

УДК 378.1

Віктор Легун

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДВИЩЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ У НОВИХ УМОВАХ.

Стаття стосується теоретико-методологічних та практичних засад удосконалення психологічного забезпечення щодо підвищення інноваційної готовності викладачів до роботи в нових умовах. Це дає можливість підвищити ефективність роботи й отримати результат.

Ключові слова: продуктивна освіта, психологічне забезпечення, освітній простір, інновації.

Статья касается теоретико-методологических и практических основ совершенствования психологического обеспечения повышения инновационной готовности преподавателей к работе в новых условиях. Это дает возможность повысить эффективность работы и получить результат.

Ключевые слова: производительное образование, психологическое обеспечение, образовательное пространство, инновации.

Article touches theoretical and methodological and practical bases of improving psychological support to improve the readiness of innovative teachers to work in new conditions. This makes it possible to increase efficiency and get the result.

Key words: productive education, psychological support, educational space, innovation.

Постановка проблеми. Україна визначила свої орієнтири на розвиток освіти щодо руху спільно з усім цивілізованим світом. А відтак усім науково-педагогічним працівникам належить заглибитися в суть теоретико-методологічних засад удосконалення роботи по впровадженню в практику інноваційних підходів для отримання високих результатів. Пошук ефективних шляхів формування особистості професіонала й громадянина в нових умовах неможливий без психологічного забезпечення серед викладачів готовності до впровадження в практику роботи інноваційних технологій. Соціальні дослідження показали, що тільки 15-20 % готові займатися впровадженням у навчальний процес новітніх педагогічних технологій. Боятися нового лише тому, що воно – нове – це є дуже велика помилка. Але для цього потрібно змінити психологію розвитку освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автором аналізувалися думки вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Аврелія М., Алексюк А., Ахмедзянова Л., Бондар В., Бондаревської Є., Борисова С., Садового М. та багатьох ін.

Мета написання статті - аналіз проблеми щодо психологічного забезпечення підвищення інноваційної готовності викладачів до вивчення основних тенденцій розвитку освітньо - виховних процесів та впровадження передових педагогічних технологій у навчально - виховний процес.

Виклад основного матеріалу. Кардинальні перетворення в суспільстві, нові стратегічні орієнтири в розвитку економіки, політики, соціокультурної сфери, необхідність освоєння людьми нових соціальних ролей з урахуванням змін у суспільстві, його швидкої інформатизації й динамічності - усе це кардинально змінило вимоги до випускників вищих педагогічних закладів освіти. Сучасні фахівці освітньої галузі повинні мати міцні знання й уміння, навички, професійні якості та психолого-педагогічні здібності, що дозволяють знаходити оптимальні, самостійні рішення в нестандартних ситуаціях. У таких умовах лише професійно підготовлений фахівець може вийти за межі незапланованого, наднормативного й ухвалити не лише правильне, обґрунтоване рішення, але і нести за нього відповідальність.

Якість вищої освіти виявлена через показники професійної компетентності, а саме: через відповідність випускника ВНЗ динамічним вимогам соціально-економічної і культурно-професійної сфер життя[1, с.204]. Звернення до проблеми формування професійної компетентності викликано підвищеними вимогами ринку праці до професіоналізму фахівця, а також такими змінами на ринку освітніх послуг, як конкуренція і впровадження нових технологій. Формування професійної компетентності має важливе значення в будь-якій сфері діяльності. Особливо гострою ця проблема постає тоді, коли певний вид професійної діяльності лише формується, знаходиться у стадії становлення. Так, сучасні перетворення в суспільстві вимагають від ВНЗ педагогічного спрямування підготовки фахівця-педагога, який зуміє надати кваліфіковану педагогічну допомогу вихованцям.

Професійна компетентність педагога розуміється як його інтегральна характеристика, що визначає здатність вирішувати педагогічні проблеми і завдання з використанням знань, життєвого досвіду, прагнення до самовдосконалення себе як фахівця.

