.

Однак, у зв'язку з епізодичністю, штучністю умов, відірваністю від безпосередньої роботи і з багатьох інших міркувань, курсова підготовка неспроможна повною мірою задовольнити потреби професійного саморозвитку педагога. Окрім того, у цьому процесі педагог досягає іноді такого рівня, коли будь-які методи роботи з ним, навіть віддалено нагадуючи про учіння, викликають неприйняття, заважають самовираженню і саморозвитку. У зв'язку з цим особливу увагу слід приділити розвиваючому потенціалу шкільного методичного учіння.

Шкільне методичне учіння. Система внутрішньо шкільного методичного учіння має само-цінне значення для процесу саморозвитку педагога, становлення й розвитку його професійної позиції навчителя й вихователя. Дослідники часто-густо розглядаючи певні соціальні проблеми, не утримуються від звертання до категорії «відкрите суспільство», коли особистість у соціумі вільна у розвитку власних поглядів. Їй у цьому не заважають встановлені закони і звичаї, навпаки, самостійність заохочується мораллю і захищається законом. Кожен виражає свою власну думку про державну політику, несучи при цьому особисту відповідальність за цю думку й дії, з нею пов'язані.

Посилаючись на К.Поппера, основним критерієм «відкритого суспільства» називають існування особистості, яка володіє свободою, невідконтрольною суспільству і державі, і політичний індивідуалізм членів суспільства. Перехід до «відкритого суспільства» розпочинається зі свободи критичного мислення, критичного ставлення громадян до влади. Саме в цьому відображується сутність їх особистісної свободи.

Повною мірою висловлена думка може реалізуватися і в атмосфері школи чи будь-якого освітнього закладу, в якому працює педагог і в якому відбувається становлення його професійної позиції. Методична і людська свобода педагога, відчуття ним свого достоїнства – неодмінна умова професійного становлення і розвитку.

Побудова методичної системи школи за принципом «відкритого суспільства» базується на цілому спектрі фундаментальних людських потреб: у безпеці, соціальному визнанні, самоповазі і самовираженні. Цивілізація, за К.Поппером, відводить людину від тоталітаризму і вивільняє її критичні здатності. «Цивілізована школа» не лише дозволяє, а й передбачає розвиток критичних здібностей усіх учасників педагогічного процесу, спрямовуючи їх у конструктивне русло. Показником і критерієм цієї конструктивної дії педагога є його авторська педагогічна система. Особистість учителя є системостворчим компонентом авторської педагогічної системи: вона і суб'єкт педагогічної дії і автор-проектант педагогічної технології.

У цьому контексті очевидно, що професійна позиція педагога є основою для розробки його авторської системи як програми професійної дії, в якій позиція знаходить свій вияв у якості концепції. З іншого боку, процесі вироблення авторської системи набуває уточнення і сама професійна авторська позиція. Більше того, саме в процесі «розгортання» педагогічної позиції в програму дії, авторську педагогічну систему, позиція набуває характеру навчально-виховної. Це пояснюється тим, що саме у вигляді авторської педагогічної системи позиція педагога може бути перевірена і прийнята як ефективна, чи відкинута практикою освітнього та виховного процесу.

Ці висновки в основному співпадають із результатами наукових досліджень, у яких в якості критеріїв сформованості авторської педагогічної системи визнаються: суб'єктність (авторство вчителя у постановці цілей, виробленні змісту, розробці засобів, форм педагогічної взаємодії й т. ін.); співробітництво (співавторство вчителя й учнів у розробці всіх аспектів педагогічної взаємодії); технологічність педагогічної дії (діяльнісне комунікативне втілення педагогічного замислу, діагностування всіх етапів педагогічного процесу, співпадання

результатів цієї дії з діагностично заданою дією); цілісність (єдність особистісно-смыслового та процесуального аспектів педагогічної дії); результативність. Створення цілісної системи педагогічної дії вчителем є вищим рівнем його педагогічної майстерності.

У якості варіанту оформлення авторської педагогічної позиції можна розглядати публікації з описаним передовим педагогічним досвідом, кваліфікаційні роботи педагогів і їх захист у процесі атестації, а також авторські навчальні програми. Специфіка цього етапу неперервної освіти педагога в тому, що він уже оволодів достатнім набором прийомів і методів і його не влаштовує робота за шаблоном. Затягування «виконавського» стилю може загубити смисл педагогічної дії як способу самовираження та самоутвердження в оточуючому світі взагалі й освітньому процесі, зокрема.

