

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС**  
**НПУ імені М.П.Драгоманова**

*Серія 16*

**ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ**  
**УЧИТЕЛЯ:**  
**ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ**

*Випуск 17 (27)*



КИЇВ – 2012

#### Редакційна рада:

<b>В.П.Андрушенко</b>	доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кор. НАН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова ( <i>голова Редакційної ради</i> )
<b>А.Т.Авдієвський</b>	Почесний доктор, професор, академік НАПН України
<b>В.П.Бех</b>	доктор філософських наук, професор;
<b>В.І.Бондар</b>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
<b>Г.І.Волинка</b>	доктор філософських наук, професор, академік УАПН ( <i>заступник голови Редакційної ради</i> )
<b>В.Б.Євтух</b>	доктор історичних наук, професор, академік НАПН України
<b>П.В.Дмитренко</b>	кандидат педагогічних наук, професор
<b>І.І.Дробот</b>	доктор історичних наук, професор
<b>М.І.Жалдак</b>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
<b>Л.І.Мацько</b>	доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України
<b>О.С.Падалка</b>	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України
<b>В.М.Синьов</b>	доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
<b>М.І.Шкіль</b>	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України
<b>М.І.Шут</b>	доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

#### Редакційна колегія:

**Гузій Н.В.** – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);  
**Дем'яненко Н.М.** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Олексюк О.М.** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Падалка Г.М.** – доктор педагогічних наук, професор;  
**Шевнюк О.Л.** – доктор педагогічних наук, професор.

Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць /Ред.кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.). – Вип.17 (27). – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 184 с.

Присвячено вивченню проблеми формування творчої особистості учителя-професіонала; представлено панораму сучасних досліджень методологічних засад педагогічної творчості, майстерності, професіоналізму; аналіз шляхів формування творчої особистості вчителя на етапі професійного становлення; висвітлено практичний досвід професійно-творчої самореалізації вчителів.

Для викладачів і студентів педагогічних навчальних закладів, науковців та практичних працівників.

*Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М.П.Драгоманова  
(протокол № 8 від 29 березня 2012 р.)*

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС  
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Серія 16  
ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ:  
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск сімнадцятий (двадцять сьомий)

Рецензенти:

Булда А.А. – доктор педагогічних наук;  
Чачко А.С. – доктор педагогічних наук

Збірник включено ВАК України до переліку фахових видань з педагогічних наук  
(Бюлетень ВАК України, 1999. – № 5; 2004. – № 8; 2010. – № 5).

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів відповідають дописувачі.  
Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів.

*Редакційна колегія збірника наукових праць “Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова”, Сер. 16 “Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”, затвердженого ВАК України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999, № 5; 2004, № 8) та внесеного до нового переліку наукових фахових видань (Бюлетень ВАК України, 2010, № 5) запрошує дописувачів до участі у наступних його випусках.*

*Збірник видається двічі на рік.*

*Для отримання інформаційного листа щодо вимог до підготовки публікації звертатися за електронною адресою [ptfah@ukr.net](mailto:ptfah@ukr.net) або тел-м кафедри педагогічної творчості 486-31-32 (044).*



Підписано до друку 29.05.2012 р. Формат 60x84/8.  
Папір офсетний. Гарнітура Arial Narrow.  
Ум. др. арк. 21,86. Обл.-вид. арк. 22,98  
Наклад 300 прим. Зам. № 341  
Віддруковано з оригіналів

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26

# Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, МАЙСТЕРНОСТІ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

УДК 378.016:787

©2012

Андрейко О.І.

## АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ВИКОНАВСЬКОГО СТИЛЮ МУЗИКАНТА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Кардинальні зміни в освіті, що відбуваються в наш час, створюють передумови для вироблення стратегії навчання студентів на основі пріоритетів інтересів особистості, її внутрішнього світу. У межах нової гуманістичної педагогічної парадигми, у контексті особистісно орієнтованого навчання важливого значення надається вихованню ціннісної свідомості виконавця, і на її основі відношення до об'єктів музично-виконавської діяльності отримує суспільну і особистісну значущість.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Аксиологічне розуміння особистості як суб'єкта і об'єкта культури є основним чинником гуманістичного розвитку цивілізації. Відповідним до цього, культурно-психологічного, ціннісного контексту, є визначення особистості, сформульовані І.А.Зязюном, Г.С.Костюком, А.С.Макаренком, В.В.Рибалка. Важливими для розуміння музично-виконавської культури є наукові й мистецькі погляди на цінність особистості В.Г.Кременя, О.М.Олексюк, В.А.Роменця, О.П.Рудницької та ін.

**Формулювання цілей статті...** У зв'язку з потребою цілеспрямованого, самоусвідомленого розвитку діяльності музиканта-виконавця виникає потреба диференціації його особистісних властивостей як суб'єкта виконавської культури та визначення перспективно-ціннісних орієнтирів його фахового розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Підґрунтям структури виконавської особистості виступають насамперед її *персональні диспозиції*, які визначають свідому готовність особистості до оцінок ситуації і поведінки, обумовлені попереднім досвідом. Важливою одиницею виміру особистості є її *динамічні особистісні змісти* – переживання підвищеної суб'єктивної значущості фахової інформації, яка опинилася в полі дії провідного мотиву. Вони є однією з основних складових свідомості і характеризуються індивідуалізованим відображенням дійсного відношення особистості до об'єкта (теоретико-методична інформація, музично-виконавський інтерпретаційний процес), заради якого розгортається фахова діяльність музиканта. Динамічні особистісні змісти виконавця виражають єдність його емоційних та інтелектуальних процесів. Суть особистісного змісту криється у визначенні та оцінці суб'єктом об'єктів навчального процесу – інтерпретація музичного твору, надбання засобів технічної виразності тощо.

За характерними ознаками можна вирізнити ряд складових особистісних смислових систем: 1) змістоутворюючі мотиви, що спонукають виконавця до фахової діяльності; 2) реалізоване діяльністю відношення виконавця до об'єктів музичної діяльності, які набувають для нього суб'єктивної цінності – значущості; 3) смислові установки, що виражають особистісно-фаховий зміст; 4) регульована смисловими установками музично-виконавська діяльність.

Особистісний зміст має ряд важливих особливостей, пов'язаних з аналізом структури особистості в цілому. Основна з них трактує особистісний зміст як похідну від соціальних позицій – визначення ролі виконавця у його фахових процесах – як відтворювача чи творця.

Обумовленість особистісного змісту соціальною позицією визначає інші особливості: опосередкованість змін особистісного змісту змінами зумовленими фаховою діяльністю, недостатність усвідомлення особистісного змісту для його зміни.

За своєю функцією особистісний зміст робить доступним для свідомості виконавця суб'єктивне значення діяльності. Однак, доступність для свідомості не означає, що зміст завжди буде усвідомлений. Він може здійснювати свою функцію інформування у формі емоційно-почуттєвій. Тоді перед виконавцем виступає проблема рефлексії – завдання пошуку змісту.

Однією з особливостей формування *ціннісно-виконавської свідомості музиканта* як основи розвитку його фахової культури є те, що трансляція духовних і матеріальних надбань не здійснюється безпосередньо, а опановується духовним зусиллям самої особистості скрипаля. Ціннісні виконавські орієнтації і ціннісні виконавські відношення – це стійке вибіркове надання переваги зв'язку суб'єкта виконавця з об'єктом в іпостасі музичного твору, коли цей об'єкт набуває для суб'єкта особистісного смислу, оцінюється як щось значуще для музиканта-виконавця та для слухачького соціуму. За одиницю аналізу виконавської особистості можна обрати динамічні персоналізовані смислові диспозиції (конструкти) і розглядати їх як особистісне віддзеркалення дійсності, що репрезентує відношення особистості до тих об'єктів виконавського процесу, заради яких розгортається її діяльність та спілкування. Усвідомлена персоналізована смислова диспозиція, як правило, стає цінністю

виконавської особистості в процесі її *емоційно-рефлексивного засвоєння*, тобто переживання опосередкованого інтелектом. Соціально-ціннісний зміст музичного твору набуває персоналізовано-особистісного смислу і значущості лише тоді, коли виконавець розуміє його і головне, коли може його естетизувати, тобто пережити через почуття, увібрати як цінність стійку для особистості музиканта. Недаремно, І.Зязюн вказує на давньогрецький переклад слова естетики як – сприймаючи, переживаю [1, с. 15]. Таким чином, мистецька цінність стає внутрішнім, естетичним, засвоєним суб'єктом виконавця орієнтиром музично-виконавської діяльності і сприймається як власна духовна інтенція.

Грунтуючись на вищому вияві емоцій – почуттях, народжуваних переживанням музиканта-виконавця того значення, яке має для нього відношення до об'єкта (музичного твору), вважається необхідним виокремити *емоційно-рефлексивну спрямованість у становленні ціннісної свідомості майбутнього митця*. Таким чином, оволодіння цінностями музичного твору, якими виступають його образно-сміслові та композиційні характеристики, здійснюється у емоційно-рефлексивній площині, де психічною формою виявлення ціннісної свідомості, і як наслідок відношення, є переживання. Розвиток творчого потенціалу музиканта-виконавця та його постійного поступу полягає у трансформації когнітивно-рефлексивного змісту в емоційний, що вимагає скоординованого відображення даного процесу технічними засобами виразності скрипаля (психофізіологічна координація). У свою чергу, однією з характеристик та функцій емоцій у контексті музичного виконавства є емоційно-оцінна, тобто здатність майбутнього виконавця емоційно оцінювати навчальний процес – методичну інформацію, зміст музичного твору. З іншого боку, така емоційно-рефлексивна спрямованість до розвитку виконавської особистості скрипаля сприяє розгляду емоції як особливого типу знання – емоційного пізнання світу [3]. У даному контексті розгляду особливостей ціннісно-виконавської свідомості виконавця слід підкреслити зв'язок емоцій з творчістю – емоційна креативність, яка репрезентує емоцію як творчий акт, а також зазначити значення адаптивної функції емоцій музиканта. Емоції тісно пов'язані з самосвідомістю, особистісною ідентичністю, виступають підґрунтям мотиваційної системи і представляють центральні особистісні смислові диспозиції, що в ході емоційно-рефлексивної обробки трансформуються у виконавські особистісні смисли.

Таким чином, можна визначити, що змістом формування виконавської культури скрипаля є розвиток його ціннісної свідомості через емоційно-когнітивні процеси шляхом системної трансформації ієрархії виконавських цінностей, адаптивно-репрезентативним механізмом якої виступає експресивно-комунікативна сфера майбутнього музиканта. Специфіка виконавської діяльності скрипаля полягає в тому, що крім задіяності емоційної сфери музиканта у фаховому процесі великого значення набуває рівень зв'язку, координація даної сфери та рухово- моторних процесів, тобто техніка рук скрипаля, яка є останньою ланкою, що поєднує душу музиканта з інструментом і вимагає напрацювання свідомого, осмисленого зв'язку емоцій та техніки. Саме ці дві сфери емоційна та рухово-моторна, підґрунтям яких є особливості психофізіологічного розвитку митця, утворюють експресивно-комунікативний компонент виконавської культури, який, у свою чергу, забезпечує трансляцію музичної змісту, здійснює зв'язок виконавця із слухачьким соціумом.

Активізація процесів інтеріоризації об'єктивних взаємовідношень (композитор- твір- виконавець) в контексті виконавської діяльності пов'язана з категоріями визначення художньої суб'єктивності музичного твору – суб'єктивної інтеграції його художнього змісту. Суб'єктивність музичного твору визначається поглядом на його зміст “знутра виконавця”, тобто через внутрішній світ виконавця.

З іншого боку, втілене в музиці почуття неможливо розглядати як самостійну семантичну структуру, забуваючи про суб'єкт почуття – композиторський домінуючий музичний образ або музичний герой (персонаж) [2]. Адже ліризм музичних образів скрипкових концертів К.Шимановського з тонкими, граційними, мерехтливими мелодичними переливами, цілком різниться від ліризму образів скрипкових сонат Е.Гріга, з їх суворим відтінком північних лісів Норвегії, власне через те, що кожному композитору притаманне власне інтоноване світовідчуття, власний домінуючий музичний образ – ліричний герой [2, с. 48]. Тому для виконавця, слухача проникнення в емоційний стан, що втілюється у творі не є кінцевою метою. Найважливішим у виконавському мистецтві є духовний контакт з живою людиною, що представлена в образі ліричного героя, художнього “я” музики твору.

Суб'єктивність у виконавському мистецтві не означає, що предметом останнього є виключно внутрішній світ виконавця. Не в середину виконавця, а з його нутра дивиться на світ мистецтво. “Є принципова відмінність в словах: внутрішній і знутра. Перше символізує можливий об'єкт пізнання, друге його стратегію” [2, с. 34]. Внутрішнє емоційне пізнання музичного твору наближене до поняття переживання себе –виконавського “Я” у творі, а емоційне пізнання знутра пов'язано з переживанням твору через себе – через виконавське “Я”.

З середини виконавець розглядає музичний твір і тим самим шляхом проникає у внутрішній світ. Це погляд з позиції інтегральної цілісності людського існування, з позиції реального і духовно-культурно – прожитого життя, що згущується в особистість. Таким чином, в контексті музично-виконавської діяльності виконавській особистості характерні такі риси як виконавська *екстеріоризація* – самовтілення виконавця у виконавській діяльності, виконавська *інтеріоризація* – внутрішня зосередженість на власному духовному світі, глибинних шарах власного “я” в межах континууму музично-виконавської діяльності, тобто аналіз самоусвідомлення власного “я” у полі

музичного твору, *виконавська трансценденція* – формування внутрішнього домінуючого принципу, що однаковою мірою поширюється як на фахову діяльність виконавця так і на його внутрішні персональні диспозиції, тобто *наявність сформованого виконавського світогляду*. В підсумку можна визначити, що виконавській особистості притаманні такі основні характеристики як: спрямованість, активність, глибинні смислові структури – динамічні змістовні системи, ступені усвідомлення свого ставлення до дійсності – персональні диспозиції. Всі ці явища персоналізують особистість виконавця і в підсумку стають підґрунтям для створення персоналізованого виконавського стилю.

В контексті даного дослідження виконавська особистість постає як інтегральне утворення, як цілісність індивідуально-виконавської діяльності, як єдність фізичного, психологічного та соціального чинників. Виконавська особистість – це особистість, якій притаманна виконавська самоусвідомленість та сформований виконавський світогляд, якому характерне розуміння своїх соціальних функцій, осмислення себе як суб'єкта виконавської творчості. Під виконавською особистістю розуміємо викристалізовані в духовному світі її ментально-естетичні, індивідуально-психологічні та цілісно-комунікативні виконавські властивості, що складають підґрунтя для формування її виконавського стилю. Виконавська особистість індивідуалізована в тій мірі, в якій вона володіє самостійністю у своїх судженнях, переконаннях, поглядах, тобто незалежністю власного світогляду, коли свідомість не “залакована”, а володіє власними, незалежними виконавськими установками, спостереженнями, мисленням, переживанням, своєрідною системою художньо-технічної виразності, базованої на специфіці скрипкової техніки. Таким чином, виконавська індивідуальність характеризується такими особливостями, як: музичні здібності, індивідуально-психологічні якості, музично-виконавський досвід. Вона є своєрідністю особистості. Саме ці особливості надають неповторності кожній виконавській особистості. Однак, соціальна складова виконавської інтегральної особистості криється у формуванні її виконавського світогляду як ознаки її досконалого виявлення. Отже, виконавська індивідуальність є неповторним, своєрідним виявленням особистості у музично-виконавській діяльності. Самоусвідомлення власної оригінальності, особливостей музичного твору через призму виконавського світогляду складає сутність персоналізованої виконавської особистості. Виконавський світогляд є системою сформованих поглядів на музичне мистецтво, принципів музично-виконавської діяльності. Виконавець надбає світогляд, коли він виходить за межі власної індивідуальності і спрямовує свій духовний погляд на інтоноване світовідчуття закладене композитором у музичному творі, на віддзеркалення у ньому композиторського світогляду. Так народжується діалог, полілог двох світоглядів – двох сфер музичних ідеалів – персонажів, героїв, образів – композиторського і виконавського, глибина усвідомлення яких складає зміст музично-виконавської персоналізації. Отже, *виконавський світогляд* є системою усталених поглядів на виконавське мистецтво та визначення ролі самого виконавця у ньому, а також сформованість на ґрунті даної системи фахових принципів пізнання і діяльності, ціннісних переконань, ідеалів, фахових установок. Саме виконавський світогляд є основою для формування виконавського стилю у його персоналізованому самовдосконаленому виявленні.

В річищі визначення музичного стилю за В.Медушевським як інтонованого світовідчуття, вбачається можливим визначити музично-виконавський стиль як інтоноване виконавське сприйняття музичного твору через персональні диспозиції, які є підґрунтям виконавського світогляду, втіленим індивідуально-обраними засобами технічної виразності інструменталіста. Таким чином, зміст виконавського стилю – не сума індивідуально-типологічних особливостей скрипаля, віддзеркалених у фабулі музичного твору, а духовно-ціннісний зв'язок двох ментальних систем виконавця та композитора. Отже, можна визначити, що виконавський стиль є особистісно-ціннісною категорією, оскільки в його структурі поєднано об'єктивно-вартісне (твір) та індивідуально-значуще (виконавець).

**Висновки...** Таким чином, індивідуальний виконавський стиль музиканта охоплює його виконавський світогляд як емоційно-когнітивну та ціннісно-творчу образну систему, що самореалізується своєрідною індивідуально-обраною виконавською технікою інструменталіста і визначає характер музично-виконавської інтерпретації, її духовно-ціннісну спрямованість.

#### Література

1. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А.Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред.Н.Г. Ничкало. – Чернівці : «Зелена Буковина», 2006. – С.14-36.
2. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М. : «Музыка», 1976. – 252.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. –М. : – АПН, 1947. – 333с.

#### Анотація

*У статті розглядається ціннісно-творчий аспект становлення виконавського стилю музиканта.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается ценностно-творческий аспект становления исполнительского стиля музыканта.*

## Summary

*The article observe valuable-creative aspect of formation executive style of musician.*

**Ключові слова:** аксіологічний аспект, індивідуальний виконавський стиль музиканта.

**Ключевые слова:** аксиологический аспект, индивидуальный исполнительский стиль музиканта.

**Key words:** valuable aspect, individual executive style of musician.

Подано до редакції 13.03.2012.

УДК 378.147.33.

©2012

Волосенко А.В.

## ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** В умовах демократичного суспільства із зафіксованим законодавчо і практично реалізованим правом людини на ту освіту, яка відповідає її потребам та інтересам, проблема творчої самореалізації особистості набуває значної актуальності. Перед вищою школою постає нове соціальне замовлення – підготовка фахівців, спроможних працювати не тільки професійно, а й творчо. Відомо, що творча особистість, людина з гнучким, оригінальним та критичним мисленням і багатою уявою здатна краще пристосовуватися до побутових, виробничих і соціальних умов, ефективніше використовує власні розумові та фізичні ресурси, прагне до подальшого професійного й особистісного зростання та самоствердження себе як повноцінного члена суспільства. Тому питання щодо різних аспектів творчості є предметом особливої уваги фахівців різноманітного профілю. Особливо гостро, на нашу думку, постає проблема створення й забезпечення у вищій професійній школі умов формування творчих якостей та готовності особистості до творчої самореалізації. У зв'язку з цим постає необхідність у проведенні теоретичного аналізу проблеми творчої самореалізації особистості вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Теоретичну основу дослідження проблеми творчої самореалізації вчителя становлять: філософське осмислення творчості як форми буття людини, у результаті якої відбувається її розвиток, самовдосконалення, самореалізація (Г.С.Батіщев, В.І.Муляр, В.Д.Шинкарук та ін.); погляди вчених на творчу діяльність вчителя як детермінанти його професійної самореалізації (В.І.Андрєєв, В.І.Загвязинський, С.О.Сисоєва та ін.); педагогічне тлумачення самореалізації вчителя як активної пізнавальної та творчої його діяльності у нових умовах освітнього процесу (І.Д.Бех, О.В.Киричук, Г.П.Пустовіт та ін.). Останнім часом збільшилась кількість дисертаційних досліджень, присвячених вивченню окремих аспектів творчої самореалізації (М.Г.Голубчикова, Н.М.Лосєва, О.Ю.Тєплова, В.Б.Тюска та ін.). Зокрема, сучасні педагоги відповідно до предмету дослідження вивчали фактори та бар'єри творчої самореалізації заступника директора (А.Е.Сафіна), педагогічні умови творчої самореалізації молодого вчителя (М.І.Ситнікова), творча самореалізація вчителя в умовах інноваційної школи (І.В.Золотухіна) зміст та педагогічні умови формування творчої самореалізації майбутнього вчителя (О.О.Єфімова).

**Формулювання цілей статті...** Метою даної наукової розвідки є здійснення дискурсу напрацювань учених із проблеми творчої самореалізації особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Практичним результатом процесу самореалізації, підсумком максимальної реалізації сутнісних сил людини в соціально значущій діяльності ми визначаємо творчість. Тому дослідження проблеми творчої самореалізації особистості передбачає вивчення суті самого феномена творчості, умов і чинників творчого процесу, визначення основних засад формування й розвитку творчої особистості та ін.

З'ясовуючи суть поняття "творчість" варто звернутися до глибин історії філософської думки, оскільки правомірно вважати його першочергово філософською категорією, яка була предметом пильної уваги з боку мислителів різних філософських напрямів. З проблемою, що полягала у вирішенні питань: як взагалі можливий творчий акт та звідки виникає й від чого походить творчість зіткнулися ще мудреці часів античності. Прагнення знайти однозначну відповідь на ці численні запитання не мали успіху аж до виникнення наукової діалектики німецького філософа Гегеля, з розвитком та удосконаленням якої відбувались зрушення і в розумінні феномена "творчості". В межах двох на той час усталених філософських напрямів – матеріалізму та ідеалізму – визначились і два протилежні погляди на суть поняття творчості. Матеріалісти намагались пояснити її, виходячи з матеріальних основ людини і людського життя, ідеалісти витоки її знаходили в глибинах людської душі, у свідомості людини. У філософській концепції І.Я.Франка зосереджена увага на ролі свідомого й підсвідомого в процесі творчості. На думку вченого, тільки той початківець, який має запалений факел творчої наснаги в душі, має шанс стати творчою індивідуальністю. У працях філософів М.О.Бєрдєєва та В.С.Соловйова лежить твердження, згідно якого сутність людини проявляється лише у творчості й реалізувати себе як історичну особистість, вона може лише через творчість.

Вивчаючи погляди видатних дослідників стосовно творчості як категорії філософії, можна узагальнити й визначити творчість цілеспрямованою діяльністю, що створює принципово нові і соціально значущі матеріальні і духовні цінності. Дане твердження майже тотожне з визначенням, поданим у Філософському енциклопедичному словнику, в якому творчість трактується як діяльність, внаслідок якої отримуємо щось якісно нове.

Продовжуються й дотепер дискусії щодо визначення поняття «творчість», з'ясування її механізмів та закономірностей. На даний час існує багато різних, навіть альтернативних, точок зору стосовно творчості, кожна з яких висвітлює певні особливості творчого процесу, часто нехтуючи іншими.

У педагогічній науці проблема творчості завжди була актуальною. Здебільшого педагогів-класиків і педагогів-сучасників хвилюють питання, які стосуються педагогічної творчості вчителя як процесу вдосконалення своєї педагогічної майстерності й професійної діяльності та проблеми розвитку творчих якостей і здібностей всіх учасників начального процесу.

У Сучасному словнику з педагогіки поняття "творчість" трактується як "діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і вдосконалених матеріальних та духовних цінностей, що мають об'єктивну чи суб'єктивну значущість" [11, с. 770]. Саме результати творчості в процесі взаємодії людини й суспільства стають соціокультурними цінностями. А в особистісному плані продукти творчої діяльності особистості виступають яскравим показником результативності її життєдіяльності. На переконання О.Ю.Теплової, джерелом і спонукальною силою творчої діяльності є мотиви, потреби, інтереси, внутрішні джерела духовних прагнень, прояви моди і виборча спрямованість смаків. Творчі сили й можливості особистості найбільш яскраво розкриваються при виникненні необхідності реалізувати поставлену мету, що має особисту значущість. У цьому випадку відбувається мобілізація сил і виявлення прихованих резервів [12, с. 14].

Педагогічна творчість у зазначеному словнику розглядається як педагогічна діяльність, яка відрізняється своєю новизною та оригінальністю і передбачає створення (формування, виховання) творчої особистості, яка вирізняється неповторністю й унікальністю [11, с. 771]. Зазначимо, що в основі розвитку проблеми педагогічної творчості лежать фундаментальні праці видатних психологів та педагогів (Б.М.Теплов, Я.П.Пономарьов, Ю.М.Кулюткін В.І.Загвязинський, Ш.А.Амонашвілі та ін.). Творчість педагога вони розглядають як діяльність, спрямовану на постійне вирішення множини навчально-виховних завдань, під час якої вчителем створюються і втілюються в спілкування з дітьми оптимальні й органічні для даного викладача нестандартні рішення. Зауважимо також, що педагогічна творчість, на відміну від творчої діяльності фахівців інших галузей, має низку особливостей. Специфіка творчого процесу викладача полягає, зокрема, у тому, що творчість педагога носить оперативний, систематичний й безперервний характер, відбувається за участі інших учасників навчального процесу та безпосередньо в ході взаємодії з ними [5, с. 35]. При цьому педагог повинен уміти швидко аналізувати ситуацію, що склалася, реагувати на неї, управляти своїм психічним станом, прогнозувати й передбачати наслідки своєї діяльності, оскільки результати педагогічної творчості не можуть бути виявлені відразу. Викладене вище дає нам підстави стверджувати, що виконання педагогічної творчості вимагає від викладача особливої підготовки, здатності до реалізації своїх творчих здібностей та розвитку творчих умінь.

Аналізуючи дослідження, присвячені педагогічній творчості, Н.А.Сегеда підсумовує, що самореалізація педагога в них розглядається як прояв його професійної творчості на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, здатною визначити траєкторію свого розвитку [9]. Варто погодитись з таким твердженням, оскільки лише людина творча й креативна здатна до виконання творчої педагогічної діяльності й реалізації свого творчого потенціалу в ній. На нашу думку, педагогічна творчість, що реалізується творчою особистістю це можливість позбутися усталених стереотипів, норм та правил, розкрити внутрішній стан педагога та учнів (студентів), а також самостійно здійснити пошук власного шляху до саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.

У розумінні В.І. Андрєєва творчою особистістю є та особистість, якій притаманна стійка спрямованість на творчість та мотиваційно-творча активність, що в органічному поєднанні з високим рівнем творчих здібностей, сприяють досягненню значущих творчих результатів у різних видах діяльності.

Вивчаючи творчу особистість, Л.М.Сєдова виокремлює в її структурі три охарактеризовані й змістовно наповнені компоненти: мотиваційний, рефлексивний та поведінковий. Мотиваційну складову творчої особистості забезпечують визначені автором групи мотивів: зовнішнього стимулювання (матеріальне чи моральне заохочення); внутрішнього самоствердження, що пов'язані з самореалізацією шляхом позитивної оцінки та схвалення з боку оточуючих (мотиви престижу); особистісної самореалізації, пов'язані з потребою людини реалізувати й виразити себе в різних видах творчої діяльності. Рефлексія, на думку вченої, виступає механізмом розвитку інтелектуальних новоутворень і детермінант у формуванні творчої особистості. Тому здатність людини до рефлексії, що включає: саморозуміння й розуміння інших, самооцінку й оцінку інших, самоінтерпретацію й інтерпретацію інших, сприяє успішному становленню творчої особистості. Поведінковий компонент в структурі творчої особистості спрямований на цілісне самовизначення й самовираження людини в різних сферах її життєдіяльності й характеризує практичний, операційний аспект творчої особистості.



У цілому, науковці, що досліджують проблеми формування й розвитку творчої особистості, визначають характерні для неї здібності й якості. Зокрема, до найбільш значущих здібностей, притаманних творчій особистості, вчені відносять спроможність бачити проблему, формулювати й вирішувати завдання, здібність до генерування ідей, оціночних дій і здійснення вибору та ін. Серед якостей, які мають переважати у творчій особистості, називають оригінальність, гнучкість та діалектичність мислення, самостійність, активність, нестандартність, корисність та ін..

Проблема творчої самореалізації особистості в педагогічній діяльності знайшла своє відображення у працях В.І.Андрєєва, С.А.Гільманова, Л.М.Дроздикової, Н.М.Лосєвої, О.Ю.Теплової та ін. Окремі аспекти даного феномена розкриті в дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. Зокрема, вивчаючи творчу самореалізацію учня, Л.В.Бурая визначає її як продуктивну діяльність спрямовану на досягнення особистісних, групових чи суспільно значущих цінностей, внаслідок чого розкривається культура і соціо-психологічні характеристики самої особистості, її потенційні задатки і ментальність, рівень прояву яких обумовлений якісними відносинами з соціальною системою та умовами [2, с. 44]. Як бачимо, у своєму дослідженні автор звертає увагу на важливість соціокультурного впливу та формування цінностей особистості в процесі творчої самореалізації.

На актуалізацію власних зусиль наголошує у дослідженні творчої самореалізації особистості учня Н.О.Комісаренко, розглядаючи її як процес, у ході якого людина, опираючись на власні сутнісні сили, активно реалізує закладені в ній задатки та можливості, забезпечуючи собі гармонійний розвиток, задоволення базових потреб і досягнення гідного соціального статусу [6, с. 44]. Однак, ми переконані, що мета й результат творчої самореалізації особистості полягають не тільки в забезпеченні первинних потреб та оволодінні бажаним прошарком у суспільстві, а в самовираженні й самоствердженні людини як повноцінної творчої особистості.

Досліджуючи творчу самореалізацію студентів у навчальному процесі ВНЗ, О.В.Шелкунова вказує на відмінність її від творчої самореалізації школярів та вчителів, оскільки студенти вже здобувають професійну освіту але при цьому у них ще не відбувається професійна самореалізація. Стверджуючи про відсутність висвітлення даного терміну в педагогічній літературі, автор подає власне його тлумачення і визначає як самоорганізоване і рефлексивне навчання на основі інтелектуальної і практично дієвої ініціативи, результатом якої є задоволеність продуктами своєї навчальної діяльності [14, с. 36-37]. На наш погляд, зведення творчої самореалізації до процесу навчання є необґрунтованим, оскільки самореалізація передбачає, перш за все, не набуття нового, а вираження й розкриття існуючого.

В основі творчої самореалізації, на думку, Л.С.Недогреєвої, лежить самоактуалізація, яка є синтезованою сукупністю пізнавального мислення, що формується ситуаціями й обставинами. Творчу самореалізацію студентів автор розглядає як неперервний і цілеспрямований процес розвитку видів і стилів мислення, ефективної операціоналізації пізнавальних умінь та навичок [7, с. 302].

Серед наукових робіт в сфері педагогіки можна виокремити окрему групу, присвячену дослідженню творчої самореалізації особистості саме вчителя. Так, М.І.Ситнікова вивчає педагогічні умови творчої самореалізації молодого вчителя, а О.Є.Дарузе – організаційно-педагогічні умови творчої самореалізації вчителя в професійних коледжах. Г.Й.Буреніна досліджує орієнтацію на творчу самореалізацію педагога-музиканта, а Л.В.Ведернікова визначає шляхи формування ціннісних установок учителя на творчу самореалізацію. Як умову успішної професійної адаптації розглядають у своїх дослідженнях творчу самореалізацію вчителя Д.Ю.Мірошніченко та О.В.Дедюхіна.

Деякі автори, серед яких О.М.Полянничко, М.І.Ільницький, А.А.Еретик, творчу самореалізацію вчителя визначають як сукупність пізнавальних, особистісних особливостей, які створюють умови для розвитку професійно значущих якостей особистості у процесі виконання специфічної діяльності та самореалізації в ній.

На тісний взаємозв'язок самореалізації особистості вчителя з рівнем його професіоналізму вказують сучасні дослідники в межах акмеологічного підходу. Так, Ю.О.Гагін результат процесу творчої самореалізації вчителя вбачає у його "педагогічному вдосконаленні", що одночасно є й акмеологічним критерієм педагогічної якості. У поняття "педагогічне вдосконалення" вчений вкладає професіоналізм вчителя, високий рівень його кваліфікації та педагогічну культуру. Таку позицію відстоює і Г.С.Данилова, яка переконана, що високий рівень професіоналізму є кінцевим результатом успішної самореалізації вчителя. Останню автор розглядає як процес самовиховання та саморозвитку особистості з обов'язковим урахуванням впливу на нього вроджених здібностей, соціальних умов та зусиль самого педагога [3, с. 52]. З точки зору даного підходу вчені А.О.Деркач та В.Г.Зазікін визначили рівні професіоналізму діяльності вчителя: оволодіння професією, педагогічна майстерність, самоактуалізація педагога та педагогічна творчість [4, с. 136]. На що І.О.Тяллева пропонує об'єднати останні два найвищі рівні в єдиний – рівень творчої самореалізації вчителя. Автор говорить про можливість творчої самореалізації педагога лише за наявності у нього умінь планувати і проектувати свою діяльність, творчого підходу до вирішення професійних проблем, адекватного сприйняття реальності та позитивного ставлення до світу, що ґрунтується на основі моральних цінностей особистості [13, с. 32]. На основі розроблених Г.С.Даниловою та В.М.Максимовою акмеологічних моделей педагога І.О.Тяллева конкретизувала й дала

визначення поняття "творча самореалізація вчителя", яке розглядає як цілеспрямований процес розвитку і творчого використання потенційних здібностей вчителя в особистісній, соціальній та професійній сферах життя, результатом якого є предмети матеріального та нематеріального характеру (внутрішньоособистісні зміни вчителя й учнів).

Важливим для нашого дослідження є напрацювання в області даної проблеми Казанської школи вчених. У своїх дослідженнях В.І.Андрєєв розглядає творчу самореалізацію вчителя як процес здійснення його творчих задумів для досягнення поставлених цілей у вирішенні особистісно-значущих педагогічних проблем, які сприяють максимальній реалізації свого творчого потенціалу [1, с. 442]. На переконання І.В.Золотухіної, творча самореалізація вчителя передбачає "включення його в педагогічну творчість, в процесі якої педагог здійснює свої творчі задуми й рішення інноваційних завдань, які сприяють повній реалізації здібностей особистості" [6, с. 52]. Як процес і результат самоздійснення творчої суті особистості в професійній діяльності характеризує творчу самореалізацію вчителя М.І.Ситнікова [10, с. 40]. Як видно із зазначеного вище, представлені точки зору авторів сходяться на тлумаченні творчої самореалізації вчителя як процесу розвитку й розкриття творчого потенціалу особистості в межах професійно-педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукових джерел подібного висновку щодо визначення поняття творчої самореалізації майбутнього вчителя доходить О.О.Єфімова і висуває власну його інтерпретацію. На її погляд, це втілення й опредметнення педагогом у межах професійної діяльності свого творчого потенціалу, що включає в себе систему особистісних смислів, спрямованість, міру педагогічної активності, здатність до рефлексії і внутрішній діалогізм [5, с. 54].

Узагальнюючи різні підходи дослідників щодо визначення суті поняття "творча самореалізація вчителя", подаємо його у такому формулюванні: усвідомлений, цілеспрямований процес максимального розкриття творчих здібностей учителя в професійно-педагогічній діяльності, що передбачає актуалізацію внутрішніх індивідуально-психологічних ресурсів та формування комплексу необхідних якостей.

**Висновки...** Отже, теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що кожен з дослідників зробив вагомий внесок у розвиток проблеми творчої самореалізації вчителя. Узагальнюючи, можна виокремити основні положення, спільні для більшості науковців. Зокрема, в основі всіх визначень творчої самореалізації лежить думка про розкриття і вираження внутрішньої суті (задатків, здібностей, можливостей, потенціалу, сутнісних сил) особистості в процесі її активної творчої діяльності. Творчу самореалізацію вчителя видатні педагоги розглядають як неперервний процес розкриття творчих здібностей та втілення творчих задумів особистості у процесі педагогічної діяльності, результатом якого є самоствердження особистості в професійній сфері.

З огляду на те, що творчу діяльність (творчість) розглядають як генерацію нової інформації в одну із галузей науки, техніки, виробництва, мистецтва чи життєдіяльності людини в цілому, можна підсумувати, що така діяльність не є повсякденною і вимагає від особистості цілеспрямованості, зусиль та готовності до її здійснення. Тому перспективи подальшого вивчення окресленої проблеми ми пов'язуємо з дослідженням стану готовності майбутніх викладачів до творчої самореалізації, її структурних компонентів та умов формування.

#### Література

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / В.И. Андреев. – Книга 2. – Казань : Издательство КГУ, 1998. – 320 с.
2. Бурая Л.В. Творческая самореализация школьника в системе интегрированных уроков искусства : дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Бурая Людмила Владимировна. – Белгород, 2002. – 310 с.
3. Данилова Г.С. Акмеологічна модель педагога / Г.С. Данилова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – №3/4. – С. 82-84.
4. Деркач А.А. Акмеология : учебное пособие / А.А.Деркач, Г.В.Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
5. Ефимова Е.А. Формирование творческой самореализации будущего педагога : дисс. ... канд.пед.наук. 13.00.08 / Ефимова Елена Анатольевна. – Ишим, 2007. – 214 с.
6. Золотухина И.В. Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ : дисс... канд. пед. наук. 13.00.01 / И.В.Золотухина. – Казань, 1997. – 172 с.
7. Комісаренко Н.О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Комісаренко Наталія Олександрівна ; Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2003. – 201 с.
8. Недогрєєва Л. С. Творча самореалізація студентської молоді / Л. С. Недогрєєва // Педагогічні науки. Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [зб. наук. праць]. – Частина друга. – Суми : Сумський державний університет, 2007. – С. 301-305.
9. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.А. Сегеда. – К., 2002. – 23 с.
10. Ситникова М.И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ситникова Мария Ивановна. – Белгород, 1995. – 215 с.
11. Современный словарь по педагогике / [авт.-сост. Е.С. Рапацевич]. – М. : Современное слово, 2001. – 928 с.
12. Теплова О. Ю. Формування готовності до творчої самореалізації майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Теплова Олена Юріївна. – Вінниця, 2005. – 309 с.
13. Тяллева И.А. Формирование готовности учителей иностранного языка к творческой самореализации в

професійної діяльності в системі послєдипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тялева Ирина Алексеевна ; ГБУЗ "Ун-т менеджмента образования" АПН Украины. – К., 2008. – 249 с.  
14. Шелкунова О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Шелкунова Ольга Викторовна. – Иркутск, 2005. – 180 с.

#### Анотація

У статті розглядається проблема творчої самореалізації особистості та стан її розробленості в межах педагогічної науки. Виявлені різноманітні трактування основних понять з досліджуваної проблеми. Акцентована увага на дослідженні творчої самореалізації особистості вчителя, уточненні даного поняття та визначенні його сутнісних характеристик.

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема творческой самореализации личности и состояние ее разработанности в рамках педагогической науки. Выявлены различные трактовки основных понятий по исследуемой проблеме. Акцентировано внимание на исследовании творческой самореализации личности учителя, уточнении данного понятия и определении его сущностных характеристик.

