

Отримано: 19 серпня 2019 р.

Прорецензовано: 21 серпня 2019 р.

Прийнято до друку: 21 серпня 2019 р.

e-mail: oksana.matlasevych@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2019-9-31-39

Матласевич О. В. Проектування програми розвитку педагогічних здібностей: процесуальні та змістові аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог: Вид-во НаУОА, серпень 2019. № 9. С. 31–39.

УДК 159.947

Матласевич Оксана Володимирівна,*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки
Національного університету «Острозька академія»*

ПРОЄКТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ: ПРОЦЕСУАЛЬНІ ТА ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної психологічної науки – розвитку педагогічних здібностей. Описана програма є відповіддю на відсутність ефективних моделей розвитку педагогічних здібностей. Крім презентації програми, у статті також проаналізовано інтеграцію ключових аспектів різних наявних моделей професійного розвитку в одну програму, яка стимулює позитивні зміни серед викладачів та вчителів. Наголошено, що ключовим у процесі розвитку педагогічних здібностей є усвідомлення власної місії щодо педагогічної діяльності. Програма містила рефлексивні дискусії, інформаційні сесії, семінари, спрямовані на актуалізацію і пропрацювання різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного мислення й самосвідомості педагогів.

Ключові слова: педагогічні здібності, програма розвитку, усвідомлення місії педагога, рефлексія, діалогічна позиція.

Oksana Matlasevych,*PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
The National University of Ostroh Academy*

DESIGN OF PEDAGOGICAL ABILITY DEVELOPMENT PROGRAM: PROCESSING AND CONTENT ASPECTS

The article has been devoted to one of the most critical issues of the modern psychological science – development of pedagogical skills. The described program is a response to the lack of effective models of development of pedagogical skills. Besides the presentation of the program, the article also has described the integration of the existing models of professional development into one program, which encouraged positive changes among lecturers and teachers. It has been emphasized that awareness of the own mission in relation to pedagogical activity is critical in the development of pedagogical skills. The program included reflexive discussions, informational sessions and seminars aimed at updating and elaborating various content aspects of pedagogical activity, pedagogical thinking and self-awareness of the pedagogues.

Key words: pedagogical skills, development program, awareness of the pedagogue's mission, reflection, dialogical position.

Постановка проблеми. Високий рівень професіоналізму педагогів – це запорука успішного реформування та модернізації вітчизняної освіти. Тому розвиток педагогічних здібностей має стати сьогодні одним із найбільш пріоритетних завдань. Ще у XVIII ст. І. Кант писав: «Розвиток своїх природних сил (духовних, душевних, тілесних) як засіб для усіляких можливих цілей – це обов'язок людини перед собою» (І. Кант, 1965, с. 384).

Учителі та викладачі розвивають свої професійні здібності з різних причин. Іноді це відбувається як наслідок внутрішньої мотивації поліпшити якість своєї педагогічної практики, здобути повагу та визнання, стати більш ефективним педагогом або підвищити задоволеність у досягненні успішної педагогічної кар'єри. В інших випадках це відбувається внаслідок зовнішньої мотивації, зумовленої такими чинниками, як збереження роботи чи посади, отримання кращої зарплати, доступ до якісних робочих місць у цій галузі чи отримання підвищення кваліфікації [15]. Дж. Хайстек і Р. Терхоуен уважають, що ці обидва типи мотивації можуть мати важливе значення для розвитку педагогів [19]. Крім того, розвиток педагогів може бути мотивований такими інституційними потребами, як реформування освіти, упровадження нових практик викладання тощо.

Однак, спираючись на результати опитування споживачів освітніх послуг (учнів, студентів, батьків) щодо задоволеності своїми педагогами (2016–2018 рр.), ми виявили, що більше 60% респондентів не задоволені ними.

Щоб отримати позитивні зміни в цій ситуації, на нашу думку, потрібно перетворити розвиток педагогів із процесу «ти повинен розвиватися, тому що ти недостатньо ефективний» на процес «ми розвиваємося».

Чимало цінних ідей для цього ми знайшли в нашій культурній та освітній спадщині, яку, як робить багато інших розвинутих країн світу, можемо з користю використовувати. Зокрема, на нашу думку, потуж-

ним методологічним шаром у теорії і практиці особистісного творення є духовно-моральна парадигма українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття. Вони містять далеко не повною мірою досліджений потенціал щодо актуалізації екзистенційних феноменів людського існування, подолання можливого відчуження у відносинах «педагог-вихованець», способів особистісного самоздійснення – питаннях, які порушували ще О. Г. Асмолов, В. П. Зінченко, Д. О. Леонтьєв, В. І. Слободчиков та ін.

Мета статті – на основі аналізу наявних моделей розвитку педагогів та освітньої парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття теоретично обґрунтувати програму розвитку педагогічних здібностей.