Для таких педагогів важливо співвіднести свою дію з дією не лише учнів, але і колег-професіоналів. Їх позиція тяжіє до виходу на концептуальний рівень, і тому їх педагогічні проекти не обмежуються окремими методиками чи технологіями (вони прагнуть системно моделювати свою дію), і для них із особливою гостротою постає питання оцінки її ефективності. Процес оцінювання завжди приховує в собі конфлікт, протиріччя. Тим більше це стосується оцінки творчої праці вчителя. Які критерії? Які процедури? Хто судді? Ці та багато інших питань викликають гарячі дебати й обговорення в учительських, на нарадах, конференціях, науково-практичних семінарах.

Часто-густо учитель воліє оцінювати свою роботу за рівнем підготовки його учнів, але тут же згоджується, що результат у даному випадку залежить не лише від учителя і від школи. І знову початок вирішення проблеми: як оцінити ефективність праці вчителя? Важливо, щоб нагороджений і осмислений досвід став шаблоном, етапом професійного зростання педагога, а описаний досвід – надбанням інших і слугував би розвиткові школи в цілому. У цьому гарантія стабільності й обґрунтованості інноваційних процесів в освіті. Це досить значуще для стійкості професійної позиції педагога-навчителя, і педагога-вихователя.

Доклавши певних зусиль до оформлення кваліфікаційної характеристики, описання й аналізу власної педагогічної дії, виставивши свою працю на суд експертів і колег, учитель значно краще усвідомлює сутність і механізми своєї праці, а це, в свою чергу, обов'язково підвищить її ефективність. Складність у тому, що ніхто раніше не вчив учителя описувати й аналізувати свою працю: вважалося, що це функція методиста. Відтепер же методист стає консультантом, помічником, який володіє «досвідом описування досвіду».

Консультуючи педагогів і виступаючи в якості експерта, варто утверджуватися в думці, що атестація відбувається більш успішно, коли педагог (навчитель, вихователь) виносить на захист педагогічні технології. Це може бути успішно опанована в процесі інноваційної дії технологія іншого педагога, власна розробка, чи технологічно побудований досвід.

У принципі, інновації за змістом можуть належати до сфери управління й організації, розвитку змісту освіти, чи удосконалення технологій учіння і виховання. Останнє ближче до суті дії до педагога-практика і, отже, більш природно сприймається під час його атестації на кваліфікаційну категорію. Але саме тут, як не дивно, відбувається багато плутанини. Технологією називають усе підряд, у сумнівних випадках приховуються за терміном «елемент технології».

Саме цей (технологічний) аспект, як правило, загублюється в розроблених педагогами авторських програмах, хоча за результатами соціологічних досліджень 10% опитаних учителів вважають важливою якісною характеристикою педагога вищої кваліфікаційної категорії наявність авторських програм. Не випадково тому розробка й удосконалення авторських програм – один із найбільш розповсюджених напрямків інноваційного педагогічного пошуку в закладах освіти. Те, що раніше було привілеєм небагатьох, стало тепер майже нормою. До того ж педагогів додаткової освіти цілеспрямовують до цієї дії й зовнішні умови: відсутність не лише варіативних, але й взагалі будь-яких програм переходу закладів від статусу «позашкільних» до статусу «закладів додаткової освіти».

Аналіз пов'язаних із цією формою педагогічної дії проблем показує явно недостатню підготовленість керівників і педагогів освітніх закладів до інноваційної дії й до практичної

роботи в системі загальної освіти, побудованої на нових орієнтаціях, принципах, підходах. Так, типовий масовий учитель не підготовлений ні до багаторівневих програм, ні до варіативних курсів, ні до адаптованої дидактики, ні до сучасних педагогічних технологій.

За даними того ж опитування кожен другий педагог практично не вивчає методичну й наукову літературу з предмету й суміжних дисциплін, із психології й педагогіки – 70%, і взагалі не читає кожен п'ятий. Лише 1-3% учителів серйозно працюють над саморозвитком, самоосвітою.

