

УДК 371. – 371.11 – 378.12

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Пермінова Людмила Аркадіївна

м.Суми

У статті: обґрунтовуються особливості та критерії розвитку професійних умінь як складової професійної компетентності вчителів початкових класів; обґрунтовується структурно-функціональна модель розвитку професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації; наводяться перспективи організації навчання слухачів на курсах перепідготовки педагогічних кадрів.

Ключові слова: професійна компетентність, професійні уміння, модель розвитку вчителя початкових класів, критерії розвитку професійної компетентності у системі підвищення кваліфікації.

В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в країні, кардинальної перебудови усієї сукупності суспільних відносин, стратегічні завдання державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ ст.) орієнтують на радикальну зміну управлінського механізму системи освіти на принципах демократизації і гуманізації, реалізації творчого потенціалу особистості.

На сучасному етапі освіта розглядається як засіб розвитку неперервного послідовного процесу соціалізації й ресоціалізації особистості в трьох концептуальних напрямках: громадськість, соціально-професійна мобільність і участь [3, с.44]. Її завданням є не тільки надання можливості пристосовуватися до соціокультурних змін, але й реально впливати на ці зміни протягом усього життя. Іншими словами, неперервність освіти повинна розкрити можливості людини осмислювати на кожному етапі своєї життєдіяльності особистий професійний досвід у загальному контексті соціокультурної ситуації і оцінювати його у співвідношенні з різними ролями, які вона відіграє в суспільстві.

Це викликає необхідність осмислення нової педагогічної парадигми, що забезпечує високу ефективність реалізації висунутих перед освітою навчальних і виховних завдань. Мова йде про принципово новий підхід як до підготовки, так і до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема вчителів початкових класів, здатних діяти в економічних і соціальних умовах сьогодення. Дані діагностичних досліджень показують, що незважаючи на бажання значної кількості педагогів працювати більш ефективно в інноваційному режимі, стереотипи поведінки, професійно-особистісні комплекси й обмеження, що зумовлені залишками авторитарної педагогіки, стають бар'єром на шляху їхнього професійного й особистісного зростання (Б. Андрієвський, Є. Барбіна, О. Бондарчук, Г. Дмитренко, І. Зязюн, Л. Калініна, А. Москальова, В. Ростовська, С. Сисоєва, Т. Сорочан, та ін.).

Таким чином, актуалізувалась потреба в педагогах інноваційного типу, соціальний бік у цьому обумовлено, головним чином, протиріччям між змінами, що мають місце в соціально-економічній та освітній

сферах, і готовністю педагогів гнучко на них реагувати, аналізувати і передбачати можливі наслідки педагогічних рішень. Формування і розвиток професійних умінь вчителя початкових класів є розгорнутим у часі навчально-розвивальним процесом, що здійснюється у ході реалізації творчого потенціалу, осмислення педагогічної праці і себе як суб'єкта навчання на всіх етапах професійного становлення.

Актуальність і своєчасність розробки проблеми розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів на сучасному етапі розбудови національної системи освіти викликані тим, що комплекс професійних умінь як складову професійної компетентності, на наш погляд, необхідно розглядати в якості основи всебічної підготовки ініціативного, творчо мислячого, упевненого в собі, мобільного і конкурентноспроможного педагога. Перелік подібних якостей можна значно розширити, але важливіше виявити щось загальне, що зводить їх воедино. Такою інтегративною характеристикою фахівця нині виступає «компетентність».

Процес моделювання компетентностей і компетенцій розглядається в працях Л. Васильченко, О. Заболоцької, І. Зимньої, Л. Коваль, Л. Петухової, Л. Хоружої та ін. Питанням компетентнісного підходу присвячені роботи таких вчених, як О. Овчарук, Р. Пастушенко, О. Пометун, О. Пехота, Дж. Равен, В. Семиченко, Г. Федоров, О. Хуторської та ін., у свою чергу, автори висвітлюють проблему визначення та створення моделей професійної компетентності спеціалістів, педагогів взагалі та керівників загальноосвітніх навчальних закладів зокрема.