Для досягнення мети ми використали такі **методи дослідження**: системно-структурний і порівняльний аналіз, узагальнення даних наукової літератури для визначення теоретико-методологічних основ побудови програми.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. На початку важливо зазначити, що існує відмінність між підготовкою і розвитком педагогів, їхніх педагогічних здібностей. Дж. Річардс і Т. Фаррелл визначають підготовку педагогів як «діяльність, безпосередньо зосереджену на теперішніх обов'язках педагога та спрямовану на короткострокові найближчі цілі» [22, с. 3]. Натомість, розвиток педагогів має тенденцію зосереджуватися на «загальному зростанні, не орієнтованому на конкретну роботу і спрямованому на довгострокові цілі» [22, с. 4]. Розвиток педагога передбачає, що той розмірковує над освітньою практикою постійно, прагнучи себе та її вдосконалити.

Л. Еванс розглядає розвиток педагогів як «процес, завдяки якому професіоналізм учителів / викладачів можна вважати підвищеним» [17, с. 137]. Він виокремлює два ключові елементи розвитку педагога: ставлення до розвитку та функційний розвиток. Перший стосується процесу, завдяки якому педагоги змінюють своє ставлення до роботи, другий – процесу, завдяки якому професійну діяльність педагогів можна вдосконалити. З цього погляду вчителі / викладачі можуть зазнати змін або в інтелектуальному, або в мотиваційному розвитку, або в якомусь іншому аспекті освітньої практики.

Дж. Діаз-Маджолі розуміє ефективний професійний розвиток «як обов'язок, пов'язаний із професійною діяльністю, щоби сприяти досягненню цілей професії в разі задоволення власних потреб» [16, с. 5].

Розвиток педагогічних здібностей учителя / викладача, як переконують останні дослідження, впливає і на загальний розвиток учнів / студентів та їхню успішність. Згідно з результатами дослідження К. Юна, С. Дункана, Т. Лі та ін., учителі, які взяли участь у програмах розвитку загальною тривалістю близько 50 годин, збільшують показники успішності (за тестами досягнень) своїх учнів на 21% [24]. А. Хенбері, М. Проссер та М. Рікінсон проводили аналогічні дослідження у закладах вищої освіти й дійшли висновку, що користь розвивальних програм полягає в розширенні профілю викладання та навчання, індукції персоналу та наставництва [18].

Узагальнюючи сучасні підходи до розуміння розвитку педагога, розвиток педагогічних здібностей можна розглядати як цілеспрямований процес постійного вдосконалення діяльності педагогів, їхніх професійно значущих якостей, що базовано на усвідомленні обов'язку (місії) щодо досягнення цілей своєї професії.

Професійний розвиток педагогів за останні 10 років набрав великої швидкості. Однак, основною його формою залишаються семінари або короткострокові курси, які пропонують нову інформацію про певний аспект педагогічної діяльності.

А. Кенеді здійснив спробу узагальнити наявні моделі розвитку педагога [20] (Рис. 1).

Модель	Призначення моделі
Навчально-тренувальна модель Дефіцитарна модель Колективна модель	Передача
Моделі, основані на стандарті Модель наставництва (коучинг) Спільнота практики	Перехідні
Активно-дослідницькі моделі Перетворювальні моделі	Трансформація (розвиток)

↓
Підвищення рівня професійної автономії

Рис. 1. Спектр моделей розвитку педагога

У навчально-розвивальній моделі педагога розглядають як пасивного приймача інформації. Інші дві моделі в категорії «Передача» покладають на педагога більше відповідальності, попросивши його працювати над окремими виявленими слабкими сторонами (модель дефіциту) або брати участь у діяльності з професійного розвитку та ділитися тим, що було вивчено з колегами (колективна модель).

Перехідні моделі відходять від зосередження уваги лише на педагогові та починають залучати викладацьку спільноту. Модель, базована на стандартах, надає важливого значення налагодженню зв'язків між професійним розвитком педагога та досягненнями учнів. У моделі наставництва та спільноти практик більш досвідчені вчителі стають наставниками для менш досвідчених; уся педагогічна громада працює разом, щоби досягти спільної мети.

У трансформаційних моделях, про які згадував А. Кеннеді, педагогів підштовхують стати дослідниками у своєму контексті (модель дій-досліджень) та трансформуватися як педагоги (перетворювальна модель) [20, с. 236–237]. Обидві моделі вимагають, щоб учителі добре усвідомлювали свої слабкі й сильні сторони в професійній діяльності, тобто базуючись на розвитку навичок рефлексії.

Пропонована в статті програма розвитку педагогічних здібностей – це спроба інтегрувати елементи сучасних моделей розвитку педагога, а також освітні традиції українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, що передбачає не одноденне, одноразове вивчення певного досвіду, а постійну працю педагога над собою, спрямовану на вдосконалення себе як професіонала.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі складання розвивальних програм, як зазначають такі відомі українські вчені, як О. Л. Музика та В. О. Моляко, позицію яких ми підтримуємо, важливі дві взаємопов'язані проблеми – це проблема ідентифікації здібних (обдарованих) педагогів і проблема соціального середовища розвитку [7, с. 38]. Згадані науковці піддають сумніву тестову ідентифікацію здібностей, основу на вимірюванні окремих показників педагогічних здібностей, і вважають, що єдиний вагомий критерій розпізнавання педагогічних здібностей – значні досягнення в діяльності. Відповідно до цього постає одне надважливе питання: що вважати критерієм досягнень, критерієм успіху в педагогічній діяльності? Загалом можна визначити зовнішні (вихованість учнів, їхні знання, загальний розвиток, ерудованість, перемоги на олімпіадах, конкурсах тощо) та внутрішні (задоволення від навчання, уміння навчатися, прагнення пізнавати відоме та творити нове, критичність мислення, психічне й емоційне здоров'я учнів тощо) критерії. Водночас зазначені критерії можуть по-різному поєднувати. Наприклад, учень може досягнути високого рівня знань, але ненавидіти школу, учителів і сам процес навчання; він може багато знати, бути достатньо вихованим, але невпевненим у собі, тривожним; або ж учень може мати посередні знання, але бути доволі творчим, активним, задоволеним тощо.