#### Summary

The problem of self-realization and the level of its disclosure in the pedagogical science are highlighted in the article. Different approaches to defining key notions are pointed out. The author focuses her attention on studying creative self-realization of teacher's personality, clarifying the essence of this notion and identifying its essential characteristics.

**Ключові слова:** творчість, творча особистість, педагогічна творчість, самореалізація особистості, творча самореалізація вчителя.

**Ключевые слова:** творчество, творческая личность, педагогическое творчество, самореализация личности, творческая самореализация учителя.

**Key words:** Creativity, creative personality, pedagogical creativity, self-realization of personality, creative self-realization of teache.

Подано до редакції 23.02.2012.

Рекомендовано до друку канд. пед. наук, проф. Сгадовой В.В.

УДК 378.016:81'25

©2012

Глузман Н.А.

## ЗМІСТ ПОНЯТЬ “КОМПЕТЕНТНІСТЬ” І “КОМПЕТЕНЦІЯ” В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Процеси глобалізації економіки, формування інформаційного суспільства та інтеграція вітчизняної системи вищої професійної освіти у світовий освітній простір порушують перед педагогічною наукою задачу приведення традиційного наукового апарату у відповідність із загальноприйнятою в Європі системою педагогічних понять. Зокрема, традиційна освітня парадигма має бути переглянута з позицій компетентнісного підходу, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики української вищої школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Важливе значення для розробки теоретико-методологічних засад упровадження компетентнісного підходу мають дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема: Б. Авво, А. Бермуса, А. Вербицького, О. Дахіна, І. Зимньої, М. Князян, О. Локшиної, А. Маркової, А. Митяєвої, Л. Морської, О. Овчарук, О. Пометун, В. Петрук, Д. Погонишеної, О. Савченко, О. Субетто, С. Трубачевої, А. Хуторського та ін.

Незважаючи на безперечну теоретичну цінність названих наукових праць, слід зазначити таке: наукові узагальнення можливостей використання компетентнісного підходу в освіті не вичерпують його потенціалу як методологічного ресурсу для опису якостей особистості випускника вищого навчального закладу в термінах компетентностей і компетенцій та потребують додаткового дослідження.

**Формулювання цілей статті...** Відтак, мета статті – з'ясувати напрями становлення понятійного апарату компетентнісного підходу як методу унаочнення адаптації змісту вітчизняної освіти до міжнародних вимог.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** У вітчизняній системі освіти стосовно вищої школи існувала багаторічна практика складання кваліфікаційних характеристик фахівця, в яких закріплювалися вимоги до знань, умінь і навичок випускників різних спеціальностей, де окрім знаннєвої парадигми були присутні терміни “готовність”, “здатність”, “відповідність”, “розуміння” і “світогляд”, що розширюють тісні межі традиційної парадигми. У той же час, самі принципи проектування моделі фахівця піддавалися критичному аналізу й удосконалювалися. Так, наприклад, російська вчена Н. Тализіна вважає, що “опис мети освіти (модель фахівця) означає представлення або системи типових задач, або системи адекватних ним умінь (видів діяльності)” [4, с. 9]. Там же підкреслюється, що структура моделі фахівця повинна передбачати: “а) задачі (види діяльності), що обумовлені особливостями століття; б) задачі, що обумовлені особливостями суспільно-політичного ладу; в)

задачі, які визначені вимогами спеціальності”. Ці загальні установи до уточнення цілей освіти слухні і на сьогодні і роблять свій внесок до модернізації освіти.

Потреба опису якостей особистості випускника вищої школи в термінах компетентнісного підходу давно назріла, а Болонський процес вимагає загального розуміння змісту кваліфікацій і ступенів у всіх програмах країн-учасниць і як пріоритетний напрям спільних зусиль називає визначення загальних і спеціальних компетентностей і компетенцій випускників.

Історичний розгляд становлення понять “компетентність” і “компетенція” допоможуть нам розкрити методологічну сутність компетентнісного підходу. Деякі дослідники вважають, що “засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який досліджував можливості стану людини, що позначається грецьким “*atere*”, – “сила, яка розвивалася й удосконалювалася до такого ступеня, що стала характерною рисою особистості” [2, с. 155]. Інші вважають, що поняття “компетентність і компетенція” почали використовуватися з 1958 року. Особливий інтерес до проблеми дослідження компетенцій пов’язано із запуском штучного супутника Землі СРСР у жовтні 1957 року, що послугувало поширенням критики системи освіти в США. Саме в цей період з’явилися публікації, що порівнювали зміст освіти в США і СРСР: А. Трає “*What Ivan knows that Johnny doesn’t*”. Розведення прийнятих педагогікою понять “компетенція” і “компетентність” можна віднести до цього ж періоду. На думку багатьох дослідників інтерес до проблеми дослідження компетенцій “зазвичай збігався з кризовими ситуаціями в економіці, освіті та культурі” [4, с. 15].

У період 1970–1990 років розробляються різні класифікації компетенцій, що визнані педагогічною громадськістю. Є. Бондаревська, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. М’ясищев, Л. Петровська використовують поняття “*компетентність*” і “*компетенція*” як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різних властивостей особистості (властивих їй або надбаних у процесі освіти).

До цих пір не існує єдності в розумінні сутності термінів “*компетенція*” і “*компетентність*”. Поняття “*компетентність*” використовується для визначення кінцевого результату навчання; поняття *компетенція* набуває значення “знаю, як” на відміну від раніше прийнятого орієнтиру в педагогіці “знаю, що”. Н. Бібік, О. Локшина, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Шевчук, Л. Хоружа відзначають, що поняття “знання”, “уміння”, “навички” неточно характеризують поняття “компетентність”, оскільки, на їх думку, “компетентність” припускає оволодіння знаннями, уміннями, навичками та життєвим досвідом.

При розгляді проблем модернізації освіти і визначення вимог до випускників ВНЗ широко застосовується термін “*професійна компетентність*”.

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення цього поняття, зауважимо, що дослідники визначають це поняття як: системи з трьох компонентів: соціальної компетентності (здатність до групової діяльності та співпраці з колегами, готовність до відповідальності за результат своєї праці, володіння методами професійного навчання); спеціальної компетентності (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, вміння вирішувати типові професійні завдання, вміння оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом); індивідуальної компетентності (готовність до постійного підвищення кваліфікації та самореалізації в професійній діяльності, здатність до професійної рефлексії, подолання професійної кризи та професійної деформації) (В. Ландшеер); вміння актуалізувати накопичені знання в процесі реалізації професійних функцій (Є. Зеєр) та конструктивно діяти в соціальних умовах, що змінюються (В. Дьомін); сукупність двох компонентів: професійно-технологічної підготовленості, що означає володіння технологіями, та компонента який має надпрофесійний характер, але необхідний кожному фахівцю – ключові компетенції (О. Новиков).

Розглядаючи *професійні компетенції*, більшість дослідників виділяють: 1) прості (базові) компетенції (формовані на основі знань, умінь, здібностей, такі, що легко фіксуються, виявляються в певних видах діяльності); 2) ключові компетенції – надзвичайно складні для обліку й вимірювання, що виявляються у всіх видах діяльності, в усіх відношеннях особистості зі світом, що відображають духовний світ особистості та сенси її діяльності. У деяких дослідженнях є інші кваліфікації: 1) стандартні – ті, без яких неможливе нормальне функціонування особистості або організації; 2) ключові – забезпечують їх конкурентоспроможність на соціально-економічному ринку, вигідно відрізняючи від аналогічних представників, 3) провідні – це “створення” майбутнього, що виявляється в інноваційності, креативності, динамічності та діалогічності (кооперативності, децентрації, полікультурності) [1]. Загальновідома система компетентностей О. Пометун охоплює: *ключові компетентності* (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв’язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; *загальногалузеві компетентності* – компетентності, які формуються учнем, студентом упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усіх класах середньої школи і (або) під час навчання у ВНЗ і які відбиваються в розумінні “способу існування” відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культурнодоцільної діяльності для розв’язування індивідуальних та соціальних проблем; *предметні компетентності* – складова загальногалузевих

компетентностей, яка стосується конкретного предмета; ті, що їх набуває учень (студент) при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання [8].

Особлива увага в педагогіці приділяється *професійній компетентності* та *професійним компетенціям* викладача. У 70–80 роках ХХ століття в США приділялася велика увага розробці концепції навчання педагогів на основі компетентнішого підходу. В результаті спостереження за діяльністю педагогів, які працюють найбільш ефективно, моделюванням потреб майбутнього виявлено низку компетенцій, заснованих на “трьох китах” діяльності й особистості педагога: “знати, діяти, бути” [4, с. 157]. З тих пір вплив особистих якостей викладача на його *професійну компетентність* наголошується практично всіма дослідниками. П. Каптерев зробив великий внесок до розробки компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів. Він підрозділяв всі якості особистості педагога на об’єктивні (ступінь знання вчителем свого предмета, ступінь оволодіння методологією науки та глибина його наукових знань, оволодіння загальними дидактичними й методичними принципами, здатність проникати й комплексно сприймати особливості дитячої психології) та суб’єктивні (викладацьке мистецтво, педагогічний талант, творчість) [5]. А. Маркова при вивченні професійної компетенції педагога згрупувала уміння, що забезпечують ефективність навчання, й особистісні якості педагога та зробила висновок, що професійна компетенція педагога – “це така праця вчителя, у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються позитивні результати в навчанні та вихованні школярів” [7].

Зміст професійно-особистісних компетенцій викладача в ХХІ столітті детально й аргументовано розкрито Т. Ісаєвою. Автор виділяє: 1) адаптаційно-цивілізаційні компетенції; 2) соціальні компетенції; 3) соціально-організаційні компетенції; 4) професійні (предметні/ методичні) – сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, обумовлених специфікою дисципліни, що викладається, і обраних відповідно до педагогічної системи, якої дотримується викладач; 5) комунікативну; 6) ціннісно-смыслову – забезпечують людині збереження “самоцінності” в будь-яких умовах [8].

Вітчизняні дослідники приділяють велику увагу проблемі класифікації компетенцій випускника вищої школи. Так, В. Уруський виділяє такі ключові компетенції: 1. Компетентність у сфері економічної діяльності: підприємливість; відповідальність; дисциплінованість; культ праці; гордість за якість виконаної роботи. 2. Правова компетентність: правова культура; усвідомлення потреби в дотриманні вимог законів; визнання рівності всіх людей; повага до свободи; відкритість. 3. Політична компетентність: активність і мобільність; громадянська активність; повага до рішення більшості; піклування про справи громадян. 4. Компетентність у сфері комунікативної діяльності: толерантність; сприйняття плюралізму; уміння цивілізовано відстоювати свої переконання перед опонентами. 5. Організаційна компетентність: раціональне врядування (самоврядування); ефективність менеджменту; ощадливе використання часу та інших ресурсів. 6. Технологічна компетентність: уміле використання технічних засобів (ставлення до ЗМІ); раціональне співіснування з техносферою; критичне ставлення до техносфери. 7. Екологічна компетентність: знання законів екології; гармонійне співіснування з довкіллям; збереження біосфери. 8. Компетентність у сфері повсякденного життя: повага до інших; навички співіснування; готовність прийти на допомогу; турбота про етику навколишнього життєвого простору. Дослідником було також запропоновано виділити чотири групи компетентностей соціальної сфери: 1. Політико-правові: а) знання законодавчої бази; б) знання принципів функціонування політичної системи та державної влади; в) формування демократичної громадянської позиції; г) правова відповідальність; д) навички участі в політичному житті. 2. Культурологічні: а) формування культури міжособистісних відносин; б) оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною. 3. Соціальні: а) система соціальних відносин; б) мотивація соціальної поведінки; в) набуття соціальних навичок. 4. Економічні: а) розуміння суті ринкових відносин; б) розуміння основних економічних відносин; в) розуміння системи соціального забезпечення; г) системи соціального захисту; є) формування професіоналізму та професійної етики; є) економічні навички. 5. Сфера особистого життя: а) навички побудови стратегії та програми життя; б) моделі конструктивної поведінки; в) моделі психічно здорового способу життя; г) моделі подолання критичних ситуацій, виходу із життєвої кризи; д) моделі енергетично доцільної поведінки (спілкування) співіснування; є) моделі самоосвіти.

**Висновки...** Вимоги до професійно-особистісних компетенцій, які мають бути сформовані в сучасних фахівців у різних галузях, особливо у зв’язку зі вступом до Болонського процесу, широко аналізуються сьогодні на різних рівнях. Підписання Болонської декларації породило до життя нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загальноєвропейського простору вищої освіти. Створена мережа інформаційних центрів, що забезпечує громадян країн-учасниць Болонського процесу компетентною інформацією про можливості та вимоги з визнання дипломів і окремих курсів навчання у зарубіжних ВНЗ, розробляється система перезарахування кредитів, що забезпечує зіставлення обсягу вивченого матеріалу, уточнюється шаблон додатка до диплома, що містить розгорнені дані про отриману кваліфікацію. Опис змісту кваліфікацій за рівнями вимагає компетентнісного підходу. Виділені уміння та компетенції ґрунтуються на різних класифікаціях. У межах даної статті неможливо дати розгорнений аналіз класифікацій, як неможливо описати й інші важливі аспекти

становлення понять “компетентність” і “компетенція” в сучасній педагогічній практиці. Важливо визначити тенденцію: уточнення змісту компетенцій, які визнані найважливішими для випускників ВНЗ, активно проводиться фахівцями країн-учасниць Болонського процесу в сучасний період. Самі поняття “компетенції” і “компетентність” не тільки міцно увійшли до педагогічної науки, але й засвоюються широким колом педагогів-практиків.

#### Література

1. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего : квалификация? Компетентность (критерии качества)? / Т.Ю. Базаров. – [електронний ресурс]. – Режим доступу. – [www.ftsu.ru/publiclectures/lecture\\_06.html](http://www.ftsu.ru/publiclectures/lecture_06.html)
2. Байденко В.И. Болонский процесс : структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – [3-е изд.]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый университет, 2003. – 128 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика : личности в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В.Бондаревская, С. В. Кульневич. – Москва – Ростов-н/Д : Творческий центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А.Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (Сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса) / Т.Е. Исаева. – Ростов-н/Д : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – 703 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
8. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : 2004. – 111 с.

#### Анотація

*У статті розглядається генеза розвитку понять “компетентність” та “компетенції” у сучасній психолого-педагогічній літературі.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается генезис развития понятий “компетентность” и “компетенции” в современной психолого-педагогической литературе.*

#### Summary

*The article deals with the genesis of the concepts of “competence” and “competence” in contemporary psychological and educational literature.*

**Ключові слова:** компетентність, компетенції, професійні компетенції.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенции, профессиональные компетенции.

**Key words:** competence, professional competence.

Подано до редакції 14.03.2012.

УДК 371.13

©2012

Давкуш Н.В.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВИТИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Становлення української демократичної держави, побудова громадянського суспільства передбачають зміни в системі освіти України, що потребує переорієнтації навчального процесу на особистість громадянина, акцентуації значної уваги на підготовці такого випускника вищої школи, який здатний самостійно приймати рішення, виконувати його та відповідати за результати. Про це йдеться в матеріалах Державної національної програми “Освіта. Україна XXI століття”. В галузі вищої освіти, як стратегічний напрям підвищення освітнього та культурного рівня фахівців, передбачається перехід до гнучкої системи їх підготовки на основі гуманістичних принципів. Важливими шляхами реалізації ідей гуманістичної парадигми освіти є впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання, максимальна індивідуалізація навчального процесу, створення умов для самонавчання й саморозвитку студентів, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей.

У той же час у масовій вищій школі все ще на першому місці є класична освітня парадигма. Таке положення зберігає в освіті основні не вирішені протиріччя: між цілями освіти та її реальними результатами; між переважаючими у вищій школі традиційними формами навчання та особистісно й діяльнісним характером учіння та засвоєння знань; між немінучими результатами навчання традиційними методами (домінування пам'яті над мисленням, пасивність у навчальній роботі) та бажанням досягти розвитку студентів.

Ядро сучасного навчально-виховного процесу галузі дошкільної освіти становлять демократичні, гуманістичні ідеали. Вони декларуються в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національній доктрині розвитку освіти, Законах України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, Базовому компоненті

дошкільної освіти в Україні. Але проголошення нових засад, пов'язаних з визнанням своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості, а, відтак, і переходом до особистісно зорієнтованої моделі дошкільної освіти, не означає готовності педагога працювати за ними. Процес реального їх упровадження вимагає існування ідеального дорослого-носія гуманістичних цінностей, з яким комфортно, якому можна довіряти, який бачить світ очима дитини, поважає її в успіхах і невдачах, розуміє особливості, прагнення, мотиви дій та вчинків, співчуває, уміє проникнути в емоційні переживання.

Таким чином, особистісно зорієнтована система навчання передбачає вирішення завдань зміни традиційної педагогіки педагогікою толерантності, суб'єктно-об'єктних відносин між педагогом і вихованцем – суб'єктно-суб'єктивними, побудови процесу навчання й виховання кожної конкретної дитини на основі її природних здібностей з урахуванням задоволення її потреб у пізнанні, самопізнанні й розвитку. Тому освітня система повинна мати диференційований характер з урахуванням різних властивостей особистості. З особливою актуальністю ці завдання постають перед старшою школою, що має підготувати самодостатню людину для свідомої життєдіяльності в різних сферах суспільства.

#### ***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...***

Орієнтація на особистість у педагогіці має давню історію та різноманітні назви: особистісно зорієнтоване навчання, педагогіка співробітництва, гуманна педагогіка (Ш. Амонашвілі), гуманістична педагогіка (У. Глассер, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Сатир та ін.), вільне виховання (США та Європа 70-х років) та ін.

Особистісна орієнтація навчання була предметом розгляду видатних філософів минулого (Арістотель, Демокрит, Квінтіліан). Її сучасні надбання ґрунтуються на гуманістичних засадах спадщини прогресивних учених і педагогів (М. Монтень, Ф. Рабле, Е. Роттердамський, Г. Сковорода, В. да Фельтре) та демократичних концептуальних ідей класичної педагогічної спадщини (А. Дістерверг, О. Духнович, Я.-А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та інші). На початку ХХ століття ідея орієнтації навчання на потреби та запити особистості тлумачиться як педагогічний принцип на рівні соціального, педагогічного та психологічного експерименту (П. Бове, Є. Клапаред, М. Монтессорі, Є. Торндайк, С. Френе).

У вітчизняній літературі проблема особистісно зорієнтованої освіти знайшла відображення у працях І. Беха, О. Бондаревської, В. Лутая, В. Серикова, А. Фурмана, І. Якиманської та інших. Психологічні засади проблеми вивчали Ю. Бабанський, О. Біляєв, І. Лернер, М. Махмутов, Г. Щукіна.

Становлення особистісно зорієнтованої освіти досліджується на основі різних підходів: культурологічного (О. Бондаревська); антропологічного (Л. Рахлевська); психолого-дидактичного (І. Якиманська); позиційно-дидактичного (В. Сериков); проєктивного (М. Алексєєв); філософського (В. Андрущенко, В. Біблер, Р. Богданова, Б. Гершунський, І. Єрмаков, А. Зімічев, В. Кремень, М. Полані, П. Саух та ін.); психологічного (О. Асмолов, І. Бех, М. Забродський, А. Маслоу, В. Рибалка, К. Роджерс, Е. Фром та ін.); педагогічного (В. Алфімов, Є. Бондаревська, С. Бондаренко, В. Буряк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Є. Іонова, Л. Кондрашова, М. Левківський, Ю. Мальований, Н. Ничкало, В. Паламарчук, О. Пехота, О. Савченко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, В. Хайруліна та ін.); соціально-педагогічного (А. Збруєва, Я. Коломинський, С. Подмазін, А. Реан та ін.); соціологічного (А. Капська, С. Карпенчук, Д. Майєрс, Д. Пашенко та ін.).

За кордоном аналогічні дослідження здійснювались такими вченими, як А. Адлер, У. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс.

Проте залишається поза увагою низка питань, пов'язаних із професійним становленням майбутніх педагогів: недостатня мотивація щодо здобуття майбутнього фаху, слабка практична підготовленість, що зумовлено специфічними умовами праці, необхідністю підвищення ефективності процесу професійного виховання студентів. Більшість із цих недоліків можна усунути у процесі вивчення професійно зорієнтованих дисциплін, які спрямовані на внутрішній світ людини, її саморозвиток, формування творчої, активної і самостійної особистості.

***Формулювання цілей статті...*** Мета статті – розкрити особливості особистісно зорієнтованої освіти у процесі підготовки майбутніх педагогів.

***Виклад основного матеріалу дослідження...*** Популярність особистісно зорієнтованого підходу обумовлена низкою обставин: по-перше, динамічний розвиток українського суспільства потребує формування в людини не стільки типової, скільки яскравої індивідуальності, яка дозволить їй стати самим собою; по-друге, психологія та педагогіка відмічають появу в сучасних дітей розкнутості, прагматичності, все це потребує від педагогів використання нових підходів і методів взаємодії; по-третє, сучасна освіта вимагає гуманізації у відносинах дітей та дорослих, їх демократизації.

Особистісний підхід вчені насамперед розуміють як: синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості, як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень; принцип свободи особистості в освітньому процесі (вибір пріоритетів, освітніх шляхів, формування власного, особистісного досвіду; опору на відповідні особистісні якості: основні потреби, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, настанови, домінуючі мотиви діяльності; побудова особистісного підходу розглядається

як цілісний педагогічний процес у єдності своїх елементів, зі специфічними цілями, змістом, технологією (І.Бех, Є.Бондаревська, В.Давидов, С.Кульневич, В.Сластьонін) [1, 2, 4, 6, 7].

За визначенням, особистісно зорієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, яка дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови й самореалізації особистості дитини, розвиток її неповторної індивідуалізації.

Майбутні педагоги повинні бути готові до того, що основою навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є особистісно зорієнтований підхід, сутність якого, згідно з Базовою програмою “Я у Світі”, визначається у породженні людини як суб'єкта активності в єдності чотирьох складових: входження у світ природи, у рукотворний світ, залучення до світу значущих предметів, виникнення самопізнання. Тому основним завданням, яке стоїть перед майбутніми педагогами є оволодіння вмінням використовувати принципи ефективного спілкування, підтримка та розвиток самоцінної активності дитини. Тим самим досягається взаємопроникнення, яке є основною ідеєю особистісно зорієнтованої дидактики [3].

Особистісно зорієнтована дидактика, яка спирається на теоретичну модель трансактного аналізу Е. Берна, передбачає реалізацію трьох стратегічних принципів: варіативності, синтезу інтелекту, афекту та дії, пріоритетного старту.

*1. Принцип варіативності.* Дорослий, який працює з дошкільниками, відповідальний за те, щоб у моделі навчання, яку він пропонує дитині, була закладена можливість вибору власної моделі учіння. Принцип передбачає як варіативність змісту, методів і форм навчання, так і варіативність організації середовища в дошкільному навчальному закладі.

*2. Принцип синтезу інтелекту, афекту й дії.*

Робота з дітьми в однаковій мірі повинна залучати їх у процеси пізнання, дій та емоційного засвоєння світу. Ідеалом особистісно зорієнтованої дидактики є конструювання таких умов освітньої роботи з дітьми, які породжують гармонію трьох названих аспектів засвоєння діяльності дитини.

*3. Принцип пріоритетного старту.*

Починати роботу слід з тих видів діяльності, які самоцінні для кожної конкретної дитини, враховуючи стартові переваги дітей [5].

Крім того, необхідно враховувати й нахили педагога, який теж повинен бути захоплений роботою.

Реалізація цих принципів передбачає “через→себе→розуміння”, створення загального психологічного простору, ігрову побудову процесу освіти, а як форми роботи з дітьми – організацію дискусій, діалогів, спільних спостережень та експериментів [5].

Основні принципи реалізації особистісного підходу передбачають постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей студентів – майбутніх педагогів, їх поглядів, інтересів, звичок; діагностування та моніторинг рівня сформованості цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача й студента залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості студента; розвиток самостійності, ініціативи, результативності діяльності. Враховуючи все вищесказане, у процесі підготовки майбутніх педагогів необхідно визначити й створити належні умови для природного саморозвитку, самореалізації, самоствердження майбутніх фахівців.

Упровадження особистісно зорієнтованих технологій у професійне навчання майбутніх педагогів пов'язуємо з ефективною перебудовою навчального процесу, в якому активізується самостійна науково-дослідницька і творча робота студентів; зі зміною форми комунікації в навчально-виховному процесі з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, що дозволяє будувати систему таких взаємин, у якій всі елементи процесу педагогічної взаємодії більш активні й відкриті (багатобічна комунікація); з реалізацією в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами і студентами педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, пошук і репрезентація нової навчально-пізнавальної інформації, аналіз педагогічних ситуацій з позиції викладача та студента з професійно-рольовою установкою “Я-вихователь” тощо).

**Висновки...** Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що більшість авторів вважають особистісно зорієнтоване навчання не процесом формування особистості з заданими рисами, а створенням умов для повноцінного виявлення й розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Таке тлумачення сутності особистісно зорієнтованої освіти припускає, що розвиток особистості не є випадковим, він детермінований середовищем, діяльністю, спілкуванням, постійною трансформацією зовнішніх впливів у внутрішні процеси особи –спрямованість, інтереси, потреби, мотиви тощо.

Спрямованість особистості передбачає зорієнтованість на професію, готовність до творчої роботи, соціально-значуще ціннісне ставлення до подій, людей, дітей, до себе, а також професійні інтереси, бажання, потяги, ідеали.



## Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2 : особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : ТЦ „Учитель”, 1999. – 560 с.
3. Глассер У. Школа для неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
4. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления / В. В. Давыдов. – М. : Научный мир, 2005. – 240 с.
5. Как построить свое «я» / под ред. В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
6. Кульневич С. В. Новая педагогика. Тезисная конспект-программа : [учебное пособие для студентов педвузов] / С. В. Кульневич, В. И. Лещинский. – Воронеж : Выбор, 1992. – 134 с.
7. Слостенин В. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. Слостенин, И. Исаев, Е. Шиянов; под ред. В. Слостенина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2002. – 576 с.

## Анотація

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті особистісно зорієнтованої освіти. Обґрунтовуються стратегічні принципи особистісно зорієнтованої дидактики.

## Аннотация

В статье рассматривается проблема подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений в контексте личностно ориентированного образования. Обосновываются стратегические принципы личностно ориентированной дидактики.

## Summary

The problem of training of future educators of preschool education al institutions in the context of personality-oriented education. Justified by the strategic principles of personality -oriented didactics are based.

**Ключові слова:** особистісно зорієнтована освіта, підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів, принципи дидактики особистісного зорієнтованого навчання.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное образование, подготовка будущих воспитателей дошкольных заведений, принципы дидактики личностно ориентированного обучения.

**Key words:** personal orintirovannoe education, training future educators of preschool institutions, the principles of didactics individually oriented learning.

Подано до редакції 14.03.2012.

УДК 378.4 (477)

©2012

Жорнова О.І.

## ІДЕЯ КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Безліч соціокультурних, економічних, політичних суперечностей, породжених нинішньою суспільною ситуацією, може бути розв'язана, зокрема, шляхом змін у професійній освіті, котра здатна “вирівняти” стан через підготовку затребуваного фахівця. Втім, професійна освіта лишається позаду виробничої й економічної галузей, котрі мають домінуючий вплив на значну кількість соціальних і політичних процесів і впевнено змінюють уявлення суспільства про цілі його розвитку й функціонування, вона змушена наздогін осягати запропоновані іншими нововведення, скажімо уявлення про суто позитивні наслідки творчості.

У нещодавній професійній парадигмі виучка фахівця була зорієнтована на самостійне прийняття рішення, творчу ініціативу і автономність, однаке зараз першість перебрали завдання готовності справдити гігантську революцію без революційних дій, за висловом А.Швейцера, [8] а домінування уявлень про творчу особистість як виключно позитивну характеристику не співпадають із реаліями й прагненнями порушити нею правила й норми, котрі для багатьох виробничих сфер є надто важливими.

Вичерпаність професійно-педагогічної парадигми визнанням творчої особистості фахівця її метою супроводять і підтверджують дисфункції низки професій, в яких неухильне наслідування виробничим стандартам є “ультиматумом” високого професіоналізму, що суперечить цілям професійної підготовки фахівця-новатора як змінювача таких стандартів.

Системні ж суспільні трансформації, котрі постають результатом перемін у всесвітній економічній галузі, формують, як правило, потребу в таких сценаріях розгортання майбутнього, за яких будуть максимально урівноважені на практиці споживання й створення. Вслід за цим у світі, де особистісна свобода синхронізована з соціальним захистом від загрози й ризиків, виник попит на підготовку майбутнього фахівця до вибору професійної стратегії як чинника безпеки суспільства й людства. Загальновідомою є позиція демократичних громадянських суспільств щодо участі й відповідальності кожного громадянина за прийдешнє, тому перед країнами, котрі прагнуть інтеграції в ЄС, стоїть завдання підготовки до творчої діяльності, котра має відмінні від її основних характеристик параметри – вона передбачена за наслідками, узгоджена й запланована.

Особливе значення в такому контексті набуває професійна підготовка вчителя, бо через систему освіти як чинник суспільних змін відбувається посилення / послаблення впливу на динаміку суспільних реалій, а результати освіти позначають зміст, формат, обсяг, глибину інноваційних процесів у суспільстві.

***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...***

Професійно-педагогічна площина проблеми підготовки вчителя окреслена суперечностями творчого виховання особистості з її жаданням піднятися над соціальними регламентаціями й потребою креативу, котрий не закладає загрози спільноті й суспільству. Її загострення обумовлено збільшенням освітнього потенціалу українського суспільства та перевагами творчих підходів у всіх сферах життєдіяльності, що передбачає введення інновацій в освіту, котрі визначають суспільні зміни при допустимому рівні виходу за межі усталеного. А це гостро ставить питання про готовність учителя виступити суб'єктом творчості й при тому втілити в життя цінності прогнозованого піднесення і постійного функціонування суспільства, спільноти, виробництва, тощо. Отож, найбільш важливими для нинішнього етапу вітчизняного суспільного розвитку є питання професійної підготовки вчителів.

В заданому контексті педагогічний загал переінакшує свої функції: професійна діяльність педагога постає чинником інноваційних процесів у цивілізаційному масштабі, а учитель, викладач – "трансформативним інтелектуалом" [9, с. 208], котрий формує новітню спільноту задля створення нею сучасного ресурсу для розвитку цивілізації й культури. Тому професійна підготовка вчителя вимагає переосмислення всіх компонентів педагогічного процесу: починаючи від мети, змісту і завершуючи критеріями оцінювання ефективності навчання творчості та методиками моніторингу її результативності як "підходящих" суспільству змін.

Розвідки в подібному напрямі здійснюють вельми активно. Зарубіжна наукова школа професійної підготовки майбутніх учителів заснована на загально визнаній ідеї "гри за правилами", котру, як помітимо, можна прирівняти до вітчизняної ідеї культуротворчості. Межі експериментаторства у громадянських суспільствах чітко співвідносять із суспільними правилами і традиціями, тому за умови набуття відхиленнями некоректності, свободу створення і інтерпретації обмежують. При цьому контроль за дотриманням вимог безпеки більшості інтерпретують як запобіжний засіб щодо розпорошення культурних ресурсів нації, котрі позбавляють її потрібного ресурсу для нормального розвитку і функціонування.

Вітчизняний науково – педагогічний доробок збагачений дослідженнями пошуків індивідом і колективами найвищих духовних сенсів, наприклад, духовно-катарсичної активності особи (О.Киричук), становлення особистості як суб'єкта життєтворчості (Л.Сохань) та ін.

На надвисокий рівень осягання культури через творчість націлені педагогічні системи професійної підготовки студентів українських науковців А. Капської, Л. Кондрацької, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, М. Сиви, С. Сисоевої, О. Шевнюк, О. Щолокової, ін. Теоретико-педагогічні засади духовно-творчого потенціалу культури для розвитку особистості і, зокрема, становлення студентської молоді (В. Вербець, М. Гончаренко, Л. Кондрацька, О. Ростовський, Г. Падалка, І. Степаненко, ін.) складають підвалини для формулювання питання про можливість досягання такого високого рівня. Вузко-спеціальні аспекти, соціально-психологічні ракурси, вікові, професійні, статеві плани творчості вивчають В. Біблер, Р. Вайсберг, М. Вересов, Н. Вишнякова, П. Гальперін, Дж. Гілфорд, В. Давидова, Б. Ельконін, В. Клименко, Я. Козелецькі, Л. Колмогорова, В. Кудрявцев, Г. Уразалієва, А. Майер, В. Моляко, Н. Непомняца, В. Рибалка, Я. Пономарьов, Р. Стернберг, Є. Григоренко, О. Тихоміров, Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.

Самостійну групу становлять дослідження, які виокремлюють механізми споживання і створення культури, адаптації і трансгресії, освоєння і створення, прийняття і неприйняття норм соціального оточення. Розмежування (умовно, певною мірою) перелічених процесів відбувається за критерієм превалювання нового над сталим. Такий підхід проявляє допустимі ризики, які супроводжують виникнення нового і є природними для не прогнозованих, непередбачуваних і малокерованих явищ, зокрема творчості.

Осібними є трансгресивна теорія творчості Я. Козелецькі, ідеї про несумісність світу, організованого працею, з трансгресією як творчістю (Ж. Батай, М. Гайо, М. Маффесолі), а також роздуми Дж. Мартіна про убогість традиційної освіти в плані співставлення з реальними культурними статками та думки щодо застосування ідей Руссо для реалізації функції захисту дорослим населенням молоді від тоталітарних дій з боку суспільства; Г. Брюнера про передчуття потреби нового; С. Кріпке про правила та маніпуляцію з ними; інтерперсональна теорія Х. Саллівана та ін.

Складність полягає в навчанні оновленню існуючих вимог до професійної діяльності, їх частковій зміні, а потому – відходу від колективних цінностей та надання пріоритетів власним одночасно із засвоєнням і привласненням норм соціокультурної цілісності.

Узгодженість інноваційного й традиційного потребує спеціального наукового осмислення, бо саме розбалансування систем «Культура-Творчість», «Традиція-Новація», «Споживання-Створення» закономірно тягне соціальні непорозуміння як наслідки суперечностей між кількістю, якістю, прогнозованістю змін у суспільстві й готовністю суспільства до них. Ідеї культуротворчості, як ми думаємо, є своєчасними.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є репрезентація ідеї культуротворчості як додаткових можливостей для розв'язання сьогочасних соціальних суперечностей професійною освітою. Завданнями: схарактеризувати інтегративний характер пізнання та основні напрями дослідження культуротворчості; розкрити значення співвідношення усталеного й оновленого як елементів культури й творчості для урівноваження практик культуроспоживання й культуротворчості.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Одночасно із максимальними зусиллями соціуму протидіяти ризикам і кризам процес творчості набуває звичності й унормованості для низки модерних професій (т.зв. "креативщики"), що обумовлює й переосмислення феноменів культури і традиції, творчості й новації, практик культуроспоживання й культуротворчості.

Через виникнення поняття культуротворчості на умовному перетині двох феноменів – культури і творчості, й для більшого увиразнення отакого "символічного переходу" від усталеного до оновленого сполучено два різні терміни, що детермінує інтерпретацію, опис та аналіз новоявленого поняття відповідно до тієї складової, якій надані пріоритети – культурі або творчості. Тому можна говорити про два основні підходи: культурологічний та соціокультурний. У передньому – зміст поняття звужений до знаходження новітнього культурного значення, смислу, цінності, а в другому – акцент зроблено на життєдіяльнісному аспекті культурної діяльності, в результаті якої вершиться відтворення культурних програм і яка долучає до збереження й трансляції культури ще й її ретрансляцію. Різні переконання породжують різні зміст і обсяг поняття.

Культуротворчість як соціокультурний феномен за акцентування чи культуровідтворювальності, чи культуurstворювальності функції суб'єкта творчості включає відповідно більшою чи меншою мірою відмову від усталених правил. Проте і в першому, і в другому випадках термін культуротворчість набуває виключно позитивного змісту.

Особливо позитивно інтерпретують культуротворчість у філософсько-релігійних та релігійно-просвітницьких працях (культуротворча місія церкви, культуротворчі сили), політознавчих і суспільнознавчих роботах (культуротворчі вектори, культуротворення, культуротворча місія народу, політики-культуротворці), освітньо-культурних (культуротворча місія освіти).

Як педагогічна категорія і освітня практика культуротворчість спирається на дихотомії "пасивність – активність", "колективне – індивідуальне", "норма – аномія", "репродуктивне – продуктивне", "ординарність – неординарність", "споживання – створення", "соціалізація – творчість", "адаптація – трансгресія", "обдарованість – звичайність". Більшою мірою це поняття вживають для центрування в педагогічному процесі суб'єкта як носія певної субкультури й формування його як "людини культури", осягання інших субкультур, загальнолюдських та найвищих духовних цінностей (Є. Бондаревська та ін. представники російської наукової школи).

Отже, культуротворчість постає багатовимірним феноменом, що існує в нерозривності індивіда і спільноти, фахівця й виробничого колективу. Тому й утворюється необхідність у переосмисленні понять, що інтерпретують явища, процеси і стани, котрі супроводжують розбалансування систем "Культура-Творчість", "Традиція-Новація", "Споживання-Створення" та в подальшому відновлюють рівновагу в них [2-4].

Проблематика перетину творчості і культури в контексті створення нового як відмови від правил більшою мірою представлена в психологічних працях. У них найчастіше описано дихотомії "норма – аномія" та "репродуктивність – продуктивність" у виокремленому ракурсі. Порух у бік творчості пов'язують із фактом нових елементів у системі через усвідомлення дихотомій "Ми – Я", "норма – аномія". В таких роботах активна природа людини розглянута через призму її творчих проявів у звичайних життєвих ситуаціях, рядових відносинах із навколишнім середовищем. Найбільш продуктивними постають досліди із пов'язування творчих проявів із різноманітними формами побутової активності (О. Кривцун) [6].

Відступ від узвичаєних уявлень про творчість і культуру в професійній освіті через їх осмислення як виключно психологічних ідей, котрі не зведені до матеріального плану чи форми застосування вивченого в нових умовах для вирішення конкретного завдання, здійснено в [1], що напружує відміни та підсилює сутність і культури, і творчості. "Творча діяльність" – це просто формальна подібність творчості за другорядною атрибутикою справжнього творчого процесу [1, с. 127-128]. Виділимо: творчість – це не те, що "зроблено не так, як у інших", не рішення визначених завдань непересічними прийомами, не художні практики, які можуть бути зреалізовані в педагогічному процесі.

Роботи з дослідження проблем не тотожності творчості і "створення нового" є винятково вагомими. Якщо ключові характеристики творчості недосяжні для відбитка в педагогічному процесі в повному обсязі, а йдеться лише про часткове копіювання їх малоістотних ознак, то постає питання підготовки до професійної діяльності, де потрібні знання й навички із маніпуляції правилами і стандартами.