Проблема професійного розвитку педагогів розглядається науковцями з різних точок зору: філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики, акмеології. Відносно формування професійних педагогічних умінь, то вивчалися вони переважно в контексті закономірностей засвоєння знань і формування навичок педагогічних кадрів (В.Безпалько, О.Бульвінська, К.Гуревич, Г.Данилова, О.Степанов, Н.Тализіна).

Водночас вивчення теорії і практики підвищення кваліфікації педагогічних кадрів освіти показало, що на сьогодні майже відсутні дослідження, предметом яких було б теоретичне обґрунтування та апробація організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності вчителів початкових класів у системі курсової перепідготовки. Залишається фактично не розв'язаним питання діагностування творчих, особистісно-ділових якостей, не розкрита специфіка психологізації самостійного навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації.

Таким чином, зростання актуальності проблеми розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкових класів, в умовах нової освітньої парадигми, дозволило сформулювати **мету статті**: розкрити особливості побудови змісту

підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з урахуванням творчої складової розвитку їх професійної компетентності.

Результати аналізу професійної діяльності педагогічних кадрів дали підставу розглядати її як універсальну, що розширює традиційний погляд на роль системи підвищення кваліфікації (СПК), зокрема курсової перепідготовки, у розвитку майстерності педагогічних кадрів освіти. Аналіз існуючих в Україні стратегічних підходів до реформування СПК говорить про необхідність поєднання особистісно-орієнтованого і діяльнісного підходів до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, основні параметри яких задані професійно значущими якостями, що дає можливість розглядати професійну майстерність педагогів у системі курсової перепідготовки з позицій компетентнісного, особистісно-діяльнісного підходів.

- На сучасному етапі перебудови суспільства головною метою освіти є формування ідеальної, комплексної характеристики особистості як громадянина і професіонала, а завданням системи підвищення кваліфікації – доцільне перетворення, удосконалення професійних умінь і якостей, розвиток професійно-педагогічної компетентності або корекція змістових характеристик, пов'язаних з змістом та об'єму досвіду педагога (ступінь "старіння" знань);
- окреслення мети та системи методів і методик процесу розвитку професійного потенціалу;
- визначення та обґрунтування технології навчання і самонавчання (визначення змісту, структури і послідовності розв'язання проблем шляхом імітаційних, рольових ігор, тренінгів: розподілу відповідних функцій між учасниками з наступними варіаціями перерозподілу ролей, управління процесом розвитку професійно значущих умінь (андрагогічний процес).

З точки зору ефективності моделювання слід обирати універсальний спосіб опосередкованого засвоєння складних об'єктів педагогічної дійсності в практично-пізнавальній діяльності. Він дозволить виявити і впровадити систему суттєвих зв'язків і чинників педагогічного процесу, в нашому випадку – визначити позитивні умови процесу курсового навчання, як ресурсну складову, що найбільш ефективно впливає на розвиток професійних умінь, відповідних компетентностей учителя початкових класів.

Таким чином, для поліпшення організації процесу підвищення кваліфікації нами виділено й схарактеризовано шість рівнів провідної діяльності слухачів:

- *рівень репродуктивний* – діяльність характеризується мінімальною професійною активністю педагога. Результат діяльності незначний і його досягнення відбувається під тиском інших. За умови послаблення контролю, активність значно зменшується. Взаємини базуються на авторитеті сили, на відповідному характері і стилі поведінки. Самостійність мінімальна. Утилітарні мотиви домінують над творчими;
- *пасивно-виконавчий рівень* – небажання проявляти активність. Позиція слухача пов'язана з

безініціативністю, небажанням добиватися мети, із закріпленими індивідуальними інтересами виконавця. Намагання керувати є провідним у діяльності. Страх втрати позиції лідера примушує таких працівників вести жорстку політику в колективі, постійно бути кращим;