Про досягнення в педагогічній діяльності можна говорити, зважаючи на цілі освітнього процесу (мету освіти). Здебільшого головну мету освіти прописано у відповідних законах і положеннях. Зокрема, у Законі України «Про освіту» (від 05.09.2017) зазначено, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [3]. Мета повної загальної середньої освіти – «всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності» (ст. 12 ЗУ «Про освіту»).

Відповідно, основним досягненням педагогічної діяльності можна вважати: *інтелектуальну, творчо розвинуту, відповідальну особистість, яка має сформовані цінності, активну громадянську позицію і готова до постійного самовдосконалення та самореалізації.*

Звідси випливають такі питання: Який педагог здатний досягнути таких результатів? Якими характеристиками та здібностями він повинен володіти? Чи можна стати таким педагогом і які умови для цього потрібні?

Відштовхуючись від класичного розуміння здібностей, яке запропонував Б. М. Теплов, де здібності – це складне, особистісне, полікомпонентне, але цілісне утворення; здібності (це особливо підкреслював дослідник) не зводяться до знань, умінь і навичок [11], впливає низка умов, які важливо враховувати для проектування програми розвитку здібностей.

По-перше, розвивати здібності неможливо, не розвиваючи особистість. На цьому наголошують і О. Л. Музика, і В. О. Моляко [7, с. 39]. О. Л. Музика пише: це означає, що не можна розвивати здібності, не враховуючи соціальних процесів, які відбуваються в контактній групі. Адміністрація, інші вчителі, батьки, діти оцінюють успіхи й невдачі педагогічної діяльності, а це зумовлює відчуття прийняття чи відторгнення, самопочуття, настроїв тощо.

По-друге, навряд чи можна розвивати педагогічні здібності лише за допомогою розвитку окремих компонентів. Дослідження засвідчують, що обдаровані люди мають високий, але зовсім не рівномірний розвиток окремих компонентів. Наприклад, один геніальний учений може мати добре розвинуте образне мислення і значно гірше абстрактне, інший має феноменальну пам'ять, а ще інший – ще щось [7, с. 40].

Тому, на нашу думку, передусім важливо забезпечити розвиток базових, ядерних компонентів педагогічних здібностей, без яких розвиток інших компонентів ускладнюється або взагалі стає неможливим. Структурно-компонентний склад педагогічних здібностей обґрунтовано у попередніх наших публікаціях [6]. Базовими компонентами у структурі педагогічних здібностей ми визначаємо когнітивно-рефлексивний, морально-духовний (усвідомлення місії) та креативно-пізнавальний (творчий).

По-третє, знання, уміння, навички – це не мета, а швидше, засоби діяльності. У сучасному світі знань надто багато, щоб володіти всіма одразу, і вони надто швидко змінюються, щоб намагатися встигнути за цими знаннями. Тому потрібно розвивати не конкретні (спеціалізовані) педагогічні здібності, які б спрямовували на оволодіння знаннями, уміннями й навичками в цій діяльності, а навпаки – широкі (загальні) педагогічні здібності на основі творчих мисленневих дій і стратегій, які могли б бути перенесені на різні педагогічні ситуації. Ми вважаємо, що педагогу важливо насамперед усвідомити свою високу місію і прагнути до безперервного самовдосконалення та розвитку, щоби бути спроможним формувати соціальні й освітні інновації, готовим братися за великі та малі проблеми в освіті, щоб поліпшити життя мільйонів людей в Україні й не тільки.

За допомогою аналізу діяльності викладачів Києво-Могилянської та Острозької академій XVI–XVIII століття нам вдалося з'ясувати основні чинники, що ведуть до поліпшення професійної діяльності педагогів, – це сприятливе середовище, мотивація (яка активізується шляхом усвідомлення власної місії педагога) і власні тривалі зусилля, спрямовані в правильному напрямку. «Зусилля в правильному напрямку» – це усвідомлення місії педагога.

Під час дослідження ми виявили одну цікаву річ: коли людина наполегливо працює, удосконалюючи свої навички, це не приносить їй задоволення, яке було б достатньою мотивацією для розвитку, і згодом у неї формуються симптоми емоційного та професійного вигорання. Так відповіли практично всі досліджувані педагоги (і вчителі загальноосвітніх шкіл, і викладачі ЗВО). Концепція розвитку педагогічних здібностей у контексті духовно-моральної освітньої парадигми звернена передусім до самого педагога як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом, наділеної свободою вибору, здатної відповідати за зроблений вибір і відчувати, як писав М. Мамардашвілі, «потребу себе», своє поклонення, свою місію.