Прагнення проаналізувати таке нетрадиційне для сфери освіти явище, як розробка педагогами авторських програм змушує звернутися до вчених-педагогів інститутів підвищення кваліфікації, взятися за написання таких програм і посібників, враховуючи пов'язані з цим труднощі. Усе залежить від компетентності розробників, від організації процесу розробки, теоретичної бази і технології, від того, якою мірою пошукова робота відповідатиме науково обґрунтованим нормам і експертним критеріям.

Проведені опитування педагогів, які створюють навчальні програми, засвідчували досить поверхові їхні уявлення із цих питань. Їм потрібна допомога фахівців вищих освітніх закладів, передусім в усвідомленні авторами актуальності створюваних програм: потреби різномірної індивідуалізації і диференціації учіння (рівневого, профільного, вікового й т. ін.); практичну реалізацію ідей і технологій особистісно орієнтованої освіти; диференціацію мережі освітніх закладів; необхідність врахування національно-регіональних особливостей освіти й багато іншого.

У такий спосіб формується ефективний досвід педагогічної дії. Узагальнюючи науково-педагогічну інформацію з метою допомогти розробникам навчальних програм і тим, хто проводить їх експертизу чи організовує пошукову роботу, переконуєшся, що це важлива науково-теоретична дія, яка вимагає спеціальної роботи школи з методологічної і теоретичної підготовки педагога і наукового консультування. Для педагога-практика своєрідним творчим звітом стало відкрите заняття (урок, позакласний захід), методику і проведення якого можна спеціально розробити й запропонувати в ході досвідно-експериментальної й консультативної роботи з педагогами. Практика консультування інноваційної педагогічної дії освітніх закладів й окремих педагогів дозволяє достатньо переконливо систематизувати види замовленої допомоги. Усвідомлення необхідності конкретного виду допомоги в кожному випадку пояснюється не стільки характером пропонованих перетворень, скільки професійною позицією педагога, цінностями, якими він керується, смислами, які вбачає в своїй дії. Від цього, в свою чергу, залежить постановка ним проблеми, формулювання цілі, використовувани засоби.

Цю позицію можна не лише враховувати, але й змінювати в процесі співробітництва. Така допомога з боку консультанта є найбільш плідотною й перспективною, бо допомагає «запустити» процеси професійного саморозвитку педагогічного колективу й окремого педагога. Одна з форм такого співробітництва – організаційно діяльнісна гра «Стартовий семінар проєктивної команди».

За формою цей семінар є різновидом організаційно діяльнісної гри, у ході якої водночас розробляється конкретний продукт (концепція чи програма розвитку закладу) і відбувається процес згуртування проєктивної команди, яка реалізує в подальшому розроблену програму.

Семінар відбувається з різними командами в різних варіантах, наприклад: із заступниками директорів шкіл міста (району) з виховної роботи (предметом може бути розробка виховної програми міста (району); керівниками шкіл районів (концепція освіти); адміністрацією й активом учителів школи, яка щойно отримала статус ліцею (програма реорганізації школи); педагогічним колективом щойно відкритої приватної школи (розробка концепції); із педагогами, методистами, керівниками відділів і адміністрацією Дитячого і юнацького центру (розробка програми розвитку закладу). Загальне в усіх цих випадках – потреба концепції.

Як правило, запрошуючи консультанта, школа (і адміністрація, і педагоги) сподівається, що самостійно розробить і запропонує програму розвитку. При цьому вона має бути

науковою, абсолютно конкретною і не вимагати якихось зусиль для її реалізації. Працювати спільно з консультантом, а тим більше самостійно продумувати концепцію чи програму під його керівництвом, школа, зазвичай, не готова. Тому згода на інтерактивні форми дається неохоче.

Педагоги, більшою мірою керівники і методисти, відчують дискомфорт, коли втрачається їхній статус людини, яка найбільше знає і володіє істиною в останній інстанції, має «непорушний» авторитет. Класична лекція для них у цьому розумінні більш комфортна, бо не виявляє недоліків у підготовці, допомагає «зберегти статус». Типова фраза «Завтра мене не буде: у мене термінова справа в райвно, але я все потім перепису у колеги» достатньо об'ємно виражає традиційне ставлення слухачів до традиційних курсів і до лекторів. Ще одна фраза з цього ряду: «А ви скажіть, де це можна прочитати».