Професійна компетентність педагога є сукупністю ключової, базової і спеціальної компетентності. Ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, вони пов'язані з успіхом особистості в сучасних умовах і реаліях життя. Сьогодні ключові компетентності набувають особливої значущості. Вони виявляються перш за все в здатності вирішувати професійні завдання на основі використання інформації, комунікації, зокрема іноземною мовою, у соціально-правових основах поведінки особистості в цивілізованому суспільстві. Ключова компетентність виявляється не лише у вирішенні вузькопрофесійних завдань, але й у тому, як фахівець сприймає, оцінює і розуміє світ за межами своєї професії. Базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної тощо). Для педагогічної професії базовими будуть компетентності, необхідні для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку

суспільства [2, с.281]. Спеціальні компетентності відображають специфіку конкретної наочної або надпредметної сфери професійної діяльності. Спеціальні компетентності можна розглядати як реалізацію ключових і базових компетентностей у конкретній галузі професійної діяльності. Усі три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно. Це і формує індивідуальний стиль педагогічної діяльності, створює цілісний образ педагога і зрештою забезпечує становлення його професійної компетентності як певної цілісності, як інтеграційної, особистісної характеристики.

Компетенції – це узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності [2, с.351]. Щодо педагогічної діяльності, вона відображає здібність педагога реалізовувати на практиці професійну компетентність. Групи компетенцій служать фундаментом, який дозволяє майбутньому педагогу чітко орієнтуватися на ринку праці і бути підготовленим до самоосвіти, додаткового й післядипломного навчання.

Потрібен високий професіоналізм викладачів і лише такий стандарт, який відповідає вимогам суспільства, здатен сформулювати якісно нове покоління.

Усвідомлюючи принципово нову роль освіти у сучасному інформаційному суспільстві, сьогодні виокремлюємо актуальну для всіх країн світу проблему забезпечення і підвищення якості вищої освіти. Як зазначено у комюніке конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, якість вищої освіти лежить в основі розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти [3, с.16].

Задовольняючи освітні потреби особи та потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, держава повинна не тільки контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх етапах, а й гарантувати якість освіти. Проблема забезпечення якості, яка розглядається як сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольняти установлені і передбачені потреби освіти, є комплексною: науковою, технічною, економічною, соціальною [3, с.17].

На якість вищої освіти впливає значна кількість факторів, які діють як самостійно, так і у взаємозв'язку між собою. Одним із важливих механізмів гарантії якості є її стандартизація.

Стандартизація належить до складних явищ, комплексно пов'язаних із широким колом питань, від правильного вирішення яких залежить цінність стандартів і їхній вплив на якість функціонування системи. Як показали дослідження, стандартизацію можна розглядати як організовану діяльність з метою досягнення оптимального ступеня впорядкування в певній галузі шляхом установлення положень для загального і багаторазового використання щодо реально існуючих чи можливих завдань. Вона є унікальною сферою суспільної діяльності, що синтезує в собі наукові, технічні, господарські, економічні, юридичні, естетичні й політичні аспекти.

Принцип дії стандартів, які є організаційно-технічною основою системи управління і контролю якості, ґрунтується на тісному взаємозв'язку і взаємозумовленості усіх її елементів, що забезпечують стабільно високу результативність.

Процес створення, впровадження і дотримання єдиної системи показників якості з метою впорядкування діяльності, є складною багатокомпонентною задачею, яка повинна бути змістовно й економічно обґрунтованою.

Відомо, що впровадження стандарту є доцільним, якщо воно дає очікуваний економічний ефект. Економічна ефективність від стандартизації освіти визначається на основі тих же принципів, що й економічний ефект науково-технічного прогресу, складовою частиною якого є стандартизація. Проведення робіт з оновлення стандартів вищої освіти, що почалось у 90-х роках минулого століття, особливо розробка і впровадження державних стандартів, мала економічні, технічні і соціальні наслідки для України. Навіть зважаючи на те, що освіта є дуже специфічною галуззю народного господарства, критерії ефективності якої не можуть бути визначені тільки техніко-економічними розрахунками, фактичні економічні витрати на процес розробки і впровадження державних освітніх стандартів мають відповідати очікуваному економічному ефекту, аналізуватися на предмет оптимальності методів та видів діяльності оперативного характеру, які використовують для виконання вимог до якості освіти [4, с.66].

Структура системи стандартів вищої освіти являє собою ієрархічну сукупність взаємопов'язаних стандартів, що встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня якості вищої освіти. Державна компонента державних стандартів вищої освіти визначає структуру переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, а також вимоги до кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та відповідного освітнього рівня.