- *активно-виконавчий рівень* відрізняється від попередніх тим, що збудження до діяльності виражено чітко і носить позитивний характер. Але хоча в мотиваційній сфері утилітарні мотиви домінують над творчими, на цьому рівні з'являються можливості впливати на них. Він характеризує слухачів, які в повній мірі не реалізували своїх можливостей;
- *особистісно-груповий рівень* характеризується поєднанням зацікавленості змістом діяльності і спілкуванням на основі спільної праці. Але самооцінка керівників нестійка. Під час неспішності вони орієнтуються на інтереси колективу або групи колег. Тут можлива підміна соціально значущих цілей діяльності цілями корпоративного характеру, і особистість, як правило, тяжіє до конформізму або навпаки. Педагогічне управління діяльністю слухачів такого рівня слід базувати на діалогах, тому що для них має велике значення спілкування, оцінка іншими, готовність до включення у діяльність;
- *колективно-груповий рівень* базується на високій особистісній зацікавленості в результатах діяльності, характеризується колективізмом у стосунках, стійкою ідентифікацією себе й інших. Активність і самостійність у діяльності на високому рівні, самооцінка стійка. Особистість орієнтована на творчість, соціальну відповідність, піклування про інших. Цей рівень відрізняється від попередніх тим, що педагог вільний у прийнятті рішень, незалежний від інших, мобільний.
- *особистісно-творчий* – характеризується високою особистісною активністю у пошуковій діяльності, проявом умінь і навичок слухача у дослідницькій роботі, проведенні експериментів. Цей рівень пов'язаний із попереднім з тією тільки різницею, що педагог є ініціатором і лідером у будь-якій діяльності. Це дає відповідні результати на першому етапі створення творчого продукту, наприклад, проекту, моделі тощо.

В основу розробленої нами моделі розвитку професійних компетентностей вчителя початкових класів закладені умови, які допоможуть слухачу розвинути якості й уміння, необхідні для успішної роботи у сучасному соціокультурному середовищі, для реалізації своїх соціальних функцій, інноваційної професійної діяльності. Модель базується на принципах особистісно-діяльнісного підходу до розвитку професійних компетентностей, активного характеру мислення та розвитку, здійснення цілеспрямованого, організованого впливу та керування самостійною діяльністю вчителя початкових класів, як суб'єкта навчання, з опорою на зону найближчого розвитку. У моделі обґрунтовується сукупність оптимальних педагогічних впливів на слухачів курсів, які забезпечують найбільш повний і якісний розвиток їх творчого