Для знаннєвої парадигми, яку в якості пріоритету сповідує більшість учителів світу, зокрема й України, властива орієнтація на норму («скажіть, як буде правильно»), боязкість невідповідності цій нормі. У такий спосіб, у намаганнях застосувати техніки активної роботи на семінарі варто використати опертя на особистісне сприймання й особистісний досвід, підвищену доброзичливість і відкритість у роботі з педагогами, поступове входження в роботу через індивідуальні форми і виконання завдань у мікрогрупах. Не менш важливим є перенесення уваги педагогів із з'ясування міжособистісних стосунків на аналіз проблем дитини.

Початок семінару, як правило, має такі особливості – зібравшись у групу, педагоги не мають єдиної команди. Кожен із них звик доводити свою правоту, не слухаючи доводів опонента. Нерідко це позиція конфронтації, а не співробітництва. Вона виражається формулюванням «Лише я правий! Хто не зі мною, той проти мене!» чи «Правий той, у кого більше прав». Зовнішньо це виявляється в тому, що керівника навчального закладу, який працює в групі, підкреслено називають «начальником» чи «босом», або ж так само підкреслено називають його ім'я, у репліках учасників переважають оцінні судження, своя позиція не обґрунтовується, а нав'язується, позицію колеги інші педагоги намагаються не аналізувати, а принизити і т. п.

Стратегія першого етапу роботи з групою має передбачити послідовне перенесення учасників із парадигми знання в парадигму відношень через парадигму досвіду. Досягається це виконанням ряду вправ.

У вступному слові ведучого повідомляється, що зміни – закономірний етап розвитку творчого колективу і що бачення перспектив розвитку, усвідомлення їх в якості проблем – стимул до продуктивної творчості, саморозвитку.

Задача наступного етапу розминки – примирити учасників із тим, що кожен із них бачить одну і ту ж проблему по-своєму, не так, як інші. Через серію вправ із використанням прислів'їв і приказок, у спільному вирішенні важливо не відкидати різні точки зору, а співставляти їх, узагальнювати, підсумовувати.

До цього моменту бажано домогтися позиції, коли увага педагогів переключається з протистояння позицій одна одній на розгляд різних граней проблеми.

Далі, після складання й обговорення в групі списку проблем, пропонується уточнити роль керівника семінару у вирішенні проблем, тобто він як консультант також має свою інформацію й свою точку зору.

Після цього проводиться підведення під один ранжир і класифікація проблем. Ранги проставляють від першого (найважливішого) до останнього (з числа тих, що залишилися після групового обговорення проблем). Усі проблеми із визначенням їхнього рангу заносяться в таблицю: назви проблем (організаційні, методичні, технологічні, емпіричні, теоретичні); проблеми дорослих; проблеми дітей. Як правило, педагоги концентрують увагу на своїх проблемах (низька зарплата, перевантаження, статус і т. ін.). У колонку «Проблеми дітей» як правило, потрапляють проблеми з низькими ранговими коефіцієнтами. Ця ситуація навіштовує на роздуми про причини усіх утруднень і бід нашої школи.

Керівник семінару нагадує педагогам про те, що, відповідаючи на питання про утруднення (чи проблеми), люди фактично говорять про свої цілі, установки. Виокремлюючи, передусім, власні проблеми, педагоги демонструють відповідні пріоритети в цілях. Неминуче цей висновок викликає незгоду педагогів. Як правило, вони переконують, що мали на увазі саме дітей, але некоректно сформулювали проблеми. Не вдаючись до полеміки, консультант (керівник семінару), пропонує переформулювати проблеми, щоб при можливості перенести їх у дитячу колонку. Адже відомо «...як ви яхту назвете, так вона і попливе»: невдало названа проблема не закликає до її вирішення.

Закінчується перша зустріч керівника із слухачами рефлексивною вправою, спрямованою на осмислення колективної рефлексивної дії, відношення до запропонованої роботи, взаємних відносин учасників семінару один до одного.

Як правило, перший день семінару – найбільш емоційно-почуттєво насичений. «Після першого дня я прийшла додому вкрай розбитою й знервованою», – описує свої враження одна зі вчительок.

Настороженість педагогів, зміна їх позицій, «копання» в проблемах, замість читання лекції, способах їх рішення – ці й інші фактори не сприяють релаксації. Головний результат першого дня: у центрі обговорення замість «Проблеми» стає «Дитина», що робить сумнівною попередню роль керівника-консультанта семінару («Я ж не знаю ваших учнів»). Насправді, уточнення позиції зводиться до наступного: «Я допомагаю педагогам розібратися самим у собі, у їхній власній позиції».