Уведення системи стандартів сприяє підвищенню рівня організації і якості вищої освіти, дозволяє ефективно реалізувати єдину державну політику в галузі освіти, захищає інтереси споживачів освітніх послуг, забезпечує взаємозамінність та сумісність різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, створює умови для інтеграції національної системи вищої освіти у міжнародне науково-освітнє співтовариство. Мова йде про розумний ступінь стандартизації вищої освіти, який у даному випадку розглядається як нормативна база функціонування системи вищої освіти, що встановлює загальні принципи педагогічної діяльності, яка має на меті досягнення оптимального ступеня упорядкування в галузі вищої освіти [4, с.67].

Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції України до Європейського союзу визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, а також поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [4, с.68]. Такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища. Інтеграційні процеси на відповідних напрямках полягають, з одного боку, у поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС, а з іншого - у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, відповідно до вимог Міжнародної стандартної класифікації. Відомо, що впровадження системи стандартів будь-якої галузі знижує трудомісткість процесів праці, підвищує її якість і продуктивність і таким чином створює матеріальні умови для стійкого розвитку суспільства.

В Україні практично завершено розробку другого, а з деяких напрямів - третього покоління стандартів вищої освіти. При цьому зазначається, що нове покоління нормативної та навчально-методичної документації ґрунтується на результатах вивчення та прогнозування структури соціальної та виробничої діяльності фахівців з вищою освітою з урахуванням потреб ринку праці.

Упровадження єдиних і обов'язкових для всіх навчальних закладів державних стандартів дозволяє зберігати єдиний освітній простір, досягти оптимального ступеня впорядкування діяльності в галузі вищої освіти, але, як і попередні державні стандарти не вирішує проблему наступності програм підготовки молодших спеціалістів і бакалаврів. Відсутність узгодженості цих стандартів не дозволяє особі, що має диплом молодшого спеціаліста, продовжувати навчання за затвердженою державою програмою. Здобувати наступний рівень освіти вона може за так званою «скороченою» програмою, що розробляється ВНЗ в індивідуальному порядку, шляхом перезарахування вже вивчених дисциплін або їх розділів. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) лише гарантує, що термін підготовки їх за наступним освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр зменшується на один-два роки. Це дозволяє зробити припущення про різну якість підготовки бакалаврів на базі повної загальної середньої освіти і на базі молодшого спеціаліста, а звідси - необхідність або розробки додаткового державного освітнього стандарту, або вилучення освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» із системи вищої освіти країни. Така модернізація буде відповідати стратегії розвитку освіти в Україні в частині забезпечення її якості на основі додержання державних стандартів освіти [4, с.68].

Тому, урахуовуючи з вищезазначене та на основі вивчення наукової літератури й узагальнення результатів змісту професійної діяльності педагога, нами виділені такі групи компетенцій: ключова компетентність педагога, що включає загальнонаукові, інструментальні та інформаційно-комунікативні компетенції; базова компетентність педагога, що передбачає загальнокультурні, соціальні, управлінські, цивільно-правові, методологічні, пізнавальні і загальнопрофесійні компетенції; спеціальна компетентність педагога, яка включає орієнтовані,

соціально-особистісні і персональні компетенції.

Компетентність педагога розглядається нами і як складова готовності педагога до нововведень. Проте, як показують дослідження, при формуванні професійної компетентності педагога особливе місце відводиться психологічному забезпеченню підготовки фахівця. Нами досліджувалася проблема психологічного забезпечення, що сприятиме формуванню та підтриманню у викладачів адекватного рівня психологічної готовності до нововведень[5, с.13]. Однак, у силу вищерозглянутих обставин інформаційної закритості, керівництво навчального закладу, де здійснювалося дослідження, рекомендувало поставити в центр уваги саме інноваційну готовність персоналу до проектного управління, мінімізувавши збір даних про навчальні заклади в цілому.