Нам не знайомі педагогічні роботи, в яких порушено питання навчання маніпуляціям із правилами та їх створення. Навпаки, кожного разу формулювалися саме правила, які могли набути або вигляду жорсткого алгоритму, або більш-менш пластичних "орієнтовних" схем діяльності. Прикладом можуть слугувати ТРВЗ, роботи А. Горальського (Правила тренінгу творчості) та ін. Але дії за правилами інтерпретують вельми

неоднозначно. Р.Ойх [10] убачає в правилах і пошуках правильної відповіді, наслідуванні перепони для діяльності. Саме тому його поклики до недодержання правил, які протискує спільнота ("Киньте виклик правилам!"), а надто – ревізії своїх ("Перегляньте свої правила!"), їх переоцінки ("Розлюбіть власні правила і ідеї!") розцінено як умову перегляду стандарту. Важливо: Р.Ойх сперш натискає на "але" – але за потреби такої діяльності для більшості, бо відмова від правил тієї ж миті позначиться на організаційній реальності. Другими словами, аналогічна діяльність мусить засновуватись на врахуванні потенціальних наслідків від нехтування правилами. Належить примітити, що в данім прикладі це стосується тільки професіоналів, котрі за фахом залучені до створення нового. Тільки спеціально підготовані фахівці зобов'язані вносити зміни в правила, які позначаться на організаційній реальності.

Найбільш важливою щодо нашого уявлення про відміни між творчістю і культуротворчістю є трансгресивна концепція особистості Я. Козелецькі [7]. Під трансгресією науковець розуміє такі дії і мисленнєві процеси, які, як правило, є спеціально здійсненими і свідомими, виходять за межі існуючих (матеріальних, символічних, соціальних) і започатковують нові важливі цінності як позитивні, так і негативні. Використання терміну трансгресії показує на руйнівний характер перетворень, який скасовує існуючі структури, погляди, цінності, чим трансформують дійсність. Трансгресивні дії є всеохопною крайністю діям адаптивним, вони діляться на два види: партикулярні (трансгресія носить особистий чи груповий характер, це дії щодня, вони не творчі, а більше репродуктивні і мають на меті збереження рівноваги власного організму) і історичні (такі дії тягнуть історичні наслідки). В них за напрямком руху вирізняють експансивні дії (розширення меж існування й свободи) і творчі (вихід за межі усталеної культури). При цьому зазначено, що творчість сама є різновидом експансії. Трансгресія за своїми наслідками впливає на особистість і культуру. Видатні культурні здобутки виникають як поєднання "пізнання, емоцій, мотивації, особистості і соціального контексту" [7, с. 84].

Низка публікацій і монографія автора порушують питання підготовки до культуротворчої праці, формування виробничого колективу як соціокультурної цілісності, фахівця як культуротворця та навчання маніпуляціям із правилами в континуумі "безумовне прийняття – створення нових", що стає нагальною потребою економіки постфордистського етапу, котра існує за оригінальними автентичними правилами [2-5].

Ми розглядаємо професійну підготовку вчителя як комплекс заходів із формування у них знань, умінь, навичок, котрі уможливають виконання надалі професійних обов'язків при забезпеченні: стабільного розвитку суспільству; здатності працювати в мультикультурному середовищі, пристосовуватись до швидких непередбачуваних за наслідками змін у суспільстві і світі; здійснення професійної діяльності в умовах міграційних процесів, багатоконфесійності, культурного релятивізму в професійному середовищі.

Причиною же нашого рішучого неприйняття ідеї "квазітворчості" в педагогічному процесі є штучне перебільшення її значення як домінанти за рахунок культури, чим свідомо чи не свідомо, але засновують розбалансування систем "Культура-Творчість", "Традиція-Новація", "Споживання-Створення" й закономірно програмує соціальні, економічні, політичні, культурні катаклізми як ефекти порушення соціокультурного балансу.

Для цілей професійної педагогіки раціональним є виразне розмежування понять творчості і культуротворчості, оскільки конститутивні характеристики першої з них (ризикованість, непередбачуваність, не прогнозованість та таке інше) не є притаманними для культури, й тому два супротивні феномени не можуть бути поєднані в одному терміні. Вести мову про культуротворчість можна лише тією мірою, якою наявні передбачуваність та безпечність, що вкрай локалізує розмір творчого часопростору як принципово не алгоритмізованої та ризикованої діяльності.

Думаємо, що найсуттєвішою відміною культуротворчості від творчості є те, що концептуальні уявлення про творчість, розвиток творчих здібностей, творчий потенціал розвивались у межах загальних уявлень про суспільний прогрес як наслідок цих процесів. В сучасному психолого-педагогічному плані творчість – це, в узагальненому вигляді, довершення процесу особистісного розвитку, граничний етап особистісної зрілості як вправності на професійному поприщі.

За отакого її витлумачення відмова від правил не постає як моральна проблема, коли виникає значущий продукт, а якщо в результаті відмови від правил потрібний продукт не виникає, то це вивченню не підлягає і наукою не обговорюється.

Сутнісне протистояння між творчістю і культуротворчістю, як ми це розуміємо, зводиться до того, що творчість стає теоретичними підвалинами для обґрунтування і визнання відступу від сакраментального світорозуміння ПОРЯДКУ як раціонального для піднесення цивілізації і культури. Для культуротворчості належно в концептуальному плані, на наш погляд, є її інтерпретація як такої, що спонукує до вищого рівня упорядкованості через створення нового.

Тому це поняття може стати фундаментом для теоретичного обґрунтування доцільності суспільного порядку, культури як безпеки і стабільності в суспільстві, обмеження перетворювальної активності суб'єкта. Воно придатне для розкриття значущості виготовлення нового на засадах конвенцій та свідомого ставлення до

пропонованих змін, і має сенс тією мірою, якою суб'єкт розуміє, що може розхитати систему, порушити в ній соціокультурний баланс, усвідомлює наслідки й завбачує реакцію спільноти, малої чи великої соціальної групи.

Отже, наскільки культуротворчість є погодженим із соціокультурною цілісністю і свідомим внесенням змін, настільки творчість є безконтрольним інтуїтивним непогодженим виходом особистості за межі наданих виборів спільнотою для оновлення правил, норм, стандартів.

Поняття культуротворчості не може розглядатись як похідне від творчості з таких причин:

- сутність культуротворчості в прогнозованості і передбачуваності, а творчості – в непередбачуваності;
- перша – адаптація, погоджений вихід за межі правил і стандартів, друга – трансгресія.

Наш напрям дослідження вивчає дії індивіда в ситуаціях штучного скорочення виборів спільнотою. Другими словами, проблема в межах професійної освіти полягає в тому, аби навчати як культуроспоживанню, так і культуротворчості, набувати досвіду *дотримання* правил, норм, стандартів, *маніпуляції* з ними й їхнього *оновлення* в інтересах виробництва.

Ми зосереджуємо увагу на таких аспектах проблеми збереження рівноваги в системах "Культура-Творчість", "Традиція-Новація", "Споживання-Створення":

а) дотримуватись правил – це вбавити власноруч простір для самореалізації в творчості, відмовитись від своїх культурних цінностей, але оберегти й засвідчити соціальну і культурну ідентичність;

б) переступити правила задля самореалізації як екзистенціональної самовідданості правилам (М. Полані) – це позбутися ідентичності, але закласти свої культурні цінності;

в) маніпулювати з правилами – це зреалізувати культуротворчість як час і простір конвенціональних домовленостей заради збереження ідентичності й соціокультурної рівноваги в спільноті.

Специфічною ознакою діяльності фахівця є практика тимчасового ситуативного виходу за межі правил і стандартів у звичній соціокультурній площині. Результатом цього буває усвідомлення культурних рис професійної спільноти, до якої належить фахівець, їх соціальної значущості та тих правил і стандартів, котрі закріплюють такі культурні риси. Як наслідок, виникає бажання самовдосконалення або "удосконалення" іншого. Інтуїтивне відчуття нового чи його усвідомлена потреба ймовірно через невдоволення результатами такої практики.

Її передуює ідентифікація із спільнотою і, відповідно, не дотримання (або потенційне порушення) тих правил, за якими вона існує. Правило як певне знання, яке уможливує упізнання ситуації, де воно може бути використано, та правило, як навичка перебування в ситуації упізнання, виокремлення та вибору необхідного правила, ставлять нове завдання, а саме: необхідності практики маніпулювання правилами, яка не є практикою лише опису самого правила чи його пояснення, розуміння. Необхідна практика дотримання і недотримання правил.

Нами було піддано аналізу моделі (фахової) поведінки, які можна осмислити й пояснити лише за допомоги поняття культуротворчості. Проблема визначення сутності культуротворчої практики, обговорення теоретичних засад культуротворчої практики як навчання створенню правил, висвітлення результатів експериментальної роботи, зокрема, виокремлення педагогічних умов навчання правилам як маніпуляціям із ними присвячено роботи автора [5].

Професійна підготовка майбутніх учителів до врівноваження практик дотримання і порушення правил устанавлює задачі врахування таких пріоритетів, як: *суспільна рівновага, соціокультурний баланс, конвенції, навчання засобом стримування і противаг для перешкодження шкідливим новаціям*.

Оскільки на даному етапі суспільного розвитку визнано, що новації призводять до соціальних конфліктів на особистісному, груповому, колективному, суспільному і планетарному рівнях, а співвідношення традицій і новацій обумовлює соціокультурний розвиток суспільства, професійна підготовка майбутніх учителів потребує врахування об'єктивних законів суспільного розвитку, які детермінують задоволеність/незадоволеність фахівця існуючими у професійній діяльності правилами, співпадання/неспівпадання потреб суспільства в модернізації з індивідуальною перетворювальною активністю, прийняття/неприйняття фахівцем виробничих вказівок наслідувати стандарти і вирішувати специфічні суперечливі вимоги до спеціаліста, суттю яких є *установки на максимальні обсяги реалізації креативності при найбільшій адаптації до правил*.

Підготовка майбутніх фахівців до культуротворчої праці повинна передбачити розкриття професійної діяльності як єдності суперечливих тенденцій і альтернативних можливостей, усталеного та нового. В плані обумовленості суспільних змін професійною діяльністю вчителя можна говорити про постійне акцентування суспільством значення інновацій для його розвитку та широке застосування методів стримування і противаг при виведенні соціальної системи із стану рівноваги, підвищення в ній напруги, котрі детерміновані відмовою від правил, приписів, професійних стандартів та усталених стереотипів. Це підтверджено і концепціями професійної підготовки, провідною ідеєю нової виробничої парадигми, теоріями праці та трудового менталітету в сучасних соціокультурних умовах, трудового ресурсу в системі стратегічного розвитку України (У. Бек, Д. Богиня, М. Гайо, М. Маффесолі, А. Назаретян, Ю. Сухарьов та ін.).

В базовому компоненті змісту фахової підготовки вчителів належить приділити особливу увагу розкриттю сутності дефініцій "соціокультурний баланс", "соціокультурна цілісність", "позитивний образ майбутнього", "суспільна рівновага", "конвенції", "засоби стримування і противаг", та ін. Теоретико-методологічний компонент системи професійної підготовки майбутніх учителів варто збагатити за рахунок концептуальних підходів до визначення конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці (У. Бек, Д. Богиня, М. Гайо, М. Маффесолі, А. Назаретян, Ю. Сухарьов), ідеї інтерпретації соціального середовища та індивіда як системи (А. Ангял, Т. Дрідзе, І. Матюша, Н. Сарджвеладзе), положень синергетики та соціальної синергетики (Л. Бевзенко, В. Бранський, В. Василькова, Е. Лотман та ін.), соціокультурного підходу до аналізу педагогічних явищ, процесів, фактів та принципів синергетики в педагогічних системах (Н. Булгакова, А. Євтодюк, С. Трофімова), а також ідеї соціокультурного балансу (М. Лапін) і соціокультурної цілісності (А. Пігалев). Зокрема, такий підхід реалізовано в змістовому компоненті курсів Ольги й Олени Жорнових "Актуальні проблеми теорії виховання" та "Методика викладання дисциплін фаху у ВНЗ" (для освітньо-кваліфікаційного рівня *magіstr*).

Тоді логіка професійної підготовки відсвічує рух від дискретних уявлень до цілісної картини педагогічної діяльності як підоснови соціальної динаміки й чинника інноваційного розвитку суспільства, його прогнозованого функціонування; від фрагментарного формування досвіду оновлення професійних стандартів до підготовки до системних цілеспрямованих дій із маніпуляції із правилами й стандартами, їх оновлення заради розвою виробництва й суспільства; від не усвідомлення чи усвідомлення в обмеженому обсязі себе суб'єктом інноваційних процесів у суспільстві до визнання власної професійної діяльності чинником суспільного розвитку, а себе суб'єктом соціальних змін.

Результативне формування майбутніх учителів суб'єктами культуротворчої праці достачає педагогічна система (ідея, мета, умови, результат, принципи, зміст, методи, форми, структура, функції), методичний комплекс, який вміщує цільові, змістові, діагностичні складові.

Системне оцінювання професійної підготовленості до педагогічної діяльності як культуротворчості для впливу на суспільний розвиток визначає динаміку адекватного соціокультурній ситуації оцінювання інновацій. Це передбачає:

- підготовку майбутнього вчителя до внесення змін у професійну діяльність через підвищення практичного інтересу до сценаріїв розгортання майбутнього, що вплине на вибір мети, формулювання завдань, осмислення наслідків професійної діяльності, передбачення її результатів як зміни попереднього стану в суспільстві на бажаний;
- розкриття в цільових, змістових, процесуальних складових навчально-виховного процесу сутності культуротворчої праці.

Формування вчителів суб'єктами культуротворчої праці (мета); впровадження досвіду урівноваження практик дотримання, маніпуляції і порушення правил як пошуку соціокультурного балансу під час впровадження нового (процес); характеристики фахівця, підготовленого до педагогічної діяльності як суб'єкта культуротворчої праці (результат професійної підготовки) забезпечуватиме:

*фахівцеві* – реалізацію його потенціалу при збереженні соціальної та культурної ідентичності;

*виробництву* – мінімальні ризики від новацій;

*суспільним відносинам* – стабільність, безпеку, моральність і соціокультурну рівновагу;

*суспільству* – громадянина, котрий за умов будь-якої суспільної невизначеності прагнути вирішити соціальні протиріччя на засадах суспільного плюралізму, ідей соціокультурного балансу, конвенцій.

**Висновки...** Висновуємо з вищевикладеного основне: культуротворчість доцільно вивчати окремо від культури чи творчості, вона не є ані тільки споживанням, ані творчістю і не співпадає з ними за змістом, метою, завданнями, методами дослідження і формування, формами організації як навчальної практики.

1. Зарубіжні і вітчизняні науковці під культуротворчістю розуміють досягнення індивідом певного періоду в розвитку, який засвідчує особливу роль у сфері культури, а саме – можливість внесення змін; здатність замінити механізм впливу сторонньої особи на механізм самовпливу. При цьому діяльна опозиція наслідуваність – створювальність виступає рушійною силою культуротворчості в русі від канонізованого до продуктивного.

2. Вибір напряму дослідження культуротворчості в Україні залежить від надання дослідником переваг соціальній чи культурній реальності, адаптаційним чи трансгресивним процесам при створенні нового, репродуктивним чи продуктивним функціям культури. Нині існує лише два напрями – соціокультурний і культурологічний.

3. Для опису процесу створення потрібного продукту підприємству, виробництву, виробничому колективу чи суспільству доцільно живати поняття культуротворчості, тим самим протиставляючи цей процес творчості як трансресії.

4. Особливо важливе значення має професійна підготовка майбутніх учителів, оскільки через освіту як соціальний інститут проходить кожен громадянин, і, в такий спосіб, учителі своєю професійною діяльністю впливають на стан національного розвитку, створюють суспільні цінності, норми, правила.

5. Сутність професійної підготовки учителів як стратегічного ресурсу розвитку суспільства полягає в тому, щоб підготувати майбутнього фахівця як суб'єкта культуротворчої праці до оцінювання соціальної значущості інновацій та впливу на інноваційний розвиток суспільства через перегляд стандартів, нормативів, правил, результатів, котрі існують у професійній діяльності, й осмислене розбалансування систем "Культура-Творчість", "Традиція-Новація", "Споживання-Створення".

6. Значущість ідеї культуротворчості для професійної підготовки вчителів полягає у впровадженні практики маніпулювання з правилами й стандартами для набуття досвіду конвенціональних домовленостей заради збереження соціокультурної рівноваги в спільноті при їхньому покращенні.

Подальші дослідження розкриють перспективність ідей культуротворчості для підготовки наукових кадрів.

#### Література

1. Вересов Н. Н. Культура и творчество как психологические идеи / Н. Вересов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 124–128.
2. Жорнова О. І. Колективні дії нації : депозит культурного розвитку чи cultural incorrectness? / Ольга Жорнова // XXI століття : альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія. – К. : Фенікс, 2006. – С.73–75.
3. Жорнова О. І. Педагогічне посередництво в універсальних пошуках "золотої середини" / Ольга Жорнова // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 6–10.
4. Жорнова О. І. Постмодернові версії культуротворчості як мейстримовий напрям соціокультури / Ольга Жорнова // Вісник Книжкової палати. – 2004. – № 1. – С. 45–48.
5. Жорнова О. І. Теорія і методика формування культуротворчості / Ольга Жорнова. – Запоріжжя : Вид-во "Дике поле", 2006. – 416 с;
6. Кривцун О. А. Личность художника как предмет психологического анализа / Олег Кривцун // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 2. – С. 99–109.
7. Пуфаль-Струзик И. Творческий путь в "трансгрессивной концепции личности" Я. Козелецкого / И. Пуфаль-Струзик // Высшее образование в России. – 2002. – № 2. – С. 75–185.
8. Швейцер А. Культура и этика / Электронный ресурс : режим доступа [design.ru/index.shtml?Projects&AZLibrCD&ba1/ea2c9/books/001b105](http://design.ru/index.shtml?Projects&AZLibrCD&ba1/ea2c9/books/001b105)
9. Necka E. Proces tworczy i jego ograniczenia / E. Necka. – Krakow: Wydawnictwo Impuls, 1999. – 345 с.
10. Oech Von R. Creative Whack Pack / Электронный ресурс : режим доступа <http://www.amazon.com/exec/obidos/ASIN/0880793589/ln9867a-20>

#### Анотація

У статті розкрито можливості ідеї культуротворчості для розв'язання соціальних суперечностей в системі "Культура-Творчість" при підготовці вчителя.

#### Аннотация

В статье раскрыты возможности идеи культуротворчества для решения социальных противоречий в системе "Культура-Творчество" при подготовке учителя.

#### Summary

In article idea possibilities culture-creativity for the decision of social contradictions in system "Culture-Creativity" are opened by preparation of the teacher.

**Ключові слова:** культуротворчість, система "Культура-Творчість", підготовка вчителя.

**Ключевые слова:** культуротворчество, система "Культура-Творчество", подготовка учителя.

**Key words:** culture-creativity, system "Culture-Creativity", preparation of the teacher.

Подано до редакції 15.03.2012.

УДК 371.15

©2012

Зламанюк Л.М.

## ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІВ

Найголовніші цінності освіти – не тільки дитина, а й педагог, здатний до розвитку задатків, таланту, соціального захисту, збереження індивідуальності дитини  
В.Кремінь

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Основне призначення освіти – забезпечення входження особистості в суспільство через формування необхідних для життя в ньому суспільних якостей. Останнім часом освіта в усьому світі розглядається як важливий чинник становлення і розвитку дитини, частина складного соціокультурного середовища. Міжнародна комісія з питань освіти XXI століття при Раді Європи визначила політику держави в галузі освіти як постійний процес збагачення особистості знаннями та уміннями, процес її формування, розвитку відносин між окремими людьми, групами і народами. За визначенням комісії, завдання освіти полягає в тому, щоб надати можливість всім без винятку проявити свій талант і творчий потенціал – реалізувати свої особисті плани. Основними принципами освіти XXI століття визнано такі [4]:

• *навчитися жити разом*, розвиваючи знання про інших, про їхню історію, традиції, спосіб мислення; оволодіти культурою спілкування;

• *навчитися набувати знання.* Необхідним для особистості є поєднання широких загальнокультурних знань із можливістю глибокого опанування обмеженої кількості дисциплін; загальний культурний рівень – це своєрідна перепустка до неперервної освіти, основа, яка необхідна для того, щоб навчатися протягом усього життя;

• *навчитися працювати* – набувати компетентності, удосконалюватися у своїй професії;

• *навчитися жити.* XXI століття вимагає більш великої самостійності та здатності до оцінювання, посилення особистої відповідальності.

Ці принципи розвиваються в сучасних наукових дослідженнях, присвячених розв'язанню проблеми конструювання змісту шкільної освіти.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості [4].

***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...***

Наука і практика завжди приділяла особливу увагу питанням творчої природи педагогічної діяльності, специфіки педагогічної творчості.

Сучасні вимоги до особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О.Альбуханова-Славська, В.В.Давидов, І.С.Якіманська, В.О.Сухомлиського, І.С.Кона, І.Д.Беха [2] та інших. Дослідження творчого потенціалу особистості пов'язане з іменами відомих вчених, таких як Г.Айзек, А.Алейніков, М.Бердяєв, Д.Богоявленська, Л.Виготський, В.Лернер, А.Маслоу, О.Моляко, А.Поляков, Я.Пonomарьов, В.Рибалко, В.Семиченко, С.Сисоєва, Р.Штайнер, Е.Фромм, Б.Юсов та ін. Креативність розглядається ними як основа, психологічний механізм, що зумовлює творчу активність людини для самоактуалізації та творчої самореалізації у різних видах життєдіяльності.

У продовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як "особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (О.В.Барабанщиков і М.Ф.Феденко), "принцип діяльнісно-особистісного підходу" (В.І.Андреев), "особистісно-діяльнісний підхід" (І.О.Зимня), "системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л.М.Держак), "індивідуально-особистісний підхід" (О.Я.Савченко) тощо.

***Формулювання цілей статті...*** Мета даної статті полягає у розкритті організація професійного самовиховання вчителя сучасного навчального закладу в контексті задач модернізації освіти та розвитку творчого потенціалу педагогів.

***Виклад основного матеріалу дослідження...*** Сьогодні в умовах особистісного підходу інтерес до проблеми розвитку творчого потенціалу фахівця посилений. Ми виходимо з того, що не можна навчати педагогів творчості, але акцентуємо увагу на тому, що система післядипломної педагогічної освіти вирішує завдання розвитку творчого потенціалу особистості педагога. Під творчим потенціалом педагога ми розуміємо невід'ємну складову частину сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенціальні тенденційні можливості до створення чогось нового або перетворення відомого, пізнаного, вміння здійснити вибір в умовах варіативності.

Протягом останніх років Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти працює над науково-методичним проектом "Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості", виділяючи стрижневі питання щодо формування творчої особистості учня та підготовки вчителя до педагогічної творчості в системі післядипломної освіти [3].

Креативність є характерною ознакою творчої особистості, спроможної реалізовувати свій творчий потенціал за власною ініціативою із вибором відповідальних засобів. Креативність розглядається дослідниками і як передумова для будь-якої творчої діяльності, вмотивованої прагненням індивідуума до самоствердження, самореалізації.

Варто зазначити, що в системі освіти творчі можливості, закладені у кожній людині природою, мають бути розвинені та педагогічно скориговані; школа повинна закласти підґрунтя розвитку творчого потенціалу особистості та визначити сталий напрямок цього процесу.

Вважаємо, що становлення професійного самовиховання педагогів є необхідною умовою їхньої професійної компетентності.

У свою чергу компетентність розглядаємо як комплексну характеристику особистості, яка включає знання, вміння і навички, набуття реального досвіду людини, що забезпечує їй успішне виконання будь-якої діяльності протягом життя. У контексті сказаного стає зрозумілим, що завдання освіти полягає в тому, щоб зробити особистість успішною з точки зору її діяльності, навчити її набувати індивідуальну компетентність у процесі трудової діяльності.

В зв'язку з цим планується здійснити відбір педагогічних технологій, спрямованих на розвиток інноваційного потенціалу особистості, оволодіти сучасним стилем педагогічного мислення та рефлексій, підвищити педагогічну майстерність, визначити основні пріоритети діяльності та створити колектив односторонців.



Працюючи над цими проблемами, виділяємо декілька напрямків діяльності кафедри природничої освіти у розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

*Перший напрямок* – надання педагогам необхідних знань. До цього напрямку відносимо:

- поглиблення та постійне оновлення знань в галузі психолого-педагогічної теорії, зокрема, процесів індивідуалізації та самоорганізації, особистісно-розвивального навчання, діяльнісно-особистісного підходу щодо розвитку особистості в освітньому процесі;
- поповнення та оновлення знань в галузі сучасної практики, зокрема знань методів, форм, педагогічної системи засобів діяльності, що сприяють усвідомленню кожним учнем своєї особистості і відмінності від інших, тобто унікальності;
- надання знань в галузі педагогічної творчості, зокрема, теорії педагогічної творчості та самоосвітньої діяльності як найвищого виду творчості;
- підвищення загальної культури педагогів. Зокрема, цій проблемі надаємо особливого значення, поглиблюючи знання слухачів в галузі суспільного життя, дбаючи про залучення до надбань національної та світової культури.

*Другий напрямок* – формування та розвиток необхідних вмінь та навичок для здійснення творчої діяльності. Виділення таких вмінь, безперечно, є умовним. На нашу думку, до таких вмінь можна віднести:

- вміння пошуку, опрацювання та використання необхідної інформації;
- управлінські вміння (планування, програмування, проектування);
- вміння самоконтролю, саморегуляції та самоосвітньої діяльності;
- прогностичні (вміння експериментувати, моделювати, формулювати педагогічні гіпотези).

*Третій напрямок* – сприяння набуттю фахівцями педагогічного досвіду.

Цілком очевидно, що в системі післядипломної педагогічної освіти педагогічний досвід існує в декількох площинах: як об'єкт вивчення, як предмет вивчення, як предмет набуття.

*Четвертий напрямок* – розвиток особистісних якостей педагога. Особливої уваги надаємо розвитку рефлексії, самобутності, індивідуальності фахівця, усвідомленню себе як особистості, як творця; формуванню прагнення до самовиховання, самовдосконалення, внутрішньої активності тощо.

Загальновідомі слова Л.Толстого: "Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи та до учнів, він – досконалий вчитель". Все це під силу педагогу як творчій індивідуальності.

На думку багатьох вчених-психологів, дидатків, сучасний вчитель має вміти переносити акцент у процесі навчання з викладання на учіння, організувати саме викладання як активізацію та стимуляцію процесів учіння, яке має сенс для учнів. Саме вчитель – основний чинник у реформуванні освіти і має передусім забезпечити зростання його творчої індивідуальності.

Наш концептуальний підхід до професійного самовиховання вимагає розглядати його як творчість, як вирішення вчителем творчих завдань-самозобов'язань у галузі професійного саморозвитку на різних ієрархічно побудованих і взаємопов'язаних рівнях змістовного (предметно-операціонального) і смислового (рефлексивно-особистісного) планів.

Ми виділяємо чотири інтегральні характеристики професійного самовиховання, які базуються на цілісному (В.С.Ільїн, В.А.Семиченко) та особистісно зорієнтованому підходах до цього феномену (І.Д.Бех) [2, с. 5]:

1. Єдність свідомого (самоцінного з особистісним смыслом) ставлення фахівця-педагога до системи професійних якостей, до самовиховання як творчості й засобу самореалізації особистості з його професійною самосвідомістю (мова йде про такі підструктури самосвідомості, як когнітивна (вироблення позитивного самовідношення, об'єктивне оцінювання себе за такими якостями, які вже склались, і за потенціальними можливостями особистісному розвитку), поведінкова (розробка «Я» - концепції професійного саморозвитку [1], плану її реалізації засобами самовиховання) [6].

2. Спрямованість активності у самовихованні на формування готовності до самостійної педагогічної праці.

3. Практична готовність до здійснення самовиховної діяльності (компетентність у галузі теорії і технології професійного самовиховання; оволодіння спеціальними вміннями і навичками, пов'язаними з виконанням дій організації самовиховної роботи).

4. Постадійний та різнорівневий характер організації професійного самовиховання як творчості на рівнях змістовного або смислового планів: соціально рефлексивно-особистісному і предметно-операціональному.

Слід зазначити, професійне самовиховання ми розглядаємо як усвідомлену і самоусвідомлену діяльність вчителя, спрямовану на формування і розвиток системи професійно значущих якостей, необхідних вчителю для виконання певних професійних функцій.

Важливою в цьому аспекті розглядається «Я-концепція» вчителя [1], на якій базується особистісний фрагмент моделі самовиховання. Креативна освіта відповідає такій організації навчання, виховання і розвитку

творчої активності, у якій як педагог, так і учень мають сприятливі умови для самореалізації, прагнуть до отримання творчого продукту інтелектуальної діяльності та самостійного створення нового.

**Висновки...** Таким чином, організація інституту післядипломної педагогічної освіти професійного самовиховання вчителя у контексті особистісно зорієнтованих технологій “працює” на забезпечення наступності самовиховної роботи і професійної роботи педагога загальноосвітнього навчального закладу, а в кінцевому рахунку – сприяє створенню у школах умов для “переведення” процесів навчання і виховання учнів на особистісно зорієнтовану основу.

#### Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Педагогика, 1986 – 367 с.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Крамаренко С.Г. Креативна освіта для розвитку інноваційної особистості (методики дослідження креативності). Дніпропетровськ.: Інновація, 2010. – 65 с.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Відкритий урок. – К. – 2003. – № 17-18. – С.31-33.
5. Пехота О.М. Особистісно орієнтовані освітні технології: історія, теорія, організаційні вимоги. //Педагогічні технології у неперервній професійній освіті/За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – С. 54-76.
- 6 Професійна освіта.: Навч.посібник /Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – С.149.

#### Анотація

*В статті розглядається організація професійного самовиховання вчителя сучасного навчального закладу в контексті задач модернізації освіти та розвитку творчого потенціалу педагогів.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема организации профессионального самовоспитания учителя современного заведения в контексте задач модернизации образования и развития творческого потенциала педагогов*

#### Summary

*Article observes organization of the professional modern education organization teacher's self development in contest of education modernization and development of teacher's creative potential*

**Ключові слова:** вчитель, самовиховання, творчість, професійне, засіб.

**Ключевые слова:** учитель, самовоспитание, творчество, професийное, способ.

**Key words:** teacher, self-education, creation, professional, means.

Подано до редакції 13.03.2012.

УДК 378.14

©2012

Кічук Н.В.

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** У контексті проекту “Національні стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки” актуалізується проблематика вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. На часі й проблема професійного становлення педагога в умовах сучасної вищої школи – основного етапу підготовки майбутнього фахівця. Вивчення й узагальнення наукового доробку у цьому плані (І.Бех, Н.Гузій, І.Зязюн, В. Кремень, В.Луговий, В. Семиченко та ін.) засвідчує про доцільність визнання, що зростаюче значення вищої школи в особистісному і суспільному розвитку пов’язане із незмінністю її соціальної, виховної, навчальної, дослідницької, інноваційної ролей, а євроінтеграційні процеси вимагають стандартизації підготовки фахівців, запровадження компетентнісного підходу, інтеграції освітньої і наукової складових у її діяльності. Дотично професійної підготовки саме педагога в умовах, коли престиж професії вчителя в суспільстві знижується і є наявною невідповідність між його суспільним призначенням і соціальним статусом, то загострюється вагомість аксіологічних пріоритетів його становлення. Натомість, у Білій книзі Національної освіти України констатується, що ще й досі цілі професійної підготовки педагога не підвладні аксіологічному орієнту, а її зміст не в повній мірі відображає історичні і сучасні цінності педагогічної дії, хоча поза створення означених умов не видається за можливе прогнозувати стійкі позитивні результати щодо розвитку у студентів початків професіоналізму і педагогічної майстерності [1, с. 271-272].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...**

Існуюча джерельна база з проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього педагога представлена різноманітними підходами. Так, один із них пов’язаний із намаганням поглибити наукове уявлення про базові поняття компетентнісної парадигми (Н.Кузьміна, Ж.Делор, А. Маркова, О.Пометун, Л.Хоружа та ін.). І що особливо цінне – осмислити їх у контексті предметної специфіки діяльності фахівця, зокрема, вчителя початкових класів – Н.Бібік, О.Савченко, Л. Хомич та ін.). Чи не найфундаментальніше цей аспект віддзеркалено у науковому доробку О.Савченко [3]. Наголосимо принаймні на двох принципово важливих у цьому контексті положеннях.

1. Виходячи, з одного боку, із співвідношення понять “компетенція” (тобто кола повноважень і тих питань, у яких певна посадова особа є обізнаною, володіє знаннями і досвідом) та “компетентність” (як досвідченість, поінформованість, авторитетність у певній галузі, здатність і здібність у розв’язанні якоїсь справи), а з іншого – з феноменології саме педагогічної компетентності (яку, наприклад, Н. Кузьміна трактує як “властивість особистості”, що виявляється у найкращому вирішенні педагогічних завдань, а, відтак, має певний різновид – спеціальна і професійна компетентність з предмету викладацької діяльності; методична; соціально-психологічна компетентність у межах процесу спілкування; диференціально-психологічна, пов’язана із «знаннями в дії щодо мотивації і здібностей учнів; суто психологічна компетентність в галузі гідності й недоліків власної особистості і діяльності), видається за можливе на цьому підґрунті деталізувати своєрідність професійної компетентності педагога, який набуває у вищій школі спеціальність “учителя початкової школи”.

2. Спираючись на сучасні уявлення про таке явище, як компетентність педагога, стає можливим уточнити його своєрідність з-поміж інших, що теж пов’язані з характеристикою здатності фахівця виконувати відповідну роботу – “професійна підготовка”, “готовність до професійної діяльності”, “кваліфікація”, “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”. А це набуває значної ваги у площині професійної педагогіки, оскільки окреслює параметри професійної підготовки майбутнього педагога саме на основному етапі його становлення як фахівця – в умовах навчально-професійної діяльності у вищій школі. Так, новим змістом наповнюється поняття “професіограма педагога” школи першого ступеня (що зумовлює осучаснення нормативного навчального курсу “Вступ до спеціальності”); акцентується увага на практико-орієнтованому навчанні студентів у межах змістових модулів відповідних навчальних курсів, що складають своєрідний каркас професійної підготовки педагога (зокрема, в розрізі циклу природничо-наукових та загальнопрофесійних дисциплін, передбачених навчальним планом підготовки бакалавра та магістра). Дійсно, як небезпідставно стверджують деякі дослідники (зокрема, С. Молчанов), таке явище як компетентність має осмислюватися виключно в контексті питань цільового призначення. Відтепер вивчати це явище з огляду на функціональну роль вищої освіти видається за можливе спираючись на таке трактування: “компетентність спеціаліста з вищою освітою – це вияв на практиці його намагання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, осмислюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення” [4, с. 67].

Відтак, лише реальні умови педагогічної діяльності дозволяють об’єктивно свідчити про наявну у майбутнього фахівця професійну компетентність; остання виявляється лише в конкретній ситуації, з яких зіткана робота вчителя-практика. У цьому зв’язку можна прийняти дослідницьку позицію тих науковців (наприклад, В. Саюк), які вважають, що “нереалізована компетентність, будучи потенцією, не є компетентністю”.

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті полягала у висвітленні своєрідності компетентнісного підходу до формування у вищій школі педагога школи першого ступеня, який здатний до компетентного розв’язання професійних завдань в умовах сучасного інформаційного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Створення теоретичної моделі компетентнісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів передбачала врахування своєрідності соціального й особистісно-професійного призначення саме такого фахівця. Так, науковці, які досліджують специфіку професійної діяльності вчителя школи першого ступеня (Н. Бібік, В. Бондар, І. Пальшкова, Ю. Пастир, Л. Петухова, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.), здебільшого єдині у визнанні її в наступному: вчитель початкових класів завжди є класним керівником; він викладає, як правило, більшу кількість різнопрофільних навчальних дисциплін; такому педагогові притаманна вірогідність роботи як в умовах традиційної, так і малокомплектної школи та навчально-виховних комплексах різних типів (НВК – школа – дошкільний навчальний заклад, НВК – школа I-II ступенів-ліцей, школа-гімназія), авторської, спеціалізованої школи (школа-інтернат з поглибленим вивченням окремих предметів і курсів). До того ж саме педагог школи першого ступеня, з огляду на психолого-педагогічну характеристику дитини молодшого шкільного віку, виступає для неї найавторитетнішою особою, виконує вирішальну особистісно-професійну роль у забезпеченні компетентного зв’язку з батьківською громадою. Понад усе, саме педагогу початкової школи, який стоїть біля витоків становлення дитини як школяра, належить виняткова роль у випереджувальному розвитку творчої індивідуальності учня. Існує позиція, за якою у професійно-педагогічній освіті майбутнього вчителя перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку має сенс розглядати в двох аспектах [3, с. 46]. По-перше, процес модернізації змісту професійної освіти – відбір і структурування навчальних модулів – відбувається з одночасним визначенням результативної складової цього процесу, тобто набуттям студентами компетентностей. По-друге, актуалізується потреба навчити майбутніх педагогів цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності в учнів.

Ми вважаємо, що, намагаючись розширити наукове уявлення про професійну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, крім вищезазначеного, варто взяти до уваги ще принаймні дві обставини. Перша з них пов’язана з актуалізацією у наш час системного мислення педагога у зв’язку з осучасненням основного базового

компонента, який визначає будь-які професійно-значущі ситуації діяльності фахівця – Державного стандарту для початкової школи, втілення якого передбачається з 1 вересня 2012 року. Згідно цього державного документу передбачено низку новацій, які акцентують увагу на досягнення суб'єктності майбутнього фахівця, забезпечують перехід до системної реалізації ним компетентнісного підходу. За влучним висловом О.Савченко, йдеться про “парадигмальний зсув” в особистісно-професійній характеристиці вчителя школи першого ступеня. Дійсно, аналітичний огляд змістового ядра Державного стандарту сучасної початкової школи зумовлює низку змін, з-поміж яких: окреслення двох нових галузей – “Природознавство” (I-IV класи) і “Суспільствознавство” (III-IV класи); збагачення галузі “Мова і література” доданням таких, як-от: “Мова навчання”, “Мова національних меншин”, “Іноземна мова”, “Літературне читання”; включення у галузь “Технології” окремої змістової лінії – ознайомлення молодших школярів з інформаційно-комунікаційними технологіями, яка, починаючи з другого класу, має вивчатися у пропедевтичному курсі “Сходінки до інформатики”. Відтак, цілком зрозумілим стає той підвищений інтерес і науковців, і шкільних практиків до вдосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів, який набуває у вищій школі спеціалізацію “інформатика”. Йдеться про системну “інформатизацію” змісту початкової загальної освіти. А домінантами розцінюються такі: 1) комп'ютер та його можливості; 2) інформація та інформаційні процеси; 3) використання комп'ютера; 4) комунікаційні технології [6].

У зв'язку із зазначеним, нам видається цілком правомірним диверсифікацію розглядати в якості принципу сучасної освітньої політики (В. Байденко, Т. Мангер, О. Язвінська). Особливо, якщо вбачати у диверсифікації (з лат. – зміна, різноманітність) процес розширення можливостей створення гнучкої системи підготовки фахівця через набуття цією системою спроможності реагувати на зміни у сфері кон'юнктури ринку праці. Остання, як відомо, перебуває у фокусі саме інформаційно-комп'ютерних технологій. Якщо враховувати, що у професійній підготовці студентів зростає вага і обсяг самостійної роботи, а, відтак, підвищується значення бібліотеки вищого навчального закладу, то стає зрозумілим, чому онлайн-відео, інтерактивний блог, букридери, смартфони стають брэндами сьогодення і складають інваріантний “сегмент” педагогічного світосприймання майбутнього вчителя. Це обумовлене наскрізним характером впливу на суцільну педагогічну картину світу. А її, на думку дослідників, складають: система педагогічних теорій; система узагальнюючих засобів педагогічної діяльності; система напрямків застосування педагогічних фактів, понять, методів, теорій в єдності з системою адекватних моделей; система узагальнених поглядів на освітній простір, на історичний процес його формування [5, с. 37].

