

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Реферат

У статті обґрунтовується структура готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій. Означена готовність розглядається як цілісне внутрішнє особистісне утворення, що ґрунтується на мотивах, особистісних якостях, засвоєних професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, які забезпечують цю діяльність. Структура готовності педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій складається з таких компонентів, як мотиваційний, особистісний, змістовий, операційний. Мотиваційний компонент включає мотиви цієї діяльності та професійну спрямованість викладачів. Особистісний - містить рефлексивні здібності, основою яких є емпатія, здібності до самоуправління та креативні здібності. До змістового компоненту входять знання ефективних для професійно-технічної освіти особистісно-розвивальних педагогічних технологій; знання основних категорій та понять технологічного підходу тощо. Процесуальний складається з комплексу вмінь, які вможливають ефективно запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Ключові слова: готовність до діяльності, педагогічна технологія, мотиви діяльності, професійна спрямованість педагога, професійні здібності, знання, уміння.

Постановка проблеми. Якість професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників значною мірою визначається готовністю педагогів до запровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема особистісно-розвивальних. Аналізуючи розвиток поняття готовності, можна

спостерігати його розширення й ускладнення структури від компонентів, зумовлених досвідом навчання й діяльності (знання, уміння, навички), до якостей особистості, особливостей мотиваційної сфери, світогляду. Сьогодні дослідники, як правило, розглядають психологічну готовність спеціалістів до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, єдиного поняття готовності в науковій літературі не існує. Так, М. Дьяченко і Л. Кандибович у структуру готовності до різних видів діяльності включають такі компоненти, як: «позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимогам професії риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, уміння та навички; усталені професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних і вольових процесів» [4, с. 18-19]. Такий підхід до розуміння психологічної готовності полягає у її тлумаченні як цілісної системи розвитку особистості. Його прихильниками також є В. Вольдько, П. Гальперин, О. Глузман, Г. Гура, Є. Клімов, Д. Леонтьєв та ін.

К. Платонов психологічну готовність розглядає як стійкий чи тимчасовий психічний стан, що визначається потребою у діяльності (праці). Відповідно до нього, професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконувати [12]. Б. Ломов розширює трактування психологічної готовності включенням у неї цільового компонента, доводячи його системоутворюючу роль [9].

У педагогічній науці вивчення аспектів професійної готовності педагогів, зокрема до запровадження інноваційних педагогічних технологій, залишається актуальним. Отже, **метою статті** є обґрунтування структури готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Спрямованість нашого дослідження на запровадження педагогами ПТНЗ особистісно-розвивальних педагогічних технологій зумовила постановку проблеми формування їхньої готовності до

такої діяльності. У розробці структури цієї готовності вихідними для нас є такі положення:

1. Дослідження психологічної готовності доцільно здійснювати у межах особистісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності.

2. Психологічна готовність має розглядатися як тривала, яка може виступати необхідною базою до виникнення ситуативної готовності [14, с. 35].

З приводу визначення компонентів готовності педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій доречним здаються такі міркування: „Що означає „засвоїти якусь діяльність”? Або спрощено: що потрібно для того, щоб людина була здатна щось робити? Вочевидь, вона має: 1) знати, як це робити, 2) хотіти це робити та 3) вміти це робити” [2, с. 80]. Вважаємо за доцільне додати до цих трьох пунктів четвертий: розуміти себе, усвідомлювати свої цілі, цінності, можливості, і тоді можна проводити паралелі з такими загально визначеними компонентами готовності, як когнітивний або змістовий, мотиваційний, процесуальний, особистісний.

Ми розглядаємо готовність педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій як цілісне внутрішнє особистісне утворення, що ґрунтується на мотивах, особистісних якостях, засвоєних професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, які забезпечують цю діяльність. Отже, готовність педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій є особистісним утворенням і включає такі компоненти, як мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням щодо запровадження означених технологій), особистісний (значущі для цього здібності та якості особистості), змістовий (сукупність необхідних знань, операційний (сукупність вмінь, що дозволяють запроваджувати особистісно-розвивальні педагогічні технології). Звернімося до їх обґрунтування.

Для сучасних досліджень характерно не тільки виокремлення мотиваційного компоненту готовності до діяльності, але й визнання його пріоритетного значення, оскільки цей компонент, як правило, є першим у різних структурах.