Тому раніше розглянута базова програма організаційного розвитку, що включає в себе сім етапів, була модифікована таким чином: первісна діагностика і діагноз стану організації здійснювався за непрямими даними (побічними результатами спостережень, тестів, бесід, інтерв'ю та ін.), через зворотний зв'язок (передача даних членам організації) набула перебільшеної форми - результати представлялися лише керівництву навчального закладу, а не співробітникам, від яких була отримана вихідна інформація; планування діяльності та вирішення проблем (обговорення даних і прийняття рішень про конкретний план дій, які впливають з отриманих результатів діагностики організації) здійснювалося з урахуванням особливостей модифікованої програми; інтервенцію (втручання в життєдіяльність організації за допомогою різних методів і технологій) та оцінку її результатів повністю взяло на себе керівництво навчального закладу.

Можливість проведення досліджень пояснюється бажанням керівництва навчального закладу ввести проектне управління, для чого була ініційована навчальна програма «Управління проектом». Серед учасників, включених у дослідження рішенням керівництва навчального закладу, знаходяться практично всі викладачі навчального закладу. Ми враховували те, що психологічна готовність до інноваційної діяльності (у даному випадку - введення проектного управління для максимального розкриття стратегічного потенціалу навчального закладу) може бути визначена «як активний психічний стан, що забезпечує при своєму високому рівні ефективне долучення суб'єкта діяльності в інноваційні заходи і являє собою єдність мотиваційно-вольового, операціонально-розумового і суб'єктно - образного компонентів, що відображають як предметний, так і соціально-психологічний контексти інноваційного процесу.

У структуру мотиваційно-вольового компонента психологічної готовності до інноваційної діяльності входять: наявність інтересу до інноваційної діяльності; домінування внутрішніх по відношенню до інноваційної діяльності мотивів; наявність мотивації на досягнення успіху; наявність творчого підходу при реалізації інноваційної активності та вольові якості[6, с.66].

Операціонально-розумовий компонент включає: широкий спектр способів виконання професійних обов'язків, кругозір, загальний рівень розвитку; гнучкість мислення, здатність до навчання, рівень розвитку прогностичних навичок; сформованість навичок саморегуляції[7, с.91].

Суб'єктно-образний компонент, пов'язаний з уявою про ситуацію нововведення, виявляється: в інноваційному досвіді; в упорядкованості, повноті, адекватності та багатоплановості (комплексності) відображення ситуації нововведення; у повноті й адекватності відображення поточної ситуації; у розумінні сутності своєї ролі в цій діяльності; у достатності відображення своєї ролі у взаємодії з оточенням та соціальними наслідками своїх дій; в адекватності професійної самооцінки[7, с.93].

Аналіз розглянутих компонентів показує, що вони досить добре операціоналізуються. Більше того, підбір складу учасників дослідження забезпечив високий рівень їх професійної та соціальної компетентності, що дозволяє спростити підбір адекватних діагностичних процедур.

У цілому можна виділити два компоненти психологічної готовності: предметно-діяльнісний та соціально-психологічний.

Важливо підкреслити, що сума показників психологічної готовності до нововведень окремих членів організації не тотожна готовності колективу. Соціально-психологічна характеристика конкретних груп є фактором, здатним самим істотно вплинути на можливість актуалізації інноваційного потенціалу навчального закладу. Тому психологічна готовність керівної ланки є важливою сходинкою в досягненні загального успіху.

Окреме дослідження можливих проявів протиборства (прихованих і явних) не проводилося, що пояснюється позицією керівництва навчального закладу. Однак досить тривале спілкування з учасниками програми «Управління проектом» дозволяє зробити деякі висновки.

На першому етапі приблизно 50% учасників програми виявляли нерозуміння проблеми через очевидну відсутність інформації і неможливість судити про суть нововведення.

Жорстка позиція керівництва навчального закладу, що демонстративно повідомила про необхідність уведення проектного управління, виключила прагнення викладачів ухилитися від залучення в інноваційну діяльність, бажання «відсидітися в кушах», зачекати, подивитися, як піде справа і т.п. Очевидно, із цієї ж причини не відзначена й коаліційна активність серед можливих супротивників нововведення.

Лише мала частина учасників (3 з 23-х) висловили побоювання щодо якості пропонованого керівником нововведення, можливо, занадто великій ціні змін.

Цікаво, що протягом усього часу спільної роботи дослідників і викладачів навчального закладу не зафіксовано апеляцій до минулого досвіду, що свідчить про розуміння нагальної необхідності змін, як мінімум, керуючою ланкою навчального закладу.