**Висновки...** Таким чином, розглянуті аспекти проблеми підготовки педагога до професійної діяльності сприяють розширенню наукових уявлень про ресурс сучасної вітчизняної вищої школи як основного етапу особистісно-професійного становлення конкурентоспроможного фахівця.

#### Література

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Кременя. – К. : НАПН України, 2011. – 342 с.
2. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи : технологічні складові / Л. Коваль // Монографія. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України : методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Савченко // Початкова школа. – 2011. – №8. – С. 25-29.
4. Татур Ю. Компетентносный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Татур // Материалы методологического семинара. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 62-69.
5. Тестов В. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира / В. Тестов // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 34-42.
6. Шкворченко Г. Підготовка вчителя інформатики початкової школи / Г. Шкворченко // Рідна школа.–2011. – № 11.–С. 68-71.

#### Анотація

*У статті розглядаються деякі аспекти проблеми вдосконалення процесу підготовки в умовах вищої школи майбутніх педагогів до професійної діяльності.*

#### Анотация

*В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы совершенствования процесса подготовки в высшей школе будущих педагогов к профессиональной деятельности.*

#### Summary

*Some aspects of the problem of the improvement of the process of the future Teachers' training in the higher educational establishment are investigated in this article.*

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, диверсифікація, вчитель початкової школи.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, диверсификация, учитель начальной школы.

**Key words:** competency, competence, diversification, elementary school teacher.

Подано до редакції 18.03.2012.

**МОДЕЛЬ МОРАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Завдання щодо формування у майбутніх фахівців моральних цінностей залишається одним з найактуальніших у педагогічній науці та практиці. Особливо гостро воно постало в сучасному суспільстві, для якого характерними є криза духовності, моральності, нехтування етичними нормами тощо. Ефективність функціонування такого важливого соціального інституту в житті українського суспільства, як засоби масової інформації, передусім залежить від духовно-моральних якостей журналістів, виховання яких повинно базуватися на глибокому теоретичному і практичному опануванні моральною готовністю до фахової діяльності. На комплексне вирішення цієї проблеми, тобто оптимізацію процесу формування морально-духовних цінностей у студентів-журналістів, спрямовують свою діяльність провідні ВНЗ країни. Результати аналізу виховного процесу у цих ВНЗ свідчать про наявність у ньому цілої сукупності суперечностей, які гальмують духовний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця у сфері журналістики. Провідною суперечністю є протиріччя між указаним соціальним замовленням навчальним закладам і рівнем наукового забезпечення шляхів його виконання. Тобто можна вести мову про існування загальної проблеми гармонізації аксіологічного, системного, синергетичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і культурологічного підходів в питаннях розгляду поняття моральної готовності майбутнього журналіста до фахової діяльності, проектування її моделі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Треба констатувати, що для розв'язання обраної проблеми в Україні є певне теоретичне підґрунтя. Так, питання стимулювання морального розвитку особистості майбутнього фахівця вирішуються сьогодні науковцями на філософському (А.Комарова, І.Зязюн, В.Табачківський, В.Князев, В.Баранівський та ін.), психологічному (С.Максименко, І.Бех, Г.Балл, М.Боришевський, В.Семиченко, В.Моляко та ін.), педагогічному (М.Євтух, В.Бондар, В.Бутенко, Л.Вовк, О.Мороз, Г.Падалка, Г.Шевченко та ін.) та інших рівнях.

Ще за радянські часи журналістська етика привертала увагу науковців: Р.Бухарцева, В.Теплюка, В.Здоровеги, В.Іванова, А.Москаленко, Б.Потятиника та ін. Особливості ціннісно-етичного регулювання журналістської діяльності в Україні – предмет наукового пошуку О.Кузнецової. Різні аспекти журналістської етики висвітлюються в працях Д.Авраамова, В.Казакової, Є.Прохорова, Є.Федоренка та ін.

Однак у сукупності теоретичних положень, присвячених духовно-моральній підготовці журналіста, бракує тих, які спрямовані на формування моральної готовності майбутніх журналістів до професійної діяльності.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті: з'ясувавши сутність моральної готовності майбутнього журналіста до фахової діяльності, розкрити з позицій аксіологічного, системного, синергетичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного і культурологічного підходів структуру та зміст моделі моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності як складової загальної фахової готовності.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** З цією метою в межах статті надамо визначення моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності та розглянемо структуру моделі цієї готовності. Моральну готовність майбутніх фахівців журналістської сфери будемо розглядати як складову частину загальної підготовки студентів до професійної діяльності. Моральна готовність до журналістської діяльності – це результат відповідної спеціальної підготовки. Вона являє собою складне інтегральне утворення, складовими якого є позитивне ставлення студента до обраної професії, сформовані у нього на самоцінному рівні знання про моральні норми та якості, певний досвід розв'язання завдань у сфері журналістики на основі моральних критеріїв.

За Ю.Бабанським, моделювання у педагогічних дослідженнях виступає вищою і особливою формою наочності, засобом упорядкування інформації, що дозволяє глибше розкрити сутність того явища, яке вивчається [1, с. 93]. Отже, для визначення структури та змісту моральної готовності майбутнього журналіста до професійної діяльності необхідно побудувати модель, що описує і пояснює особливості морального виховання майбутнього фахівця-журналіста.

Модель моральної готовності майбутнього журналіста до фахової діяльності слід розглядати як особливу цілісність таких взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, афективного, соціально-психологічного, операційно-діяльнісного та контролюючо-оцінного.

**Мотиваційний компонент.** Мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів, що спонукають студентів до продуктивної пізнавальної діяльності у сфері моралі, активного засвоєння змісту морального виховання. Як процес зміни стану та відношень особистості мотивація ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні причини, що спонукають особистість до дії. Майбутні журналісти повинні засвоїти, що використання моральних настанов з метою аналізу фахових ситуацій забезпечує найбільш оптимальний

результат їх професійної діяльності, дотримання вимог моралі працівниками засобів масової інформації підвищує імідж журналістської діяльності, забезпечує соціальну стійкість професійної поведінки журналіста.

Отже, посилення мотивації розглядається як важливий засіб підвищення ефективності морального виховання. Адже сильний мотив суттєво впливає на мету діяльності, підкріплює її. Зазначимо, що для того, щоб підвищити рівень духовно-моральної готовності майбутніх фахівців-журналістів до фахової діяльності потрібна не будь-яка, а глибока, сильна, змістовно цінна мотивація, бажання отримати нові знання та набути практичні навички щодо виховання духовно-моральних цінностей з метою подальшого їх застосування у професійній діяльності.

Виокремлення цього компонента зумовлено тим, що має місце підвищення інтересу майбутніх журналістів до моральної складової фахової діяльності, формування їх духовно-моральних цінностей стає важливим напрямком у вирішенні актуальних питань становлення журналістики.

*Когнітивний компонент* представляє собою розуміння сутності процесу забезпечення моральної компетентності майбутніх журналістів на основі достатнього розвитку їх пізнавальних процесів. У когнітивному аспекті треба розглядати знання студентів про моральну культуру та вміння їх застосовувати на практиці за умови оволодіння цими знаннями на самоцінному рівні.

Підкреслюючи функцію афективного компонента моделі як регулювання емоційно-вольових станів майбутніх журналістів в процесі оволодіння ними моральною готовністю до фахової діяльності, наголосимо на великому значенні цієї складової змісту такої готовності для досягнення ефективності власного морального становлення.

Функція соціально-психологічного компонента змісту моральної готовності студентів до професійної діяльності – стимулювання процесу формування у них комунікативної культури у професійних ситуаціях морального характеру.

Операційно-діяльнісний компонент визначає вміння та навички студентів безпосередньо включатися в процес самоформування моральних якостей. Наголосимо на спрямованості відповідних дій, які залежать від поставлених майбутніми журналістами цілей морального становлення, та операцій, що знаходяться в ізоморфній залежності з умовами функціонування навчально-виховного процесу на факультеті, на цінності змісту моральної культури. Формування цього компонента має певне значення для збагачення духовного потенціалу майбутніх фахівців у сфері журналістики. Оцінити рівень його сформованості у студентів можливо шляхом аналізу розробки ними продуктів журналістської творчості з позиції панування в них моральних цінностей, завдань і планів власного морального удосконалення як фахівця; розв'язання моральних завдань, які виникають у професійних ситуаціях за певним алгоритмом; оцінки результатів діяльності фахівців-журналістів за моральними критеріями і показниками тощо.

Щодо функції контрольної-оцінної компонента, то вона переважно зорієнтована на самооцінку і самоконтроль майбутніми журналістами ступеня оволодіння моральною готовністю.

Говорячи про педагогічний контроль і педагогічну оцінку, слід зауважити, що їх головною метою є забезпечення спрямованості моральної свідомості особистості майбутнього журналіста на моральну самосвідомість. Як результат, цей компонент може виступати у ролі механізму і засобу усвідомлення студентами за певних умов суперечностей між ідеальним і реальним образами "Я" як морально удосконаленої людини та формування "Я"-концепції морального становлення.

Між усіма структурними компонентами розробленої моделі існують внутрішні зв'язки. Моральні якості як особистісні цінності є надбанням когнітивного компонента. Оволодіння ними майбутніми журналістами безпосередньо залежить від емоційного переживання конкретних моральних цінностей, яке пов'язано з афективним компонентом розробленого ідеального об'єкта. Це переживання разом з розумінням студентами значущості оволодіння готовністю до фахової діяльності сприяє формуванню в них мотивів активності у напрямі оволодіння моральними нормами. Така активність (вона є сутнісною характеристикою мотиваційного компонента) є детермінантом і джерелом здійснення майбутніми журналістами дій і операцій – проектування завдань-самозобов'язань особистісного плану, самоформування моральної готовності тощо у сфері морального становлення. Завдання корекції результатів функціонування цього операційно-діялісного етапу оволодіння студентом достатньо високим рівнем моральної готовності вимагають оцінки отриманих проміжних і кінцевих результатів.

Тобто після операційно-діялісного починає функціонувати контрольна-оцінна компонента. Треба зазначити, що на ефективність його функціонування більше впливає не педагогічний контроль, а самоконтроль кожного майбутнього журналіста на всіх етапах виконання прийнятих завдань-самозобов'язань.

Соціально-психологічний компонент моральної готовності майбутнього журналіста можна вважати універсальним у плані його зв'язків з іншими її структурними одиницями. Йдеться як про значущість комунікативних умінь і якостей для ефективної організації, контролю і оцінки діяльності щодо підвищення рівня

моральної компетентності студентів, так і про їх провідну роль у розвитку когнітивної, мотиваційної й афективної сфер особистості кожного з них.

Зрозуміло, що визначені структурні компоненти моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності не розглядалися нами як відокремлені частини, вони доповнюють один одного та являють собою одне ціле. Ці компоненти взаємодіють між собою. Теоретична та практична моральна готовність майбутніх журналістів успішно формуються в них за наявності відповідної мотиваційно-особистісної готовності. Лише в цьому випадку засвоєні студентами знання та вміння стають усвідомленими і набувають особистісного сенсу. Разом із тим, наявна у студентів мотивація до моральної готовності, яка не підкріплена знаннями щодо методик духовно-морального виховання, а також відповідними практичними вміннями, не може дати очікуваного позитивного результату. Таким чином, не можна вилучити жоден компонент із запропонованої структури готовності без впливу на інші. Формування компонентів досліджуваної готовності дозволить також підвищити ефективність духовно-моральної підготовки майбутніх фахівців журналістської сфери до фахової діяльності, оскільки готує базу для успішного вступу до професійного середовища, адаптації до нього, подальшого планування кар'єри. Визначені компоненти у структурі готовності дозволять нам в подальшому здійснити аналіз сучасного стану моральної підготовки майбутніх журналістів.

Необхідно відзначити, що методологічною основою розробки моделі духовно-моральної готовності майбутніх журналістів до професійної діяльності є філософський, загальнонауковий та конкретно-науковий рівні.

На філософському рівні методологічну основу розробки моделі склали основні положення аксіологічного підходу. Така позиція дозволила розглядати моральну готовність як гуманістичну практику, що забезпечує умови для розвитку студента як особистості, дозволяє підвищити його активність як суб'єкта виховного процесу. Освіта не зводиться до трансляції суми знань від викладача до студентів, оскільки домінуючим фактором, що визначає зміст підготовки, виступає діяльність суб'єктів, які здатні реалізувати свій особистісний потенціал. Філософський інтерес до проблеми виховання духовно-моральних цінностей у майбутніх журналістів повинен зосередитися саме навколо особистості студента, вивчення впливу моралі на його світосприймання, формування його свідомості та світогляду.

Використання принципів системного та синергетичного підходів у процесі розробки моделі моральної готовності студентів-журналістів до фахової діяльності стало основою методології загальнонаукового рівня.

Системний підхід націлив на врахування в структурі моделі основних сфер особистості майбутнього журналіста як особливої психологічної цілісності: потребнісно-мотиваційної (мотиваційний компонент), когнітивної (когнітивний компонент), емоційно-вольової (афективний компонент), соціально-психологічної (соціально-психологічний компонент).

Модель як би вбирає в себе і регулятиви синергетичного методологічного підходу. Вона опосередковано спрямовує активність майбутнього журналіста на самоорганізацію процесу моральної готовності до фахової діяльності.

Як відомо, на конкретно-науковому рівні методологія являє собою систему специфічних та таких, що застосовуються лише у цій галузі наукового знання, методів, форм та принципів дослідження. Отже, на цьому рівні нами розглядалися особистісно орієнтований, діяльнісний і культурологічний підходи.

Розроблена модель як ідеальний об'єкт будується на засадах й культурологічного методологічного підходу. Йдеться передусім про відбиття в ній цінностей моральної культури. Про таку культуру можна вести мову за умови наявності у майбутніх журналістів таких системних якостей, як здатність до професійної творчості та здатність до професійного самовдосконалення.

Концептуальні положення діяльнісного підходу виявилися значущими для розробки моделі моральної готовності, оскільки саме діяльність стає основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості майбутнього фахівця. Нам цей підхід надав можливість виокремити операційно-діяльнісний та контрольо-оцінний компоненти моделі, що розглядалися саме з точки зору навчальної діяльності. Діяльність є системою процесів, що відтворюють ставлення суб'єкта до дійсності, і містить такі основні категорії, як: предмет діяльності (виховання моральних цінностей); мотив (спонукання до самоформування моральних цінностей); мету (усвідомлення потреби стати високо моральною людиною); дії (процеси, спрямовані на досягнення усвідомленої мети); завдання (цілі, надані в конкретних умовах); операції (зміст дії); форми здійснення операцій (уміння й навички) та результат діяльності. Таким чином, майбутні журналісти для набуття досвіду моральної готовності мають здійснити діяльність, подібну до тієї, що надала їх попередникам цього досвіду [4, с. 132].

Необхідність використання особистісно орієнтований підходу для розробки моделі обумовлено тим, що найсуттєвішою системною властивістю моральної підготовки журналіста є його особистісна зорієнтованість. Вона вимагає вважати моральну спрямованість і моральну самосвідомість найважливішими якостями особистості.

**Висновки...** Виходячи з результатів аналізу розробленої моделі моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності, сутності поняття готовності та її структури, встановлено, що моральна готовність майбутнього журналіста до фахової діяльності є складовою частиною загальної системи підготовки

майбутніх фахівців сфери інформації і розглядається як процес формування готовності до здійснення зазначеного виду діяльності. Кожний зі структурних компонентів цієї моделі виконує особливі функції в системі творчого процесу самостановлення майбутнього журналіста як особистості. Оволодіння моральною готовністю до фахової діяльності особистістю студента-журналіста сприяє задоволенню її вищих потреб – в самоактуалізації та самореалізації. Представлена модель стає орієнтиром успішної організації процесу духовно-морального виховання майбутніх журналістів.

#### Література

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К.Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Бех И.Д. Нравственность личности : стратегия становления / И.Д.Бех. – Ровно : РИО управления по печати, 1991. – 146 с.
3. Бех И.Д. Виховання особистості : підручник / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
5. Подласый И.П. Педагогика / И.П.Подласый. – М. : Просвещение, 1999. – 360с.

#### Анотація

*У статті надається визначення моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності, обґрунтовуються структурні компоненти і зміст моделі моральної готовності журналістів до фахової діяльності. Визначаються сутність, функції кожного компонента моделі та зв'язки між ними.*

#### Анотация

*В статье дается определение моральной готовности будущих журналистов к профессиональной деятельности, обосновываются структурные компоненты и содержание модели моральной готовности журналистов к профессиональной деятельности. Дается определение сущности, функциям каждого компонента модели и связям между ними.*

#### Summary

*The article provides a definition of moral readiness of future journalists to their professional activity, structural components and essence of the model of journalists' moral readiness to professional activity are substantiated. The essence, the functions of every component in model and relations between them are determined.*

**Ключові слова:** модель, моральна готовність, духовно-моральні цінності, професійна діяльність.

**Ключевые слова:** модель, нравственная готовность, духовно-нравственные ценности, профессиональная деятельность

**Key words:** model, moral readiness, spiritual- moral values, professional activity.

Подано до редакції 14.03.2012.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Кучерявим О.Г.

УДК 378: 37.04

©2012

Кривошеєва Г.Л.

## ПРОФЕСІЙНЕ ДОВГОЛІТТЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Сучасна система освіти потребує вирішення першочергових завдань, нерозривно пов'язаних з кадровим забезпеченням, підготовкою майбутніх педагогів націлених на довге, творчо насичене, плідне професійне життя, інноваційну діяльність, на творчу самореалізацію, самовдосконалення своїх професійних і особистісних якостей вже під час навчання у вузі. Проблема кадрового забезпечення загострюється і у зв'язку з тим, що сьогодні спостерігається як старіння населення України в цілому, так і педагогічних кадрів, зокрема. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту", "Про освіту", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті гарантією успішного виконання суспільством освітньої місії є якість професійної підготовки майбутнього педагога здатного до професійного творчого довголіття, самозбереження.

Соціальний і науково-технічний прогрес, досягнення медицини покращили якість життя людини і збільшили його тривалість. У зв'язку з цим у багатьох країнах світу спостерігається тенденція підвищення пенсійного віку. В Україні згідно з Законом " Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи" ( № 7455) пенсійний вік збільшився на п'ять років. Вирішуючи питання професійної кваліфікації вчителя, формування морально-етичних якостей, забезпечення соціального комфорту в умовах тривалої соціально-економічної кризи, не слід забувати, що професія учителя відноситься до розряду стресогенних и емоційно напружених. При тривалій багаторічній праці підвищується ризик виникнення багатьох захворювань, що зменшує професійну активність і скорочує можливість професійного довголіття педагога.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Проблема професійного довголіття у педагогічній науці є недостатньо розробленою. Однак, передумови для її розв'язання створено численними дослідженнями різних аспектів здорового способу життя особистості, її культури здоров'я, творчості, творчого потенціалу особистості, професійного довголіття як явища об'єднуючого індивідуальні, соціальні і культурні основи у житті конкретної людини в працях провідних учених. Концептуальні основи для дослідження даної проблеми висвітлюються у працях представників філософської науки



(Л.Антропової, Г.Батищева, М.Бердяєва, І.Бєскової, Т.Ветошкіної, М.Кагана, Л.Никифорової, Ж.Сартра, Л.Соханя, В.Тихоновича, А.Шуміліна, В.Яковлева, Л.Яценко та ін.), які вивчають джерела, рушійні сили, потреби особистості у творчому самовиявленні своїх здібностей без шкоди для здоров'я, наводять своє бачення діалектики творчості; соціологів (Р.Зобова, В.Келась'єва, В.Харчева та ін.), які розкривають шляхи і засоби творчої самореалізації особистості у різних соціальних структурах; дослідження проблеми творчих здібностей особистості, її адаптації до оточуючого середовища, самореалізації як її потреби, як діяльності і як результату цієї діяльності знаходимо у працях психологів (К.Абульханової-Славської, Б.Анань'єва, Д.Богоявленської, Л.Виготського, М.Гінзбурга, Г.Костюка, О.Леонть'єва, А.Маслоу, Я.Пономарьова, Б.Теплова, К.Роджерса, В.Романця та ін.).

У класичній гуманістичній педагогіці особливу увагу проблемам підготовки педагога, творчого розвитку особистості, самовиховання і самовдосконалення як процесам що лежать в основі професійного довголіття приділяли К.Вентцель, А.Дістервег, Й.Песталоцці, М.Пирогов, Ж.-Ж.Руссо, К.Ушинський та ін.

Однак провідна роль у визначенні умов та чинників, що стимулюють процес професійного довголіття, творчого розвитку особистості, педагогічних засобів розвитку творчих здібностей учнівської молоді, їхньої творчої самореалізації впродовж життя, належить педагогам (В.Алфімову, В.Андрєєву, Т.Барішніковій, Л.Бондарєву, Н.Борисовій, В.Горащук, Л.Дроздиківій, О.Кучерявому, В.Кисельовій, Л.Левченко, Л.Мітіній, Л.Попову, В.Рибалка, С.Сисоєвій, М.Ситніковій, Г.Шевченко та ін.). Різні аспекти професійного вигорання вчителів досліджуються педагогами, психологами, медиками (Є.Асмаковець, В.Алфімов, С.Ахмерова, І.Мартинюк, Л.Карамушка, Л.Колесніков, Р.Мільруд, Л.Мітіна, Ж.Новікова, В.Орел, Д.Трунов, Ю.Юдчиць та ін.). В Україні проблема професійного довголіття педагогів дістала найбільшої розробки у працях доктора педагогічних наук, професора В.Алфімова.

Іншими словами, вже існує уявлення про професійне довголіття на засадах міждисциплінарного підходу (педагогіка, психологія, медицина), однак, як педагогічна проблема воно ще не було у фокусі саме науково-педагогічного дослідження, не розкрита його сутність.

**Формулювання цілей статті...** Розкрити значущість професійного довголіття для майбутнього педагога і визначити його як педагогічну проблему.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Аналіз літератури з дослідження даної проблеми дозволяє стверджувати, що професійне довголіття педагога, більшою мірою, пов'язується із станом його здоров'я, наявністю захворювань обумовлених особливостями педагогічної праці. Так, у науковій медичній літературі є дані про те, що у педагогів спостерігаються вкрай низькі показники здоров'я, які ще більше погіршуються при збільшенні стажу роботи, оскільки ця професія має певні особливості: інтенсивне голосове навантаження, систематичне навантаження зорового аналізатору, виражена нервово-емоційна напруга, незначна рухова активність, тривале вертикальне положення при проведенні занять, контакт з численною аудиторією учнів.

Науковці-медики доводять, що інтенсивне голосове навантаження призводить до формування патології голосового апарату, послаблює гучність голосу або викликає його повну відсутність, розвиваються запальні процеси. Одна з причин професійної непридатності педагога – це втрата голосу.

Виражена нервово-емоційна напруга може трансформуватися у психо-соматичну патологію: виразкову хворобу шлунку і дванадцятипечної кишки, гіпертонічну хворобу, ішемічну хворобу, неврози, бронхіальну астму, вегето-судинну дистонію та ін. Вчені підкреслюють, що у вчителів значна функціональна напруга нервової і серцево-судинної систем наростає до кінця робочого дня, робочого тижня, навчального року. Цьому сприяє і відсутність постійного, раціонального режиму дня через зміни у розкладі, наявність двозмінної роботи. Такі особливості праці педагогів впливають на оптимальний режим харчування і відпочинку, провокують виникнення втоми і перевтоми, приводять до виснаження функцій центральної нервової системи. Безсоння як ознака перевтоми часто зустрічається серед вчителів. З підвищенням педагогічного стажу збільшується і кількість педагогів з порушеннями сну.

Систематична напруга органів зору під час роботи на комп'ютері, при перевірці зошитів призводить до зниження їх гостроти і до швидкої втоми очей практично у всіх педагогів. Такі захворювання як близькозорість, далекозорість, астигматизм розповсюджені серед педагогічного контингенту.

Мале рухове навантаження, тривала вимушена статична поза є причиною розвитку деформації опорно-рухового апарату, остеохондрозу, застійних явищ у судинах малого тазу і нижніх кінцівок, варикозного розширення вен, запальних процесів органів малого тазу. Гіподинамія, як зниження рухової активності, призводить до погіршення функції скелетних м'язів. Всі ці негативні явища накладаються на відсутність потреби у руховій активності через вікові особливості організму після закінчення періоду росту. Не останню роль у розвитку гіподинамії відіграє і поліпшення побутових умов, розвиток науки і техніки.

При наявності великої кількості людей (30-40 учнів) у обмеженому просторі (класна кімната) швидко розповсюджуються захворювання що передаються повітряно-крапельним і повітряно-пиловим шляхом: грип, туберкульоз, гострі респіраторні захворювання.

Неврахування, зневажливе ставлення до цих факторів ставлять під загрозу повноцінне, активне, творчо насичене професійне життя людини, зменшують прагнення до пізнання і самопізнання, гальмують готовність особистості до змін, до відкритої взаємодії із світом, перешкоджають формуванню позитивного самоставлення і ставлення до оточуючих, вихованців, колег. Модернізація вищої школи покликана задовольнити соціальну потребу у педагогах спроможних впродовж свого трудового шляху до прогнозування і самопроєктування своєї діяльності, до кар'єрного зростання і професійного довголіття.

Особливості нераціонально організованого навчально-виховного процесу, власного способу життя можуть призводити до виникнення у педагогів стану так званого професійного вигорання. Цей стан характеризується емоційною сухістю педагогів, байдужістю до професійної діяльності, хронічною втомою, розчаруванням, незадоволеністю результатами своєї праці, апатією аж до розвитку депресії. Проблема професійного вигорання вчителів знайшла своє відображення у психолого-педагогічній літературі (В.Алфімов, Є.Асмаковець, Л.Колесніков, І.Мартинюк, Л.Мітіна, Ж.Новікова, В.Орел та ін.). У науковій літературі визначаються такі поняття як "професійна дезадаптація", "професійна деформація", встановлюються рівні професійного вигорання педагогів, шляхи оптимізації педагогічної праці, зовнішні і внутрішні фактори професійного вигорання тощо. Вчені зазначають, що "професійному довголіттю педагога не сприяють втома, почуття виснаженості, асенізація, чуттєвість до змін у зовнішньому середовищі, хвороби. Учителі, які характеризуються емоційним виснаженням, мають низький рівень ентузіазму, роздратованість, ригідність, дистанціюються від колег, мають підвищений рівень відповідальності за успіхи учнів..." [1, с. 9].

Професійне довголіття як складна інтегрована якість особистості пов'язане не тільки з відсутністю хвороб. Як зауважує професор В.Алфімов "Професійне довголіття педагога має різні аспекти проявлення. Це й прагнення передавати досвід молодим колегам, і ставлення до свого здоров'я, до харчування, до оточення (колеги, родичі тощо), удосконалення аутокомунікації (удосконалення внутрішнього діалогу дозволяє рефлексувати емоційні, інтелектуальні, фізичні ресурси особистості) та ін. Його довголіття також залежить від рівня вітальності професіонала. Внутрішня енергія, яка є джерелом внутрішніх потреб особистості, свідчить про прагнення до пізнання, активності та до самовираження" [1, с. 9]. Потреба особистості у самоактуалізації, у акме-орієнтованій самозміні є потужним ресурсом професійного довголіття педагога. "Здібність до акме-орієнтованих самозмін, до перетворення будь-якої діяльності у діяльність самоперетворення відіграє першорядну роль у активізації процесів досягнення акме і само здійснення" [3, с. 13].

Професійне довголіття педагога розуміється нами як пріоритетна цінність, як процес і результат професійного творчого самозбереження і самовираження, сходження до акме-орієнтованих самоперетворень. Готовність педагога до активного сприйняття всього нового, подолання у своїй роботі стереотипів, пошуку нестандартних, інноваційних форм і методів роботи, самопроєктування і самокорекції діяльності із самозбереження, адаптація до нових освітніх технологій, побудова гуманних відносин з вихованцями на суб'єкт-суб'єктній основі свідчить про молодість душі педагога, його професійне довголіття. "Довголіття вчителя – це показник його професійної самоактуалізації. Правильний вибір професії педагога, емоційна включеність в педагогічну діяльність – одні з основних шляхів до цього довголіття" [1, с. 9]. При професійному старінні спостерігається відсутність вищеперерахованих ознак, байдужість до педагогічної творчості, канонізація власного досвіду, припиняється зростання його майстерності.

Сучасні науковці визначають показники професійного здоров'я і довголіття вчителя, які є інтегральними характеристиками особистості:

- педагогічна спрямованість;
- педагогічна компетентність;
- емоційна (поведінкова) гнучкість;
- професійна самосвідомість [4, с. 33].

Російський вчений Л.Мітіна першим напрямом у вирішенні проблеми гармонізації і гуманізації особистості вважає "виховання і підтримання мотивації на педагогічну діяльність, співпрацю з дитиною. Майбутній педагог спрямований на досягнення у педагогічній діяльності, готовий максимально розвивати свої здібності, постійно змінюватись і реалізовувати свої можливості впродовж трудового життя, продуктивно розв'язувати педагогічні і особистісні проблеми.

Другий напрям – забезпечення соціально-психологічних умов підвищення рівня педагогічної компетентності, поперед усе комунікативної..." [4, с. 34]. Така компетентність є результатом педагогічної підготовки у системі безперервної освіти, це певний рівень педагогічної майстерності. Самопроєктування майбутніми педагогами власної педагогічної діяльності, професійного довголіття дозволяє досягти високого ступеня цієї майстерності і підтримувати його впродовж усієї професійної кар'єри.

При визначенні наступного напрямку дослідника робить акцент на психологічному забезпеченні підвищення культури емоційного життя вчителя, під якою розуміє психологічну готовність до адекватного емоційного реагування; а такі якості як "косність, спрощенство, заорганізованість – прямою загрозою його професійному

здоров'ю і довголіттю" [4, с. 34]. Однією із найважливіших професійно значущих якостей педагога є стресостійкість. Підтримка психічного здоров'я у процесі педагогічної діяльності, пов'язаної із впливом стресових факторів, передбачає вміння педагога користуватися прийомами психічної саморегуляції, самокорекції, релаксації, аутогенного тренування тощо. Порушення механізмів саморегуляції, деформація внутрішнього світу особистості є причиною багатьох соматичних і психосоматичних захворювань, що розповсюджені серед педагогічного контингенту.

Останній напрям який визначає Л.Мітіна, стосується підвищення професійної самосвідомості вчителя, усвідомлення себе особистістю, що здатна проектувати своє майбутнє. Згідно з її уявленнями основними підструктурами професійної самосвідомості вчителя є когнітивна, афективна, і поведінкова. Також для нашого дослідження заслуговують на увагу її погляди про наявність у підструктурах професійної самосвідомості педагога характеристик, які обумовлюють його саморозвиток і самоактуалізацію, розширення творчих можливостей впродовж життя, про зв'язок між задоволеністю вчителем своєю професійною діяльністю і розвитком його емоційної стійкості, важливого для педагогічної праці емоційного тону тощо.

Здатності особистості до самозміни, до самовдосконалення через самоактуалізацію і самореалізацію присвячено багато наукових досліджень у галузі педагогіки і психології (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, Л.Виготський, Б.Ельконін, Г.Костюк, О.Савченко, В.Серіков та ін.). Формування особистості, спрямованої на професійне творче довголіття є прерогативою вищих навчальних закладів. Своєрідним орієнтиром досліджуваної проблеми стали основні положення гуманістичної, аксіологічної, особистісно-орієнтованої, діяльнісної парадигм, які в сукупності передбачають створення цілісного педагогічного процесу, у якому пріоритет надається цінності здоров'я, життя, професійної діяльності, професійного довголіття майбутнього педагога. Обравши особистісно-діяльнісний підхід як провідну методологічну орієнтацію на проблему формування основ професійного довголіття майбутніх педагогів навчально-виховний процес у вищій школі, потрібно будувати згідно з принципами індивідуалізації, самоактуалізації, самоздійснення, суб'єктності, творчості. Тож професійне довголіття є, насамперед, педагогічною проблемою, розв'язання якої дозволить оновити педагогічні кадри, подовжити їх професійний вік.

**Висновки...** Таким чином, професійне довголіття – це не тільки і не стільки вікова категорія, оскільки окрім кількісних має і якісні характеристики. Перед вищою школою постає завдання підготовки нового покоління педагогів, які розуміють значущість і необхідність вирішення даної проблеми, відчують потребу у самовдосконаленні впродовж життя, володіють знаннями і методиками подовження активного професійного довголіття. Для вирішення цього завдання необхідна нова філософія освіти, яка закладає випереджаючі можливості, моделює професійний шлях, особистісний розвиток, бажане майбутнє, у якому найвищою метою стане досягнення професійного успіху, духовного, фізичного, психічного здоров'я, активного, творчого, професійного довголіття.

#### Література

1. Алфімов В.М. Професійне довголіття педагогів загальноосвітніх шкіл / В.М. Алфімов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – № 23 (186), Ч. 2. – 2009. – С.6-11.
2. Ахмерова С.Г. Здоровье педагогов : профессиональные факторы риска / С.Г.Ахмерова // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2001. – № 4. – С. 28-30.
3. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : ИздательствоНПО «МОДЭК», 2006. – 496с. – (Серия «Библиотека психолога»).
4. Митина Л.М. Концепция профессионального долголетия / Л.М.Митина // Директор школы. – 1998. – №5. – С. 31-36.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема професійного довголіття майбутнього педагога з позицій педагогічної науки; визначаються особливості педагогічної праці, фактори, які впливають на духовну, психічну, фізичну сфери особистості і можуть призводити до певних захворювань, перешкоджати професійному довголіттю. Дається визначення і характеристика поняття "професійне довголіття педагога".*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема профессионального долголетия будущего педагога с позиций педагогической науки; выделяются особенности педагогического труда, факторы, которые влияют на духовную, психическую, физическую сферы личности и могут приводить к определенным заболеваниям, препятствовать профессиональному долголетию. Дается определение и характеристика понятия "профессиональное долголетие педагога".*

#### Summary

*The problem of professional longevity of future teacher from positions of pedagogical science is examined in the article; the features of pedagogical work, factors, that influence on spiritual, psychical, physical spheres of personality and can result in certain diseases, prevent to professional longevity are highlighted in the article. Determination and description of concept 'Professional Longevity of Teacher' are given.*

**Ключові слова:** педагог, професійне довголіття, професійне здоров'я, самоактуалізація, самозбереження.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональное долголетие, профессиональное здоровье, самоактуализация, самосохранение.

**Key words:** teacher, professional longevity, professional health, self-actualization, self-preservation.

Подано до редакції 14.03.2012.

УДК 378.016:7:[37091.12:78-051]

©2012

Куненко Л.О.

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЕВРИСТИЧНОГО СТИЛЮ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Пріоритетність вищої освіти і наукового знання на сучасному етапі розвитку нашого суспільства ініційовані міжнародними тенденціями створення єдиного європейського освітнього простору, відносно вимог Болонської системи вищої освіти, де ключовою ланкою виступає створення Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS). Однією з головних вимог Болонської декларації є якість освіти, яка "проходить через усі функції і напрямки діяльності у сфері вищої освіти: якість викладання, підготовки і організації досліджень, якість навчальної діяльності, якість виховання та ін." [6, с. 5], а також важливим є контроль за якістю освіти та її релевантністю (від англ. relevant – доречний, той що стосується справи – значеннєва відповідність між інформаційно-пізнавальним запитом і отриманням повідомлень), володіння інноваційними інформаційними технологіями, мобільність і конкурентоспроможність її випускників на міжнародному ринку праці.

У цьому контексті актуалізується проблема пошуку у студентів-музикантів індивідуального стилю викладання мистецьких дисциплін у процесі їх професійної підготовки, враховуючи інтегративний принцип поєднання різних навчальних видів діяльності. Цей вид фахової самореалізації криється в творчому потенціалі майбутніх учителів і спрямований на зростання їх професійної майстерності та індивідуальності. Активізація педагогічної творчості за рахунок використання на практиці креативних здібностей студента і евристичного навчання забезпечить реалізацію сучасних завдань вищої школи.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Проблемі дослідження індивідуального стилю викладання або керівництва певною педагогічною діяльністю присвячені роботи: О.Киричука, В.Кан-Калік, А.Козир, Ю.Найда, О.Ребрової, Л.Паньків, Л.Мацько, Н.Тимошенко-Гуральник та ін.. Дослідженнями сутності розуміння поняття "стиль" та визначення стилю управління навчальною діяльністю з позиції педагогічного професіоналізму, особистісного іміджу викладача ВУЗУ: І.Володарська, Н.Гузій, Є.Йоркіна, С.Панчук, Г.Побережна, О.Чебикін О.Шпортун та ін. У той же час в літературі з проблеми дослідження не представлені сучасні обґрунтовані науково-методичні підходи до формування евристичного стилю викладання музики майбутніми вчителями даного напрямку.

**Формулювання цілей статті...** Тому метою даної статті є розкриття головних узагальнюючих науково-методичних підходів викладання мистецьких дисциплін і розгляд їх як ефективного фактора забезпечення якості формування евристичного стилю викладання майбутніми вчителя даної освітньої галузі.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Сучасні тенденції розвитку освіти України в XXI столітті визначили пріоритетність "інтеграційної функції культурної парадигми" (І. Зязюн), висунувши на авансцену нові напрямки наукових досліджень, які все більше привертають увагу наукового співтовариства. Один з цих напрямків – це визначення ролі і призначення учителя мистецьких дисциплін як генератора творчих ідей, вихователя у підростаючого покоління високої духовності, збирача і просвітника-пропагандиста кращих зразків національної культури, акумулятора різних міжкультурних комунікацій та ба ін. Тому панівними у вищій мистецькій освіті виступають "творчість і новаторство – як необхідні імпульси динаміки культури" [4, с. 6], зумовлюючи формування полікультурності і неповторності самої індивідуальності вчителя.

Особливе місце серед мистецьких дисциплін належить музичному мистецтву, як багатофункціональному симультанному явищу, яке має унікальну властивість впливати на різні сфери людини (від оздоровчо-профілактичних до пізнавально-розвивальних).

До оригінальної манери педагогічного керівництва навчальним процесом ми відносимо евристичний стиль викладання музики – як інтерактивний спосіб активізації креативних здібностей учнів, що забезпечує якість і динамічність опанування музичним мистецтвом та здійснює перманентний педагогічний моніторинг.

Поняття перманентний походить від лат. permanens, permanentis – постійний, неперервний, моніторинг (від лат. monitor – той, що попереджає, наглядач) відбиває сутність роботи вчителя щодо регуляції процесу навчання, тобто етично здійснює контрольоване діагностичне спостереження за навчанням школяра, готовий своєчасно допомогти виправити певні недоліки, розв'язати труднощі.