К. Платонов визначає мотив як суб'єктне явище, що спонукає до діяльності і являє собою відображення потреби у чомусь [13, с. 76.]. О. Леонтьєв розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються, осмислюються), що конкретизують потреби і виконують дві функції: по-перше, вони збуджують і спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб'єктивну особистісну сутність [8, с. 39]. Під мотивами ми розуміємо усвідомлені прагнення, що визначають вибірковість ставлень до діяльності. Можна сказати, що мотиви запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій є проявом творчої самореалізації особистості педагога.

Мотиви педагогів щодо запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій можуть розглядатися у контексті зовнішньої та внутрішньої мотивації. Зовнішня або інструментальна мотивація походить з очікування зовнішніх заохочень, винагород, тоді як для внутрішньої або процесуальної мотивації витоком є сам процес, коли суб'єкт діяльності отримує задоволення від того, що він робить [15, с. 52]. Педагог може запроваджувати певну технологію, тому що від нього цього вимагають, чи тому, що очікує винагороду. Якщо викладач отримує задоволення від процесу запровадження, він насолоджується цією діяльністю, йому цікаво.

Така мотиваційна готовність передбачає формування внутрішньої потреби до цієї діяльності та установки на її ефективність. На думку Д. Левитеса рівень мотивації педагогічної творчості слід поставити на перше місце серед факторів готовності педагога до створення власної системи навчання [7, 148].

Отже, ми вважаємо, що мотиваційний компонент готовності до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій включає

такі мотиви: задоволення від самого процесу діяльності; прагнення до отримання результату діяльності; прагнення до винагороди діяльності; запобігання санкцій (покарання), які б погрожували у випадку ухилення від діяльності або її неякісного виконання; бажання запроваджувати особистісно-розвивальні педагогічні технології; прагнення вдосконалюватись у цьому напрямі; готовність до взаємодії з учнями, колегами в процесі запровадження таких технологій.

Ставлення педагогів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій має прояв у їх професійній спрямованості. В. Якунін зазначає, що професійна спрямованість як узагальнена форма ставлення до професії складається з часткових, локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значущості (привабливості – непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту та умов здійснення [17, с. 131].

Нам близька точка зору Д. Левітеса, який розглядає професійну спрямованість педагога як його установку на цінності культури та освіти, домінуюче уявлення про призначення професії, що визначає характер професійної діяльності і ставлення до тих, хто навчається. За результатами її дослідження визначено „педагогічну” (орієнтації на особистість учнів) та „викладацьку” (орієнтації на викладання як передачу знань) спрямованості. Відповідно „педагогічну” професійну спрямованість характеризують: високий рівень відповідальності за долі учнів і суспільства; орієнтація на професійну активність в умовах навчального закладу, проявом якої є, зокрема, прагнення створювати власні, іноді альтернативні програми і моделі навчання; осмислення цілей навчання, зокрема, перенос центру ваги цілепокладання на розвиток особистісного потенціалу учня [7, с. 158-159].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійну спрямованість педагога як аспект мотиваційної готовності до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій, що у кількісному плані має певні рівні прояву, а в плані якісному, змістовому відображає переважну

орієнтацію на розвиток особистості (особистісно-орієнтована спрямованість).

Розглянемо особистісний компонент готовності викладачів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій, що складається з сукупності професійних здібностей, які визначають успішність цієї діяльності. Зокрема, це рефлексивні здібності, здібності до самоуправління та креативні здібності. Ми погоджуємося з позицією Н.В.Кузьміної, яка розглядає педагогічні здібності як ансамбль якостей особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих показників [6]. При вивченні здібностей ми спираємось на такі їх обов'язкові ознаки:

1. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої.
2. Здібностями називаються не всі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успіху в якійсь діяльності або багатьох діяльностях.
3. Поняття здібності не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вироблені у даної людини [14, с. 42].