Більшість учасників програми на початку навчання в тій чи іншій формі проявляли занепокоєння (жаль) з приводу: а) можливої втрати звичного впливу; б) необхідності розлучитися зі звичним способом дії.

Не відмічено проявів дискредитації нововведення або самого процесу нововведення, проте слід відзначити спробу підризу впливу й репутації дослідників, яка полягала в прокламації різниці соціального статусу (у кінцевому підсумку - матеріального становища) викладача навчального закладу.

Як планові зміни, так і зміни в рамках організаційного розвитку припускають психологічне забезпечення, яке дозволяє оптимізувати в цілому процес організаційних нововведень і підвищити рівень інноваційної готовності викладача навчального закладу. У кінцевому підсумку, мова йде про можливість більш повної реалізації стратегічного потенціалу організації, тобто її здатності функціонувати і розвиватися.

Постійна націленість на вдосконалення себе як суб'єкта професійної діяльності породжує особливу чутливість до недосконалості організаційно-технологічного аспекту праці. Навчання проектного управління, що забезпечується спільною діяльністю викладачів і психолога, створює передумови не тільки для постійного залучення організації в колективну роботу по вдосконаленню внутрішнього середовища навчального закладу, а й формує установку щодо ставлення до змін як передумови поліпшень.

Одночасно залучення викладачів до змін вимагає здобувати нові знання та набувати вміння відповідно до вимог освітніх програм [7, с.97].

Проведення навчальних заходів, орієнтованих на підвищення інноваційної готовності викладачів навчального закладу, створювало психологічну основу формування установки на розвиток.

Програма «Управління проектом» пропонувалася викладачам як рефлексивно-інноваційний практикум, який повинен забезпечити: вивчення базових принципів управління проектом викладача (технологічний аспект); формування масиву даних про соціально-психологічний клімат і загальне стан справ в навчальному закладі (у суб'єктивній, анонімній оцінці учасників практикуму); підвищення готовності викладачів навчального закладу до здійснення інновацій у професійній діяльності з метою розкриття стратегічного потенціалу навчального закладу. Виклад теоретичного матеріалу та дискусії з питань, що розглядалися, доповнювалися опитуваннями різного роду, тестами та ін. Причому основна частина результатів опитувань (особливо в частині, що стосується оцінки стану справ в навчальному закладі) була

закрита як для організаторів, так і для учасників проекту. Обробка цієї частини результатів дослідження і їх осмислення були прерогативою керівництва навчального закладу.

Висновки. Таким чином, ключова компетентність складає інваріантну частину професійної компетентності педагога і спирається на вміння, необхідні для його освітньої діяльності. Базова компетентність потрібна для здійснення професійної діяльності педагога, вона жорстко прив'язана до певної професії або групи професій і застосовується також представниками суміжних професій, визначаючи інваріантну частину базової компетентності фахівця. Спеціальна компетентність відіграє провідну роль у здійсненні конкретного виду професійної діяльності. Спеціальна компетентність складає варіативну частину професійної компетентності педагога. Таким чином, тільки частина зробленого стосується переважно оцінки рівня адаптаційної здатності учасників практикуму, діагностики мотивації та готовності до спільної інноваційної діяльності і може бути предметом відкритого обговорення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврелий М. Размышление / М. Аврелий. – Тула, 1882. – 190 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Ахмедзянова Л. М. Подготовка будущих учителей к воспитанию духовности у школьников / Л. М. Ахмедзянова, С. И. Иванников // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 14-17.
4. Бондар В. І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В. І. Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 66-68.
5. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – №1. – С. 13-21.
6. Борисова С. В. Проблема формування і розвитку професійних якостей майбутнього педагога у вищому навчальному закладі / С. В. Борисова // Вісник Черкаського нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 149. – Черкаси, 2009. – С. 97-99.
7. Садова М.А. Духовно-моральні цінності та особливості процесу їх засвоєння особистістю / М.А.Садова // Проблеми загальної та педагогічної психології. – № 7 (12). – 2010. – С. 91-98.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Легун Віктор Трохимович – директор Криворізького навчального комплексу професійної освіти.

Надійшла до друку 20.12.2012 р.