Перманентний педагогічний моніторинг передбачає формування, перш за все, гуманістичної позиції вчителя щодо взаємовідношень з дітьми, використовуючи з свого педагогічного арсеналу найбільш оптимальні й

своєчасні психолого-педагогічні впливи, диференційований і індивідуальний підходи. Процес педагогічного моніторингу спрямований на створення на уроці атмосфери взаєморозуміння і творчого співробітництва, надання учням можливості самостійно аналізувати новий матеріал, висловлювати свою думку, творчо розв'язувати навчальні завдання.

1. Висвітлення методологічних засад формування евристичного стилю викладання музики розкриває комплекс базових взаємоінтегруючих і взаємозалежних наукових підходів, на які слід спиратися в організації і управлінні процесом музичної освіти школярів, а саме: особистісно-евристичний, освітньо-інтеграційний, гуманістично-процесуальний, рефлексивно-діяльнісний, системно-конструктивний, аксіологічно-інкультураційний.

2. Особистісно-евристичний підхід – це методологічний підхід, в основі якого лежать прогресивні теорії евристичного (від грец. *heurisko* – відшукую, знаходжу, відкриваю) або сократівського навчання (назва йде від метода “питань і міркувань” у навчанні, запропонованого ще давньогрецьким філософом і педагогом Сократом (469-399 рр. до н. е.)), смисл яких полягає не у формальній передачі учням знань, а в їх народженні шляхом такого формулювання питань або навіювання учням роздумів і міркувань, в результаті яких вони самі приходили до “відкриття істини” (постановки і вирішення поставленої проблеми на занятті тощо) [9, 536].

3. Ідеї цього методу використовувались в теоретичних концепціях педагогів і психологів різних історичних епох: Г.Альтшуллера, В.Андреева, А.Брушлинського, П.Каптерова, М.Махмутова, Ж.-Ж.Русо, Л.Толстого, К.Юнга, А.Хуторського та ін.

4. На відміну від загальноприйнятого тлумачення поняття евристики – науки про творчість, результатом якої є отримання нових продуктів їх діяльності, в основі “дидактичної евристики” (А.Хуторський) закладена дидактична теорія, яка передбачає таку особистісну модель конструювання освіти, яка ґрунтується на творчій самореалізації учнівського і вчительського складу, “в процесі створення ними освітніх продуктів у певних галузях знань і діяльності” [9, с. 541]. Внаслідок цього підходу і методу учні отримують значно якісніший результат: відбувається підвищення рівня знань, розширення освітнього досвіду, інтенсивний розвиток здібностей, способів діяльності, особистісних якостей.

5. Освітньо-інтеграційний підхід передбачає інтеграцію змісту музичного навчання спрямовану на об'єднання і упорядкування окремих частин навчального матеріалу з різних гуманітарних дисциплін (музики, природознавства, літератури, образотворчого мистецтва, ритміки тощо), підпорядкованих одній темі. Завдяки впровадженню в навчальний процес цього підходу, навчальний матеріал викладається більш повно і різнобічно, що допомагає сприймати його цілісно, адекватно, досконало, а не фрагментарно.

6. Це значно розширює інформаційну насиченість уроку, наповнює його різними видами діяльності й різнобічними способами сприймання, що забезпечує активізацію процесу учіння, мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу та стимуляцію і функціонування довгострокової пам'яті, посилює інтерес до теми уроку за рахунок змін видів діяльності, робить працездатність дитини більш тривалою.

7. За допомогою освітньо-інтеграційного підходу діапазон сприймання і засвоєння навчальної теми розширює знання дитини про “образ світу”, що її оточує, природно формує його цілісність та емоційно-художні характеристики об'єктів навколишнього світу, внаслідок чого дитина отримує більш високий рівень різнобічних знань і можливість перенесення їх в інші сфери життєдіяльності. За рахунок інтеграції змісту, створення проблемних і творчо-пошукових ситуацій стимулюється мисленнєва діяльність і творче мислення, розвиваються такі психічні процеси, як аналіз, порівняння, узагальнення, формуються світоглядні орієнтації учнів.

8. Дотримуючи цього принципу, можна більше використовувати ігрових ситуацій, здійснювати пластичні, варіативні, нестандартні форми організації навчання, що відрізняються свіжістю, новизною і більшою привабливістю для дитини, оскільки класичні структури з традиційним давно відомим сценарієм проведення уроку (перевірка домашнього завдання, пояснення нового матеріалу, спроби вчителя закріпити новий матеріал, коли дитина вже втомилася і не може дочекатися дзвоника на перерву) не сприймаються з такою зацікавленістю як нова й часом невідома форма проведення.

9. Різнобічне засвоєння змісту певної теми уроку розвиває у дитини відчуття впевненості, зменшує прояв негативних реакцій у разі недостатнього опанування й утримання в пам'яті навчального матеріалу.

10. Освітньо-інтеграційний підхід (або інші його види: міжпредметні зв'язки, комплексний підхід та ін.) використовувались в педагогіці в різні часи. У сучасній педагогіці він наповнюється новим рівнем змістового використання і формами організації. Багатоваріативність і гнучкість цих форм та їх багатокomпонентність допомагає зменшити або збільшити інформаційну і різнобічну насиченість змісту уроку (в разі недостатнього його сприймання).

11. Комплексне використання різних видів мистецьких діяльностей на основі інтеграції змісту і активна участь в них дітей допомагає їм з перших кроків навчання в школі пізнавати й усвідомлювати гуманістичну сутність мистецтва, особливо її національний колорит, нерозривну єдність між її видами.

12. Гуманістично-процесуальний підхід, в основі якого покладена національна гуманістична ідея, забезпечує гуманізацію навчально-виховного процесу і створення “зони психологічного комфорту”, формування

толерантних взаємовідносин, утвердження людської гідності. Як відомо процес виховання є цілісною системою впливів, які поєднують в собі дві грані – змістовну, що підпорядкована виконанню виховних цілей і процесуальну, що забезпечує функціонування виховної діяльності вчителя і педагогічного етикету в співпраці з самовдосконаленням учня, відповідно до загальноприйнятих у суспільстві морально-етичних та загальнокультурних норм.

13. Рефлексивно-діяльнісний підхід забезпечує постійну взаємодію різних видів мистецтва, багатоваріативність інтеграції змісту музичної освіти, активізує пізнавальні процеси, стимулює виконання навчально-розвивальних завдань, адекватне формування і відтворення художніх образів суб'єктами освіти. Важливим досягненням сучасної освіти є стійкі педагогічні тенденції щодо особистісно-зорієнтованого навчання та профілювання освітнього середовища, які передбачають створення "індивідуальних освітніх траєкторій навчання учнів", з наступною рефлексією (від лат. reflexio – обернення назад, відображення – пізнання суб'єктом навчання внутрішніх психічних актів і станів) [9, с. 310-312], яка здійснює професійну орієнтацію, сприяє художньо-творчому самовдосконаленню та самореалізації особистості. Реалізація цих перспективних освітніх аспектів є надзвичайно актуальною як у соціальному так і в освітньому плані.

14. Системно-конструктивний підхід (від грец. systema – утворення і constructio – побудова) орієнтує на конструктивно-планомірне розташування значної кількості закономірно пов'язаних один з одним змістових музично-освітніх елементів, що становлять певне цілісне утворення – комплекс знань, які відносяться до музичної освіти і визначають функціональну доцільність запровадження даної системи навчання, яка дозволяє скоротити час на запам'ятовування великого об'єму різноманітного матеріалу і збільшити якість його засвоєння. Цей підхід враховує ідеї логічного зближення творчого компоненту з науково-теоретичними положеннями, синтез яких передбачає раціональне конструювання змісту навчального матеріалу, вибір оптимальних форм його проведення і засвоєння, оскільки використання логічних міжпредметних зв'язків дозволяє скоротити час на запам'ятовування великого об'єму різноманітного матеріалу і збільшити якість його засвоєння [16, 168].

15. Різні напрямки системного підходу в освіті були предметом розгляду провідних вчених: Ю.Бабанського, Є.Бондаревської, М.Данилова, В.Зінченко, Н.Мойсеюк, В.Сатинова, В.Сластьоніна, Б.Лихачова, О.Ярулова та ін..

16. Як один з видів соціальних систем, система музичної освіти в масовій школі включає такі аспекти, які необхідно враховувати під час евристичного стилю викладання музики:

- музика як предмет загальної системи освіти виступає як певна підсистема;
- підсистема музичної освіти в свою чергу є невід'ємною складовою загальної системи освіти (мета-системи), яка має межі застосування її теоретичної основи та музично-знакової символіки;
- в основі підсистема музичної освіти (як і інших соціальних систем) знаходиться соціально-генетичний аспект кожної особистості, яким необхідно професійно й коректно керувати в процесі викладання музики, використовуючи евристичний стиль управління;
- підсистема української музичної освіти ґрунтується на ідеях сучасної гуманістичної педагогіки та етнопедагогіки, які визнані пріоритетними напрямками національної системи освіти і тому домінуючим стилем навчальної комунікації учителя має бути гуманно-етичний стиль;
- у середині кожної соціальної системи й підсистеми існують певні мікросистеми, що відносяться до взаємозалежних взаємовідносин – в системі музичної освіти існують такі мікросистеми взаємовідносин: "учень – музичне середовище"; "учитель музики – учень", "учень – учень";

17. Але, враховуючі нестабільність соціально-економічних, політичних та ін. умов, в яких відбувається генезис (у даному контексті мається на увазі зародження) дидактичних систем необхідна постійне коригування методологічних підходів з використанням новітніх технологій музичного навчання.

18. Аксиологічно-інкультураційний підхід. Аксиологічний (від грец. axios – цінність, вартість і logos – слово, поняття), орієнтує вчителя на формування в учнів системи цінностей демократичного суспільства (моральних, етичних, загальнокультурних, естетичних, пізнавальних тощо), які є регулюючим фактором поведінки і взаємовідносин як у дитячому суспільстві так і у дорослому соціумі. Завдяки моральним ціннісним орієнтаціям формується громадянська свідомість, система толерантних взаємовідносин і розуміння свого місця у відновленні держави та її подальшому розвитку на міжнародному рівні. Інкультураційний (від лат. in – в даному випадку використовується як префікс на позначення проникнення в щось і cultura – догляд, освіта, розвиток) – тобто розуміється як комплекс пов'язаний з проникненням культури у всі сфери життєдіяльності індивіда і педагогічної культурології (що розглядає процес формування людини культурної (homo cultura) через призму категорій культури і її критеріїв) та забезпечує культурологічну функцію шкільної початкової освіти, надаючи освіті нового рівня знань. Це багатофункціональний, міждисциплінарний об'єднуючий комплекс, пов'язаний з проникненням культури у всі сфери життєдіяльності учня і педагогічної культури. За допомогою цього напряму здійснюється оновлення змісту музичного навчання, який розглядається під кутом зору відповідно до напрямку культури певної галузі.

19. Аксиологічно-інкультуративний підхід забезпечує виконання важливої міждисциплінарної, культуроспрямованої і змістовно об'єднуючої функції. Організуючі і забезпечуючі реалізацію на практиці змістової понятійно-лінгвістичної лінії музичного навчання даний підхід стимулює накопичення понятійно-термінологічної бази знань та здійснює актуалізацію словникового запасу дитини. Актуальність даного підходу в галузі освіти підтверджується науковими дослідженнями різних аспектів і напрямків вченими: Н.Асташовим, О.Бондаревською, В.Зінченко, Б.Лихачовим, В.Сластьоніним та ін..

20. Стосовно педагогічного управління освітнім середовищем то аксиологічно-інкультуративний підхід обґрунтовує концепцію, в якій ядром моделі кожної системи управління є ціннісні орієнтації як окремої особистості так і всіх інших суб'єктів освіти, які на основі певних життєвих смислів стимулюють і направляють способи їх поведінки, виступаючи "своєрідним мостом між теорією і практикою" (Н. Мойсеюк) [7, с.35].

21. Забезпечення гуманізації освіти за рахунок вищезазначеного підходу її організації набули методологічного значення. Сучасне розуміння використання цього підходу в загальноосвітніх і спеціальних школах передбачає переосмислення поглядів щодо організації музичної освіти та принципів взаємовідношень в освітньому середовищі. Гуманно спрямоване педагогічне мислення має бути орієнтоване на пошук оптимальних шляхів співробітництва і співтворчості, взаємодії і діалогу ("учитель – учень"), яке забезпечується плавним і коректним формуванням особистості відповідно до її освітніх потреб, а не на уніфікацію навчально-виховних вимог до всіх учнів та диктаторсько-узагальнюючого стилю педагогічного управління [7, с. 37]. На основі ціннісних орієнтацій формується громадянська позиція, яка полягає у соціальній готовності індивіда до виконання певних обов'язків перед державою.

**Висновки...** Таким чином, необхідність введення вищезазначених підходів у музично освітній процес зумовлене "новими пріоритетами розвитку освіти", "потребою в її радикальній модернізації", необхідністю впровадження індивідуальних стилів управління музичною освітою, пошуком ефективних педагогічних технологій, що забезпечують більш високий загально культурологічний рівень знань. Це здійснюється тому, що прогресивний рівень європейської парадигми освіти вимагає врахування сучасного соціокультурного розвитку особистості у взаємодії з оточуючим етнокультурним середовищем, що збагачує індивіда відповідним досвідом, змістом і формами комунікації на міжнародному рівні, допомагає вільно орієнтуватись у соціокультурному просторі і "перспективах соціокультурної динаміки".

#### Література

1. Андрущенко В. П. Мистецька освіта в системі формування педагога XXI століття / В.П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 3-5.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Юрий Константинович Бабанский / [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
3. Гузій Н. В. Професіоналізм учителя-вихователя-викладача з позиції професійно-зорієнтованих методологічних підходів // Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Наталія Василівна Гузій. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 74-84.
4. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І.А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць [редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич, Н.М. Чепурна (заступники голови) та ін.]. – Київ; Черкаси: Видавництво "Черкаський ЦНТЕІ", 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
5. Козир А. До проблеми стилю педагогічного керівництва шкільним хоровим колективом / А. Козир // Музика в школі : Збірка ст. / Уряд. Л. Хлебникова. – Вип. 11. – К.: Муз. Україна, 1987. – С. 21-26.
6. Кожевнікова І.І. Методичні рекомендації викладачам щодо розробки та впровадження кредитно-модульної системи організації процесу (КМСОНП) / І.І. Кожевнікова. – Макіївка: МЕРІ, 2004. – 44 с.
7. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : начальний посібник / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – 5-е вид, доп. і переробл. – К.: ВАТ "Білоцерківська книжкова фабрика", 2007. – 656 с.
8. Сисоєва С. Технології педагогічної творчості вчителів-новаторів // Основи педагогічної творчості : [підручник] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – С. 231-261.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие]. – 2-е изд. перераб. / Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 639 с.
10. Ярулов А.А. Интегративное управление средой образования в школе : [монография] / Александр Анатольевич Ярулов. – М.: Народное образование, 2008. – 368 с.

#### Анотація

*У статті висвітлюється проблема формування евристичного стилю викладання музики майбутніх вчителів даного напрямку освіти, ефективність якого забезпечується використанням комплексу науково-методичних підходів та перманентним педагогічним моніторингом.*

#### Аннотация

*В статье освещается проблема формирования эвристического стиля преподавания музыки будущих учителей данного направления образования, эффективность которого обеспечивается использованием комплекса научно-методических подходов и перманентным педагогическим мониторингом.*

## Summary

In the article the problem of forming of *heuristic* style of teaching of music lights up for the future teachers of this direction of *education*, efficiency of which is by *drawing* on a complex scientifically methodical approaches and permanent pedagogical monitoring.

**Ключові слова:** евристичний стиль, викладання музики, перманентний педагогічний моніторинг, науково-методичні підходи

**Ключевые слова:** эвристический стиль, преподавание музыки, перманентный педагогический мониторинг, научно-методические подходы.

**Key words:** heuristic style, teaching of music, permanent pedagogical monitoring, scientifically methodical approaches.

Подано до редакції 29.02.2012.

УДК 378. 22.016:5:[373.5]

©2012

Оніпко В.В.

## СТРУКТУРА І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Модернізація вищої освіти України відповідно до основних положень Болонської декларації позначила важливу проблему реформування системи підготовки фахівців з середньої освіти – підвищення її якості, формування готовності випускників ВНЗ до подальшої діяльності й життя в суспільстві. Вимоги суспільства до суттєвого зростання предметної, методичної та наукової компетентності випускників педагогічних вишів, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, спроможного до ефективної професійної діяльності, спричиняють необхідність розробки нових підходів, форм і методів здійснення процесу професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін з урахуванням компетентнісної моделі навчання. У професійній педагогічній освіті перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається сьогодні в двох аспектах: по-перше, відбувається модернізація змісту професійної освіти, що передбачає його відбір і структурування з одночасним визначенням результативної складової освітнього процесу – набуття студентами компетентностей; по-друге, постає потреба навчити майбутніх учителів цілеспрямовано формувати в учнів ключові та предметні компетентності. Але проблему формування професійної компетентності вчителя профільної середньої школи вивчено не на достатньому рівні, тому потребують дослідження питання визначення структури, змісту та розробки моделі професійної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін профільної школи.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Вивчення та аналіз наукової літератури свідчать про те, що в теорії і практиці існують цінні ідеї, підходи до вирішення даної проблеми. Розвитку професійної компетентності вчителя присвячені роботи Н. Бібік, О. Біди, Л. Ващенко, І. Зимньої, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, Л. Карпової, М. Кадемії, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Локшиної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, І. Родигіної, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачевої, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін. Між тим, до цих пір не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, дослідники здебільше вивчають лише окремі його сторони. Аналіз наукової літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем професійної підготовки майбутнього вчителя в аспектах професійної підготовки та діяльності вчителя (О. Абдуліна, А. Алексюк, Н. Андрієвська, О. Апраксина, Л. Арчажнікова, О. Глузман, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, О. Пехота та інші); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноволін, М. Кухарев, Н. Кузьміна та інші); формування особистості вчителя (Н. Кичук, Л. Кондрашова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші). Проблемою психолого-педагогічних умов та шляхів формування професійної компетентності вчителя займалися В. Баркасі, В. Введенський, О. Власова, О. Дубасенюк, М. Елькін, В. Калінін, Л. Карпова, Г. Копил, Н. Костилова, В. Левицький, Н. Лобанова, А. Маркова, М. Махлін, Н. Ничкало, Є. Огарев, О. Пометун, В. Сластьонін, В. Тюріна, А. Хуторський та інші, питання інформаційної компетентності учителів розглядали вітчизняні (Н. Попович, Л. Собко, О. Спірін) та зарубіжні (В. Котенко, С. Сурменко, Р. Горохова, Я. Веб, Т. Довнес) науковці. Аналіз наявних наукових надбань свідчить про те, що зазначена проблема вивчена аспектно; напрацьовані матеріали мають переважно прикладний характер, стосуються конкретно-методичних аспектів професійної компетентності фахівця.

**Формулювання цілей статті...** Проблеми якості вищої освіти досліджуються вченими тривалий час і спеціалісти по-різному оцінюють вимоги суспільства до результатів навчальних досягнень. Орієнтація освіти на знання має змінитися на компетентнісно-орієнтовану підготовку, що спрямована на формування у випускників готовності ефективно використовувати внутрішні (знання, навички, особливості психіки та ін.) та зовнішні (інформаційні, матеріальні й ін.) засоби для досягнення поставленої мети. Тому одним із пріоритетів в системі освіти має стати досягнення нового освітнього результату – формування професійних педагогічних компетенцій студентів. Реформування освіти передбачає відновлення змісту навчання з орієнтацією на «ключові



компетентності», оволодіння якими дозволить випускникам вирішувати різні проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті, та вирішення проблеми готовності вчителя природничих дисциплін до реалізації завдань профільної середньої школи у контексті компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Компетентнісний підхід до освіти в цілому і до підготовки вчителя зокрема задає принципово іншу логіку організації професійної освіти, а саме – логіку вирішення завдань і проблем, причому не тільки і не стільки індивідуального, скільки групового, парного, колективного характеру.

Стратегія модернізації педагогічної освіти передбачає, що в основу оновленого її змісту будуть покладені ключові компетентності. У світовій освітній практиці це поняття розглядається як основне, бо компетентність, по-перше, об'єднує інтелектуальну і діяльну складові освіти, по-друге, в понятті компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату», по-третє, ключова компетентність має інтегративну сутність, бо вона вбирає в себе однорідні або близько споріднені знання й уміння, які відносяться до широких сфер культури та діяльності [8, с.181].

Дослідники виділяють від 3 до 37 видів компетенцій. І. Зимня, ґрунтуючись на сформульованих у вітчизняній психології положеннях стосовно того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв); що людина проявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. М'ясищев); що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); що професіоналізм включає компетентності (А. Маркова), виділяють групи компетентностей з таким набором компонентів:

1. Компетентності, пов'язані і особистістю як суб'єктом життєдіяльності: компетенції здоров'язбереження; компетенції ціннісно-смиислової орієнтації у світі; компетенції інтеграції; компетенції громадянськості; компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії.

2. Компетентності, пов'язані із взаємодією людини з іншими людьми: компетенції соціальної взаємодії; компетенції спілкування.

3. Компетентності, що проявляються діяльності людини: компетенція пізнавальної діяльності; компетенції професійної діяльності; компетенція інформаційних технологій.

Бачення компетентності фахівця для профільної школи має ґрунтуватися на розвитку інтеграційних та аналітичних здібностей людини. Динамічність суспільного розвитку передбачає, що професійна діяльність людини не визначена на весь період її професійної кар'єри і передбачає необхідність безперервної освіти, процесу постійного підвищення своєї професійної компетентності.

Професійна компетентність є похідним компонентом від загальнокультурної компетентності будь-якої людини, однак однозначного підходу до визначення даного поняття в сучасній науці немає.

Більшість дослідників до структури професійної компетентності включає «сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь і навичок, які дозволяють вирішувати завдання професійної діяльності» [5, с.15]. Такий підхід забезпечує доступність експериментальної перевірки сформованості компетентності, визначення рівнів компетентності фахівців, практичне підтвердження теоретичних викладок дослідження, що є для нас досить важливим.

На нашу думку, показниками компетентності фахівця є знання, уміння, навички або продукти (результати) діяльності. Проте логіка нашого дослідження вимагає більш детального аналізу структури професійної компетентності вчителя, а також визначення окремих компетенцій, які забезпечують ефективність його діяльності в умовах школи з профільним навчанням, особливо – реалізації варіативного компонента профільної освіти школярів.

На основі праць В. Введенського, А. Белкіна, Н. Кузьміної в межах компетентнісного підходу як складові професійно-педагогічної компетентності вчителя профільної школи виділено такі компетенції:

– соціально-громадянську – вміння визначати власне професійне місце в суспільстві, проектувати стратегії власної діяльності з урахуванням інтересів і потреб загальноосвітнього навчального закладу та суспільства в цілому, проявляти самостійність та ініціативу, розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, здатність брати на себе відповідальність;

– спеціально-предметну, що передбачає ґрунтовні знання, кваліфікацію в галузі свого предмета, мобільне оперування знаннями, вміння критично мислити та діяти, вміння пробуджувати в учнів стійкий інтерес до свого предмета і обраного профілю;

– методично-функціональну – вміння використовувати педагогічно доцільні методи і технології навчання у класах різних профілів; володіння навичками дослідницької діяльності, реалізації проектно-інформаційних технологій;

– психолого-комунікативну – знання вікової психології, володіння засобами особистісного та педагогічного спілкування, культура спілкування і педагогічний такт;

– диференційно-педагогічну як уміння виявляти і розвивати основні якості особистості учня, володіння засобами реалізації диференційованого та особистісно-орієнтованого підходу;

– ауто психологічну (рефлексивну) – вміння визначати професійний рівень власної діяльності, володіння засобами самоаналізу, самоконтролю, самокерування, самовдосконалення.

Відповідність визначених компетенцій основним компонентам готовності вчителя до профільного навчання старшокласників представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Професійно-педагогічні компетенції в структурі готовності вчителя до профільного навчання старшокласників

Компоненти готовності	Елементи компонентів готовності	Компетенція
Мотиваційно-вольовий	Знання нормативної бази профільного навчання	Соціально-громадянська
	Позитивно активне ставлення та інтерес до процесу профілізації, прагнення його здійснювати	
Когнітивно-методичний	Знання вікових особливостей учнів	Психолого-комунікативна
	Науковий рівень знань з предмета	Спеціально-предметна
	Уміння здійснювати інтеграцію у процесі навчання	Диференційовано-педагогічна
	Методика організації диференційованого навчання	
Операційно-технологічний	Методика викладання предмета відповідно до профілю навчання	Методично-функціональна
	Методика організації самостійної практико-орієнтованої роботи учнів	
	Методика організації і проведення експериментально-пошукової роботи	
	Методика використання інтерактивних технологій навчання	
	Методика впровадження інформаційно-комунікативних технологій навчання	
Комунікативно-організаційний	Володіння прийомами стимулювання пізнавальної діяльності учнів	Диференційовано-педагогічна
	Організація роботи з обдарованими і невстигаючими дітьми	
Оцінно-рефлексивний	Уміння добирати методи і форми педагогічного впливу, створювати атмосферу довіри, співпраці та ситуацію успіху	Психолого-комунікативна
	Уміння здійснювати самооцінку, самоаналіз, самокорекцію	Аутопсихологічна

Необхідно зазначити, що категорія “професійна компетентність педагога” розкривається дослідниками через структуру і функції її компонентів. Так, на думку І. Ісаєва, А. Міщенко, В. Сластьоніна та Є. Шиянова, професійна компетентність педагога відображає «єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності», при цьому основу структури компетентності вчителя становлять численні педагогічні вміння, що характеризують цю готовність [6].

До змісту компетентності педагога включається процес (складові – педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, вплив на особистість) і результат його праці (навченість і вихованість школярів). А. Маркова звертає увагу на те, що “знання та вміння вчителя становлять об’єктивну структуру його праці” і в кожному процесуальному блоці розглядає об’єктивно необхідні знання та вміння, а потім – психологічні вимоги до їх виконання [2]. Є. Попова, досліджуючи психолого-педагогічну компетентність як інтегральну характеристику, підкреслює велику значимість психологічних якостей особистості педагога, які доповнюються вміннями (“техніками”), і, відповідно, при формуванні психолого-педагогічної компетентності вчителя головна роль належить удосконаленню його особистості [3].

К. Абульханова надає великого значення конкретно-предметним знанням фахівця, бо, на її думку, «саме вони є першоосновою формування всієї професійної компетентності», і тому система підготовки фахівця, в нашому випадку – вчителя природничих дисциплін, має забезпечувати, перш за все, засвоєння відповідних знань, оскільки вони є необхідною передумовою реалізації процесу професійної діяльності [4]. Важливим для нас є те, що автори розглядають професійну компетентність педагога і як засіб, що забезпечує свідоме вирішення професійних завдань, і як критерій становлення його професіоналізму.

Значущим для виявлення критеріїв сформованості компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності у профільній школі в рамках нашого дослідження є встановлення

співвідношення між поняттями “професійна компетентність” і “готовність до професійної діяльності”. У психолого-педагогічній літературі категорія “готовність до діяльності” трактується як активний стан особистості, що викликає діяльність (В. Безухов, Н. Кузнецова та ін.); сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя (І. Ісаєв, Є. Шиянов та ін.); складне структурне утворення, система професійно значущих якостей, мотивів, компетенцій, умінь (О. Белозерцев, І. Колесникова та ін.); сутнісний компонент професійної компетентності (Ю. Койнова, А. Міщенко та ін.); результат професійної підготовки (В. Данильчук, М. Дьяченко, В. Серіков, В. Сластьонін та ін.) У нашому дослідженні ми розглядаємо підготовку майбутнього вчителя природничих дисциплін до професійної діяльності в умовах профільної освіти школярів як процес формування готовності до даної діяльності, а сформовану готовність – як результат описуваного процесу. У той же час даному підходу, на наш погляд, не суперечить розуміння “готовності до діяльності” як компонента професійної компетентності. У даному контексті ми визначаємо готовність до педагогічної діяльності як компонент професійної компетентності, який є “відрефлексованою спрямованістю вчителя на педагогічну професію, світоглядну зрілість; установкою на постійне професійне та особистісне вдосконалення, самореалізацію та самовиховання; спрямованістю на прогностичність і динамічність у проектуванні авторської технології навчання та виховання дітей” [1].

Усі компоненти професійно-педагогічної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує “ідеальну модель” фахівця, визначаючи його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність виявляється тільки в ході діяльності і може бути оцінена лише стосовно конкретної професії. У контексті нашого дослідження інтерес являє структурно-рівнева модель професійної компетентності педагога-біолога, запропонована В. Горовим, М. Сотниковою, Л. Харченко [7, с. 182]. На думку авторів, професійна компетентність вчителя природничих дисциплін має базуватися на фундаментальній природничій освіті, емоційно-ціннісному ставленні до будь-яких видів діяльності, володінні технологією професійної праці. Вона визначає готовність учителя до творчого вирішення культурно-освітніх завдань і самореалізації власної особистості. Професійна компетентність учителя біології уявляється як сукупність трьох компонентів – мотиваційного, цільового і змістово-операційного. Мотиваційний компонент детермінований системою спонукальних можливостей майбутнього педагога, опредмечених потреб, домагань, намірів і вподобань, життєвих планів і сценаріїв, характеризує його суб'єкту соціально-професійну позицію.

Цільовий компонент містить у собі домінують педагогічного менталітету і світогляду педагога, систему його особистісних сенсів, зміст яких орієнтовано на гуманістичні цінності педагогічної діяльності, у першу чергу – на людину, дитину, школяра. Змістово-операційний компонент характеризує вчителя як творця, дослідника, конструктора, технолога освітнього процесу. Розглянута модель, поряд з когнітивною та операційно-технологічною складовими, включає в себе також етичний, соціальний та поведінковий компоненти, що відповідає вимогам компетентісного підходу, який передбачає розвиток у фахівця ключових компетенцій.

**Висновки...** Узагальнюючи теоретичні положення та практичний досвід формування професійної компетентності майбутнього вчителя на основі отриманих результатів експериментального дослідження, можна зробити такі висновки: за сучасних умов реформування системи національної освіти набуває актуальності проблема професійної компетентності фахівців, зокрема майбутніх учителів природничих дисциплін профільної школи; структура професійної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін включає операційно-технологічний, ціннісно-особистісний, інформаційний компоненти діяльності фахівця; професійно-педагогічні компетенції (психолого-комунікативна, соціально-громадянська, спеціально-предметна, диференційовано-педагогічна, методично-функціональна, диференційовано-педагогічна, аутопсихологічна, психолого-комунікативна) відповідають основним компонентам структури готовності вчителя до профільного навчання старшокласників; на основі компетентісного підходу розроблено структурно-рівневу модель професійної компетентності з орієнтацією на ключові компетенції. У перспективі подальшого наукового дослідження планується розробка системи професійно-педагогічних компетенцій майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи.

#### Література

1. Ломакина О.Е. Проективный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза : (англ. яз.) : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Ольга Евгеньевна Ломакина ; Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2004. – 44 с.
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
3. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема / Е. В. Попова // Известия Южного отделения РАО. – Ростов н/Д., 1999. – Вып. 1. – С. 127-136.
4. Психология и педагогика : учеб. пособ. / под ред. К.А.Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
5. Симен-Северская О.В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Викторовна Симен-Северская. – Ставрополь, 2002. – 190 с.

6. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. – Изд. 4-е. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
7. Харченко Л. Н. Современное биологическое образование. Теоретический и технологический аспекты : монография / Л. Н. Харченко, В.И.Горова, Н.Н.Сотникова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2005. – 320 с.
8. Харченко Л. Н. Традиции и инновации в организации вузовской системы биологического образования / Л.Н.Харченко, В.И.Горова. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2002. – 76 с.

#### *Анотація*

*У статті визначено сутність професійної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи, її зміст та структуру. Розкрито поняття “професійна компетентність учителя”, виокремлено професійно-педагогічні компетенції в структурі готовності вчителя до профільного навчання старшокласників та наведено структурно-рівневу модель професійної компетентності вчителя.*

#### *Аннотация*

*В статье определена сущность профессиональной компетентности будущего учителя естественных дисциплин профильной школы, ее содержание и структуру. Раскрыто понятие “профессиональная компетентность учителя”, выделены профессионально-педагогические компетенции в структуре готовности учителя к профильному обучению старшеклассников. Приведена структурно-уровневая модель профессиональной компетентности учителя.*

#### *Summary*

*The article explains the purpose of professional competence of future teachers of natural sciences specialized schools, its content and structure. The concepts “professional competence of teachers,” singled out vocational and educational competence in the structure of teacher preparedness in the special education pupils. Given the structural-level model of professional competence of teachers.*

**Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, профільна середня школа, природничі дисципліни, професійно-педагогічні компетенції, критерії сформованості компетентності, структурно-рівнева модель професійної компетентності вчителя.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, профильная средняя школа, естественные дисциплины, профессионально-педагогические компетенции, критерии сформированности компетентности, структурно-уровневая модель профессиональной компетентности учителя.

**Key words:** teacher training, school profile, natural sciences, professional and pedagogical competence criteria forming competence, structural-level model of professional competence of teachers.

Подано до редакції 26.02.2012.

УДК 378.09

©2012

Петришин Л.Й.

## ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Особливості функціонування школи різних ступенів, у тому ж випадку і отримання певної професійної реалізації, вимагають від сучасного освітнього процесу розвитку, у повній мірі, всіх задатків та творчих здібностей особистості. Все це загалом означає зміну традиційної школи, орієнтованої на передавання знань, умінь та навичок. Окрім того, треба звернути увагу і на те, що сучасна система освіти недостатньо розвиває здібності, необхідні особистості для самостійної професійної реалізації, самовизначення, соціалізації та адаптації, прагнення бути творчо-креативною особистістю. Як зазначає І.М.Дичківська: сучасна освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікації, розумової, емоційної та фізичної, професійної діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних умов і навичок, необхідних у повсякденному житті та професійній реалізації;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних, творчих здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та наукового прогресу;
- досвіду суспільних та особистісних відносин [6, с. 9-10].

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Існуюча джерельна база з проблеми формування креативності є досить багатоаспектною. Творчість, професіоналізм і духовність педагога розглядали у своїх роботах І.Акимов, В.Афонін, Е.Дмитрієва, В.Кліменко, В.В.Рижов, Г.Сорокоумов, Т.Флоренська, В.Шулінський, Е.Щербакова .

Особливості розвитку креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях С.Овчинникова, Т.Андрущенко, В.Бондарьова, З.Заболотських, І.Колобутіна, Н.Мілютіна, А.Морозов, Т.Стародубцева, Л.Степанова, Г.Фомченкова та ін.

Психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності поданий в роботах вітчизняних учених – Н.Алексєєва, С.Бернштейна, Д.Богоявленської, В.Дружиніна, В.Загвязінського, Л.Ермолаєвої-Томіної, А.Матюшкіна, В.Моляко, Я.Пономарьова, Н.Фролова, Э.Юдіна, М.Ярошевського та ін.

Із зарубіжних дослідників даною проблемою займалися А.Адлер, Дж.Гілфорд, Д.Дункер, С.Мідник, Дж.Рензуллі, В.Смідт, Д.Тейлор, Е.Торренс, М.Уоллах, Д.Халперн, К.Юнг та ін.

**Формулювання цілей статті...** Тому метою нашої статті є аналіз дидактико-психологічних основ формування креативності особистості.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Співзвучним положеннями І.М.Дичківської є думки вітчизняних і зарубіжних науковців відносно творчого розвитку особистості. Так Н.Т.Гурець [5] вважає, що творчість – це діяльність людини, спрямована не тільки на творення нових за змістом та формою матеріальних та духовних цінностей, але й розвиток самої особистості. Тобто забезпечується посиленою діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю. Творчість – похідне інтелекту, заломленого через мотиваційну структуру [5, с. 9].

Притримуючись думки Н.Т.Гурець ми можемо стверджувати, що творчість і креативність є похідними інтелектуальної діяльності особистості. Відповідно до концепції Дж. Гілфорда і Е.Торренса, креативність як самобутня різновидність мислення – так зване дивергентне, котре допускає різноплановість шляхів вирішення проблеми, неординарність висновків та результатів. Таке мислення протиставляється конвергентному, що передбачає пошук єдиного правильного вирішення проблеми на основі аналізу багатьох джерел. Дивергентне мислення орієнтується на вже відоме вирішення проблеми, а виявляється тоді, коли проблема ще не вирішена і не відомий шлях її вирішення.

Дж. Гілфорд виділяв, загалом, такі компоненти креативності:

- здатність виявляти і формувати проблему;
- здатність генерувати велику кількість ідей;
- здібність продукувати різнопланові ідеї;
- здібність удосконалювати об'єкти або ідеї, додаючи деталі;
- здібність вирішувати проблеми на основі аналізу і синтезу інформації [4, с. 445].

Креативність, на думку Е.Торренса, пов'язана з загостреним сприйняттям недоліків, прогалин в знаннях, дисгармонії і т.п. До цієї концепції близька і точка зору Е.де.Боно, який висловлює думку про те, що творчість – це результат латерального (“бокового”) мислення, яке передбачає пошук вирішення проблем шляхом максимального розширення проблемного поля і пошук неординарних варіантів вирішення проблем. У розумінні появи креативності, варто було б подати порівняльну характеристику традиційного мислення особистості та творчого мислення, що є основою формування креативності.

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика традиційного та творчого мислення особистості

Традиційне мислення	Творче мислення
Орієнтоване на правильність та коректність породжуваних ідей.	Орієнтоване на породження великої кількості ідей творчого характеру, навіть не дуже коректних і суттєвих.
Ціленаправлено просувається до вирішення проблеми.	Можливе просування в творчому напрямку без чіткої цілі.
Аналітично, увага приділяється комплексу деталей у вирішенні проблеми.	Синтетичне, орієнтоване на інтуїтивне вирішення проблеми з використанням нестандартних підходів.
Поступове, вимагає правильності кожного кроку, і його послідовності.	Реалізується одразу в різних напрямках, і не зовсім послідовно.
Пошук вирішення проблеми ведеться в найбільш ймовірних напрямках, тобто спочатку перевіряються поставлені гіпотези.	Пошук рішень проблеми ведеться в малоімовірних напрямках, не передбачаючи швидкого вирішення.
Ідеї визнані помилковими, виключаються з подальшого використання.	Використання заперечення ідеї уникається, ведеться пошук шляхів інтеграції будь-яких альтернативних ідей.
При правильності початкових, у вирішенні проблеми гарантується позитивний результат.	Результат носить варіативний характер.
Продуктивне в конкретних, визначених ситуаціях, при наявності повних вихідних даних і шляхів вирішення проблеми, коли точно відомо, який результат потрібно отримати.	Продуктивне в ситуаціях невизначеності, при неповних початкових даних, коли шляхи вирішення проблеми і потрібні результати відомі в неповній системі.

Найбільш суттєва перевага традиційного інтелектуального пошуку вирішення проблеми в порівнянні з творчим, полягає у тому, що воно гарантовано призводить до досягнення найвигіднішого результату. Але це можливо лише при певних припущеннях:

- проблема, професійного або життєвого характеру, в принципі має єдино вірне вирішення або чітко окреслений реєстр вірних рішень;
- відомий алгоритм вирішення проблеми;
- дані повні і правильні вихідні дані для її вирішення.