Ціль другого семінару – налагодити взаємодію між педагогами у їх прагненні вирішити проблеми дитини. Робота починається з рефлексії. Ведучий нагадує відому мудрість про те, що в одну річку неможливо увійти двічі («сьогодні ми зустрілися не такими, якими розійшлися вчора: щось переосмислено, щось тепер здається не таким значущим, як вчора»). Почергово кожному учаснику пропонується коротко відповісти на три питання:

- Що, на Ваш погляд, вчора відбувалося?
- На чому, як Вам здається, ми зупинилися?
- Що змінилося у Вас?

«Розговорити» учасників допомагає значок із надписом: «І ти правий також!». Його тримає в руках той, хто дає пояснення. У такий спосіб значок проходить колом і повертається до ведучого, який бере слово й аналізує попередній день:

- бачити проблему – означає перспективу розвитку;
- думка кожного цінна («І ти правий також!») – принцип інтелектуально-сислової цінності: кожен по праву свого народження має невід'ємне право на безкінечне пізнання світу);
- важливо знайти «гідне» формулювання проблеми.

Третє положення допомагає проілюструвати відому притчу про каменотесів, яких запитали, чим вони займаються. «Я точу камінь» – відповідає перший. «Я будую храм!» – відповідає другий. Одна й та ж робота, але дві різні позиції. Цей приклад дозволяє ще раз звернути увагу педагогів на власне відношення до справи і своєї соціальної активності.

У практиці консультування завжди підтверджується ефективність використання міжкультурного підходу, розробленого Н.Пезешкьяном, коли прислів'я та приказки, крилаті слова і вирази, притчі й анекдоти використовувались як засіб для кращого взаєморозуміння консультанта і клієнта [3].

Варто нагадати ще одну історію, яка допомагає пояснити зовнішню «напруженість» роботи, коли багато часу відводиться відбору і формулюванню проблем. Якось Е. Розерфорд пізнім вечором зайшов до своєї лабораторії, щось заманулося взяти. І побачив свого співробітника, схиленого над приладами. «Що це ви так пізно тут робите?» – запитав учений. «Працюю». «І часто ви так затримуетесь?». «Майже щодня», – відповів співробітник, розраховуючи на похвалу професора. «Біс візьми! – спалахнув Розерфорд, – коли ж ви думаєте?!»

Упродовж семінару складається «піраміда проблем», що зайняли найвищі рейтинги, і в кожній із трьох-чотирьох мікрогруп пропонується за 20 хвилин підготувати 5-и хвилинні виступи на тему «Проблеми і перспективи» по одній із них для регламентованої дискусії. Матеріали виступу оформляються у вигляді плакату. На проведення дискусії передбачено до 30 хв. У результаті перевіряються цільові установки колективу на внесення змін у свою роботу з дітьми.

Після дискусії оформлені аркуші паперу залишаються розвішеними на стінах аудиторії, в якій відбувається семінар. Вони є наочним матеріалом і створюють контекстний фон для подальшої колективно-групової роботи над аналізом попередніх успіхів, що слугують опорою у вирішенні виокремлених проблем, і можливих труднощів, які можуть виникати в процесі інновацій. У процесі «мозкової атаки» набирається якомога більше ідей з вирішення означених проблем. При цьому кожна мікрогрупа складає на великих аркушах паперу список пропозицій із зазначенням імен їх авторів.

Ця робота закінчується грою-рефлексією «Щиро дякую, колего». Ведучий повідомляє, що за день вироблено багато пропозицій, які, мабуть що, є результатом взаємодії членів групи. Тому кожному пропонується обрати лише одного з колег, якому він хотів би сказати дякую за співробітництво, і пояснити, в чому воно виявлялося.

Задача третього дня – зафіксувати взаємну потребу педагогів один в одному і вивести роботу на рівень колективної творчості. Це співробітництво педагогів між собою і вияв твердого наміру співробітництва з дитиною у вирішенні її проблем. Контакт із консультантом знову переходить із групового рівня на індивідуальний, тому що педагог більше переконаний у цінності власної позиції, відчуває більшу безпеку у прийнятті відповідальності за самостійне рішення.