Одною з основних професійно значущих якостей особистості викладача, спрямованого на розвиток особистості студента, є рефлексивні здібності. Рефлексія допомагає педагогу аналізувати не тільки те, який зміст є засвоєним, але і те, як він був засвоєний, а при необхідності перетворювати діяльність студентів відповідно до такого аналізу. Педагог з розвиненими рефлексивними здібностями окрім аналізу знань і вмінь учнів з навчального предмету усвідомлює шляхи, якими учень приходить до тих чи інших знань, передбачає можливі труднощі, розуміє, як учень сприймає отриману інформацію, яка картина світу створюється у нього. До того ж він цілеспрямовано перетворює, поглиблює, розвиває цю картину, тим самим розвиваючи особистість учня. Як зазначає О.І.Гура, рефлексія виступає

глибоким послідовним взаємовідображенням, змістом якого являється відтворення внутрішнього світу партнера по взаємодії, причому в цьому світі, в свою чергу, відбивається внутрішній світ першого дослідника [3, с. 79]. За В.А.Петровським, професійна рефлексія, зокрема й педагогічна, складається з таких елементів: усвідомлення педагогом справжніх мотивів своєї діяльності; вміння відрізнити власні проблеми від ускладнень і проблем вихованців; оцінка наслідків власних особистісних впливів на вихованців і вміння бачити себе в дзеркалі життя інших людей; здатність до емпатії і децентрації [11, с. 81].

Вслід за Н.В.Кузьміною як основу рефлексивних здібностей, зокрема, почуття об'єкту, ми розглядаємо емпатію [6]. Як вже зазначалося вище, В.А.Петровський, включає здатність до емпатії до структури професійної рефлексії, у тому числі й педагогічної [11]. При підготовці до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій емпатія дозволяє спроектувати засвоєння учнями навчального матеріалу з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Як відомо, емпатія - це здатність людини відчувати іншу людину, її стан і потреби, співчувати їй. До розуміння цього феномену існує кілька наукових підходів, які, водночас, поєднує визнання його емоційної природи.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що автори, визнаючи рефлексію та емпатію професійними здібностями педагога, по-різному розглядають взаємозв'язок між цими поняттями: їх ототожнюють, включають до складу один іншого, розводять. У межах нашого дослідження ми вивчаємо емпатію педагогів як основу педагогічної рефлексії, приєднуючись до тих дослідників, які трактують рефлексію як родове поняття відносно емпатії.

Здатність педагогів до самоуправління забезпечує їхню самоактивність, без якої запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій не можливе. Л.А.Колесніченко у своєму дисертаційному дослідженні доводить, що поняття самоуправління та саморегуляція мають багато

спільного, зокрема лінійний однонаправлений вплив, який налаштований на певний очікуваний результат, тому є всі підстави для їх синонімічного вживання. Автор розуміє особистісну саморегуляцію як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову та перетворення суб'єктом власних дій та вчинків, стратегії життєдіяльності загалом відповідно до актуальних потреб, мотивів, особистісно значущих цілей, спрямованості [5, с. 36, 49].

Здібності до самоуправління втілюються на кожному конкретному етапі цього процесу і реалізуються у відповідних самоуправлінських функціях. Функцію самоуправління (саморегуляції) можна інтерпретувати як забезпечення суб'єктом оптимального рівня збалансованості у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів детермінації поведінки (діяльності) та успішного досягнення на цій підставі особистісно, соціально або професійно значущої мети [5, с. 45]. Існує широкий спектр функцій самоуправління, визначених різними авторами, зокрема цілепокладання, моделювання, планування, прийняття рішення, контроль, корекція тощо. У своєму дослідженні ми спираємось на підхід Н.М.Пейсахова, який визначає вісім функцій самоуправління (аналіз протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, оцінка якості, прийняття рішення, самоконтроль, корекція) [10]. Здібності до реалізації цих функцій ми включаємо до особистісного компоненту готовності.

Запровадження педагогічних технологій є творчим процесом, який вимагає від викладача розвинутої креативності. Креативність – здібність людини, яка виявляється у реалізації її творчого начала у створенні певного продукту. Не вдаючись до глибинного аналізу понять творчості та креативності, які інколи вживаються як синоніми, зазначимо, що у сучасній науці склалося розуміння творчості як процесу, який має певну специфіку і веде до створення нового, і трактування креативності як потенціалу, внутрішнього ресурсу особистості. У контексті нашого дослідження важливим є феномен педагогічної творчості. У монографії С.О.Сисоєвої