Треба відмітити, що в науковій теорії описано ряд етапів творчого процесу, які ґрунтуються на певних інтелектуальних діях. Одним з перших, ще в 1926 році, Г.Уоллес виділив 4 етапи творчого процесу, які з того періоду почали вважатися класичними і у тій чи іншій мірі проглядаються у всіх більш сучасних класифікаціях. Ось ці основні етапи:

- підготовка (визначення проблеми, початкові спроби знайти її вирішення; у цьому випадку потрібне латеральне мислення);
- інкубація (тимчасове відкладання проблеми, але на підсвідомому рівні шукати її вирішення);
- осяяння (вирішення проблеми приходить швидко, так наче нізвідки, і найчастіше у ті моменти коли людина навіть не чекає; на цьому етапі уява більш важлива ніж творче мислення);
- перевірка вирішення проблеми (вона як і підготовка здійснюється на основі традиційного і логічного мислення).

Треба навести, в якості прикладу, ще дві, в більшості схожі класифікації творчого процесу [7]. Так О.Доснон класифікував такі етапи творчого процесу:

- визначення проблеми. Цей етап передбачає початкові знання в тій сфері, в якій визначена проблема;
- мобілізація інформації. На цьому етапі формується бачення вирішення проблеми на основі зібраних даних;
- аналіз даних;
- оцінка результатів.

Інший науковець Е.Торренс визначав у структурі творчого процесу такі етапи:

1. сприйняття проблеми;
2. пошук рішення;
3. виникнення і формування гіпотези;
4. перевірка гіпотези;
5. отримання результатів.

Творчий діяльність регламентує прийняття креативного рішення у процесі вирішення проблеми. Прийняття креативного рішення відбувається через феномен інсайту, що є несподіваним інтуїтивним рішенням, розуміння суті вирішення проблеми в новому руслі. У сучасній психології визначають певні механізми, за умов яких відбувається інсайт:

- *селективне кодування* (визначення типу інформації, за умови якої можна прийняти позитивне вирішення проблеми);
- *селективне комбінування* (поєднання часток інформації для того, щоб отримати нове, позитивне вирішення проблеми);
- *селективне порівняння* (розуміння взаємозв'язку між проблемою та уже відомим її вирішенням).

Даний механізм селективного кодування висунув О.Флемінг Проаналізувавши творчий процес як основу розуміння поняття креативності, ми можемо означити два аспекти, які є важливими для формування креативності особистості і адекватного використання творчої основи її розвитку.

1. У творчому процесі різноманітні стадії генерації творчих ідей розділені у часі. З огляду на це практично у всіх технологіях розвитку креативності на стадії початкового збору інформації для вирішення проблеми, оминаються не тільки критичне мислення, але й будь яке інше судження.

2. Основою творчого процесу є рекомбінація – визначення в нових, незвичних поєднаннях уже відомих елементів знання (теорій, принципів, методів та форм).

Саме тому К. Роджерс відзначав: “Я розумію под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни” [11, с. 228].

Процес розуміння творчості, творчого розвитку особистості, творчого процесу, творчого мислення, творчої діяльності досліджувався багатьма науковцями з сфери наукового знання (Д.Б.Богоявленською, Л.Б.Єрмолаєвою-Томіною, А.М.Матюшкіним, Я.А.Пономарьовим, Дж.Гілфордом, А.Н. Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном, Е.П.Торренсом).

Аналізуючи поняття творчості Д.Б.Богоявленська вивела одиницю творчості – інтелектуальну активність. Вона стверджує, що це продовження пізнавальної діяльності людини, не зумовлене суб'єктивною оцінкою роботи. Д.Б.Богоявленською було визначено певні рівні інтелектуальної активності [3, с. 82].

I рівень — пасивний

1. безініціативне прийняття вже відомого, заданого, стандартизованого;
2. потреба у нових враженнях;
3. незрілість думки та її поверхневність.

II рівень — евристичний

1. закономірність не є кінцевим продуктом розумової діяльності;
2. визначена мета кінцевого результату.

Основне завдання дослідження психології творчості та креативності полягає у дослідженні психологічних закономірностей і механізмів творчого процесу, що є основою розвитку та формування креативності особистості. Тому вітчизняній психології склався окремий напрямок – психологія творчості, основне завдання якого полягає у дослідженні особливостей творчого мислення. Окрім того у психології творчості наявні різнопланові підходи до розуміння поняття креативності. Розглядається креативність як сукупність якостей психіки; креативність як творча новаторська діяльність; Креативність як творчий процес; креативний продукт.

Дж. Гілфорд виділяє основні параметри креативності:

- оригінальність – здатність продукувати нові ідеї;
- семантична гнучкість – здатність запропонувати нове використання об'єкта;
- образна гнучкість – здатність бачити в об'єкті нові ознаки;
- спонтанна гнучкість – здатність продукувати нове у регламентованих ситуаціях [4, с. 448].

Аналіз понять “творчості” та “креативності” в психологічній та педагогічній науці, дає можливість стверджувати, що в науковому просторі ще не склалася загальноприйнята теорія креативного навчання і виховання, саме тому розвиток та формування креативної особистості передбачає управління навчально-виховним процесом.

На цю проблему звернули свою увагу в останні десятиліття російські науковці. Саме з початком XXI століття у педагогічній науці з'явилися такі вагомі дослідження у сфері вивчення креативності, як “Креативна педагогіка і психологія” А.В.Морозова та “Креативна педагогіка: методологія, теорія і практика” А.І.Башмакова. Дані науковці у свої роботах підняли основне завдання освіти — виховання творчо мислячих спеціалістів, осіб у яких наявний високий творчий потенціал, а креативність і є однією з основних характеристик повноцінно функціонуючої особистості, її творчої діяльності та інтелектуальної активності.

А.І.Башмаков, А.В.Морозов звертають увагу на те, що креативність тісно пов'язана з особливостями сприйняття особистості. Вони визначають основні особливості креативної особистості:

1. здатність сприймати неточність;
2. здатність сприймати інформацію комплексно;
3. здатність визначати головне, суттєве;
4. вміння передбачати результат;
5. вміння швидко корегувати проблеми [2, с.156].

У сучасній науці актуальність розвитку креативної педагогіки передбачається певними суспільними, політичними та економічними змінами, такими як:

- подорожчання технологій та ресурсів у суспільстві;
- зміну суспільних, політичних та ідеологічних поглядів на процес освіти, навчання та виховання;
- інтерактивність процесу навчання;
- зміну конкретного мислення на абстрактне, що дозволить розвинути творчі задатки особистості;
- розвиток технологій дистанційного навчання.

Всі ці зміни передбачають необхідність на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, формування дидактики креативної педагогіки в сучасній освітній практиці. А.В.Морозов, Д.В.Чернишевський підкреслюють, що для досягнення розвитку креативної орієнтації системи освіти слід:

- створити в навчальному процесі атмосферу взаємодії, що допоможе розвитку творчих здібностей тих, що навчаються;
- реорганізувати навчальний процес так, щоб учень став творцем, а навчальний матеріал – засобом досягнення творчого результату;
- вести в навчально-виховну діяльність певні техніки, методики, прийоми, що дозволяють учням підвищити ефективність творчої діяльності особистості та формування креативності [9].

Даний підхід допоможе розвинути та сформуванати креативну особистість в процесі навчально-виховної діяльності. Для цього педагогам потрібно буде врахувати всі особливості творчої особистості та реалізувати технологію креативної дидактики, яка має певні відмінності від традиційної (репродуктивної). Означимо деякі з них:

## Описово-порівняльний аналіз репродуктивної та креативної дидактики

ДИДАКТИКА	
РЕПРОДУКТИВНА	КРЕАТИВНА
<i>Формування завдання об'єктивне, конкретне;</i>	<i>Формування завдання функціонально-творче;</i>
<i>Метод навчання однозначний;</i>	<i>Метод навчання з використанням різнопланових методик, технік, тактик, стратегій;</i>
<i>Приклад у навчанні — прототипний;</i>	<i>Приклад у навчанні обраний учнем;</i>
<i>Результат однозначний, невідомий.</i>	<i>Результат багатозначний, непередбачуваний, формує нові знання та навички.</i>

Треба звернути увагу на думку Я.А.Пономарьова формування креативів (креативної особистості), передбачає важливість розвитку у них впевненості в непередбачуваних ситуаціях, здатності дивуватися, бути чутливим, бачити проблему у повній мірі, орієнтуватися в ній, знаходити головне, цінне [8, с. 243]. Всі ці ознаки можуть бути сформовані лише за необхідної зміни репродуктивної дидактики на креативну, зміну традиційного підходу у навчанні на креативний.

Креативний підхід передбачає: цільове формування завдання навчання, необхідність пошуку аналогу вирішення проблеми, вибір або розроблення методології навчальної діяльності, розуміння того, що існує лише ймовірність успішного вирішення проблеми.

Тому, на сьогодні необхідно дослідити можливість формування креативності як особистісної ознаки, в процесі креативного навчання та виховання у вищому навчальному закладі.

Загалом якісна характеристика креативності тісно пов'язана з різними особливостями особистісної індивідуальності людини. Саме тому нами не виявлено конкретного бачення креативності як властивості особистості в психолого-педагогічних дослідженнях науковців. Тому ми можемо визначити багатоаспектність категорії "креативність", зокрема:

1. як особистісну категорію, яка обіймає потенційну, рефлексивну, актуалізуючу креативність;
2. як творчий процес, який актуалізується в креативному результаті, що є основою створення креативного продукту, нової речі як матеріальної цінності, нового результату в духовній сфері, нового вирішення проблеми в суспільній та професійній діяльності;
3. як креативний процес, що є основою комунікативно-творчої діяльності з ціллю креативного розвитку особистості.

Саме у цьому і проявляються особливості формування багаторівневої креативної категоризації, яка, у свою чергу, буде розвиватися та збагачуватися з розвитком креативної дидактики. Креативність, у загальному розумінні цього слова – це сутність якостей психіки особистості, що забезпечують продуктивні перетворення в діяльності, а також є засобом до створення якісно нового продукту.

З огляду на це в якості критеріїв креативності потрібно розглядати комплекс певних ознак творчої діяльності особистості:

- 1) здатність формувати ідею в процесі зміни точки зору на проблему;
- 2) здатність створювати нетипові, неординарні ідеї;
- 3) готовність швидко переключати увагу з однієї ідеї на іншу;
- 4) здатність працювати в неординарній ситуації;
- 5) вміння у простому бачити складне, у складному – просте [10, с. 104].

На сучасному етапі креативність, розглядається як функція всесторонньо розвиненої особистості, яка розвивається в структурі особистісних якостей. При всьому різноманітті існуючих думок більшість дослідників роблять акцент на об'єднанні креативності і творчого потенціалу, що можуть бути визначені як поєднання здібностей і інших якостей особистості, які сприяють розвитку творчого мислення.

Окрім того у вітчизняній і зарубіжній педагогіці розроблені різні теорії навчання, що охоплюють проблему творчого розвитку, так Я.Л.Пономарьов, А.З.Рахімов є авторами теорії творчого розвитку; Л.В.Заков розвивав теорію розвиваючого навчання; Л.М.Матюшкін, М.І.Махмутов розробили теорію проблемного навчання, у всіх теоріях не останнє місце відводиться творчості та розвитку творчих здібностей особистості.

Сучасна освітня система має забезпечити кожному хто прагне навчатися, отримувати професійну освіту, активний розвиток, активне навчання з ціллю розвитку та формування творчих та креативних якостей. Так, Т.І.Шамова, Т.М.Давиденко сформулювали основні вимоги до організації активного навчання: навчальний матеріал повинен спонукати до творчої діяльності та активної розумової діяльності; методи активізації навчання повинні забезпечувати активність у пізнанні нового, вивченні його.



Педагогічна майстерність майбутніх соціальних педагогів передбачає, в першу чергу, знання і уміння а також творчість яка невід'ємна від професійної компетентності. Вона визначається об'єктивними й суб'єктивними факторами. Об'єктивні фактори – це система знань, умінь, навичок.

Професійні знання соціального педагога: педагогіка й психологія, фізіологія розвитку дитини, методики виховної роботи. Ці знання необхідні для вивчення дитини, аналізу його вчинків і поведінки, особливостей його спілкування, сумісності його в групі інших дітей.

Соціальний педагог повинен уміти: організувати діяльність і співпрацю дітей; володіти деякими прийомами артистизму, мовою, подихом, ритмом і постановкою голосу, мімікою й жестами; знаходити в бесіді той тон і мову. Не просто говорити, а переконати й вплинути.

Починаючого педагога до майстерності приводить педагогічна техніка, вироблені навички. Це значить, – уміння зрозуміти вихованця, а це знання психології спілкування, відносин, педагогічної психології; мовні вміння: знати особливості мови, знати, як сприймається твоя мова, як вона розвивається; уміння виразити своє відношення до вчинку, до людини, своє емоційне відношення; і в той же час володіння навичками самоконтролю, самоаналізу, самоспостереження.

А наступними факторами професійної майстерності є суб'єктивні фактори. Суб'єктивні фактори – це якості, що характеризують індивідуальність особистості у її творчій діяльності, креативному вирішенні професійних проблем, здатності творчо самвдосконалитись та креативізуватись. Адже *креативізація – це процес формування креативності особистості під впливом навчання, виховання та засвоєння соціальних ролей в процесі соціалізації*. Саме це нове поняття, запропоноване нами, є однією з основних умов формування особистості соціального педагога, який повинен володіти професійною спрямованістю, професійним мисленням та професійною самосвідомістю.

Отже, професійна майстерність майбутніх соціальних педагогів базується на фундаментальній та загальнокультурній підготовці й успішній креативізації особистості, саме тому досить важливими є вивчення дидактико-психологічних основ креативності та використання їх у підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Удосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів повинно бути направлено на:

- формування фундаментальних знань для подальшої практичної, професійної діяльності;
- креативно-творчий розвиток, чому повинні відповідати мета, зміст, форми і методи навчання;
- успішну креативізацію;
- позитивну соціалізацію;

Н.К.Бакланова відмічає, що визначення “творчої мети навчання, організації досвіду творчої діяльності, розвитку творчої самостійності студентів, будуть допомагати формувати їх творчі якості...” [1, с. 91].

**Висновки...** Резюмуючи все вище проаналізоване, слід відмітити, що креативність як комплекс інтелектуальних та індивідуальних особливостей, здібностей особистості, дозволяє генерувати оригінальні ідеї, інноваційні підходи до вирішення тієї чи іншої проблеми. Це проблема достатньо активно вивчалася зарубіжними і вітчизняними науковцями, а результати даних досліджень широко використовуються у розробці різноманітних технологій, методик, програм по розвитку та формуванню креативності особистості.

Загалом, аналіз наукових досліджень дає можливість визначити основні умови формування креативності особистості в процесі навчання: створення середовища для активізації творчості студента та актуалізації креативності, формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок творчого мислення, введення в зміст навчального процесу методів активного навчання та залучення уже існуючих ресурсів у процес формування креативів.

#### Література

1. Бакланова Н.К. Професійна майстерність працівника культури : навчання, допомога / Н.К.Бакланова. – М. : Высшая школа, 1994. – 120с.
2. Башмаков А.И. Креативная педагогика : методология, теория и практика/ А.И. Башмаков и др.; под. ред. Ю.Г. Крушова. – М. : Альфа, 2002. – 319 с.
3. Богоявленская Д.Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологи. – М. – № 4. – 1976. – С. 69-89.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекту / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под. ред. А.М. Матюшкина. – М. : Прогрес, 1965. – С. 433- 456.
5. Гурець Н.Т. Педагогічні умови розвитку творчої активності молодших школярів у гурткової роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. / Н.Т. Гурець // Харківський держ. університет ім. Г.С.Сковороди – Харків, 1994. – 25 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник /І.М. Дичківська. – К. : Академ видав, 2004. – 352 с.
7. Доснон О. Развитие креативности : креативность и обучение /О.Доснон // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы. – М. : Изд-во ИП РАН, 1997. – С. 65-84.
8. Исследование проблемы психологии творчества / Под. ред. Я.А.Пономарева. – М. : Наука, 1983. – 336 с.
9. Морозов А.В. Креативная педагогика та психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернишевский. – М. : Академічний проспект, 2004. – 560 с.
10. Платонов К.К. Краткий словарь психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
11. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : перевод с англ./ К. Р. Роджерс ; общ. ред.

*Анотація*

У статті аналізуються різноманітні наукові підходи до формування креативності особистості; розглянуто поняття “креативна особистість”; охарактеризовано основні складові креативної особистості; визначено основні чинники, що забезпечують творчу активність людини, введено в науковий обіг нове поняття – креативізація.

*Аннотация*

В статье анализируются различные научные подходы к формированию креативности личности; рассмотрено понятие “креативная личность”; охарактеризованы основные составляющие креативной личности, определены основные факторы, обеспечивающие творческую активность человека, введено в новое понятие – креативизация.

*Summary*

The article analyzed various scientific approaches to creativity, personality, considered the notion of creative personality, and described the main components of the creative personality, the main factors that provide human creativity, put into circulation a new concept of equally-kreatyvizatsiya.

**Ключові слова:** креативність, особистість, творчість, особистісний розвиток, креативізація.

**Ключевые слова:** креативность, личность, творчество, личностное развитие, креативизация.

**Key words:** creativity, person, creation, personality development, kreatyvizatsiya.

Подано до редакції 19.03.2012.

УДК 371.34:78

©2012

Самохіна Н.М.

## ТВОРЧА СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Нова парадигма освіти актуалізує значущість творчості в процесі формування педагога-музиканта. Область прояву музично-педагогічної творчості не обмежена особистістю педагога-музиканта, а проектується й на його діяльність. Професіоналізм діяльності, як і професіоналізм особистості вчителя музики – якісні характеристики фахівця, що демонструють його вищу професійну кваліфікацію та компетентність. Однак, якщо професіоналізм особистості педагога-музиканта відображає високий рівень сформованості професійно важливих особистісних якостей (креативності, професійно орієнтованої мотивації й ціннісного ставлення до самовдосконалення й творчої самореалізації в професії), то професіоналізм діяльності являє собою їх практичне здійснення (реалізацію), без якої досягнення творчих результатів у вирішенні поставлених завдань стає неможливим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...**

Феномен творчої діяльності з давніх часів був об’єктом дослідження науковців різних галузей (філософії, психології, педагогіки). На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки актуалізується розуміння творчої діяльності як суб’єкт-суб’єктної взаємодії. У зв’язку з цим науковий інтерес викликають праці Є. Климова, В. Мерліна, Я. Пономарьова, Л. Філіпова, у яких проаналізовано особливості індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки творчого характеру. Цікавими є дослідження П. Гальперіна, Н. Тализіної, В. Беспалька, І. Зязюна, які вивчають механізм взаємозв’язку творчого мислення, формування розумових дій і творчої діяльності. Практичний інтерес викликають присвячені вивченню обдарованості роботи В. Моляка, М. Холодної, С. Сисоєвої, у яких запропоновано методики виявлення й розвитку творчих якостей особистості.

Окремі аспекти творчої діяльності педагога-музиканта досліджували такі сучасні вітчизняні науковці, як І. Зязюн, Л. Левчук, С. Гончаренко, М. Лещенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, А. Растригіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Змістом робіт названих авторів є аналіз художньо-творчих якостей учителів музики, їхнього творчого досвіду а також особистісно-ціннісного ставлення до різноманітних явищ музичного мистецтва.

**Формулювання цілей статті...** Незважаючи на те, що проблема творчості педагога-музиканта постійно перебуває в полі зору науковців, тема зберігає свою злободенність. Метою статті є визначення творчих детермінант професійної діяльності педагога-музиканта.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Як стверджує Л. Арчажникова, музична діяльність – структура багатогранна й передбачає педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, музично-виконавську, дослідницьку роботу, що ґрунтується на вмінні самостійно узагальнювати й синтезувати здобуті знання [1, с. 17-18]. Специфіка професійної діяльності учителів музики не лише впливає на професіоналізм фахівців цієї галузі, але й робить їхню діяльність унікальною. Синтез музичного та педагогічного складників у діяльності педагогів-музикантів передбачає різнобічну освіченість фахівців, актуалізує творчу спрямованість їхньої діяльності.

Музичний складник представлено виконавською, дослідницькою, диригентською діяльністю педагога-музиканта. Реалізацією педагогічного складника є процес викладання та безпосереднього навчання й виховання

молодого покоління. Такий комплекс сприяє інтенсивному розвитку всіх професійних компетенцій викладача, що, своєю чергою, відбивається на рівні освіченості вихованця.

Діяльність педагога-музиканта, творча за природою, являє собою інтерпретацію музично-педагогічних явищ. Традиційно "явище" визначають як вираження сутності, її прояв. Двоїста природа професійної діяльності педагога-музиканта (музична і педагогічна) значно ускладнює розуміння цієї дефініції.

У контексті музичної діяльності вчителя музики явищем є музичний текст і всі об'єкти, які мають інтонаційно виражену природу сприйняття й відтворення. Усе, що має педагогічну значимість у професійній діяльності педагога-музиканта: об'єкти педагогічної діяльності, особистість того, хто навчається, педагогічні стосунки, атмосфера педагогічної діяльності та ін., – явища, з позиції педагогічної освіти.

Інтерпретація музично-педагогічних явищ, як процесуальна дія, передбачає їх прийняття, розуміння й оцінку. Процес інтерпретації сприяє досягненню художньої позиції автора музичного тексту й педагогічного смислу діяльності педагога-музиканта. Інтерпретація, що демонструє методологічну культуру фахівця, рівень його майстерності, являє собою приклад інтелектуальної діяльності творчого педагога-музиканта. Саме педагогічна інтерпретація, яка передбачає аналіз і перетворення педагогічних явищ і ситуацій, вносить у педагогічну діяльність музиканта елементи креативності, акцентує значимість його сутнісних проявів. В педагогічній науці для інтерпретації характерний найважливіший механізм взаємопроникнення загальної й особистої культури – „як здатність розглядати багатство культури, що склалося, через себе, свої цілі, цінності та ін.” [4, с. 28].

Двоїста природа творчої діяльності педагога-музиканта визначає і її специфіку, що проявляється в синтезі логіко-конструктивного й художнього начала. З огляду на сказане, у творчих діях педагога-музиканта актуалізується значимість не тільки логічних, але й інтуїтивних процесів. Якщо художньо-логічний аспект творчої діяльності педагога-музиканта є результатом усвідомленого, осмисленого досвіду, зіставлення, порівняльного аналізу професійних проблем і практичних ситуацій, то інтуїтивний аспект, який задає спрямованість творчому процесу, дозволяє за короткий час передбачити його результати, спонтанно прийняти правильне рішення. Інтуїтивне чуття, уміння передбачати – якості, без яких неможлива професійно-творча реалізація педагога-музиканта, що актуалізує значимість його спонтанних і креативних рішень.

Професійно-творча діяльність педагога-музиканта, що базується на традиції та новаторстві, поєднує в собі продуктивну й репродуктивну функції діяльності. Її передумовою є мотивація, цінності, особистісні риси. Професійні уміння, навички, здатність до освоєння нових алгоритмів і способів творчого, нестандартного вирішення професійних завдань постають як регулятори досліджуваного процесу.

Творча діяльність педагога-музиканта – складне структурне утворення, ядро якого становить творчий підхід у здійсненні музично-педагогічних завдань. Предметом, метою й результатом творчої діяльності педагога-музиканта є гармонійний розвиток людини. Досліджувана діяльність орієнтована на формування трьох сфер особистості: інтелектуально-пізнавальної (раціональної), мотиваційно-ціннісної (емоційної) та морально-практичної (вольової). Ці сфери – базис для вирішення педагогічних завдань прилучення до знань, розвитку образного мислення, формування евристичних мотивів, переживань, творчих навичок.

Саме творча діяльність учителя музики забезпечує розвиток його творчого потенціалу, який розуміємо як сукупність актуальних для педагога-музиканта особистісних якостей, що визначають можливості й межі його професійної діяльності та вдосконалюються в процесі її здійснення. Ми поділяємо позицію учених-акмеологів, які розглядають потенціал не тільки як природно зумовлені, але і як відновлювані ресурси, які педагог спрямовує відповідно до поставлених цілей. У зв'язку з цим потенціал учителя, основи якого закладаються в процесі його професійної підготовки, є таким, що формується й розвивається.

Творчий характер діяльності педагога-музиканта визначає його потенціал як творчий, що синтезує в собі різні види творчості: педагогічну, хормейстерську, музикознавчу, дослідницьку. Особливістю творчого потенціалу педагога-музиканта є взаємодія двох різних видів діяльності – психолого-педагогічної (психолого-педагогічна взаємодія вчителя та суб'єктів навчання) та художньо-творчої (музично-психологічний процес досягнення творів мистецтва).

Творчий потенціал учителя музики як системне утворення детермінований зовнішніми й внутрішніми чинниками. До зовнішніх доцільно віднести вплив соціально-економічного середовища, специфічних особливостей навчального закладу, у якому реалізується викладач, цілей і завдань, сформульованих конкретним педагогічним колективом, та ін. Потреба у творчій діяльності, мотиваційна й духовно-ціннісна сфери, інші внутрішні джерела творчої активності педагога-музиканта – зміст внутрішніх чинників.

Будучи системою, що самоорганізовується, творчий потенціал учителя музики має ресурси й резерви. Усе, що визначає мотиви загальної й професійної діяльності педагога-музиканта, його культурний, загальноосвітній, професійний урівень, є ресурсами вчителя музики. Резерви творчого потенціалу – у невикористаних можливостях педагога-музиканта й у підходах до їх використання. Саме творчий потенціал педагога-музиканта являє собою синтез типового та притаманного конкретній особистості.

Змістом творчого потенціалу вчителя музики є не тільки його вроджені властивості, здібності, якості й особливості, але й набуті особистістю знання, уміння й навички. Музичні здібності (музично-слухові, ладові,

ритмічні уявлення, пам'ять, уява, музичне мислення); досвід музично-педагогічної діяльності, що передбачає наявність спеціальних знань, професійних умінь, розвинуті виконавські навички; а також особистісно-ціннісне ставлення педагога до музичного мистецтва – структурні складники творчого потенціалу вчителя музики.

Як стверджують дослідники (Є. Абдуллін, Ю. Алієв, Л. Арчажникова, Є. Бондаревська, Д. Вількєєв, В. Муцмакер, Т. Харінова та ін.), саме професійна діяльність педагога-музиканта, її творча спрямованість визначають вимоги до творчого потенціалу вчителя музики. Актуалізація в професійній діяльності педагога-музиканта творчого потенціалу, що накопичується та збагачується, є одночасно вершиною його саморозвитку та професійно-творчого самоздійснення.

Здійснення професійно-творчої діяльності педагога-музиканта неможливе без розуміння сутності музики, осягнення її філософського сенсу. Провідними ідеями цього розуміння є такі:

- музика – одна з рівноправних структур буття, що є об'єктивною умовою існування;
- реалізацією музичного буття є символи, інтерпретовані людиною в процесі музичного виконання;
- виявлення об'єктивного значення в музиці здійснюється через суб'єктивні переживання, усвідомлення яких надає можливість педагогові-музиканту формувати уявлення про музично-педагогічну діяльність.

Полімодальна за своєю природою, музика пронизує всі сфери життєдіяльності людини, сприяючи створенню універсальних цінностей. Саме музика окреслює величезний діапазон взаємодії з людиною, віхами її життя, ступенями мислення, емоційними відчуттями. Спілкування з музикою, подібно до спілкування з людською думкою, загострює етичну увагу до світу, підвищує моральне його відчуження, сприяє розвитку особистісної моралі. Відображаючи світ в інтегрованій формі, музика досягає філософської широти узагальнень. У цьому зв'язку розуміння сутності музики, осягнення її філософського сенсу стає необхідним для творчого педагога-музиканта.

Серед численних функцій музики (естетична, репрезентативна, семіотична, оцінна, катарсична, гедоністична, евристична та ін.), у діяльності педагога-музиканта актуалізується значимість комунікативної та пізнавально-просвітницької функцій. Об'єднуючи людей різного соціального рівня й віку навколо яскраво позитивного ідеалу, ці функції музики сприяють особистісному та професійному зростанню вчителя музики, мотивують його до творчої життєдіяльності.

Музика як мистецтво звуків має специфічну мову, що становить універсальний засіб фіксації, збереження й передачі естетичної інформації. Мова музики виконує інформаційно-комунікативну функцію й залежить від рівня розвитку суспільства, де знаходить своє буття. Музичні повідомлення, створювані за допомогою складної знакової системи, являють собою музичну інформацію. Учасниками процесу музичної комунікації є композитор, виконавець, слухач. Цей ряд правомірно доповнити не лише фігурою видавця музичної продукції, який дає "друге життя" музичному шедевру, але й особистістю музиканта-педагога, який навчає музиці й спрощує її сприйняття за допомогою вербалізації.

Відображення явищ навколишньої дійсності в музиці здійснюється за допомогою музичних образів, що становлять вершину музичної творчості. Саме музичний образ відображає явища, предмети, процеси об'єктивної реальності, доносячи естетичну інформацію за допомогою розвинутої мовної системи. Характерними рисами цієї системи є інформативна насиченість, складність і багатоманітність.

Особливість мови музики полягає в наявності в ній різноманітних знакових рівнів, що взаємодіють один з одним, а саме: звуковисотного (лад, гармонія, тембри, регістри, тональність, мелодія), ритмічного (ритмічні рисунки), композиційного (музичний процес загалом), засобів, що створюють композицію, виконавської інтерпретації. Оскільки музика – це своєрідний документ епохи, розуміння її мови тотожне розумінню культури, що для педагога-музиканта є необхідною умовою.

Творча діяльність педагога-музиканта має індивідуальний характер і відображає своєрідність його особистості. Саме в процесі творчої діяльності не тільки розвивається творчий потенціал особистості педагога-музиканта, удосконалюється його професійна майстерність, алей й відбувається трансформація здібностей, значимих для педагога-музиканта, у професійно-особистісні якості. Уважаємо за доцільне виділити такі якості, як: комунікативність, артистизм, виконавська майстерність, творча інтуїція та творче мислення.

Перетворювальна за своєю суттю, творча діяльність педагога-музиканта сприяє професійному зростанню як учителя, так і учня. На нашу думку, загальну логіку здійснення досліджуваного процесу представлено взаємопов'язаною послідовністю таких етапів: самоусвідомлення – самопізнання – саморозвиток.

Перший етап передбачає усвідомлення себе, своєї сутності й призначення. Пошук нової інформації, активізація пізнавального складника діяльності педагога-музиканта – зміст другого етапу. Побудова власної моделі особистісного й професійного зростання педагога-музиканта – завдання третього етапу. Послідовність виділених нами етапів – доволі умовна, оскільки творча діяльність педагога-музиканта – складний, динамічний, нелінійний процес, що має імпровізаційний характер здійснення, коригований психофізіологічними особливостями та станом її учасників, і не передбачає бажаного швидкого результату.

Творча діяльність педагога-музиканта неможлива без оволодіння особистісно орієнтованими педагогічними технологіями. У контексті діяльності фахівця цієї кваліфікації доцільно застосовувати педагогічні технології контекстного, проблемного навчання, інформаційні, проектні, діалогові технології.

Діалогічність є одним із найбільш значимих аспектів професійної діяльності педагога-музиканта. За допомогою діалогових технологій стає можливим осмислення діалогу культур, який необхідний для аналізу художніх явищ різних культурно-історичних епох, стилів, жанрів. Використання діалогових технологій сприяє досягненню глибини художнього змісту музичного твору, який вивчають, усебічному досягненню музики як феномена культури, за допомогою діалогу визначається духовно-ціннісне ставлення до сутності музичного мистецтва, розкривається творчий потенціал студента-музиканта.

Запорукою успішної творчої діяльності педагога-музиканта є професійна компетентність, яка, за визначенням А. Маркової, являє собою психічний стан людини, що дозволяє їй у процесі виконання конкретних трудових функцій діяти грамотно, самостійно й відповідально [2, с. 31]. Формуванню фахових компетентностей учителя музики присвячено наукове дослідження М. Михаськової, яка під фаховою компетентністю музиканта-педагога розуміє здатність до музично-освітньої діяльності на основі музично-педагогічних знань і вмінь, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до явищ музичного мистецтва відповідно до суспільних вимог та цінностей [3].

Не викликає заперечень той факт, що особливістю компетентності педагога-музиканта є множинність її складників, без яких неможливо здійснювати процес виховання справжнього професіонала. Здібності, мотиваційна сфера, професійно-особистісна спрямованість, аксіологічні пріоритети, ментальність – усе це є змістом професійної компетентності вчителя музики. Саме тому значимими компетенціями для педагога-музиканта є такі: музикознавча, методична, психолого-педагогічна, ціннісна, науково-дослідницька, професійно-технічна.

Так, музикознавча компетентність передбачає глибоку обізнаність педагога в галузі музичного мистецтва, а також у суміжних, близьких до музики науках. Цей вид компетентності демонструє загальну й музичну ерудицію вчителя музики, знання музично-історичного й музично-теоретичного контексту.

Музикознавча компетентність, що асимілює загальні знання, професійну допитливість, виконавську майстерність, науково-дослідницьку активність педагога-музиканта, сприяє його особистісному та професійному зростанню, розширює ерудицію, дозволяє відповідати вимогам часу.

Обов'язковою умовою творчого здійснення професійної діяльності педагога-музиканта є методична компетентність. Тільки методично компетентний педагог здатен індивідуалізувати педагогічний і виконавський складники навчання музиканта, інтегрувати в освітній процес нові методики, технології, зумовлені специфікою музично-педагогічної освіти.

Об'єктом професійної діяльності педагога-музиканта є особистість учня. Творча самореалізація вчителя стає неможливою без психолого-педагогічної компетентності, що передбачає вміння вибудувати стратегію й тактику міжособистісного спілкування й навчання. Партнерські стосунки між учителем та учнем, продуктивна взаємодія в рамках індивідуальних і групових занять – запорука успішного навчання й професійного зростання як учня, так і вчителя. У процесі такого спілкування можливий діалектичний перехід студента – майбутнього фахівця з об'єкта педагогічного впливу в суб'єкт власної життєдіяльності.

Специфіка професійної діяльності педагога-музиканта актуалізує значимість ціннісної компетентності, змістом якої є як загальнолюдські цінності (прагнення до справедливості, добра, благородства, творчості краси), так і духовні (моральні, художні, естетичні цінності). Орієнтиром, який веде педагога-музиканта від усвідомлення цілей виховання до кінцевого результату, є загальнолюдські цінності. Саме вони обумовлюють прагнення й бажання педагога, координують життєву спрямованість його особистості.

Духовні цінності, що являють собою своєрідний духовний капітал людства, накопичений за багато тисячоліть, є корелятом поведінки педагога-музиканта. Ці цінності, об'єднуючи почуття, думки, волю педагога-музиканта, стають внутрішніми мотивами його діяльності, що визначають потреби, інтереси, смаки наставника та його вихованців.

Творчий характер діяльності педагога-музиканта актуалізує значимість її пізнавального складника й, отже, науково-дослідницької компетентності. Тільки компетентний у галузі музичної педагогіки педагог здатен вибудувати свою діяльність відповідно до змісту, форм і методів сучасної науки. Такий фахівець є не лише активним користувачем нових ідей і технологій, але й безпосередньо їхнім творцем, пропагандистом.

Уміння педагога-музиканта правильно поставити педагогічний діагноз, проілюструвати (на музичному інструменті або за допомогою голосу) конкретний музично-технічний чи звуковий прийом, а також вербалізувати виконане – суть його професійно-технічної компетентності. Ця компетенція формує стратегії педагога-музиканта в роботі з конкретним вихованцем, конкретизуючи й поглиблюючи зміст і характер подальшої професійної діяльності учня.

Кожна з проаналізованих компетенцій має особливе значення у творчій діяльності педагога-музиканта, оскільки передбачає оволодіння новими ідеями й технологіями. Бути компетентним у галузі музичної педагогіки

означає будувати свою професійну діяльність у модусі творчості, щоб її зміст, форми й методи корелювали із сучасним станом музично-педагогічної науки, відповідали її рівню й динаміці розвитку.

**Висновки...** Отже, дослідивши особливості творчої діяльності педагога-музиканта, доходимо таких висновків:

- творчість – невід’ємний складник професіоналізму педагога-музиканта, ефективний спосіб його самовираження, професійного й особистісного зростання, самоствердження й самореалізації в професії;
- професіоналізм діяльності педагога-музиканта являє собою якісну характеристику фахівця, що відображає його найвищу професійну кваліфікацію й компетентність;
- показниками професіоналізму діяльності педагога-музиканта є його професійні навички й уміння, які, реалізуючись, сприяють досягненню творчих результатів у вирішенні поставлених завдань.

#### Література

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд „Знание”, 1996. – 308 с.
3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання й виховання” / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 19 с.
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

#### Анотація

У статті визначено творчі особливості професійної діяльності педагога-музиканта; подана їх детальну характеристику.

#### Аннотация

В статье определены творческие особенности профессиональной деятельности педагога-музыканта; представлена их детальная характеристика.

#### Summary

In this article creative abilities of the professional work of the pedagogue- musician are determined; their detail characteristic is given.

**Ключові слова:** творча діяльність, педагог-музикант, компетентність, потенціал, професійні здібності

**Ключевые слова:** творческая деятельность, педагог-музыкант, компетентность, потенциал, профессиональные способности.

**Key words:** creative work, pedagogue- musician, competence, potential, professional abilities.

Подано до редакції 30.03.2012.

УДК 378.1

©2012

Самсонова О.О.

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Глобальні інформаційно-технологічні зміни, які сталися на рубежі ХХ-ХХІ століть, привели до переосмислення змісту і мети освіти в сучасному суспільстві. Нині дослідна діяльність студентів є обов’язковим складовим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки основне завдання вищої школи полягає в підготовці студентів "до освіти впродовж усього життя" (на відміну від освіти "на все життя"), готовності до перенавчання та удосконалення залежно від потреб ринку інтелектуальної праці.

У руслі цих завдань вирішення проблеми доопрацювання методологічних аспектів управління науково-дослідною діяльністю (НДД) майбутніх фахівців набуває особливої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...** Існуюча джерельна база з проблеми методології управління НДДС представлена у роботах С.Архангельського, В.Афанасьєва, І.Беха, В.Беспалько, І.Блауберга, В.Тюхтіна, В.Загв’язінського, П.Керженцева, В.Краєвського, О.Кучерявого, К.Ніконова, О.Новікова, Г.Рузавіна та ін.

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті полягала у розкритті сутності методологічних принципів (підходів, прийомів, методів), що є найбільш значущими для розв’язання завдання щодо побудови системи управління науково-дослідною діяльністю студентів університету.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Нині в науковій літературі склалося неоднозначне розуміння предмета методології. В одних джерелах методологією називають систему принципів наукового дослідження. В інших: методологія – це вчення про організацію діяльності. Наприклад, В.Краєвський розглядає методологію як спосіб, засіб зв’язку науки і практики. Н.Масюкова – як засіб допомоги науки практиці.

Разом з методологією науково-дослідної діяльності став формуватися новий напрям – методологія практичної діяльності. На думку ж В.Нікітіна, О.Новікова та ін., їх необхідно розглядати в одному ключі. У філософській літературі під методологією зазвичай розуміють сукупність тих загальних методів і принципів, які використовуються в процесі наукового дослідження.