Однак у психолого-педагогічному аспекті такі найбільш смислоснаючі в процесі творення особистості екзистенційні феномени, як свобода, відповідальність, совість, зустріч, любов тощо, досі не були предметом спеціального системного дослідження. Екзистенційно-психологічне трактування цих феноменів як фундаментальних цінностей освіти, технологію їх актуалізації в практичній діяльності педагогів широко не розкрито за всієї очевидної їх значущості в контексті сучасної соціально-освітньої ситуації.

Наприклад, поняття «свобода» і «відповідальність» ще не стали ключовими в освітньому процесі й, на жаль, їх недостатньо розробляють у контексті гуманістичної освітньої парадигми. Внутрішній аспект свободи передбачає слухати свою совість, ухвалювати рішення і брати на себе відповідальність за них (В. Франкл). Це свобода для того, щоби стати іншим, змінитися. В освітньому процесі така позиція безцінна. У зв'язку з цим педагогам важливо навчитися долати стереотипне мислення про свободу як про вседозволеність і жити у вільному виборі свого розвитку, досконалості й підтвердження людської унікальності.

Щодо відповідальності, то вона не передбачає повинності, вона не пов'язана з вимушеними обов'язками, як це розуміють буденно. Екзистенційна відповідальність – це посвята себе чомусь, щоденний бій за свої цінності [5, с. 21]. Я відповідальний за те, що цінне для мене, і ступінь моєї відповідальності визначає цінність предмета моєї відповідальності. Відповідальність – це «дитя» свободи (А. Ленгле).

Також особливої уваги заслуговують такі поняття, як «любов», «совість», «зустріч», «творчість». Їх частково розглядають і в педагогіці, і в психології, але лише в морально-етичному аспекті. У загальному контексті завдання совісті – відкрити людині «те, що треба» для неї в кожній конкретній ситуації. Совість не охоплюється загальними моральними законами. «Жити по совісті – це завжди абсолютно індивідуальне особисте життя відповідно до абсолютно конкретної ситуації, усього того, що може визначати наше унікальне та неповторне буття» [14, с. 251].

Екзистенційна любов дозволяє побачити іншу людину як абсолютну індивідуальність, у всій її неповторності. Любов відкриває педагогу унікальні можливості кожного вихованця, його ціннісну перспективу, і в цьому особливість педагогічного процесу. Тільки люблячи, педагог здатний відкрити в людині все цінне, передбачити ще не реалізоване.

Потрібен час і мистецтво пізнати те глибинне спілкування, яке екзистенціалісти називають Зустріччю. У контексті нашого дослідження «зустріч» – це діалог на екзистенційному рівні. Адже тільки так можна по-справжньому бути разом із людиною. Рівень буття з іншим визначає ступінь долученості та глибину саморозкриття кожної людини в міжособистісній взаємодії, а також те, наскільки присутні і як глибоко занурені в діалог його учасники. Багатозначність зустрічей педагога й вихованця утворюють той смисловий простір, у якому визначається смислоснаючість усього освітнього процесу.

Щодо творчості, то сьогодні вона стає все більш актуальною не як процес і навіть не як діяльність, а як характеристика особистості, спосіб стосунків зі світом. Однак, на жаль, найбільш типовим випадком після завершення навчання у школі є блокування творчості та придушення індивідуальності.

Отже, подальша реалізація ідей просвітителів українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття в теорії і практиці освіти досить перспективна і сприятиме актуалізації розвитку педагогічних здібностей.

Наша програма розвитку педагогічних здібностей розроблена як комплекс вправ, ділових ігор, тренінгів і семінарів, а також поєднує в собі розвиток професійно важливих якостей особистості педагога з формуванням відповідальності й усвідомлення власної місії щодо педагогічної діяльності. Програма містила заходи (рефлексивні дискусії, інформаційні сесії, семінари), спрямовані на актуалізацію та пропрацювання різних змістових аспектів педагогічної діяльності, педагогічного мислення і самосвідомості педагогів (таблиця 1).

Таблиця 1

Програма розвитку педагогічних здібностей

Блок (етап)	Мета	Засоби (дії)	Очікувані результати
<i>Усвідомлення цінностей та своєї місії педагога</i>	Підготовка до змін, побудова ментального образу хорошого педагога	Інформаційні сесії, рефлексивний сеанс	Усвідомлення і прийняття свого покликання педагога, ставлення до своєї професійної діяльності як до місії
<i>Розвиток рефлексивності</i>	Ставлення до себе як вільної, відповідальної особистості, розширення особистісної свободи	Інформаційні сесії, рефлексивний сеанс, тренінг	Когнітивно-рефлексивна регуляція власної діяльності
<i>Розвиток діалогової позиції (від внутрішнього діалогу до зовнішнього)</i>	Ставлення до вихованця (учня, студента) як до суб'єкта освітньої діяльності	Тренінг, інформаційні сесії, семінари	Уміння ставити запитання, дискутувати, критично мислити
<i>Розвиток творчої активності</i>	Ставлення до себе як автора освітнього процесу і як особистості з активним творчим началом	Тренінг, рефлексивні сеанси	Лідерство, відповідальність, створення нових методів і методик навчання