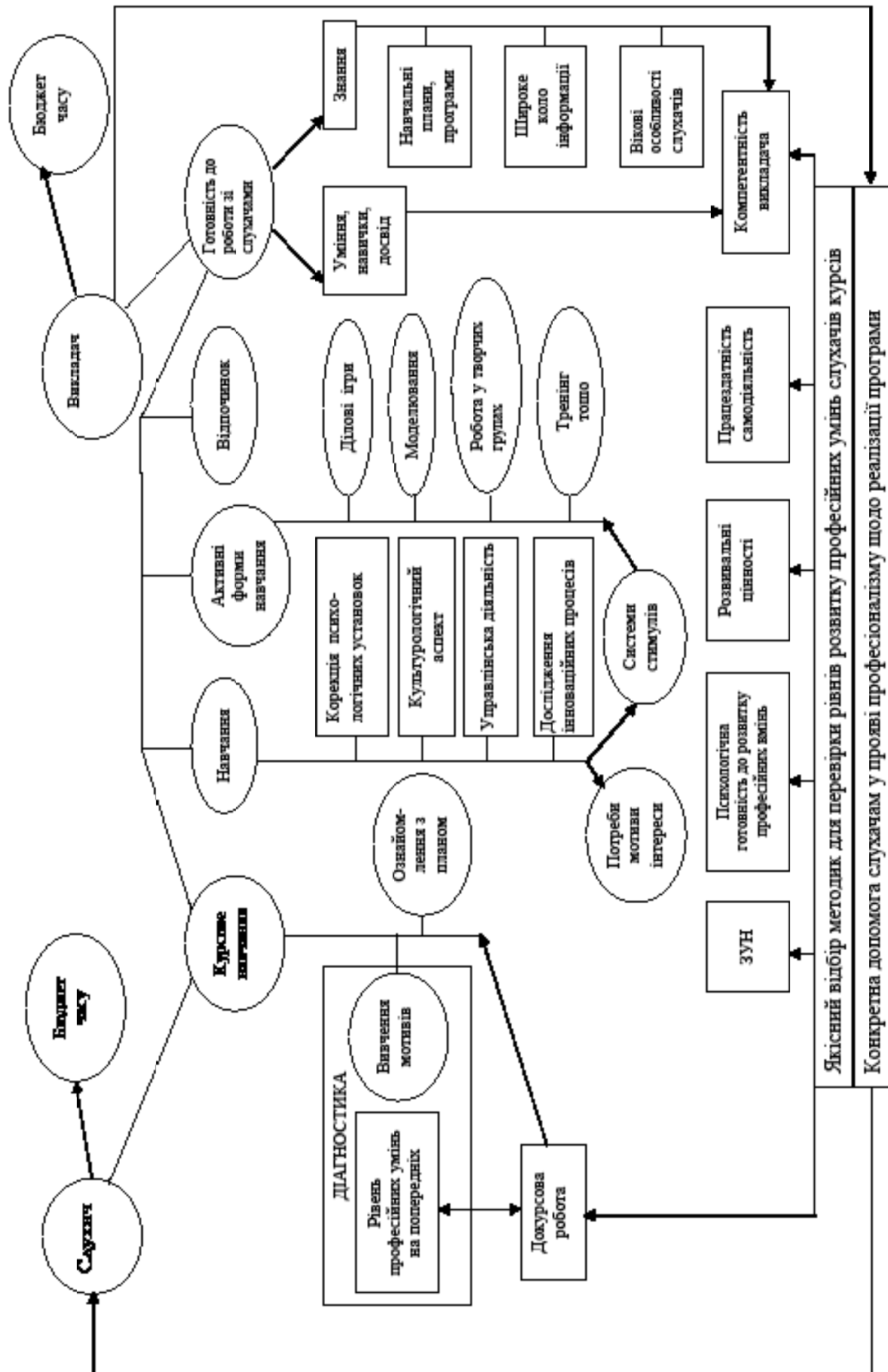


Рис. 1 Механізм розвитку професійних умінь (компетентностей) учителя початкових класів у СКП

потенціалу, сприяють активності педагогічної діяльності, реалізації професійних компетентностей (рис. 1).

Як бачимо з рисунку 1, механізм розвитку професійних умінь, коерна відповідних компетентностей здійснюється через функціонування таких елементів, як цілі, завдання, зміст, процес розвитку. Структура моделі передбачає блок управління (діагностування, прогнозування, організація, оцінка і самооцінка, корекція, моделювання програми саморозвитку).

Порівняльний аналіз освітніх тенденцій і ролі професійних умінь педагога, зокрема вчителя початкових класів, показує, що одним із головних завдань, має бути розвиток його творчих можливостей. Іншими словами, удосконалення професійних умінь в системі підвищення кваліфікації безпосередньо пов'язане з реалізацією професійного творчого потенціалу.