Ймовірно, головною об'єктивною причиною появи різних неоднозначних тлумачень поняття "методологія" є та обставина, що людство перейшло в нову постіндустріальну епоху свого розвитку, що супроводжується такими явищами як: інформатизація суспільства, глобалізація економіки, зміна ролі науки в суспільстві і так далі. Мета методології у рамках даного дослідження – служити регулятивом наукового пошуку.

Сутність методологічного апарату педагогічного дослідження визначається Е.Штульманом як вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності в різних областях теорії і практики або стосовно науково-дослідного процесу сукупності принципів, засобів, методів і форм наукового пізнання [10, с. 43].

Органу (суб'єктові), що управляє, необхідно забезпечити умови для оволодіння керованим об'єктом (студентами) методами, засобами, принципами і прийомами НДД, тобто для оволодіння методологічною культурою.

"Методологічна культура студента-дослідника визначається двома чинниками – компетентністю суджень про суть методологічних основ науково-дослідної діяльності й умінням зі знанням справи застосовувати у науковій творчості ті або інші методи для досягнення істини" [7].

У той же час можемо не погодитися з визначенням, даним К.Ніконовим. Вважаємо, що з позиції цілісного підходу доцільніше було б говорити не про методологічну компетентність студентів, а про готовність. Вищезазначене визначення більшою мірою відповідає поняттю методологічної готовності студента-дослідника. Вести мову про його методологічну культуру можна лише тоді, коли у студента вже сформований досвід наукової творчості, тобто створення їм таких його продуктів як: моделі, концепції, програми, технології, методики і так далі. К.Ніконов вважає синонімами два поняття: "наукова творчість" і "дослідження". Хоча саме дослідження може носити характер діагностичного зрізу, констатації розробленого якимись-то вченими питання і так далі. Воно може здійснюватися в історичній ретроспективі і не містити вагомий продукт власної наукової творчості, під якою психологією розуміється завжди створення нового. В той же час в дослідженнях К.Ніконова дуже цінною для вирішення завдань нашого дослідження є класифікація методів наукового пізнання.

1) Загальнологічні методи пізнання. До цієї групи зазвичай відносять: індукцію і дедукцію, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення. Ці методи називають загальнологічними з тієї причини, що вони успішно використовуються як основні або допоміжні на усіх рівнях наукового пізнання.

2) Загальнонаукові методи пізнання. До них зараховується порівняно велика кількість різноманітних методів, які успішно використовуються в наукових дослідженнях: спостереження й експеримент (це, до речі, основні методи на емпіричному рівні наукового пізнання), ідеалізація і формалізація, метод уявного експерименту, метод сходження від абстрактного до конкретного, системно-структурний метод пізнання, логічний і історичний методи пізнання та ряд інших.

3) Філософські (загальнометодологічні) методи наукового дослідження. Частенько до цієї групи методів відносять засадничі принципи знання, що базуються на законах і категоріях матеріалістичної діалектики, її основних ідеях, як: принцип об'єктивності дослідження, принцип цілісності в прийомах і методах наукового пізнання, принцип обліку загального взаємозв'язку і взаємообумовленості речей і явищ і так далі.

Усі ці принципи (як і ряд інших) виключно важливі в науково-дослідній діяльності, проте суть загальнометодологічних методів, або принципів, не зводиться тільки до цього.

Науковий метод у будь-якій галузі науки не є продуктом довільної діяльності дослідника. Цей метод визначається, передусім, об'єктивно даною природою предмета, що досліджується, а також мірою складності пізнавального завдання, певним етапом її рішення. До того ж не можна забувати про те, що дослідницький процес частенько пов'язаний з використанням ряду методів з урахуванням їх субординації і методологічного "навантаження". Перед ученим, і особливо молодим ученим, встає, таким чином, важливе завдання: з різноманіття методів сучасної науки вибрати такий або такі методи і дослідницькі прийоми, які з найбільшою ефективністю ведуть до успішного вирішення проблеми.

Методологічні принципи (підходи, прийоми, методи) сучасного наукового знання різноманітні. У відповідній філософській літературі говориться про множинність і різнорівневість методологій. І, проте, можна виділити деякі загальні риси, які інтегрують методологічне знання в єдиний тип з функціями, що відповідають йому, передусім пізнавальною і нормативною.

Сутність пізнавальної функції полягає в осмисленні і поясненні інструментальної практики наукового пізнання, ця практика виражається в системі відповідних понять (наукова проблема, ідея, закон, абстракція, принципи і методи пізнання і так далі). Нормативна функція полягає у виробленні й у впровадженні в практику наукових досліджень, відомої сукупності стандартів і приписів, правил і парадигм, що задають "режим" теоретичної і експериментальної діяльності. Якщо пізнавальна функція методології полягає у відображенні суцього в пізнанні, то нормативна – у вираженні в ним належного: обслуговувати увесь універсум науково-

дослідної діяльності проектами і приписами. Як перша, так і друга функція є чимось єдиним, найтіснішим чином взаємозв'язаним в методології наукового пізнання. І засвоєння цього взаємозв'язку надзвичайно важливо вже на самих ранніх стадіях науково-дослідної роботи студента [7, с.123].

Можна стверджувати те, що методологія наукового пізнання, її основні положення і принципи тісно пов'язані з теоретичним змістом усіх наук і їх методів. Вона невід'ємна і від самого дослідницького процесу. В реально існуючих науках вона не частина, не розділ наукових дисциплін, а істотний аспект пізнавальної діяльності разом з логічним її аспектом. Метод і методологія всякої галузі науки повинні базуватися на теорії об'єкту, що вивчається. Проте, ні теорія предмета, ні теорія пізнавальної діяльності ще не є методологія. Щоб стати методологією, теорія має бути піддана відповідному перетворенню, суть якого мислиться як вироблення приписів і правил діяльності в цій області наукового дослідження. До основних приписів і правил можна передусім віднести: логічний аналіз основних понять і законів науки, їх сутності і ролі в пізнавальному процесі, в пошуку нових закономірностей; осмислення суті наукової проблеми і визначення мети пізнання, бо мета істотним чином детермінує увесь хід наукового дослідження; вибір і обґрунтування методів пізнання як конкретних, специфічних для цієї науки, так і загальних, передусім, системно-структурного, його місця і міри ефективності в реалізації основної ідеї пізнання; визначення стилю мислення у викладі отриманих результатів, в публікації статей, доповідей, монографій, тощо.

Наукова методологія може стати основою для розробки методології управління наукою відповідно до її власної природи. І природничі, і гуманітарні науки потребують цього, бо управління, окрім усього іншого, дозволить здійснити той синтез, скажімо, природничих і гуманітарних наук, який дозволив би ефективніше досліджувати не лише процеси соціалізації, але й індивідуалізації людської особистості в загальному процесі гуманізації людських відносин [7, с. 97].

Практична спрямованість методології теорії управління виражається у функціях. Л.Бурганова виділяє наступні функції [3]: пізнавальну (пов'язану з вивченням суті управлінських стосунків); описову (збирає, систематизує, каталогізує зведення про наукову і практичну сторону управління); пояснювальну (пояснює, чому і в яких умовах в управлінні були використані ті або інші пізнавальні засоби); прогностичну (спираючись на аналіз минулого і сьогодення в управлінні, визначає перспективні шляхи зміни в управлінській діяльності в осяжному майбутньому); контрольну (здійснює контроль за організацією управлінського процесу, у тому числі з точки зору того, наскільки у ньому правильно використовуються пізнавальні засоби і наскільки повно і цілісно вивчений той або інший об'єкт управління); оцінну (оцінка того, якою мірою відповідає або не відповідає існуюча система управління основним тенденціям розвитку суспільства, соціальним очікуванням, потребам і інтересам людей); освітньо-виховну (поширює знання про управління, його основні функції, цілі, механізми); прикладну (розробляє науково-обґрунтовані рекомендації щодо вдосконалення системи управління суспільством і його елементів).

В.Афанасьєв, І.Блауберг, О.Виханський відмічають декілька рівнів методології: філософська методологія; загальнонаукова методологія, в якій розглядаються принципові підходи і методи знання, що зустрічаються в усіх науках; соціально – наукова методологія, тобто методологія конкретних наук, в даному випадку – теорії управління; методика і техніка наукового дослідження.

Фахівці виділяють наступні компоненти, що характеризують зміст методології управління: підходи, парадигми, орієнтири, критерії, процедури вибору, засоби управління та ін. Найбільш принциповим компонентом методології, що визначає вибір і використання інших її компонентів, є підхід (метод). Серед підходів в управлінні особливо виділяється системний підхід.

"Системний підхід – це один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаних з представленням, вивченням і конструюванням об'єкту як системи" [2, с. 4]. Теоретичні основи системного підходу розкриті в роботах І.Блауберга, Е.Юдіна, В.Садовського, В.Афанасьєва та ін. Системний підхід поширюється на будь-який вид діяльності, в тому числі на науково-дослідну діяльність. Базовими характеристиками будь-якої системи є компоненти, зв'язки і стосунки між ними, впорядкованість (структура). Усе це формує важливу властивість системи – її складність: складність складу і складність організації [4].

Якщо говорити про систему в цілому, то можна відмітити наступне: система складається зі взаємозв'язаних компонентів, де кожен компонент має свою властивість і характеристики, але у своїй взаємодії вони утворюють нову властивість системи, що не зводиться до властивостей окремих компонентів; система має спільну мету, її функціонування носить доцільний характер; система – організоване усередині єдине ціле, хоча її елементи чітко відокремлені один від одного, кожен компонент системи може бути розглядаваний як система нижчого рівня.

"Під педагогічною системою розуміється певна сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і умисного педагогічного впливу на формування особистості" [1, с. 6]. У будь-якій педагогічній системі виділяють наступні компоненти: мотиви вчення, мети навчання, зміст навчання, діяльність викладання, діяльність вчення, компонент зворотного зв'язку.

При дослідженні педагогічних систем необхідно пам'ятати про співвідношення систем і підсистем. У структурі педагогічної системи як компоненти є присутніми система виховання, система учбової діяльності і



система викладання. Тобто, ми можемо стверджувати, що в цілому навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі є системою, а дослідна діяльність студентів (НДДС), будучи обов'язковою складовою професійної підготовки, має бути включена в цю систему в якості важливого компонента, тісно пов'язаного з іншими складовими цього процесу.

За ствердженнями філософів, до системи відносяться тільки ті об'єкти, явища, процеси, які беруть участь в творенні властивостей системи. Взаємодія їх і створює систему з її якісними характеристиками. Ті ж об'єкти, які будучи зовнішніми по відношенню до системи, беруть участь у формуванні її інтеграційних якостей не прямо, а опосередковано, через окремі компоненти системи або через систему в цілому, відносяться до середовища. Враховуючи це, можна зробити висновок, що дослідна діяльність студентів є система, компонентами якої є мета і мотиви діяльності, її зміст, діяльність вчення і блок зворотного зв'язку. Діяльність викладання по відношенню до системи дослідницької діяльності студентів є середовищем. Виходячи з визначення організації дослідної діяльності студентів, основних положень системного підходу і висновку про те, що НДДС є системою, ми розглядаємо систему управління дослідною діяльністю студентів, структурним компонентом якої, окрім компонентів системи НДДС, являється й діяльність викладання.

Управлінню дослідною діяльністю студентів притаманні основні властивості системи: системні одиниці можуть постійно оновлюватися (приміром, організаційні форми або методи), але сама система за постійних зовнішніх умов зберігає основні особливості своєї організації (структуру); ця система є складовою частиною більшої і складнішої системи професійної підготовки; управління НДДС здійснюється на декількох рівнях; ця система здатна фіксувати розузгодження цілей з реальними результатами і відповідно коригувати або дії (комплекс заходів) для досягнення мети, або мету безпосередньо.

Головним при створенні будь-якої системи є формулювання мети її функціонування. Ми вважаємо, що цілі дослідної діяльності студентів мають бути орієнтовані на максимальні можливості студентів і в той же час досяжними і ясно усвідомлюваними. Мета повинна визначатися системою більш високого порядку. Дослідна діяльність студентів розглядається у рамках процесу професійної підготовки, який і визначає мету системи НДДС. Вважається, що основною метою процесу професійного навчання у ВНЗ є підготовка фахівців вищої кваліфікації. Саме професійна творча діяльність фахівців задає і визначає особливу стратегію і цілі вивчення усіх навчальних дисциплін, тобто і зміст, і форми відповідної навчальної діяльності студентів, у тому числі дослідної діяльності.

На наш погляд треба вести мову про ціле дерево цілей професійної підготовки бакалаврів/магістрів. Цільовими орієнтирами такого дерева важливо вважати особу майбутнього професіонала, досить високі рівні професійного розвитку, професійної свідомості і самосвідомості, фахівця, що опанував духовні, системні якості та ін. Фахівця серед яких провідним являється готовність до науково-дослідної діяльності й після закінчення ВНЗ.

Основними стратегічними цілями управління дослідною діяльністю студентів університету є: підвищення якості професійної підготовки, формування у майбутнього фахівця здатності думати самостійно і творчо, розвиток якостей особи студентів, підвищення якості оволодіння майбутніми фахівцями змістом професійної освіти, набуття студентами творчої та науково-дослідної діяльності, розвиток професійної свідомості та самосвідомості особистості майбутнього фахівця.

Тут явно простежується взаємозв'язок, навіть взаємозалежність, між ефективністю підготовки фахівця і управлінням дослідною діяльністю студентів. Уміння здійснювати НДД незаперечно веде до підвищення ефективності професійної підготовки.

Розглядаючи управління дослідною діяльністю студентів з позицій системного підходу, ми представляємо її у вигляді складної (за різноманітністю елементів і складності організації), відкритої (по проникності інформації) системи, що має високу динамічність.

Актуальність системного підходу до управління дослідницькою діяльністю студентів в університеті полягає в тому, що він дає можливість відбивати предмет дослідження усебічно як у будь-який фіксований момент часу, так і в його розвитку, забезпечуючи цілісне сприйняття досліджуваного об'єкту.

Вважаємо що для управління НДДС університетів з позицій системного підходу необхідно виконати наступні завдання: визначити дослідну діяльність студентів як систему; встановити функції кожного компонента цієї системи і описати їх; визначити усю сукупність структурних зв'язків і, якщо необхідно, змінювати їх у цілях вдосконалення структури; зрозуміти механізм функціонування окремих компонентів системи управління ДДС; встановити зв'язки цієї системи із зовнішнім середовищем, тобто з іншими аспектами підготовки бакалаврів, магістрів і соціальним замовленням вищої школи; управляти функціонуванням кожного компонента і системи в цілому на науковій основі.

Узагальнюючи погляди науковців на системний (структурний) підхід слід наголосити на такі основні вимоги його використання: виділення тієї або іншої системи з навколишнього світу і визначення взаємозв'язку між нею і середовищем; визначення складових елементів системи; розгляд стосунків між елементами і певною структурою системи; аналіз функцій елементів по відношенню до системи; виявлення системотворчих зв'язків; визначення механізму функціонування системи.

Останнім часом в управлінні стає актуальним також і ситуаційний підхід. Прибічники цього підходу критикують поняття соціальної системи, наполягають на обмеженому його застосуванні в управлінській практиці. Вони вважають, що організація є занадто складною і динамічною системою, і поза контекстом ситуації неможливо сформулювати універсальні вимоги до ефективної організації. Одним з центральних понять, використовуваних представниками ситуаційного підходу, є категорія управлінської ситуації. Управлінська ситуація – це сукупність усіх внутрішніх і зовнішніх умов, що визначають закономірності розвитку і функціонування організації. Таким чином, був висунений постулат, згідно з яким кожному типу управлінських ситуацій, вирішуваних завдань, зовнішнього середовища, технології відповідають свої оптимальні вимоги до стану організації, засобу, стратегія і структура [6, с. 258].

Процесний підхід ґрунтований на розгляді функцій керівника як процесу взаємопов'язаних між собою дій. Загальний процес діяльності організації складається з сукупності процесів діяльності її членів, кожен з яких, у свою чергу, представляє сукупність виконуваних функцій, що складаються з ряду взаємопов'язаних процесів. Сукупність завдань нашого дослідження виходить за межі функції категорії "Управлінська ситуація". Отже, замало тільки розглядати функцію керівника ВНЗ в аспекті керівництва НДДС, робити акценти тільки на загальному процесі педагогічної діяльності ВНЗ у сфері забезпечення процесу оволодіння майбутніми фахівцями досвіду НД роботи. Максимального результату не буде досягнуто за умови вичленення сукупності дій керівників освітнього процесу різного рангу (ректорів, проректорів, деканів, завідувачів кафедр, наукових керівників та ін.). Іншими словами процесний підхід до аналізу об'єкту нашого дослідження як і ситуаційний треба вважати локальним : його використання можливе на етапі реалізації формувального експерименту (частково він враховується в ході побудови моделі управління діяльністю СНТ університету).

Більш значущим для розв'язання проблеми нашого дослідження слід вважати діяльнісний підхід. Саме він перетворюється на стержневий на процесуальному рівні розгляду предмету нашого дослідження. "Діяльнісний підхід, – відмічає В. Загвязінський, – є певний спосіб розгляду людини і його стосунків зі світом" [5, с. 75]. Діяльнісний підхід включає виявлення мети, засобів, процесу і результату дій керівника. При цьому, якщо основою цього підходу є свідомо сформульована мета, то основа мети лежить поза діяльністю керівника – у сфері мотивів, ідеалів, інтересів і цінностей працівників.

Якщо робити аналіз сучасних уявлень про сутність дослідної діяльності з позицій діяльнісного підходу, то необхідно спиратися на структурно-функціональну характеристику діяльності, розроблену в працях А.Рубінштейна, В.Афанасьєва, Н.Кузьміної, О.Леонтьєва та ін. Результати аналізу робіт вищезазначених авторів дозволяють зробити наступні висновки: структура і функції дослідної діяльності визначаються цілями підготовки студентів університету в цьому напрямі. Вони полягають у поглибленні й розвитку професійних теоретичних знань, їх застосуванні на практиці, в якісному професійному становленні майбутнього фахівця; у наданні усім студентам навичок постановки і проведення самостійних досліджень; у залученні найбільш здібних студентів до рішення актуальних проблем освіти і науки; у можливості обґрунтованого вибору студентами наукового напрямку, де б найяскравіше могли проявитися їх творчі здібності; у вихованні в стінах університету учених, дослідників, викладачів.

Розглянемо поняття "організація дослідної діяльності студентів" з точки зору діяльнісного підходу. Основними компонентами системи організації дослідницької діяльності студентів є діяльність викладача і діяльність студентів. Охарактеризуємо по черзі кожного з цих компонентів. По-перше, це діяльність професорсько-викладацького складу, спрямована на створення комплексу заходів, що формують у студентів професійну самостійність, здатність до творчого рішення практичних завдань в процесі трудової діяльності. Основний зміст діяльності викладача ВНЗ включає виконання декількох функцій – повчальної, виховної, організаторської і дослідної. Ці функції повинні проявлятися в єдності, хоча у багатьох викладачів одна з них домінує над іншими. С.Архангельський стверджує, що призначення діяльності викладача полягає в управлінні активною і творчою пізнавальною діяльністю учнів. Ми дотримуємося такої ж думки і вважаємо, що викладач ВНЗ має бути не тільки носієм і передавачем наукової інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності студентів, їх самостійної роботи і творчості. Другим компонентом системи організації дослідної діяльності студентів є діяльність самих студентів. Ця діяльність спрямована не лише на засвоєння і відтворення нової інформації, але і на розвиток дослідних умінь. Студент активно бере участь в навчальному процесі й в ході його повинен отримати навички постановки і проведення самостійних досліджень. Беручи участь в дослідженнях, студент не лише починає самостійно планувати і здійснювати пізнавальну діяльність, але і уперше дістає можливість досягти соціально значимих результатів у цій діяльності. Таким чином, діяльність кожного викладача і діяльність кожного студента в університеті індивідуальна, в той же час вона завжди узагальнена єдиними цілями і завданнями навчання. Тому слід розглядати дослідницьку діяльність студентів і діяльність професорсько-викладацького складу по її організації в тісній єдності.

Останнім часом значне місце в дослідженні проблем управління освітніх установ займає особистісно орієнтований підхід, який пропонує опору на природний процес саморозвитку завдатків і творчого потенціалу особи, створення для цього відповідних умов. В особистісно орієнтованому підході (І.Бех, О.Савченко, В.Рибалка,

В.Беліков, Є.Бондаревська, В.Серіков, І.Якіманська та ін.) закладено уявлення про особу, як мету, суб'єкт, результат процесу освіти і головний критерій його ефективності.

З точки зору особистісно орієнтованого підходу до управління дослідною діяльністю студентів університетів слід виділити такі положення: в центрі цієї діяльності знаходиться особа студента; дослідна діяльність враховує індивідуальні особливості особи – потреби, інтереси і здібності; дослідна діяльність організована з урахуванням диференційованого підходу, тобто має різні рівні складності; дослідна діяльність забезпечує розвиток якостей особи студента; в процесі дослідної діяльності зростає пізнавальна активність самої особи, відбувається саморозвиток особи; формується уявлення про дослідну діяльність як особисто значиму.

Для організації дослідницької діяльності студентів з позицій особистісно-орієнтованого підходу важливо виявити характер взаємовідносин усіх учасників дослідницької діяльності.

В основі особистісно орієнтованого підходу лежить перехід від "суб'єкт-об'єктних" стосунків до "суб'єкт-суб'єктних" стосунків в процесі навчання і виховання. Ці стосунки є важливими і для вирішення проблеми організації дослідницької діяльності студентів. З точки зору особистісно орієнтованого підходу студент визнається основним суб'єктом цієї підготовки. У дослідній діяльності студент "управляє собою" або "організовує себе" сам, самостійно використовує прийоми наукових методів пізнання, активно опановує знання, розвиває свої дослідницькі уміння, внаслідок чого відбувається саморозвиток особи. Крім того, можна розглянути як "суб'єкт – суб'єктні" стосунки і стосунки "організатор НДД – студент як дослідник", якщо правильно поєднувати педагогічне управління з розвитком ініціативи і самостійності студентів.

Ще одним з найбільш поширених напрямів є логіко-гносеологічний підхід. Особливість цього підходу полягає в тому, що наукове пізнання в його рамках представляється в абстрактних, але змістовних формах, через які відбиваються дійсність, її різні види і рівні організації. У логіко-гносеологічному підході до аналізу наукового знання змістовними компонентами виступають, зокрема, наукова проблема, науковий факт, ідея, принцип, закон, гіпотеза, наукова теорія. Розкриваючи, наприклад, на теоретико-методологічному рівні сутність понять "закон", "наукова теорія", їх роль і функції в пізнавальному процесі, К.Ніконов відмічає, що учений має можливість переосмислити свої, уявлення, що раніше склалися, про ці поняття, а також про сутність і методологічну "оснащеність" самого пізнавального процесу у рамках поставлених завдань розкриття тієї або іншої наукової проблеми. Інакше кажучи, логіко-гносеологічний підхід дозволяє поглянути на науковий процес, на повсякденно здійснювану науково-дослідну діяльність з боку їх теоретико-логічної форми, тієї форми, в яку в обов'язковому порядку повинне "укладатися" наукове знання і як процес, і як результат. Адже мова науки, його змістовні компоненти, понятійний апарат науки невід'ємні від наукового знання, об'єктивної логіки його розвитку. Цей підхід також пов'язаний з фіксацією і теоретичним аналізом змістовних компонентів наукового мислення, які в дослідницькому процесі конституюють конкретні прояви наукового методу, його види – узагальнення і абстрагування, ідеалізацію і формалізацію, метод уявного експерименту.

**Висновки...** Таким чином, вищезазначені підходи є основними в характеристиці методологічних аспектів управління науково-дослідною діяльністю студентів. Для розв'язання завдання щодо побудови системи управління студентським науковим товариством університету системно-структурний аналіз слід вважати провідним теоретичним методом дослідження. По-перше, він дає нам змогу узагальнити конкретно-наукове знання про відповідну діяльність майбутніх фахівців. По-друге, розробити/сформулювати загальні принципи побудови відповідної системи як особливого феномену, найбільш значущого для розвитку професійної свідомості і самосвідомості особистості студента.

#### Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин // Вопросы философии. – 1978. – №8. – С. 39-53.
3. Бурганова Л.А. Теория управления : учебное пособие / Л.А.Бурганова. – М. : Инфра, 2009. – 153 с.
4. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С.Тюхтина. – М. : Мысль, 1988. – 316 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 158 с.
6. Керженцев П.М. Принципы организации / П.М.Керженцев. – М. : Буквица, 2008. – С. 258.
7. Никонов К.Н. Методологические основы научно-исследовательской деятельности / К.Н.Никонов //Сборник научных трудов под ред. Н.К.Сергеева. – Волгоград : Перемена, 1998. – 238 с.
8. Новиков А.М. Методология образования / А.М.Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
9. Рузавин Г.И. Методология научного исследования : учеб. пособие для вузов / Г.И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 1999. – 317 с.
10. Штульман Э.А. Методологический аппарат исследования / Э.А. Штульман // Советская педагогика. Ежемесячный научно-педагогический журнал. – Москва : АПН СССР, – 1988. – № 11. – С.43-48.

#### Анотація

У статті розкривається сутність методологічних принципів (підходів, прийомів, методів), що використовуються для розв'язання завдання щодо побудови системи управління науково-дослідною діяльністю студентів університету.

#### Аннотация

В статье раскрывается сущность методологических принципов (подходов, приемов, методов), которые используются для решения задач относительно построения системы управления научно-исследовательской деятельностью студентов университета.

#### Summary

The essence of methodological principles (approaches, receptions, methods) that is used for construction of students' research control system is highlighted in the article.

**Ключові слова:** управління науково-дослідною діяльністю, студентське наукове товариство, методологічний принцип, підхід, прийом, метод.

**Ключевые слова:** управление научно-исследовательской деятельностью, студенческое научное общество, методологический принцип, подход, прием, метод.

**Key words:** management of students' research activity, student scientific society, methodological principle, approach, reception, method.

Подано до редакції 16.03.2012.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Кучерявим О.Г.

УДК: 378

©2012

Чернишов Д.О.

## ПРОФЕСІЙНА ТВОРЧІСТЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Якість професійної діяльності педагога-вихователя визначається такими поняттями: професіоналізм, кваліфікація, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна майстерність, професійна творчість тощо. Важливо також знати, чим відрізняється просто вмілий педагог-вихователь від вихователя-майстра, у чому проявляється творчість та чим вона відрізняється від новаторства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Існуюча джерельна база з даної проблеми представлена різноманітними публікаціями, серед яких роботи таких дослідників як І.Бех, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Нікандров, Я.Пономарев, А.Маленкова, Л.Новікова, М.Холодна та ін. Але спеціального дослідження питання професійної творчості педагога-вихователя у процесі реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу не було.

**Формулювання цілей статті...** Мета – показати як зміст та структура виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу впливають на професійну творчість педагога-вихователя в умовах регіонального виміру.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Перш за все, необхідно виокремити саму звичайну характеристику, яка відносно інших виступає як базова – це педагогічна вмілість педагога-вихователя. Під педагогічною виправністю педагога-вихователя слід розуміти достатньо досконале володіння вихователем системою найважливіших виховних умінь і навичок, які у своїй сукупності дозволяють йому здійснювати виховну діяльність на професійно грамотному рівні й досягати більш-менш успішного виховання [11, с. 11-15]. Педагогічна вмілість – це основа професіоналізму педагога-вихователя, без якої неможливо займатися вихованням.

Вона базується на його достатньої теоретичної і практичної підготовки, яка реалізується у навчальних педагогічних закладах та продовжує вдосконалюватися в процесі професійної діяльності. Так, педагогу-вихователю необхідно знати засоби підготовки до виховних заходів, правильно визначати структуру, зміст і методику виховного процесу, підтримувати увагу та дисципліну вихованців, комбінувати індивідуальні, групові та фронтальні форми виховної роботи тощо. Система цих знань, умінь і навичок в основному визначається традиційними курсами психології, педагогіки, спеціальних курсів з виховної роботи, які вивчаються в навчальних педагогічних закладах.

Наступною сходинкою професійного зростання та удосконалення педагога-вихователя є педагогічна майстерність. Поняття це складне й у різних науково-методичних дослідженнях визначається по-різному. У Педагогічній енциклопедії читаємо: "Мастерство – педагогическое – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей". Відносно нашого дослідження, у цієї дефініції добре те, що підкреслюються такі необхідні для педагога-вихователя якості, як покликання до виховної роботи та любов до дітей. До речі, без цих якостей важко й оволодіти педагогічною вмілістю (першою сходинкою професіоналізму). Але в цілому дане визначення поняття неможливо вважати задовільним. Справа у тому, що "майстерність" у ньому визначається як "мистецтво", котре у Словнику

російської мови С.Ожегова, у свою чергу, визначається як "уміння, майстерність, знання справи. Врешті-решт виходить, що майстерність – це мистецтво, а майстерство – це майстерність".

Спроба розкрити поняття "педагогічна майстерність" здійснена у відповідному посібнику вчених з Полтави: "Ми – пишуть автори посібника – виходимо з поняття майстерності, як комплексу якостей особистості, які забезпечують високий рівень самоорганізації й професійної діяльності. До таких якостей ми відносимо гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійні знання, педагогічні здібності і педагогічну техніку [7]. На нашу думку, це визначення недостатньо логічне, оскільки майстерність залежить від якостей особистості, але проявляється не в них, а у практичній діяльності й виявляється його атрибутом. Тому вважаємо більш доцільним розкривати сутність майстерності через педагогічну діяльність вихователя, якість якої воно характеризує.

У сучасному словнику з педагогіки [10, с. 393] педагогічна майстерність визначається як "висока і постійно удосконалююча ступінь оволодіння певними видами діяльності". Згідно з цим визначенням сутність педагогічної майстерності педагога-вихователя виражається у доведенні до високого ступеня досконалості виховної умілості, яка відображає особливе відшліфування методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність виховного процесу. Як ми бачимо, від звичайної вмілості майстерність педагога-вихователя відрізняється більш досконалим рівнем, який вимагає найвищого відточення виховних прийомів, що застосовуються, а також їх своєрідних комбінацій. У майстерності педагога-вихователя можуть бути присутніми певні творчі елементи, або методична новизна, але вони не обов'язкові. Головне у майстерності педагога-вихователя – це ефективне застосування психолого-педагогічної теорії, реалізація її ідей і передового досвіду, досконале використання різноманітних, нехай навіть відомих методик, які сприяють досягненню високих результатів у вихованні.

Якщо педагогічна вмільність повинна охоплювати всі аспекти діяльності вихователя, то майстерність, як правило, спочатку виявляється головним чином у певних педагогічних вдачах. Тому майстерність на початкових етапах його формування пов'язана з рішенням лише окремих завдань й проблем виховання [11, с. 11-15].

Формування майстерності педагога-вихователя – задача найважливіша. Але вона може вирішуватися лише на етапі розвитку кваліфікації, коли основні завдання, вміння й навички виховної роботи як професійної діяльності вже сформовані. У цьому випадку навички й вміння педагога-вихователя набувають одночасно спеціалізований і узагальнений характер, а також тісно перетинаються зі спеціальними пізнаннями. Для майстерності педагога-вихователя характерна висока пластичність, пристосування до нових вимог та вміння перебудувати самий характер виховної діяльності відповідно до умов, що змінюються.

Майстерність є важливою якістю педагога-вихователя. Педагог-вихователь – майстер своєї справи – це фахівець високої культури, глибоко обізнаний в теорії і практиці виховання, з відповідними галузями науки, який розуміється в питаннях загальної й особливо дитячої і педагогічної психології, у досконалості який володіє методикою виховання [10].

Наступний рівень професійної кваліфікації педагога-вихователя – професійна творчість. На жаль, це поняття досі немає чіткого термінологічного сенсу. Звичайно творчість асоціюється зі створенням "нових культурних, матеріальних цінностей", а також із самостійною утворювальною діяльністю в різних галузях виробничої праці, науки і культури.

Але є інші погляди. Так, в Українському педагогічному словнику педагогічна творчість визначається лише як "оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання". При цьому вказується, що "педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості". На думку автора словника досягнення творчого результату "забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Таким чином, ми бачимо що автор перш за все акцент робить на організації і змісті діяльності педагога, ніж на визначенні сенсу та кінцевого результату.

У "Современном словаре по психологи" [10] творчість визначається як "деятельность – активность субъекта, итогом-результатом которого является репродукция – воссоздание материально-интеллектуально-духовных ценностей, продуктов, произведений литературы, живописи, музыки и других видов искусства...". Тут мова не йде про створення "новых по замене культурных, материальных ценностей", як це визначено у словнику С.І.Ожегова.

На нашу думку, при визначенні змісту поняття "педагогічна творчість", у контексті професійної діяльності більш вдала точка зору авторів "Современного словаря по педагогике" [10]. Там педагогічна творчість розглядається як професійна педагогічна діяльність, котра відзначається новизною та оригінальністю і припускає створення (формування, виховання) творчої особистості, яка відзначається неповторністю, унікальністю і т.д. У цьому випадку визначення змісту дефініції дається характеристика як результату діяльності, так і особливостям

його організації. Для нас також важливим є той факт, що визначення поняття "педагогічна творчість" здійснюється авторами по відношенню такої категорії педагогів, як "учитель-вихователь". Автори вважають за доцільне виокремлювати у педагогіці практичну "педагогическую деятельность и научное творчество, которое предполагает прежде всего открытие, выявление ранее не познанных закономерностей обучения и воспитания, разработку высоко эффективных теорий и методик, позволяющих решать задачи современной школы, прогнозировать тенденции ее развития и т.п."

Підкреслюючи, що творчість у практичній професійній діяльності педагога-вихователя має різноманітні форми прояву, автори цілком справедливо вважають за доцільно говорити про можливі аспекти прояву творчості та про його рівні. Так, на їх думку, новизна у практичній професійній діяльності педагога-вихователя може проявлятися у "нестандартних підходах у вирішенні проблем; у розробці нових методів, форм, прийомів, засобів і їх оригінальних поєднань в ефективному вживанні наявного опиту в нових умовах, у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого відповідно до нових завдань; у вдалій імпровізації на основі як точного знання і компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; в умінні бачити всі варіанти вирішення однієї і тієї ж проблеми, в умінні трансформувати методичні теоретичні положення в конкретні педагогічні дії тощо". Найвищим рівнем прояву творчості у практичній професійній діяльності педагога-вихователя, на думку авторів, є "создание принципиально новых, высоко эффективных систем обучения, воспитания и развития учащихся".

Професійна педагогічна творчість педагога-вихователя має багато спільного з іншими видами творчості, але й володіє своєрідністю, що пов'язане з характером виховного процесу та його результатом – особистістю, що зростає. Перш за все, професійна творчість педагога-вихователя жорстко лімітована, спресована в часі. Тут, за думкою А.Макаренка, потребується миттєвий аналіз і негайна дія. Але будучи обмеженою за часом, професійна творчість педагога-вихователя повинна здійснюватися безперервно і систематично.

Наступною особливістю професійної творчості педагога-вихователя є те, що вона приносить плоди, які, як правило, дозрівають далеко не відразу. Суттєвою особливістю професійної творчості педагога-вихователя є й те, що вона завжди обов'язково повинна давати лише позитивні результати, оскільки пов'язана повністю з навчально-виховним процесом, який неможливо робити спочатку на чернетку. Важливою особливістю є й те, що професійна творчість педагога-вихователя завжди виступає як співтворчість із колективом учнів або з конкретним вихованцем, які постійно зростають і змінюється. Тому необхідний постійний розвиток усіх елементів виховної системи мети: змісту, засобів, методів, форм виховання.

І остання особливість – це публічність діяльності і творчості педагога-вихователя, оскільки значно частіше його професійна діяльність завжди здійснюється привселюдно. Це вимагає від педагога-вихователя вміння керувати своїм психічним станом, оперативно викликати у себе і в учнів творче натхнення.

У професійній творчості педагога-вихователя специфічний не лише об'єкт педагогічної творчості – особистість вихованця, яка зростає та формується, але й "інструмент" – особистість педагога-творця. Специфічний також процес, який є співтворчістю партнерів. І наприкінці, специфічний результат – знання, уміння, здібності, почуття, ідеали, які стають притаманними учневі і просувають його як особистість на етапі розвитку.

Вчені (І.Бех, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Н.Никандров, В.Кан-Калік) вважають, що за об'єктивним значенням і сенсом професійна творчість педагога-вихователя може бути умовно розподілена на відкриття, винахід, удосконалення і відносно ведуть мову про три рівні професійної творчості.

Перший рівень – відкриття, масштабні і новаторські педагогічні рішення, які дозволяють побачити нові можливості та й задіяних до неї суб'єктів – педагога-вихователя і вихованця. Вони пов'язані з висуванням нових педагогічних ідей і їх втілення у конкретну виховну роботу.

Другий рівень пов'язаний з перетворенням, конструюванням окремих елементів виховних систем, засобів, методів, умов (це, умовно кажучи, педагогічний винахід).

Третій рівень професійної творчості педагога-вихователя, виявляється в удосконаленні, тобто у модернізації й адаптації до конкретних умов уже зв'язаних методів і засобів виховання.

На думку вчених (В.Загвязинський, С.Сисоєва) у повсякденній діяльності педагога-вихователя професійна творчість першого рівня – відкриття, як правило, буває рідко й носить суб'єктивний характер (тобто це відкриття для себе, або "перевідкриття"). Частіше зустрічаються винаходи і вдосконалення.

Наявність у педагога-вихователя професійної творчості свідчить про високий професіоналізм, який визначається як "высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности" [10]. Саме професіоналізм дає можливість педагогу-вихователю досягати значних якісних і кількісних результатів виховної праці при найменших витратах часу, розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання професійних завдань. Наявність професійної творчості педагога-вихователя дає можливість говорити про його професійну мобільність. Саме професійна мобільність припускає володіння системою узагальнених професійних засобів і вмінь, ефективно їх застосовувати для використання будь-яких виховних задач, легко переходити від одного виду виховної діяльності до інших.

Дослідження С.Рубінштейна, Р.Немова тощо свідчать, що професійна творчість неможлива без розвинутого відповідного мислення, яке ними розуміється як "вид мышления, расширяющийся и проявляющийся

при вирішенні специфічних професійних завдань (у нашому випадку – виховних). Відомо, що поняття "професійне мислення" використовується у двох значеннях – коли бажають підкреслити високий професійний кваліфікаційний рівень фахівця (це пояснює якісний аспект мислення); або коли намагаються підкреслити особливості мислення, обумовлені характером професійної діяльності (у нашому дослідженні – виховна діяльність педагога-вихователя). Але частіше поняття "професійне мислення" використовується одночасно в обох цих значеннях. Тому ми можемо говорити про наявність професійного мислення педагога-вихователя, яке дозволяє йому успішно виконувати власну професійну діяльність: терміново, точно і оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні виховні завдання. Саме таких педагогів-вихователів характеризують як людей творчих у своїй професійній галузі, як людей, здатних бачити предмет своєї професійної діяльності у творчому аспекті, тому здатних до раціоналізаторства, новаторства, до відкриття нового.

