

## **Післядипломна освіта вчителів математики: особистісний аспект.**

І. А. Лебедева

Донецький Національний технічний університет

В сучасних умовах відбувається становлення та розвиток національної системи навчання і виховання України. Стратегією загальної освітньої політики визначена гуманізація, а саме, перехід шкіл від традиційного “знаннєвого” підходу до особистісно-орієнтованого.

Перед сучасною школою постає проблема формування всебічно розвиненої, активної, творчої особистості. Вирішити це завдання на практиці під силу лише вчителю, який не тільки створює оптимальні умови для самореалізації кожного учня в навчально-виховному процесі, але і сам постійно удосконалюється як професіонал та особистість.

У статті 56 Закону України "Про освіту" підкреслюється, що педагогічні працівники зобов'язані "...постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру".[2] Необхідність професійного удосконалення вчителя затверджена на законодавчому рівні і забезпечується засобами системи післядипломної освіти.

Зазначимо, що аналіз педагогічної практики показує недостатню готовність значної кількості вчителів до реалізації концепції особистісно-орієнтованої освіти. Причин тому чимало. Серед них можливо назвати як соціальну незахищеність сучасного вчителя, так і невміння швидко переорієнтуватися на нові гуманістичні цінності, недостатню психологічну готовність до діяльності в нових умовах, невисоку технологічну культуру, прагнення до певних стереотипів професійної діяльності, наявність професійних деформацій тощо.

У зв'язку з цим, система післядипломної освіти педагогічних кадрів, у тому числі і вчителів математики, на даному етапі розвитку покликана вирішувати: а) комплекс завдань, спрямованих на задоволення їх інтересів і потреб у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці; б) соціальний захист особистості педагога; в) забезпечення потреб суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентноспроможних фахівцях.[1, С. 40]

Післядипломна освіта педагогічних кадрів, як зазначає Н.Г. Протасова., є складноорганізованою, багатофункціональною, цілісною системою, яка здійснює процес формування, розвитку і збагачення сукупної культури фахівця в єдності трьох її компонентів: загальнокультурного, фахово-кваліфікаційного і функціонального. [5, С.25]

Структуру післядипломної освіти педагогів Н. Г. Протасова представляє у вигляді восьми елементів: підвищення кваліфікації;

отримання нової педагогічної спеціальності; отримання спорідненої педагогічної спеціальності; отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності; додаткова освіта (тобто освіта, що може, безпосередньо і не пов'язана з професійною діяльністю фахівця); аспірантура; докторантура; самоосвіта.[5, С.38]

Необхідно підкреслити, що самоосвіта займає визначальне місце у структурі і знаходиться у безпосередньому зв'язку з усіма, без винятку, підсистемами післядипломної освіти педагогічних кадрів, забезпечуючи їх ефективність.

Отже, засередимо увагу на двох елементах зазначеної структури: підвищенні кваліфікації та самоосвіті, оскільки ці види освітньої діяльності є найбільш традиційними і притаманні, тією чи іншою мірою, кожному вчителю.

Другий виокремлений елемент, на наш погляд, потрібно розглядати більш широко: не лише як самоосвіту, а скоріше, як професійне самовдосконалення вчителя, що здійснюється у двох формах: самоосвіті та самовихованні.

Під самоосвітою, тут і в подальшому, будемо розуміти організовану самим суб'єктом систематичну пізнавальну діяльність, метою якої є оновлення та вдосконалення професійних знань, вмінь та навичок.

Самоосвіта і підвищення кваліфікації неразривно пов'язані між собою. Епізодичне навчання на курсах може сприяти активізації самоосвітньої діяльності, але не може підмінити її. Міжкурсовий період, тим паче, не можна уявити без систематичної роботи вчителя над підвищенням своєї професійної компетентності. Власна самоосвітня діяльність є гарантом безперервності освіти. Це основа, на якій будується і розвивається вся система післядипломної освіти.

Не менш важливо, щоб вчитель брав активну участь у процесі самовиховання, тобто усвідомлено займався систематичним, цілеспрямованим формуванням і розвитком у себе позитивних і усунуванням негативних якостей відповідно до вимог професії, власної програмою розвитку. Самоосвіта і самовиховання взаємозалежні і доповнюють один одного. Дані види діяльності достатньо специфічні і пов'язані, у перш чергу, з потребнісно-мотиваційною сферою особистості.

Вчитель математики проходить курсову підготовку, в середньому, раз на п'ять років. Необхідно організувати навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації таким чином, щоб кожен слухач добув для себе максимальну користь, а саме, отримав відповіді на всі питання, що виникли у процесі роботи. Причому, як свідчить досвід, часто вчителю потрібна допомога не лише в плані вдосконалення професійних ЗВН, а й у психологічному плані, тобто допомога в подоланні професійних деформацій особистості.