педагогічна творчість педагога визначається як особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [16, с. 32]. Водночас педагогічна творчість педагога є умовою формування творчої особистості учнів, а особистісно-розвивальні технології є відповідними засобами, тому ми розглядаємо креативність як складову особистісної готовності викладачів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Змістовий компонент готовності викладачів до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій характеризується системою необхідних знань, які забезпечують відповідну практичну діяльність. У розробці цього компоненту ми спираємось на підхід О.А.Абдуліної, яка у структурі загальнопедагогічних знань визначає такі елементи: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій та понять; 3) знання основоположних педагогічних фактів; 4) прикладні знання про загальну методику навчання та виховання тих, хто навчається [1]. Отже, до структури змістового компоненту готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій входять: знання ефективних для професійно-технічної освіти особистісно-розвивальних педагогічних технологій; знання основних категорій та понять технологічного підходу; знання моделі застосування педагогічної технології та усвідомлення її основних компонентів; знання психологічних умов запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Процесуальний компонент готовності до проектування навчальних технологій складається з таких умінь:

1. адаптувати загальну процедуру діяльності, визначену технологією, до реальних умов навчання;

2. ставити розвивальні та навчальні цілі;
3. розробляти комплекси навчальних завдань відповідно до різних рівнів засвоєння знань;
4. мотивувати й стимулювати пізнавальну діяльність учнів;
5. застосовувати різноманітні методи та форми організації навчання;
6. встановлювати зворотний зв'язок у навчанні та здійснювати відповідну корекцію;
7. оформляти технологічну карту.

Як зазначають І.В.Вачков і С.Д.Дерябо, головна риса вміння – це здібність людини застосовувати свої знання, навички тощо з урахуванням вимог конкретної ситуації, що іноді називають „управління виконанням”. Вони розрізняють технологічні уміння як здатність використовувати знання і навички у певній ситуації, стратегічні – використання наявних у підструктурі уявлень найбільш адекватної у даній ситуації стратегії діяльності, та диспозиційні як здатність займати певну диспозицію по відношенню до ситуації на основі наявної системи суб'єктивних ставлень [2, с. 90, 94]. З першого погляду логічно було б назвати вміння, що утворюють процесуальну готовність, суто технологічними, водночас це буде не зовсім коректно. Серед них є вміння стратегічного характеру, пов'язані з плануванням діяльності і створенням концепції засвоєння навчального матеріалу. Також усі зазначені вміння мають нести в собі досвід переживання емоційних станів, пов'язаних з їх виконанням.

Розглянемо сформованість готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій згідно обґрунтованої структури за результатами констатувального етапу дослідження з теми НДР «Вдосконалення особистісно-розвивальних педагогічних технолог у професійно-технічній освіті» (рис. 1). З метою зіставлення різних кількісних показників застосовано їх стандартизацію, тобто переведення різнойменних кількісних показників до одного виду і заміна індивідуальних значень показників стандартизованими для

збереження існуючих між показниками співвідношень. Зокрема, нами було застосовано 10-бальну шкалу стевів, запроповану Р. Кеттелом, яка має градації від 1 до 10, середнє значення 5,5 та стандартне відхилення 2. Стандартизована шкала переводилася у рівні: 1,00 –3,99 – низький, 4,00 – 6,99 – середній, 7– 8,99 – достатній, 9,00 – 10,00 – високий.