Ведучий у вступному слові відзначає, як правило, наявність підвищеної тривожності в групі і закономірність її виявлення. Якщо перший день семінару учасники розглядали переважно з боку подій (що робили самі?), і розповідали про те, що робили інші, то другий день описували з позицій свого самопочуття (як із окремих «Я» складається колективне «Ми»). У це «Ми» включалися вже і діти, які формально не були присутні в аудиторії.

Це підтверджується появою таких формулювань: «Страх», «Встановити взаємостосунки», «Я ще нічого не винайшла», «Аналізуючи свою поведінку...», «Думки сумбурні», «Не дорослі й не діти, а середина – це наше загальне», «Нам теж потрібен психолог», «Хочу роздати вирішення проблем...» (останнє – репліка директора) й т.п. Далі консультант коротко інформує про стадії становлення творчої команди і про те, що група переходить від стадії організації до стадії творчості.

Важливо зафіксувати утворювальну згуртованість групи, перетворення її в творчу команду. У зв'язку з цим, одного разу, після того, як у другій половині другого дня двоє учасників пішли, а третій відлучився більш, ніж на півгодини, вранці третього дня колектив не робив вигляду, що не помітив «втрати бійців», і групі було запропоновано висловити своє «безмірне горе з приводу передчасного відходу товаришів по боротьбі» у жартівливих некрологах, які зачитали під сумну музику, відповідно оформили в аудиторії. «Винуватці» цієї акції були щиросердно зворушені, але більше відлучень не було.

Продовжуючи працювати, слід виявити найпродуктивніші ідеї і найпопулярніших авторів, яким пропонується розпочати наступну вправу «Чародійний стілець» [4, с. 104]. Це своєрідна психологічна гра. Усі її учасники називають перваги людини, яка сіла на стілець. Правила гри застерігають: той, хто на стільці, характеризується лише позитивно; називати недоліки забороняється. Виховна ціль гри – у розвитку індивідуальності кожного учасника групи, формування інтересу один до одного, гуманізація загального психологічного клімату. На висловлювання передбачено 20-30 сек., щоб на стільці «побули» всі учасники.

При зовнішній «дитячості», невігадливості цієї вправи не слід її ігнорувати навіть тоді, коли часу не вистачає. Для творчості необхідна відкритість, довіра, а в педагогічних колективах часто-густо переважає суперництво, конкуренція. Цей стілець називають іноді

«електричним», бо важко відшукати гарні слова про свого колегу, а ще більш незвично почути їх у свою адресу.

Підсумувавши («Які ми всі різні, але які ж славні! І не такі, як про нас щойно сказали, а ще кращі! Кожен із нас по-своєму потрібний команді»), ведучий пропонує наступну вправу «Весільне оголошення». Учасникам роздаються аркуші паперу, на якому вони малюють жартівливий автопортрет і описують себе в формі весільного оголошення типу: «Творчий педагог шукає собі команду для серйозних стосунків». Пропонується відповісти на питання: Хто я? Чим можу знадобитися? Що хочу одержати навзаєм? Куди звертатися? Оголошення вивішуються в аудиторії, і кожний учасник наклеює вирізане з паперу сердечко на тому, яке найбільш йому сподобалося.

На розробку концепцій передбачено 30-40 хв. Ще 30 хв. витрачається на захист цих проектів. Коротке узагальнення дає прес-центр з числа учасників групи. Цей етап семінару слід проводити особливо чітко, організовано й у швидкому темпі.

Результати семінару фіксуються у заключній рефлексії «А на останок я скажу». Учасникам рекомендується послідовно відповісти на три питання:

– На скільки виправдалися ваші очікування і кому за це дякувати (виключаючи ведучого)?

– Що не вийшло і чому?

– Які Ваші особисті і загальні перспективи?

Задача заключної рефлексії – у створенні творчої команди. Про це свідчать висловлювання учасників: «До семінару у мене склалась безвихідна ситуація, а тепер ми колектив односторонців», «Три дні тому ми навіть не знали, як взятися за вирішення проблем, а тепер розробили цілу програму», «До семінару ми зустрічалися багато разів: питань багато, а відповідей не було. Тепер осмислили, розпланували: «Знаємо, куди йдемо, яку школу хочемо»; «Дякую за можливість висловитися! Нас не зупиняли, не потрібно було оглядатися. Один одного побачили в іншому ракурсі»; «У нас тепер багато відповідей на питання, але головне – визначилися в стратегії, зуміли відволіктися від суєти»; «Мої очікування зовсім не виправдалися: вважала все це нереальним, а насправді – дуже плідно»; «Розсіявся туман, окреслилися контури, а далі – конкретизувати»; «Мені було добре, вперше стала потрібною моя голова для вирішення загальних потреб» і т. п.