З цього випливає, що дидактичний блок курсової перепідготовки потребує змін як мети, завдань, змісту навчання (з урахуванням творчих можливостей кожного слухача), так і відповідної побудови процесу навчання, використання активних методів і організаційних форм. Обґрунтування змісту навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів будеться на результатах аналізу інформації, яка збирається з різних джерел. Зокрема, щодо моделювання змісту підвищення кваліфікації нами було враховано низку вимог, це – соціально-педагогічні вимоги до особистості й діяльності вчителя початкових класів; визначення загальних інноваційних проблем, які необхідно розкривати всім категоріям слухачів, і специфічних питань для окремих груп у відповідності з особливостями їх функціональних обов'язків; встановлення оптимального співвідношення теорії і практики, традиційних і інноваційних компонентів у змісті системи підвищення кваліфікації; варіативності змісту на різних етапах самотійної діяльності; виявлення особистісних професійних потреб слухачів. Отже, відбір змісту пов'язаний з вивченням і аналізом основних тенденцій в освіті, процесів, які відбуваються в школі, діяльності вчителя, його професійної компетентності.

Окреслені положення покладено в основу розробки навчально-тематичних планів і програм, які спрямовані на розкриття творчих можливостей вчителя початкових класів у розвитку його професійних умінь. Побудова навчально-тематичних планів передбачала:

- здійснення курсового навчання на діагностичній

основі з метою виявлення певних знань, умінь та потреб педагога на різних етапах професійної діяльності;

- відповідності системи професійних умінь цільовим функціям навчання і виховання;
- якісні зміни у змісті та структурі курсового навчання, які спрямовані на розкриття творчих професійних потенцій слухачів;
- диференційований підхід до вибору форм і методів навчання, що дозволяє проявити певний рівень самостійності у розвитку своїх професійних умінь;
- створення адекватного психологічного клімату у взаєминах “викладач – слухач”;
- організацію навчання на високому рівні складності;
- посилення ролі гіпотетичного мислення в навчанні, що сприятиме здатності передбачати, вибирати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх;
- орієнтацію програм на розвиток творчого професійного потенціалу, на розробку конструктивних моделей нових типів шкіл, інноваційних моделей управління навчально-виховним процесом на уроках різного тапу, дослідницьку діяльність;
- спрямованість на самоосвіту.

Таким чином, реалізація навчально-тематичних планів курсів вчителів початкових класів дозволяє стверджувати те, що сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, не зорієнтована на розвиток креативності педагога як фактору вдосконалення його професійних умінь та способів їх реалізації у педагогічній практиці. Домінує інформаційний підхід, який тренує репродуктивне мислення. Виходячи з цього виникає необхідність принципового оновлення процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, в основі якого буде покладено технології навчання продуктивному мисленню, що враховує індивідуальні особливості інтелектуальної діяльності суб'єкта навчання та його практичний досвід, сприяти цьому буде впровадження в практику післядипломної освіти розробленої нами моделі.

У перспективі передбачається розробка системи педагогічного моніторингу, що дозволить адекватно оцінити ступінь розвитку як професійної компетентності, так і професійних досягнень слухачів курсів; своєчасно робити самокорекцію та планувати програму особистого професійного зростання вчителя початкових класів.

Література та джерела

1. Андрієвський Б.М. Реалізація концепції неперервної педагогічної освіти – вимога часу // Актуальні проблеми розбудови національної освіти. Зб. наук.-метод. праць.– Херсон: ХДПІ, 1997. – С.14-17.
2. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
3. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога. – Псков: ЧПК, 1997. – 421 с.
4. Данилова Г.С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка / Навч.-мет. посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 256 с.
5. Лизинский В.М. Ресурсный подход в управлении развитием школы. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.
6. Ничкало Н., Роман Р. Професійна освіта України у світовому контексті // Рідна школа. – 1996. – №9. – С.58-60.
7. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.: МАУП, 1998. – 176 с.
8. Пермінова Л.А. Развитие профессиональных умений керівника загальноосвітньої школи у системі курсової перепідготовки: Монографія. – Херсон: Айлант, 2007. – 216 с.
9. Пуцов В.І. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об'єкт управління // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Випуск 3. - С.30-36.

В статье: обосновываются особенности и критерии развития профессиональных умений как составляющей профессиональной компетентности учителей начальных классов; обосновывается структурно функциональная модель развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации; наводятся перспективы организации обучения слушателей на курсах переподготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные умения, модель развития учителя начальных классов, критерии развития профессиональной компетентности в системе повышения квалификации.