Для того, щоб навчання на курсах мало особистісну спрямованість, слід, перш за все, враховувати специфіку роботи з даним контингентом учнів. В закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів надаються освітні послуги не просто дорослим людям з певним життєвим і професійним досвідом, а саме, людям, професія яких – навчати інших. Професія залишає певний відбиток на особистість фахівця, спричинюючи як зовнішні, так і внутрішні зміни.[4]

На практиці особистісно розвивальна післядипломна освіта вчителів математики може бути реалізована на основі андрагогічної моделі.

Основу андрагогічної моделі навчання складають принципи: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний; життєво і перспективно-посадовий; вікового підходу; створення умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності навчання; спільної діяльності в навчальному процесі; розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості; актуалізації результатів навчання.[5, С. 16]

Протягом 2002 – 2003 років у Київській і Донецькій областях ми провели експеримент, мета якого полягала у з'ясуванні освітніх потреб та інтересів окремих груп вчителів математики. Критеріями, за якими виділялися групи, були: кваліфікаційна категорія, стаж роботи в школі, вік; також враховувалось місцезнаходження школи (місто, село) та її тип, класи, де викладає вчитель та їх профілі.[3]

Вчителям математики, що проходять курсову підготовку в системі підвищення кваліфікації, пропонувалася трьохсторонкова анкета. В анкеті було надано на вибір широкий спектр (більш, ніж 80) можливих тем навчальних занять. Слухачі курсів обирали не лише теми занять, що їх зацікавили, а і форми їх проведення. Крім цього, в процесі анкетування з'ясовувалось ставлення вчителів до тимчасоводіючої системи післякурсів завдань, виділялись деякі прояви професійних деформацій. Нас також цікавило, наскільки усвідомлено вчителі займаються професійним самовдосконаленням.

Внаслідок експерименту були вивчені не тільки освітні потреби вчителів математики різних кваліфікаційних категорій, а й установлена помітна різниця інтересів слухачів курсів в межах однієї категорії. Ми зуміли виділити рейтинг значущості запропонованих тем занять для вчителів кожної кваліфікаційної категорії, об'єднаних у групи за деякою ознакою; визначили, яким проблемам хочуть приділити увагу вчителі, яким формам проведення занять віддають перевагу. Порівняльний аналіз отриманої інформації дає можливість здійснити більш витончену диференціацію під час складання навчального плану курсів, особливо його варіативної частини.

Результати експерименту виявили певні недоліки в діючій практиці післякурсівих завдань. На питання про необхідність виконання післякурсівих завдань відповіли позитивно вчителі: вищої категорії – 24,6%; першої категорії – 39,7%; другої категорії – 42%; категорії “спеціаліст” – 51,9%. Детальний аналіз відповідей на дане запитання виявив наступну закономірність: найбільш негативно к отриманню післякурсівих завдань ставляться вчителі вищої категорії зі стажем роботи в школі понад 25 років (87%) і зовсім недостатньо досвідчені “спеціалісти” зі стажем роботи до 4 років, які проходять курсову підготовку вперше (92%). Слід зазначити, багато респондентів показали, що тема післякурсівих завдань не відповідає їх професійним планам, тому до виконання завдань вони ставляться формально.

Практично всі, кого опитували, зазнавали значні труднощі при відповіді на питання про суть професійного самовдосконалення. Слухачі курсів не уявляють психологічні механізми даного процесу, не можуть обґрунтувати методикку роботи над формуванням власних професійно-значущих якостей; над розвитком знань, вмінь та навичок професійного вдосконалення. Треба буде організувати роботу зі вчителями в даному напрямку, оскільки післядипломна освіта повинна мати, перш за все, особистісно розвиваючу спрямованість, а одним з найбільш сильних мотивів розвитку особистості фахівця є формування міцних ЗВН професійного самовдосконалення. [6, С. 245 ]

Отримані дані дозволяють організувати як курсову підготовку, так і методичну роботу під час міжкурсівих періоду, згідно з принципами андрагогіки, максимально враховуючи освітні проблеми кожного вчителя математики і стимулюючи мотивацію до професійного вдосконалення, до особистісного розвитку.

#### Література:

1. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Закон України “Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР “Про освіту””. – К.: Видавництво Генеза, 1996, - 36с.
3. Лебедева И.А. Личностно-развивающий подход к организации курсов повышения квалификации учителей математики // Дидактика математики: проблемы и исследования. Международный сб. научных работ. Выпуск 19. – Донецк: Фирма ТЕАН, 2003. – С.53 – 66.
4. Лебедева И.А. Учитель математики с позиции личностно-ориентированного подхода к обучению// Дидактика математики: проблемы и исследования. Международный сб. научных работ. Выпуск 3 (13). – Донецк: Фирма ТЕАН, 2000. – С.32 – 41
5. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – К.,1998. – 176с.
6. Психология и педагогика/ Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина.– М.: Изд-во «Совершенство»,1998. – 332с.