Теоретико-методологічним підґрунтям для розроблення програми були діяльнісний і суб'єктний підходи. З позицій діяльнісного підходу, розвиток педагогічних здібностей – це свідомий, цілеспрямований, контрольований процес, що проходить низку етапів, кожен з яких операційно розгортається, що дає змогу педагогам рефлексувати і скеровувати розвиток своїх професійних здібностей на всіх його ланках. З позицій суб'єктного підходу, розвиток педагогічних здібностей – це процес, який здійснює і регулює суб'єкт. Тому кожен педагог – це вільний, свідомий і відповідальний суб'єкт, автор своєї активності, здатний вибирати цілі й засоби їх досягнення, спрямовувати процес виконання дій та брати на себе відповідальність за наслідки [12, с. 360].

Основна мета програми – запустити систему дій із саморозвитку та самовдосконаленню педагога. Напрямок і глибину його самовдосконалення великою мірою буде визначати зміст професійно-педагогічного ідеалу, того образу ідеального, успішного педагога. Без чіткого його усвідомлення, без побудови відповідної чіткої ментальної репрезентації педагог не зможе відстежувати власний прогрес у навчанні й удосконаленні, помічати й виправляти недоліки у власній діяльності. Як зазначає Є. Клімов, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісної, глибоко усвідомленої цінності, тоді й виявляється потреба в самовдосконаленні, тоді й починається процес саморозвитку [4, с. 325–327]. Особистісна потреба в чомусь – це рушій початкового етапу розвитку.

Отже, 1) першим етапом у цілеспрямованому розвитку педагогічних здібностей має бути усвідомлення педагогами конкретних умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти; 2) склавши перелік навичок, їх потрібно перетворити на набір конкретних навчальних цілей, аби сформулювати потрібні ментальні образи.

Нинішня система освіти таких цілей не ставить – розвивати ментальні образи. Водночас однією з головних переваг сформованих ментальних образів є здатність самостійно розвивати набуті вміння [1, с. 280]. Педагоги з розвинутими ментальними образами можуть придумувати нові власні методи навчання або писати статті. Навчитися чогось можна тільки шляхом власних спроб і помилок, але водночас важливо мати перед собою взірець успішного результату. Розвиток педагогічних здібностей шляхом формування ментальних образів підвищує мотивацію до подальшого самовдосконалення, оскільки позитивна реакція надихає. Варто усвідомити, що фахові вміння педагогів потрібно відточувати так само, як це роблять скрипалі, балерини тощо.

Свою чергою, формування ідеалу педагога тісно пов'язане з його самооцінкою. Такого висновку у своїх дослідженнях дійшов Е. Зеєр. Як відомо, у психології описано два прийоми формування адекватної самооцінки. Перший полягає в тому, щоби співвіднести рівень своїх домагань із досягнутим результатом, а другий – співвіднести їх із думкою оточення. Якщо домагання невисокі, то це може призвести до формування завищеної самооцінки. Е. Зеєр, досліджуючи особливості труднощів у діяльності педагогів, виявив, що труднощі мають тільки ті педагоги, які ставлять перед собою високі цілі. Це, як правило, педагоги, що працюють творчо. Ті ж, які не мають високих домагань, зазвичай задоволені результатами своєї роботи, високо їх оцінюють, водночас відгуки про їхню роботу далекі від бажаних [2, с. 261–262]. Саме тому людині, яка обрала педагогічну професію, дуже важливо побудувати у своїй свідомості ідеальний і водночас адекватний образ педагога, ментальний образ процесу планування заняття, виконання і контролю його перебігу. Такий розгорнутий ментальний образ буде слугувати орієнтиром у діяльності й самовдосконаленні педагогів.

Поняття «ментальний образ» у нашому дослідженні передбачає дещо більше, ніж суто розумовий процес. Ефективні ментальні образи формуються завдяки діям, активності, а не лише думкам, і не можуть існувати без постійної практики.

Якщо до саморозвитку ставитися як до цілеспрямованої діяльності, то її обов'язковим компонентом повинен бути самоаналіз, рефлексія власних дій і діяльності. Педагог на кожному етапі має навчитися заглянути в себе, оцінити свої дії, стосунки з людьми, пізнати свій внутрішній світ, зрозуміти себе і водночас зрозуміти те, як до нього ставляться інші люди, як вони його розуміють.

Дж. Діас-Маджолі встановив: що більше педагоги усвідомлюють свої недоліки та потреби підвищувати професійну ефективність, то цілеспрямованішим і визначенішим буде їхній професійний розвиток [16, с. 15].



Рис. 2 Чотири рівні змін педагогів (за Дж. Діас-Маджолі, 2004)

На рис. 2 подано чотири рівні змін педагогів, які визначатимуть розроблення плану розвитку педагога, його педагогічних здібностей. Відповідно до рисунка, є чотири рівні, на яких можна розміщувати педагогів залежно від їхнього власного аналізу та роздумів про сильні сторони та сфери вдосконалення. Досвідчені педагоги розміщені на першому рівні, тоді як менш досвідчені, які не усвідомлюють своїх недоліків і потреб, – на четвертому.