In the article: features and criteria of development of professional abilities are grounded as to the making professional competence of teachers of initial classes; the functional model of development of professional competence is grounded structurally in the system of the in-plant training; the prospects of organization of teaching of listeners are pointed on the courses of retraining of pedagogical personnels.

Key words: professional competence, professional abilities, model of development of teacher of initial classes, criteria of development of professional competence in the system of the in-plant training.

УДК 378:364

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Повідайчик Оксана Степанівна

Борщ Костянтин Костянтинівич

м. Ужгород

У статті розкрито значення магістерської практики для формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності; розроблено зміст магістерської практики згідно вимог кредитно-модульної системи навчання; визначено мету, завдання, ключові кваліфікації, якими повинні володіти магістри соціальної роботи після завершення практики; розкрито умови проведення науково-дослідницької і науково-педагогічної практик; подано індивідуальні завдання до кожного виду практики магістрів соціальної роботи.

Ключові слова: магістри соціальної роботи, практична підготовка, науково-дослідницька практика, науково-педагогічна практика.

В сучасних умовах посилення ролі знань та практичного досвіду для розвитку суспільства підвищуються вимоги до професійної підготовки магістрів соціальної роботи: їхньої кваліфікації, конкурентоспроможності на ринку праці, здатності адаптуватися і реагувати на соціально-економічні та науково-технічні зміни, готовності до реалізації професійних функцій. Це вимагає внесення коректив у практичну підготовку майбутніх фахівців. Серед визначених шляхів, які сприяють вирішенню окресленої проблеми, – організація та проведення магістерської практики у вищих навчальних закладах.

Аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Гайдук, Л. Клос [1], І. Козубовська [2], І. Мигович [3], Ш. Рамон, С. Саррі [4], Т. Філат, К. Ханвей [5]) свідчить про актуальність і значущість даної проблеми і потребу у розкритті значення магістерської практики, визначенні її мети, завдань та необхідних умов, які забезпечують підготовку майбутніх магістрів соціальної роботи до професійної діяльності.

Практика магістрів соціальної роботи є обов'язковою складовою освітньо-професійної про-

грами і передбачає вдосконалення студентами професійних вмінь і навичок, здобутих у процесі теоретичного навчання. Практика базується на змісті професійної діяльності магістрів соціальної роботи, який передбачає виконання практичних завдань з надання соціальних послуг, у тому числі здійснення управлінських функцій у закладах соціального обслуговування населення, а також:

- ведення наукового пошуку у сферах соціальної роботи та споріднених з нею наук (психологія, педагогіка, соціологія, соціальна медицина тощо);
- викладання навчальних курсів з теорії і практики соціальної роботи.

Формування практичних навичок здійснення наукового пошуку відбувається в процесі науково-дослідницької практики, де студенти оволодівають уміннями та практичними підходами до збору, аналізу та обробки емпіричного матеріалу. Теоретичним підґрунтям проведення наукових досліджень є такі дисципліни як «Науково-дослідницький семінар», «Соціальне проектування і прогнозування» та ін.

У процесі проходження науково-педагогічної практики студенти набувають конкретних методичних умінь для проведення навчальних занять у системі ступеневої професійної освіти, зокрема в таких закладах, як коледж, університет з урахуванням специфіки професійної підготовки. Теоретична підготовка до викладацької діяльності забезпечується під час вивчення курсів «Психологія і педагогіка вищої школи», «Вища освіта України і Болонський процес», «Навчання теорії і практиці соціальної роботи в Україні і за рубежом».

Науково-дослідницька та науково-педагогічна практики магістрів проводяться з відривом від процесу навчання (тривалість практик по 4 тижні у 10 семестрі) та передбачають самостійну роботу студентів-практикантів у соціальних закладах і службах та вищих навчальних закладах, які готують майбут-