У короткому заключному слові ведучому слід подякувати кожному учаснику за його внесок у досягнення загального результату, особливо тих, хто, можливо, найяскравіше виявив свої здібності на цьому семінарі. Далі слід підкреслити, що протоколювання проектної роботи (вивішування на стіні матеріалів семінару) допомогло не лише дисциплінувати думку, а й продовжити роботу з ними в подальшій дії, оскільки цей семінар – лише старт на шляху до вдосконалення, а фінішу не буде взагалі.

Звичайно, не слід зупинятися на результатах семінару. Вони потребують закріплення й розвитку. Фактично в ході семінару відбувався швидкий, ситуативний перехід із парадигми знання в парадигму відношень, смислового творення. Семінар присвячений осмисленню концепції дії. Однак, це не заперечує необхідності відповідних знань. Через 2-3 дні після семінару варто зустрітися з адміністрацією школи, чи ініціативною групою, щоб розпланувати подальшу роботу з реалізації розроблених ідей. Першою задачею є укріплення в школі позиції проектної команди, що склалася в ході семінару, перетворення її в ядро педагогічного колективу.

Реалізація розробленого замислу потребує певних організаторських умінь і здібностей, знання нормативних документів, копійкої роботи. Повернувшись із семінару у плин повсякденності і не маючи досвіду реалізації творчих замислів, частина педагогів відчувають розчарування. У продовженні і розвитку досягнутого на семінарі, його учасникам потрібна методична допомога й підтримка. Іноді здається правдивою ідея, що деяким педагогам необхідна своєрідна психологічна реабілітація. Після семінару їм не хочеться повертатися з атмосфери доброзичливості, співробітництва й творчості до повсякденності. Можливо, що

крім буденної роботи з реалізації розробленої програми слід проводити періодичні зустрічі команди для проведення аналізу проєктивної дії.

В інноваційній активності та повсякденному житті школи роль ученого-консультанта полягає в підтримці самореалізації та саморозвитку педагога, в його самоутвердженні як суб'єкта навчально-виховного процесу, автора педагогічної системи.

Література:

1. Ларионова М.А. Формирование профессиональной самооценки будущего учителя в процессе внеучебной творческой деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук. /М.А. Ларионова.– М.,1999.– 16с.
2. Пезешкян Н. Торговец и попутай. Восточные истории и психотерапия; пер. с нем. – М., 1992.
3. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории): [монография] /Н.К. Сергеев.– СПб; Волгоград, 1997.– 166 с. – С.93.
4. Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. –М., 1993. – 112 с. – С.104

Досвідно-експериментальна робота у сфері підвищення кваліфікації дає підставу для висновку, що найбільш ефективний спосіб професійного розвитку педагога – засвоєння педагогічних ідей у єдності з реальним досвідом їх здійснення в умовах живого контакту з носіями цього досвіду (наприклад, на експериментальних майданчиках) через використання інтенсивних технологій професійного саморозвитку – мікро досліджень, аналізу реального досвіду, захисту проєктів і технологій, навчально-ділових ігор, дискусій представників різних науково-методичних шкіл і напрямів, апробації авторських науково-методичних ідей, психологічних тренінгів із розвитку новаторського педагогічного мислення та практичної дії.

Ключові слова: *освіта і самоосвіта впродовж життя, педагогічний досвід, педагогічна майстерність, педагогічна дія, підвищення кваліфікації.*

Опытно-экспериментальная работа в сфере повышения квалификации учителей дает основание для вывода о том, что наиболее эффективный способ профессионального развития педагога – освоение педагогических идей в единстве с реальным опытом их осуществления в условиях непосредственного контакта с носителями этого опыта (например, на экспериментальных площадках) с использованием интенсивных технологий профессионального саморазвития – микроисследований, анализа реального опыта, защиты проектов и технологий, учебно-деловых игр, дискуссий представителей разных научно-методических школ и направлений, апробации авторских научно-исследовательских идей, психологических тренингов по развитию новаторского педагогического мышления.

Ключевые слова: *непрерывное образование и самообразование, педагогический опыт, педагогическое мастерство, педагогическое действие, повышение квалификации.*