Отже, щоби програма була успішною, педагоги повинні демонструвати внутрішню прихильність до відповідних заходів із розвитку та готовність до постійного вдосконалення.

В основі розвитку рефлексії лежить осмислення й переосмислення, що дає найбільш конструктивний імпульс до професійного саморозвитку педагогів, розвитку їхніх педагогічних здібностей. За рекомендаціями В. П. Беспалько, навички рефлексії доцільно розвивати поетапно в такій послідовності: самоспостереження, самоаналіз, самооцінка, самокорекція [8, с. 55–56].

Під час *самоспостереження* відбувається усвідомлення характерних сторін педагогічної діяльності, особистих якостей, мотивів, а також визначення свого місця в системі професійних і суспільних відносин. На цьому етапі ефективно ведення щоденника, хронометраж освітнього процесу, оцінка його результатів, окремих етапів діяльності, тестування професійних знань і особистісних якостей педагога.

Самоаналіз встановлює причинно-наслідкові зв'язки в отриманій про себе інформації, допомагає знайти ті особистісні ресурси, через розвиток яких педагог визначить свій шлях досягнення успіху в професійній і міжособистісній комунікації. Основу самоаналізу становить мисленнєва декомпозиція власної особистості й педагогічної діяльності, вивчення отриманих завдяки самоспостереженню даних, зіставлення цілей і результатів, ідентифікація висновків з уже сформованою системою особистісних уявлень і орієнтацій. Процес такого самоаналізу полегшується, якщо сформовано ментальний образ хорошого педагога, про що йшлося вище.

Етап *самооцінки* передбачає визначення ставлення до себе і своєї педагогічної діяльності.

На етапі *самокорекції* реалізується зворотній зв'язок. Саме тут утілюється в педагогічну діяльність результат попередніх етапів саморефлексії.

Приклади рефлексивних запитань до педагога: *На що Ви звернули увагу в той чи той момент уроку? Якими були Ваші дії? Чому Ви вирішили повестися саме так? Які свої помилки Ви бачите? Що Ви зробили б інакше?*

Поступово педагоги вчаться самі формулювати правильні запитання про свої дії. Адже це комфортніше, ніж вислуховувати їх від когось.

В. П. Безпалько виокремлює три типи самокорекції залежно від часу реалізації зворотного зв'язку в структурі освітнього процесу:

- *оперативна самокорекція* (безпосередньо під час заняття);
- *підсумкова самокорекція* (відбувається залежно від кінцевих результатів педагогічної діяльності й рівня збігу їх із попередньо визначеними цілями й завданнями. Зворотній зв'язок у цьому випадку «запізнюється» і спрямований на зміну загальної програми діяльності педагога, перегляд і переосмислення кола педагогічних проблем і завдань, які треба вирішити);
- *випереджувальна самокорекція* (здатність прогнозувати педагогічні наслідки своїх дій і змінювати їх до початку діяльності, використовуючи інформацію про себе й особливості вихованців) [8, с. 55–56].

Володіння навичками саморефлексії дає змогу самостійно аналізувати й корегувати власну діяльність, освітній процес і вживати потрібні заходи щодо вдосконалення своєї діяльності. Це дає змогу вийти на новий рівень самоорганізації – у режим неперервного самовдосконалення та пошуку.

У процесі розвитку (згідно з результатами нашого емпіричного дослідження) можна виокремити 2 кризові періоди (2 кризи).

Перша криза виявляється на початку професійного становлення. Її можна назвати кризою ідентичності педагога, коли недостатньо сформований образ хорошого педагога (*«Чи я хороший учитель / вихователь?»*, *«Учитель – це моя професія?»*). Перешкодою до розвитку педагогічних здібностей педагог вважає себе. Результат розв'язання цієї кризи – побудова ментального образу педагога й усвідомлення набору поведінкових схем.

Другу кризу фіксують на пізніших етапах професійного становлення. Її можна назвати кризою реальності. Педагога не влаштовує сама система, освітня ситуація (*«Я загалом учитель хороший, але система – погана»*). Результатом вирішення цієї кризи стає ухвалення рішення (позиції) педагога щодо формування ціннісно-сислової самостійності у власній професійній діяльності, з'являється потреба в соціально значущій діяльності, педагог усвідомлює власну місію.

Як доводить практика, на перших етапах розвитку здібностей прогрес відбувається швидко. Та настає момент, коли він зупиняється і людині здається, що вона сягнула своєї межі. Тож більше вона не докладає зусиль, погоджуючись із думкою, що не здатна на більше. На цьому рівні розвитку, як правило, педагоги й зупиняються.

Як подолати подібне плато в їхній діяльності?

Як засвідчили результати нашого теоретичного аналізу й емпіричного дослідження, кожна більше-менш складна навичка складається з різних компонентів, і деякі з них вдаються людині краще, а деякі – гірше. І коли прогрес припиняється, то проблема полягає не в тому, що навичка погано засвоєна, а в тому, що недостатньо опановано один чи два її компоненти. Саме вони й не дають рухатися вперед.

Умовою подолання подібних труднощів знову є рефлексія, яка допоможе зрозуміти, що гальмує розвиток, яких помилок і в яких ситуаціях припускаються педагоги.