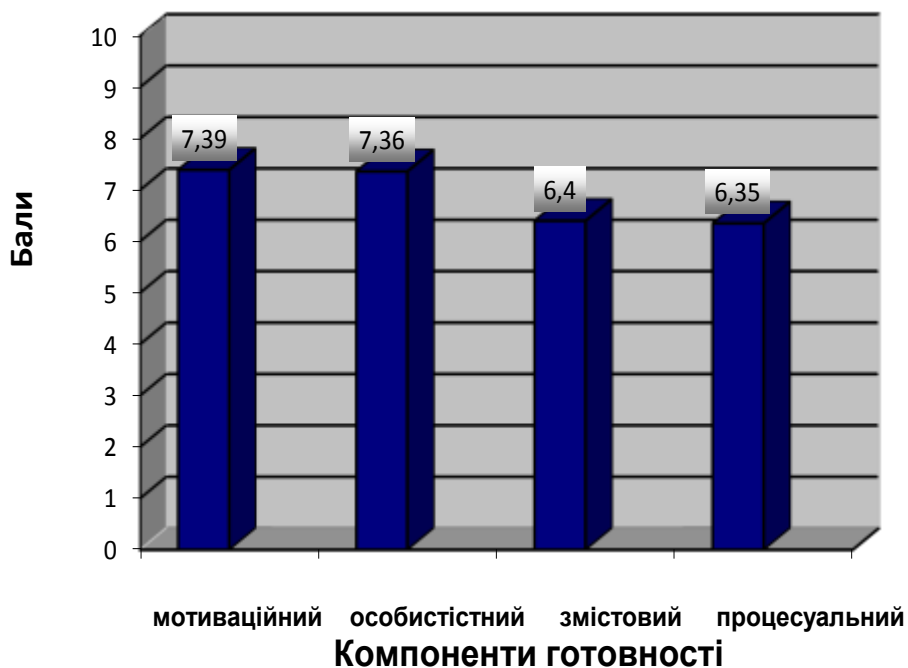


Рис.1. Готовність педагогів професійного навчання до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій

Позитивним результатом можна вважати той факт, що у педагогів-практиків не спостерігається прояву низького рівня жодного компоненту готовності. Отримані дані свідчать про те, що мотиваційний та особистісний компоненти готовності сформовані в них на достатньому рівні, тоді як змістовий та процесуальний – на середньому, який повною мірою не забезпечує здатність педагога адаптувати відомі технології до реального навчального процесу, збагачуючи їх авторськими елементами. Отже, існує потреба у цілеспрямованій підготовці педагогів до використання

особистісно-розвивальних педагогічних технологій. Актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є навчання студентів - майбутніх педагогів та підготовка педагогів-практиків у процесі підвищення педагогічної кваліфікації.

Висновок. З огляду на викладене компонентами готовності педагога до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій є такі:

- **мотиваційний**, що включає мотиви цієї діяльності (задоволення від самого процесу діяльності; прагнення до отримання результату діяльності; прагнення до винагороди діяльності; запобігання санкцій (покарання), які б погрожували у випадку ухилення від діяльності або її неякісного виконання; бажання запроваджувати особистісно-розвивальні педагогічні технології; прагнення вдосконалюватись у цьому напрямі; готовність до взаємодії з учнями, колегами в процесі запровадження таких технологій) та професійну спрямованість викладачів;
- **особистісний**, що включає рефлексивні здібності, основою яких є емпатія, здібності до самоуправління (до аналізу протиріч, прогнозування, цілепокладання, планування, оцінки якості, прийняття рішення, самоконтролю, корекції) та креативні здібності;
- **змістовий**, до якого входять знання ефективних для професійно-технічної освіти особистісно-розвивальних педагогічних технологій; знання основних категорій та понять технологічного підходу; знання моделі застосування педагогічної технології та усвідомлення її основних компонентів; знання психологічних умов застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій;

процесуальний, що складається з стратегічних та технологічних умінь, зокрема адаптувати загальну процедуру діяльності, визначену технологією, до реальних умов навчання; ставити розвивальні та навчальні цілі; розробляти комплекси навчальних завдань відповідно до різних рівнів засвоєння знань; мотивувати й стимулювати

пізнавальну діяльність учнів; застосовувати різноманітні методи та форми організації навчання; встановлювати зворотний зв'язок у навчанні та здійснювати відповідну корекцію; оформляти технологічну карту.

Результати експериментального дослідження свідчать про те, що існує необхідність в організації спеціальної підготовки педагогів професійного навчання до застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій. Зокрема, актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є навчання студентів - майбутніх педагогів та підготовка педагогів-практиків у процесі підвищення педагогічної кваліфікації.

У подальших дослідженнях планується вивчення рівнів сформованості готовності педагогів професійного навчання до запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
4. Дьяченко М.Н, Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 193 с.
5. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 - К., 2004 – 219 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш.шк., 1990. - 118 с.

7. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО „МОДЭК”, 2003. – 320 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
10. Пейсахов Н.М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докладов научной конференции. – Казань: Изд-во Казанск. Ун-та, 1975. – С. 67-78.
11. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов – на Дону: Изд-во „Феникс”, 1996. – 512 с.
12. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
13. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255с.
14. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління: Монографія. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
15. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. – СПб.: Издательство „Речь”; ООО Сидоренко и Ко”, 2007. – 336 с.
16. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. - -Х.-К.: Книжкове видавн. „Каравела”, 1998. – 150 с.
17. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. - 2-е изд. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. - 639 с.