Часто під час саморефлексії педагог починає усвідомлювати й помічати в собі якості-симптоми, які вказують на його не-свободу, його залежність від багатьох речей. Зокрема, до таких суб'єктивних ознак не-свободи ми відносимо: нелюбов до себе, образу, дуже велике бажання подобатися, тривогу, страх критики і наполегливих людей, неконструктивне почуття провини (наприклад, за потреби щось зробити для себе), відкладання всього на потім, нездатність гратися, розважатися, радіти, відсутність (або рідке виникнення) відчуття близькості й довіри до людей тощо. У цьому випадку допомагає діалог – з іншими, зі своїм духовним Я, з Богом.

На ефективність діалогу, розмови з самим собою у розвитку здатності людини досягати успіху вказував і А. Бандура у своїй теорії соціального наочіння [9, с. 301]. Професор П. Поліщук, своєю чергою, обґрунтовує концепцію розвитку особистості, яку називає метакогнітивною, бо людина може подумати про власний стиль мислення, обробити свої пізнавальні, емоційні та поведінкові процеси [9, с. 302].

Метакогнітивні роздуми закономірно призводять до формування уявлення про діалогову позицію особистості, здатної брати участь у внутрішніх діалогах із собою, як із співрозмовником, щодо різних позицій Я. Т. А. Флоренська у своїй концепції діалогу дуже чітко протиставляє монологічне й діалогічне розуміння психології людини як духовно-перетворювального спілкування, у якій монологічне уявлення про особистість пов'язано з «нааявним Я» як часово-субстанційним поєднанням «Я реального» та «Я ідеального», а діалогічне розуміння особистості втілено в образі «духовного Я» як модусі потенційно-

нескінченного буття, що відгукується на голос вічності. За такого розуміння людської психології відбувається «діалог зі своєю совістю, в якому виявляється духовне Я» [13, с. 25].

Таким чином, метакогнітивно-діалогову позицію можна розглядати як психологічну умову, що забезпечує осмислення педагогом передумов, закономірностей власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, духовного Я та обумовлене усвідомлене, ціннісне ставлення до професії як місії, до себе як фахівця.

З позиції рефлексивної психології, а також як встановлено внаслідок аналізу праць викладачів українських закладів вищої освіти XVI–XVIII століття, розвиток нових умінь і засобів діяльності, а відтак і педагогічних здібностей, неможливий без творчості, активізації рефлексивно-інноваційних процесів у мисленні, діяльності, спілкуванні [10]. Тому в нашій програмі важливу увагу приділено стимулюванню процесів творчого мислення та креативності. Це досягнуто за допомогою групових форм роботи. Адже, як відомо, групова ситуація стимулює процеси вироблення нових ідей. Зі збільшенням кількості ідей підвищується їхня якість [12, с. 363]. Крім того, у групі запропоновані ідеї оцінює не тільки сам суб'єкт, а й інші люди. Це дає можливість помітити та краще проаналізувати недоліки власного мислення.

Зі структурно-процесуального погляду програма складалася з п'яти етапів, відповідно до стратегії навчання й розвитку, описаної в праці японського ученого Сламето [23]: 1) аналіз проблем педагогічної діяльності; 2) визначення і формулювання мети навчання; 3) обговорення й аналіз навчальних матеріалів (семінари, читання спеціальної літератури); 4) участь у тренінгових заняттях; 5) оцінка результатів навчання. Оцінювання відбувалося для того, щоби визначити, чи досягнуті цілі навчання (програми), чи задоволені учасники здобутими результатами, які корективи потрібно внести в подальшому.

За усталеної вже практики роботи з учителями й викладачами традиційними стали такі форми організації, як методичні об'єднання, семінари, педагогічні читання, конференції, консультації тощо. У їх проведенні нагромаджено різноманітний досвід, але інтерес до них щоразу падає [8, с. 71].

Дейв Дейвіс (науковець із Торонтського університету) вивчав ефективність різних типів освітніх заходів і з'ясував, що найефективнішими були ті, які містили інтерактивний компонент (рольові ігри, дискусійні групи, аналіз конкретних випадків тощо). Таке навчання мало певні позитивні наслідки. Але загалом цей ефект був незначний. А що стосується «дидактичних» форм навчання, коли перед аудиторією виступає доповідач, то вони, як виявилось, не давали жодної користі [1, с. 159]. Проте саме ця форма навчання лишається найпоширенішою в системі післядипломної освіти. У дослідженні Дейвіса проаналізовано наукові роботи про післядипломну освіту, опубліковані до 1999 року. Десятьма роками пізніше група норвезьких науковців на чолі з Луїзою Форсетлунд оновила це дослідження, проаналізувавши 49 нових експериментальних робіт, які стосувалися програм післядипломної освіти лікарів [21]. Їхні висновки були аналогічними: якщо навчання для лікарів ефективно, ця ефективність обмежується лише найбільш базовими вміннями.

Основна причина цього, на нашу думку, полягає в тому, що в зазначеному переліку форм організації методичної роботи з педагогічними кадрами немає тієї, яка забезпечувала б системоутворювальний зв'язок і цілісність, – *немає управління процесом саморозвитку, самовдосконалення педагогів*. Саме на цьому зроблено наголос у нашій програмі.

Зокрема, до програми внесено інформаційні сесії, які загалом використовувалися для обміну важливою та короткою інформацією з викладачами та інституційною спільнотою. Ці заняття пояснювали та подавали інформацію педагогам, приділяючи певний час для коротких сеансів запитань і відповідей. Крім того, до програми розвитку педагогічних здібностей внесено багато семінарів. Дж. Річардс і Т. Фаррелл описують семінари як «одну з найпотужніших та найефективніших форм розвитку педагогів» [22, с. 25], оскільки вони дають змогу створити ідеальні простори для отримання внеску від експертів, збільшення кількості мотивованих педагогів, розвитку колегіальності, підтримки інновацій, гнучкості у плані організації та функціонування в короткотермінових часових межах. Водночас до програми внесено кілька сеансів рефлексивного типу як місця для роздумів педагогів та обговорення їх із колегами. Усі ці заходи мали на меті заохотити педагогів критично задуматися про свою діяльність.

Як уже зазначено, велику роль у розвитку педагогічних здібностей відіграє оцінка з боку суспільства. Вона може мати кілька форм. Найбільш простий і безпосередній її вияв – схвалення і захоплення з боку інших. Досягнувши певного рівня майстерності, педагоги здобувають визнання – похвалу з боку батьків, колег. І це визнання дає мотивацію розвивати майстерність і надалі. На думку психологів-практиків, один із найкращих способів створити й підтримувати належну мотивацію – оточити себе людьми, які заохочуватимуть і підтримуватимуть. Тому педагогам, як і фахівцям інших галузей, важливо збиратися в групи педагогів з інших шкіл, інших регіонів (тому що в межах власної школи, зазвичай, велика внутрішня конкуренція). Вони можуть поділитися корисними порадами, гідно оцінити досягнення.

Тому в процесі реалізації нашої програми розвитку педагогічних здібностей важливо дотримуватися таких принципів:

- 1) чітко визначені конкретні цілі та їх усвідомлення;

- 2) отримання своєчасної оцінки за зусилля (зворотній зв'язок, соціальне схвалення);
- 3) творчий підхід, вихід із зони комфорту (зробити щось по-новому).

Результатом дотримання зазначених принципів є напрацювання нових навчальних методик. Розвиток педагогічних здібностей і розвиток навчальних методик – два чинники, які йдуть нога в ногу: нові методики підвищують рівень досягнень, а нові досягнення стимулюють створювати інноваційні підходи до навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що подана в цій роботі програма – це спроба залучити педагогів до можливостей професійного розвитку. Безумовно, вона не ідеальна й не може охопити все, проте завдяки ретельному поєднанню й інтеграції ключових аспектів різних моделей розвитку педагога мають змогу отримувати знання, обмінюватися інструментами та досвідом, одночасно розвиваючи професійні навички та вдосконалюючи особистісні характеристики, які пригодяться їм у майбутніх освітніх контекстах.

Література:

1. Еріксон Андерс, Пул Роберт. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. 2018. 304 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. 2000. С. 261–262.
3. ЗУ «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231>.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. 1996. 512 с.
5. Лэнгле А. Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности. *Вопросы психологии*. № 4. 2004.
6. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог, 2016. Вип. 3. С. 119–133.
7. Музыка О., Моляко В. Здібності, творчість, Обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. 2006. 320 с.
8. Педагогічна діагностика. Методичні рекомендації / укл. В. Уруський. URL: <http://bcmc.kiev.ua/docs/reddiagnostika.pdf>.
9. Поліщук П. Наслідуючи Божі люблячі та вірні шляхи. Біблійна та психологічна основа для шлюбу та церковних взаємин. 2015. 380 с.
10. Степанов С. Ю., Похмелькина Г. Ф., Колошина Т. Ю., Фролова Т. В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991. № 5. С. 5–14.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей: избранные труды: в 2 т. 1985. Т. 1. 328 с.
12. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія. 2010. 448 с.
13. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. 2001. 208 с.
14. Франкл С. Духовність, свобода, відповідальність. *Психологія особистості в працях зарубіжних психологів*. 2000.
15. Bailey K. M., Curtis A., Nunan D., & Fan D. (2001). Pursuing professional development: The self as source. Beijing, CN: Foreign Language Teaching and Research Press.
16. Diaz-Maggioli G. (2004). Teacher-centered professional development. Alexandria, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
17. Evans L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137. URL: <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>.
18. Hanbury A., Prosser M., & Rickinson M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469–483. URL: <https://doi.org/10.1080/03075070802211844>.
19. Heystek, J., & Terhoven, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), 624–639. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.940628>.
20. Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250. URL: <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
21. Louise Forsetlund and etc. Continuing education meetings and workshops: Effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2 (2012).
22. Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667237>.
23. Slameto. Developing Critical Thinking Skills through School Teacher Training 'Training and Development Personnel' Model and Their Determinants of Success. *International Journal of Information and Education Technology*. Vol. 4, No. 2, April 2014. P.163
24. Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007. No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved. URL: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.