На думку І.Беха, Н.Нікандрова і В.Кан-Каліка алгоритм професійного творчого мислення педагога-вихователя зберігає загальну логіку творчого процесу, яка досконало обґрунтована сучасною психологічною наукою (Д.Богоявленська, В.Моляко тощо) та включає:

- виникнення задуму, тобто визначеної проблемної ситуації;
- усвідомлення мети задуму;
- накопичення спостережень;
- вибір кращого з можливих рішень творчої задачі шляхом перекладу варіантів;
- результат творчого процесу і його оцінки.

Ця достатньо загальна схема справедлива у своїх контурах і стосовно творчого процесу педагога-вихователя. На матеріалі педагогічної творчості педагога-вихователя вона працює таким чином:

1. Перед педагогом-вихователем виникають ті або інші виховні завдання, своєрідні проблемні ситуації, тобто повинні бути їм осмислені і первісно оцінені; на цій основі виникає задум майбутньої виховної дії.
2. Відбувається усвідомлення й уточнення конкретної мети виниклого задуму для рішення проблемної ситуації (виховний захід, педагогічний вплив).
3. Накопичуються спостереження за об'єктом впливу й інформація про нього.
4. Проводиться вибір і реалізація кращого варіанту впливу із серії можливих.
5. Здійснюється аналіз результату педагогічного впливу і його критичної оцінки.

Конкретизуючи цю структуру стосовно до виховної діяльності, можна побудувати таку послідовність у творчому процесі педагога-вихователя:

- виникнення педагогічного задуму, спрямованого на рішення виховної задачі;
- розробка задуму;
- втілення педагогічного задуму в діяльності, у спілкуванні з вихованцем;
- аналіз і оцінка результатів творчості в галузі виховання.

За загальною логікою творчого процесу необхідно бачити психологічний зміст кожної фази творчості (фази за Я.Пономарьовим) [8]: фаза логічного аналізу (опора на знання, високий рівень усвідомленості процесів і дій); фаза інтуїтивного рішення; фаза вербалізації інтуїтивного рішення, на котрій усвідомленим виявляється не тільки результат, але і засіб рішення (процесуальна сторона); фаза формалізації вербалізованого рішення, надання знайденому рішенню остаточної, логічно завершеної форми.

Також важливо педагогу-вихователю знати шість ланок творчого процесу (за В.Шубінським) [8]:

- 1 ланка – сутічка з новою проблемою, що переживається як творче утруднення;
- 2 ланка – творчої непевності, що може усвідомлюватись як безвихідь, але насправді являє собою сховану, неусвідомлену підготовку педагога-вихователя до роботи з рішення проблеми;
- 3 ланка – "прихованої" роботи, тобто вмикання неусвідомлених елементів психіки. Це природна фаза творчості, що настає коли педагог-вихователь постійно думає про предмет творчості;
- 4 ланка – головна ланка "евристики", коли усвідомлюється загальна ідея виходу з проблемної ситуації, тобто власне знаходиться її рішення;
- 5 ланка – ланка розвитку, рішення 4-ї ланки детально розробляється;
- 6 ланка – критики і підтвердження, підведення результатів.

Все це дозволило психологам прийти до висновку, що фахова творчість педагога-вихователя припускає наявність особистісних якостей і спроможностей:

- спроможність відкинути звичайні, стандартні методи рішення, що стали негідними і шукати нового оригінального шляху;
- бачити далі безпосередньо даного й очевидного;
- схопити суть основних взаємозв'язків, які властиві проблемі;
- виявити можливості і реорганізації елементів для нового функціонування;
- переключити дії об'єкта для нового його вжитку;
- ясно бачити декілька різноманітних можливих шляхів і мислено вибрати найбільш ефективний;
- переключитися від однієї зорової моделі на іншу, закладену в цієї ж уяві;

- чуття до наявності проблем там, де здається що «усе вирішено»;
- передбачати наслідки;
- висловити різні ідеї щодо необмежених ситуацій;
- розподілити події, в оптимізації, послідовність;
- наявно визначити деталі, які необхідні для розвитку загальної ідеї;
- ідейна родючість.

Для фахової творчості в школі педагогу-вихователю необхідний такий обсяг готовності до виховної праці:

1. Знання закономірностей виховного процесу й особливостей керування їм, що дозволяють педагогу-вихователю науково обгрунтовано побудувати виховну роботу з учнями.
2. Володіння виховними вміннями і методами, що дозволяють йому вправно забезпечувати вибір і реалізацію форм, методів і засобів виховання.
3. Готовність співвіднести загальні принципи «законом» правління педагогічним процесом із виявленими умовами своєї практичної виховної діяльності.

Таким чином, під готовністю педагога-вихователя до педагогічної творчості варто розуміти його високу теоретичну озброєність, спрямовану на розуміння зв'язку виховної роботи в школі з особливостями цілісного педагогічного процесу; уміння використовувати отриману фахову підготовку з урахуванням його настрою в даний момент, що дозволяє науково обгрунтовано організувати продуктивну діяльність усіх вихованців.

Вчені А.Маленкова, Л.Новікова,[4; 325] виокремлюють 3 групи компетентності педагогів-вихователів:

- некомпетентні
- компетентні
- надкомпетентні.

Некомпетентні педагоги-вихователі навіть при позитивній установці прийняти нове слово у вихованні не спроможні. Недостатня компетентність не дозволяє їм відчутти принципову новизну ідей того або іншого передового педагогічного досвіду в галузі виховання, відрізнити їх від педагогічного прожектерства, від псевдонаукової сенсації, побачити суперечливий характер між нововведенням і сталою виховною традицією, їхньою несумісністю, взаємоперехід і взаємоперетворення.

Компетентний педагог-вихователь застрахований від некритичного сприйняття будь-якого педагогічного факту, тим більше досвіду, що претендує називатися передовим, новаторським. Він обов'язково відчужено невіршеність деяких задач, вирішувати які новатор може бути і не збирався. Іншими словами, компетентний, але скептично настроєний педагог володіє також імунітетом до педагогічних новацій, які він «компетентно відхиляє».

Таким чином, тільки істинно компетентний педагог-вихователь (третя група – надкомпетентний) незалежно від того, подобається або не подобається йому той або інший передовий педагогічний досвід, симпатичний або не помітний його автор, спроможний об'єктивно побачити і виділити нововведення, укладене в досвіді, не намагаючись його ні применшити, ні перебільшити, не змішуючи його істотні і несуттєві моменти.

Важливу роль у професійній творчості педагога-вихователя відіграє факт наявності життєвої мудрості, яку вчені характеризують як «високий рівень інтелектуального розвитку личности, зв'язаний з ефективним аналізом, оцінкою и предсказанием событий обыденной и (или) научной жизни людей» [10, с. 451]. Як справедливо підкреслила М.Холодна, психологічне дослідження феномену мудрості ще тільки починається. Але дослідники роблять висновок про те, що, по-перше, мудрість скоріше росте, ніж зменшується з віком, по-друге, можливо створювати тести для вивчення мудрості. Уже зараз ясно, що мудрість педагога-вихователя, де складова його природного інтелекту, бо вона має безпосереднє відношення як до переробки інформації відносно відповідного процесу та того, що відбувається навкруг нього, так і до адаптаційних процесів. Підсумовуючи напрацювання вчених, можна виділити п'ять факторів, які характеризують мудрого педагога-вихователя, здатного до професійної творчості:

1-й чинник – виняткове, неабияке розуміння що відбувається, засноване на здобутому життєвому досвіді (спостережливність, сприйнятливність, опора на здоровий глузд, відкритість будь-якої інформації, спроможність бачити сутність ситуації і тощо);

2-й чинник – орієнтація на інших людей (спроможність давати хороші поради, погоджувати різні точки зору, говорити про речі, що цікавлять багатьох людей, бачити подію в широкому контексті і тощо);

3-й чинник – загальна компетентність (освіченість, інтелігенція, допитливість, артикулірованість уявлень, тямущість тощо);

4-й чинник – інтерперсональні навички (гарний слухач, чарівний, не центрований на власних проблемах, спокійний тощо);

5-й чинник – соціальна скромність (ненав'язливий, неімпульсивний, безшумний, стриманий, із переваженням тонких, недраматичних засобів поведження і т.д.).

На шляху здійснення професійної творчості педагог-вихователь повинен подолати певні бар'єри, які визначаються як "препятствия и трудности, возникающие в процес се творчества". Вони, на думку вчених, мають



історичний, гносеологічний, психологічний та соціальний характер. Так історично обумовлено, що ми з запізненням пізнаємо деякі виховні теорії, які давно відомі у світі, наприклад, особистісного розвитку людини. Психологічні бар'єри обумовлені тим, що з моменту набуття незалежності вдалося подолати панування теорії комуністичного виховання, розширити перелік різноманітних теорій та технологій для застосування. Психологічні бар'єри виникають внаслідок слабкої волі, байдужості, невпевненості у собі, невимогливості в роботі. Соціально-психологічні бар'єри – це психологічна несумісність членів колективу, нетворча атмосфера у ньому. Неоднакове сприйняття, мислення, емоціональність, несхожість деяких рис характеру можуть призвести до конфлікту, викликати непорозуміння між ними або навіть призвести до неможливості спільної роботи, не кажучи про творчу співпрацю.

У процесі виховної творчої діяльності і розвитку оптимальної для педагога-вихователя манери вирішення професійних задач формується індивідуальний стиль діяльності.

Він являє собою стійку індивідуально обумовлену систему методів і засобів, що дозволяє педагогу-вихователю при мінімальних витратах часу і сил домагатися ефективних результатів власної виховної діяльності.

Одна з особливостей стилю міститься в спроможності сформованої системи бути засобом ефективного пристосування педагога-вихователя до постійно мінливих вимог і умов виховної діяльності.

Формування індивідуального стилю педагога-вихователя в значній мірі залежить від знання самого себе, уміння максимально використовувати власні можливості і компенсувати відсутні спроможності і властивості.

Отже, індивідуальний стиль діяльності варто розглядати як показник і одночасно як засіб оптимізації фахової діяльності і творчості педагога-вихователя.

Про ступінь сформованості стилю і його спрямованості можна судити за:

- рівнями розвитку окремих компонентів;
- силі зв'язку і взаємозумовленості цілей діяльності, засобів і методів їхніх досягнень;
- аналізу результативності роботи педагога-вихователя.

Розрізняють три типи індивідуального стилю діяльності:

- творчий,
- адаптивний,
- ситуативний.

Основним показником фахової майстерності і творчості виступає ступінь сформованості і творчого фахового стилю (він відбиває цілісність і одночасно високу динамічність усіх компонентів діяльності педагога-вихователя).

Що характеризує творчий фаховий стиль педагога-вихователя:

- безупинно розвиваються ресурси особистості педагога-вихователя, можливості дітей і навколишнього соціального середовища;
- постійне емоційне затагування у виховну діяльність;
- прагнення активно вишукувати і залучати факти життя, науки, мистецтва, літератури в різноманітні форми спілкування і виховання.

Отже, творчий стиль є найбільше досконалим засобом саморегуляції фахової діяльності педагога-вихователя. Педагогу-вихователю важливо знати основні характеристики творчого стилю, зробити його об'єктом особливої уваги в процесі удосконалювання власної виховної діяльності. Якщо педагог-вихователь буде усвідомлено спрямовувати свою діяльність на формування творчого стилю, він тим самим зможе регулювати власну діяльність у напрямку більш швидкого розвитку своєї фахової майстерності і творчості. Основна теза – учитель самий формує в собі майстра.

Головною умовою і джерелом формування фахової творчості педагога-вихователя виступає власна практична діяльність, безупинно аналізована і критично оцінювана з погляду українського суспільства, вимог, досягнень науки і практики про виховання.

Основним засобом виступає творча активність педагога-вихователя, яка спрямована на рішення практичних задач виховання. Постійний аналіз результативності роботи веде до виробітку власних виховних поглядів і переконань педагога-вихователя, добору самобутньої системи ефективних методів і засобів виховання в конкретних умовах, відкриттю сильних і слабких сторін власної особистості. Саме на їхній базі і формується індивідуальний стиль діяльності педагога-вихователя творчого типу. Отже, в основі розвитку фахової творчості лежить саморегуляція, самоврядування власної діяльності педагога-вихователя стрижнем, ядром якої, як уже відзначалося, виступають мета і цінності, сформовані і реалізовані їм у ході професійно-виховної роботи.

При недостатній усвідомленості ролі саморегуляції або відсутності в педагога-вихователя готовності до її здійснення процес фахової творчості протікає стихійно, приводячи до розвитку адаптивного або ситуативного стилю педагогічної діяльності. Етапи розвитку фахової творчості носять не тимчасовий, а змістовно-значеннєвий характер (профадативний, професіоналізації, майстерності, творчості). На кожному етапі змінюються характеристики окремих компонентів виховної діяльності педагога-вихователя, їхнього взаємозв'язку між собою, а також зміст і діапазон саморегуляції. Переходи від одного типу до іншого пов'язані зі змінами в стилі діяльності

педагога-вихователя тому що стиль є тим утворенням, що характеризує якісний стан діяльності й одночасно рівень саморегуляції. Процес розвитку фахової творчості пов'язаний із переходом від ситуативного до адаптивного, а від нього до творчого стилю діяльності педагога-вихователя.

Значний інтерес у контексті нашого дослідження має дисертаційна робота [9] С. Сисоєвої "Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня", оскільки саме педагогічна (професійна) творчість педагога розглядається як основа формування творчої особистості учня. У дисертації: обґрунтовується необхідність виділення п'яти підсистем творчої педагогічної діяльності педагога: дидактична, виховна, організаційно-управлінська, громадсько-педагогічна, підсистема самовдосконалення. Також теоретично доведена доцільність введення чотирьох рівнів творчої педагогічної діяльності: репродуктивної, раціоналізаторської, конструктивної, новаторської. Автором також визначені шляхи розвитку педагогічної творчості вчителя, основні психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій педагогічній діяльності, самоорганізації особистості вчителя в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки можна виділити такі основні напрями вивчення творчості: витіснення принципу діяльності принципом взаємодії, системним підходом. Разом з тим, діяльнісний підхід застосовується, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основі якого полягає не стільки дія (діяльність), скільки взаємодія; об'єднання когнітивного і особистісного (операційного і мотиваційного, інтелектуального і особистісного тощо) аспектів психології творчості; використання поняття та інтенсивний розвиток дослідження рефлексії; дослідження творчості не тільки як діяльності по створенню; стверджується що творчість не обов'язково є створенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів, може бути і руйнування; розуміння творчості як розвивальної взаємодії її суб'єкта і об'єкта, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя. Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості суб'єкта) умови. Під готовністю педагога-вихователя до педагогічної творчості варто розуміти його високу теоретичну озброєність, спрямовану на розуміння зв'язку виховної роботи в школі з особливостями цілісного педагогічного процесу; уміння використовувати отриману фахову підготовку з урахуванням його настрою в даний момент, що дозволяє науково обґрунтовано організувати продуктивну діяльність усіх вихованців.

Головною умовою і джерелом формування фахової творчості педагога-вихователя виступає власна практична діяльність, безупинно аналізована і критично оцінювана з погляду українського суспільства, вимог, досягнень науки і практики про виховання.

Основним засобом виступає творча активність педагога-вихователя, яка спрямована на рішення практичних задач виховання. Постійний аналіз результативності роботи веде до виробітку власних виховних поглядів і переконань педагога-вихователя, добору самобутньої системи ефективних методів і засобів виховання в конкретних умовах, відкриттю сильних і слабких сторін власної особистості. Саме на їхній базі і формується індивідуальний стиль діяльності педагога-вихователя творчого типу.

У цілому ж у наш час у психолого-педагогічній науці і практиці був накопичений значний обсяг знань, практичних рекомендацій, що повинні були допомогти кожному педагогу-вихователю підвищити творчий рівень педагогічної діяльності, цілеспрямовано формувати педагогічну майстерність. Проте вузівські підручники по педагогіці і психології фактично ігнорували цей аспект педагогічної діяльності, приділяючи занадто мало уваги цим питанням. Відсутність цілісної системи викладання педагогічної майстерності, підручників що узагальнюють гальмувало, практичне рішення ряду найактуальніших проблем фахової підготовки, зокрема визнання необхідності формувати хоча б первинні елементи педагогічної майстерності в студентів вузів, а також у самих педагогів-вихователів протягом усієї їхньої фахової діяльності.

**Висновки...** Все вищезазначене дозволило нам дійти таких висновків:

Таким чином, під готовністю педагога-вихователя до педагогічної творчості варто розуміти його високу теоретичну озброєність, спрямовану на розуміння зв'язку виховної роботи в школі з особливостями цілісного педагогічного процесу; уміння використовувати отриману фахову підготовку з урахуванням його настрою в даний момент, що дозволяє науково обґрунтовано організувати продуктивну діяльність усіх вихованців.

Головною умовою і джерелом формування фахової творчості педагога-вихователя виступає власна практична діяльність, безупинно аналізована і критично оцінювана з погляду українського суспільства, вимог, досягнень науки і практики про виховання. Основним засобом виступає творча активність педагога-вихователя, яка спрямована на рішення практичних задач виховання. Постійний аналіз результативності роботи веде до виробітку власних виховних поглядів і переконань педагога-вихователя, добору самобутньої системи ефективних методів і засобів виховання в конкретних умовах, відкриттю сильних і слабких сторін власної особистості. Саме на їхній базі і формується індивідуальний стиль діяльності педагога-вихователя творчого типу.

У професійній творчості педагога-вихователя специфічний не лише об'єкт педагогічної творчості – особистість вихованця, яка зростає та формується, але й "інструмент" – особистість педагога-творця. Специфічним також є процес співтворчості партнерів. І наприкінці, специфічний результат – знання, уміння, здібності, почуття, ідеали, які стають притаманними учневі і просувають його як особистість на етапі розвитку.

Алгоритм мислення педагога-вихователя зберігає загальну логіку творчого процесу та включає :

- виникнення задуму, тобто визначеної проблемної ситуації;
  - усвідомлення мети задуму;
  - накопичення спостережень;
  - вибір кращого з можливих рішень творчої задачі шляхом перекладу варіантів;
- результат творчого процесу і його оцінки.

Ця достатньо загальна схема справедлива у своїх контурах і стосовно творчого процесу педагога-вихователя. На матеріалі педагогічної творчості педагога-вихователя вона працює таким чином:

- Перед педагогом-вихователем виникають ті або інші виховні задачі, своєрідні проблемні ситуації, тобто повинні бути їм осмислені і первісно оцінені; на цій основі виникає задум майбутньої виховної дії.
- Відбувається усвідомлення й уточнення конкретної мети виниклого задуму для рішення проблемної ситуації (виховний захід, педагогічний вплив).
- Накопичуються спостереження за об'єктом впливу й інформація про нього.
- Проводиться вибір і реалізація кращого варіанту впливу із серії можливих.
- Здійснюється аналіз результату педагогічного впливу і його критичної оцінки.

Для фахової творчості в школі педагогу-вихователю необхідний такий обсяг готовності до виховної праці:

- Знання закономірностей виховного процесу й особливостей керування їм, що дозволяють педагогу-вихователю науково обгрунтовано побудувати виховну роботу з учнями.
- Володіння виховними вміннями і методами, що дозволяють йому вправно забезпечувати вибір і реалізацію форм, методів і засобів виховання.
- Готовність співвіднести загальні принципи "законом" управління педагогічним процесом із виявленими умовами своєї практичної виховної діяльності.

#### Література

1. Бех І. Виховний процес: глибинні психологічні чинники оптимізації / І. Бех // Рідна школа. – С.11-16.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра : ідеали і реалії. / І. А. Зязюн // наук. метод. посіб. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Висш. шк., 1990. – С.16.
4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания : учеб. пособие / Л.И. Маленкова ; под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 476 с.
5. Никандров Н. Воспитание и социализация в современной России: риски и возможности / Н.Никандров // Народное образование. – 2006. – №9. – С. 21-26.
6. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; ред. Н. Селиванова, А. Мудрик. – М. : ПЕР СЭ, 2010. – 336с.
7. Педагогічна майстерність. Хрестоматія : навч. посіб. /За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.
8. Селевко Т.К. Воспитательные технологии / Т.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
9. Сисоєва О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу / О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.
11. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф.Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.

#### Анотація

У статті розглядається проблема професійної творчості педагога-вихователя у процесі реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу.

#### Аннотация

В статье рассматриваются проблема профессионального творчества педагога-воспитателя в процессе реализации технологии воспитательной деятельности современного общеобразовательного учебного заведения.

#### Summary

The article deals with the problem of a teacher-tutor's professional creativity in the process of the educational activity's technology of a modern educational establishment.

**Ключові слова:** виховна діяльність, технологія, педагог-вихователь, професійна творчість.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, технология, педагог-воспитатель, профессиональное творчество.

**Key words:** an educational activity, a technology, a teacher-tutor, a professional work.

Подано до редакції 16.02.2012.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА УНІВЕРСИТЕТУ З ПОЗИЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКМЕОЛОГІЇ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Актуальність проблеми формування суб'єктності студента університету зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка соціального і технологічного прогресу вимагає від випускника університету умінь швидко адаптуватися до професійно-педагогічної діяльності, при цьому змінювати її та удосконалювати на основі самостійного набуття майбутніми педагогами знань, знаходити шляхи успішного розв'язання професійно-педагогічних та соціальних завдань у будь-яких нестандартних педагогічних ситуаціях.

На сьогодні педагогіка ще не сформувалася як цілісна система знань про саморозвиток людини в освітньому просторі. Очевидно, професійно-педагогічна підготовка студентів вимагає від майбутніх педагогів не стільки підготовки як педагога-предметника, скільки формування фахівця з розвитку особистості, що неможливо без інтеграції суміжних наук, педагогіки та психології. Така інтеграція сприятиме створенню нашої освітньої моделі з формування суб'єктності майбутнього фахівця в професійно-педагогічній діяльності. Ми вважаємо, що освітня модель може бути розроблена в межах педагогічної акмеології.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Аналіз останніх вітчизняних досліджень та публікацій свідчить, що поняття суб'єктності вперше було досліджено в межах акмеологічного підходу, тому ми вважаємо суттєвим розглянути особистісні характеристики суб'єктності студента з позицій педагогічної акмеології. Треба зазначити, що проблема формування суб'єктності студентів, що знаходиться на стику наук – філософії, психології, педагогіки, педагогічної психології та ін. Отже, на теоретико-методологічному рівні проблема суб'єктності з психолого-педагогічної точки зору досліджувалася в роботах Л.Абдаліної, О.Анісімова, Т.Гуциної, О.Жорнової, О.Полухіної, М.Севастьяка, Л.Скорича, В.Сластьоніна, В.Ткачова, Є.Уварова, В.Чернобровкіна та ін.

Концепцію суб'єктності в контексті педагогічної акмеології досліджували В.Вакуленко, А.Деркач, М.Земцова, Л.Кленіна, О.Манолова, С.Пальчевський, О.Шмельова та ін.

Аналіз літератури з визначення сутності поняття суб'єктності, дозволяє нам стверджувати, що суб'єктність особистості може бути визначена як функціональна система, яку людина будує самостійно в процесі життєдіяльності і може бути перетворена за її бажанням залежно від мотивів людини. Суб'єктність визначається саморозвитком та самоорганізацією і реалізується завдяки активності, яка передбачає особистісну діяльність людини. Отже, суб'єктність передбачає активність людини, перш за все, до самого себе, тобто визначення цілей, завдань, формування мотивів діяльності та ін., а також до об'єкту, який вона перетворює.

В контексті педагогічної акмеології видатний науковець А.Деркач зазначає, що професійна акмеологія виявляє умови та основи процесу реалізації творчого потенціалу майбутнього фахівця, його творчого розвитку в самореалізації, і все в більшій мірі розкриває складний зміст цього феномену, його багатоплановість і багаторівневу зумовленість в системну цілісність процесу розвитку людини – в онтогенезі, філогенезі, культурно-історичному здійсненні [4, с. 10].

**Формулювання цілей статті...** Отже, метою нашої статті є висвітлення теоретичних основ формування суб'єктності студента з позицій педагогічної акмеології та визначення основних напрямків проявлення суб'єктності студента на вищому рівні його розвитку з точки зору педагогічної акмеології.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** В межах нашого дослідження нас цікавлять питання особистісних характеристик суб'єктності студентів університету з позицій педагогічної акмеології, оскільки поняття суб'єктності вперше було досліджено в межах акмеологічного підходу, тому ми вважаємо суттєвим розглянути особистісні характеристики суб'єктності студента з позицій педагогічної акмеології. Перш ніж ми перейдемо до визначення характеристик цього поняття, розглянемо педагогічну акмеологію в системі педагогічних наук.

В основі поняття "акмеологія", що було запропоновано вперше на початку минулого сторіччя Н. Рибніковим для позначення науки про розвиток людей, полягає термін "акме" як найвищої точки творчої сутності людини в житті. З позицій педагогічної психології "акме" – це не гідність окремої людини, а об'єктивна здатність і можливість, необхідність повноцінного розвитку людини, її саморозвитку і самореалізації, реальність здійснення та ступінь проявлення яких визначається великим комплексом різних обставин, що визначає особливості онтогенезу кожної конкретної людини, в тому числі її індивідуальних особливостей, рівнем розвитку її потреби до самореалізації, а також специфікою культурно-історичного середовища, рівнем історичного розвитку суспільства в цілому [4, с. 13].

Набагато пізніше, в ході розвитку акмеології як науки, науковці та дослідники визначили, що на ступені вже дорослої людини індивід проявляє себе як особистість і активний діяч, професіонал. Саме тому в акмеології

особлива увага приділяється вивченню професійної діяльності людини, в якій створюються оптимальні умови для проявлення людиною своїх потенційних можливостей. Ступінь, рівень та характер проявлення (акме) визначається багатьма обставинами, такими як вік, рівень розвинутої суб'єктності, діяльності, соціальні та історичні умови та ін.

Зрозуміло, що як будь-яка наукова галузь, в тому числі і педагогічна акмеологія, має предмет вивчення. На думку С.Пальчевського, предметом педагогічної акмеології є саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу (педагогічних працівників шкільних навчально-виховних закладів, учителів середньо освітніх навчальних закладів, професорсько-викладацького складу, спеціалізованих навчальних закладів різного рівня акредитації і відповідно цим закладам студентів та слухачів) у ході освітньої діяльності з метою підготовки до самовизначення в житті, професійного становлення, розвитку і вдосконалення професійної майстерності на шляху реалізації особистісної стратегії життя [7, с. 32].

Науковець визначає завдання педагогічної акмеології як науки:

- розвиток у студентів тих відмінних внутрішніх якостей, які необхідні для найповнішої професійної самореалізації;
- розробка педагогічних методик та психотехнік для професійного самовизначення особистості на етапі закінчення загальноосвітніх навчальних закладів перед виходом в самостійне життя;
- дослідження психолого-педагогічних умов професійного становлення особистості у період навчання у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації;
- розробка акмеологічних моделей професійного становлення фахівців різноманітних галузей та педагогічних працівників, що відповідають за їх підготовку;
- знаходження шляхів удосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників освіти;
- розробка й наукове обґрунтування моделей професіоналізму педагогічної діяльності як динамічної системи, інваріантної до всіх педагогічних систем;
- розробка методичного інструментарію, що дозволяє діагностувати досягнутий рівень професіоналізму як певним педагогам, так і окремим педагогічним колективам;
- розробка проблем, пов'язаних із механізмами формування у майбутнього професіонала фахової мотивації, саморефлексії, потреби в актуалізації фахово-особистісного потенціалу;
- розробки акмеологічних концепцій розвитку середньої та вищої професійної освіти [7, с. 33].

Суттєве зауваження зробила О.Шмельова, яка підкреслює, що педагогічна акмеологія вивчає професіоналізм як інтегративну якість особистості та діяльності, а також розглядає її рівні, етапи, технології і фактори становлення в процесі професійної підготовки, перепідготовки, самовиховання і творчої самореалізації фахівця. Педагогічна акмеологія досліджує продуктивність і рівні як якісну характеристику в оцінюванні результатів професійно-педагогічної діяльності в педагогічній системі, стратегії і технології навчально-виховного процесу, способів вирішення педагогічних завдань. Предметом педагогічної акмеології є виявлення закономірностей саморозвитку педагога до майстерності, знаходження в саморозвитку стартових можливостей, етапів нарощуванні творчого потенціалу і підтримки професійної форми. Більш того, предметом педагогічної акмеології також є закономірності, умови і фактори продуктивного функціонування освітніх систем, а також стимулювання самореалізації творчого потенціалу основних учасників освітнього процесу [10, с. 39].

В контексті визначення акмеологічного простору суб'єкту, науковець О.Манолова вважає, що суб'єктність – це цілісна система, яка постійно розвивається та динамічно перетворюються завдяки людської діяльності, взаємодій та стосунків, – це сфера розвитку людини в процесі її підготовки, вибору своєї професійної діяльності, адаптації, становлення, удосконалення її як індивіду, особистості та суб'єкту професійної діяльності, а також оптимального виходу із системи професіоналізації, де суб'єкт активно взаємодіє із середовищем і є носієм суб'єктності, що постійно розвивається [6, с. 58].

Очевидно, акмеологічний простір вміщує професійний простір людини, що сприяє розвитку та продуктивної реалізації професійних здатностей людини як суб'єкта діяльності. З точки зору педагогічної акмеології, ознаками професійної суб'єктності є параметри активності людини:

- 1) активна орієнтовка (в новій ситуації, матеріалі);
- 2) розуміння (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху);
- 3) ініціатива, самостійне цілеполягання, планування, передбачення;
- 4) інтенсивне включення в діяльність;
- 5) бажання до саморегуляції (самоконтролю, самокорекції, самокомпенсації), володіння прийомами саморегуляції;
- 6) розуміння протиріч свого розвитку, їх уникнення, забезпечення балансу та гармонії;
- 7) постійний настрій на саморозвиток та самооновлення;
- 8) потяг до самореалізації та творчого удосконалення;

9) інтеграція свого професійного шляху, вміння структурувати та упорядковувати свій професійний досвід та досвід інших [6, с. 59].

В наукових дослідженнях Л.Абдаліна і О.Полухіна пропонують наступну структуру суб'єктної позиції студента, яка представлена ціннісним, змістовним та регулятивними компонентами [1, с. 103]. Науковці вважають, що особливе місце займає змістовний компонент, тобто відношення студента. Змістовний компонент відображає сутність відношення студента до себе, до інших, до професійної діяльності, до оточуючого світу як до суб'єкту життєдіяльності. Більш того, змістовний компонент відображає відношення студента у якості сукупності сформованих особистісних якостей, таких як:

- активність;
- ініціативність;
- відповідальність;
- гармонічність.

Аналогічної думки дотримуються психологи В.Ткачов та В.Іванова щодо структури суб'єктності студентів, яка вміщує активність, саморегуляцію, бажання до саморозвитку, розуміння власної унікальності, розуміння та прийняття інших, свободи вибору, відповідальність [9, с. 60].

Натомість, наші міркування збігаються із думкою видатного науковця К.Абульханова-Славської, яка визначає "ініціативність та відповідальність як форми активності, якості, які розвиваються у індивіда в більшій або меншій мірі залежно від того, наскільки суспільством йому надана свобода і наскільки він приймає суспільну необхідність" [3, с. 109]. Так, різні форми активності можуть проявлятися на різних етапах життєвого шляху людини і розвиватися в соціальному просторі.

З педагогічної точки зору поняття „відповідальність” трактується як принципове відношення до власного життя та життя взагалі, – це не стільки розуміння всіх наслідків вже “совершенно”, скільки відповідальність за нереалізоване. Ініціативність – це проявлення суб'єктом активності, яка не була стимульована зовнішніми чинниками і незалежними від нього обставинами [1, с. 105].

В своїх наукових працях К.Абульханова-Славська пише, що “особистість, яка проявляє ініціативу, бере на себе вирішення завдання в цілому, іноді навіть усуває об'єктивне неузгодження умов і вимог завдання, при цьому вона долає труднощі” [2, с. 326]. В контексті досліджень особистості як суб'єкту діяльності науковець вважає, що ініціатива – це вираження бажань, мотивів суб'єкту, а відповідальність – це добровільне, тобто внутрішньо прийнята необхідність правил, вимог та ін. [3, с. 109].

В нашому дослідженні відповідальність з боку студента, ми розглядаємо як втілення самостійної особистості студента в діях та вчинках, як особистісний контроль з боку студента за своїми власними діями як суб'єкта діяльності з точки зору виконання їм правил і норм. Ініціативність студента розкриває його внутрішній потяг особистості, використанні нових форм діяльності і взаємодії з самим собою та іншими людьми, а також з оточенням взагалі.

Очевидно, науковець вважає, що в ході сумісної діяльності повинен відбуватися обмін індивідуальними якостями, що розширює спектр індивідуальних можливостей. Сумісна діяльність розвиває здібності, бажання, уміння співставляти свої цінності і свої дії з діями інших людей на основі певних взаємовідносин з ними. Уміння мобілізувати активність не тільки за бажанням людини, а й в потрібному напрямку проявити ініціативу, рішучість та відповідальність – це ті якості, які розвиває сумісна діяльність.

В контексті становлення професійної суб'єктності, Т.Гущина зазначає, що “процес становлення професійної суб'єктності вміщує в себе конструювання способів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви професійного становлення, а також комплексу вимірювань, що направлені на розуміння соціальної значущості своєї професії, тобто необхідно оптимальне поєднання змістовних (інтерес до професії, потреба до самореалізації) та адекватних (престиж процесії) мотивів діяльності” [5, с. 29]. З точки зору структури суб'єктності в професійній діяльності, виділяють два головних аспекти: змістовний і динамічний, тому що процес професійної суб'єктності розглядається як двобічний процес. З одного боку, входження студента в професійне середовище, засвоєння їм професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства, а з іншого – як процес активної реалізації себе, неперервного професійного саморозвитку. Якщо змістовний аспект суб'єктності вміщує особливості професійної діяльності, то динамічний аспект суб'єктності проявляється в організації внутрішньої активності суб'єктів.

З позицій педагогічної акмеології суб'єктність педагога вміщує, по-перше, готовність майбутнього педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, в структура якої вміщує:

- 1) професійну компетентність як систему знань і умінь педагога;
- 2) педагогічну майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань;
- 3) педагогічну спрямованість до професійної діяльності як системи домінуючих мотивів педагогічної роботи, стійку мотивацію до педагогічної діяльності;
- 4) професіоналізм педагога, який співвідноситься з духовно-моральною, акмеологічною позицією, яка виявляється у таких показниках:

- усвідомлення цілі як цілісного розвитку людини з пріоритетом у формуванні морально-гуманістичної особистості, що призводить до формування духовно-моральних основ соціальної зрілості учнів;
- відмова від авторитарних методів у навчанні та вихованні, побудова виховного процесу як низки життєвозначущих для учня подій, як процесу оволодіння методами та прийомами активної взаємодії, розкріпачення особистості учня, звільнення від страху перед помилкою, створення ситуацій вільного вибору, індивідуального темпу і видів діяльності;
- цілісність свого світорозуміння з позицій моральних загальнолюдських цінностей, наявність власної гуманістичної концепції виховання, зміна ситуативної поведінки майбутнього педагога на концептуальну;
- гуманізація педагогічного спілкування шляхом оволодіння методами, прийомами і формами взаємодії, що стимулюють активність і розкривають творчий потенціал особистості учня, створюють емоційно-психологічного комфорту у спілкуванні;
- застосування методу „акмеологічної дії” як інформаційно-енергетичного впливу власного прикладу на стимулювання саморозвитку, творчості та досягнень [7, с. 58-60].

Однак, О.Полухина вважає, що критерії, що дозволяють фіксувати й аналізувати суб'єктність студента, виступають основними компонентами її структури, розвиток яких є показником розвитку як окремих компонентів, так й процесу освіти в цілому:

- прагнення до особистісної й професійної самоактуалізації і самореалізації;
- активність, ініціативність, самостійність, відповідальність, гармонійність;
- вміння раціонально організувати і контролювати власну життєдіяльність;
- відношення до самого себе та до інших як суб'єктам власної життєдіяльності [8, с. 254].

В контексті професійної підготовки учителів науковці вважають головним критерієм ступінь творчої готовності випускників до вирішення педагогічних завдань в професійній діяльності. Ознаками реалізації цього критерію у вищому педагогічному навчальному закладі є такі:

- 1) система ціннісних відносин до дітей, до їх творчих можливостей, які потрібно розвивати випускникам засобами навчальних дисциплін;
- 2) достатній рівень розвитку у студентів здібностей до майбутньої діяльності (професійно-педагогічної, духовної, спеціальних, саморозвитку, самоорганізації, самоконтролю);
- 3) достатній рівень розвитку професійної компетентності;
- 4) достатньо високий рівень професійно-педагогічної уміння в сфері конструювання авторської системи діяльності та її реалізація в спільній діяльності із учнями;
- 5) уміння проектувати майбутню діяльність [10, с. 39].

Оскільки в основі поняття суб'єктності полягає діяльність суб'єкту, який створює власний соціальний простір, то суб'єктність отримує важливий компонент в змістовному значенні цього поняття, тобто різні особистісні характеристики суб'єктності – “самості”, що зумовлюють відношення до самого себе (самопізнання, самовизначення, самовираження, самореалізація, саморозвиток, самооцінка та ін.). Співвідношення, що реалізує “самість”, стає головним фактором, на думку А.Деркача, розвитку людини як носія унікальних якостей певної системної цілісності та покращенням її суб'єктного потенціалу [4, с. 150-155]. Науковець підкреслює, що “самість” не є тотожним поняттю “Я”, воно реалізується в Я-понятті як особлива якість людської визначеності, як проявлення суб'єктності і реалізується в діяльності, що забезпечує розвиток Я-індивіда.

В контексті педагогічної акмеології розвиток суб'єктності студента передбачає розвиток “самостей”, по-перше, *професійну самосвідомість студента*, яка відображається в особистісному розумінні професійно-педагогічної діяльності, в ціннісному відношенні до професії, що виступає умовою до самовизначення та самореалізації; по-друге, *самовизначення*, що передбачає вибір та формування студентом власної системи цінностей, мотивів, уявлень про професійно-педагогічну діяльність та самостійне визначення цілей, засобів їх досягнення. По-третє, *самореалізація* особистості студента до професійно-педагогічної підготовки трактується нами як індивідуальний процес в результаті, якого відбувається здійснення можливостей та ресурсів розвитку студентом Я-професійного в педагогічній діяльності. По-четверте, *саморозвиток* студента, що передбачає цілеспрямоване самовдосконалення самого себе відповідно до професійно-педагогічної діяльності протягом усього життя.

**Висновки...** В контексті визначення педагогічного акмеологічного простору, нами було визначено, що суб'єктність – це цілісна акмеологічна система, яка постійно розвивається та динамічно перетворюється завдяки педагогічній діяльності, взаємодій та стосунків, що сприяють розвитку студентів в процесі професійної підготовки, вибору своєї професійної діяльності, адаптації, становлення, удосконалення особистості та професійної діяльності, а також оптимального виходу із системи професіоналізації, де суб'єкт є носієм суб'єктності, що постійно розвивається.

З позицій педагогічної акмеології суб'єктність студента вміщує його готовність до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, систему знань і умінь майбутнього педагога, його педагогічну майстерність як здатність до творчого, нестандартного вирішення професійних завдань та педагогічну спрямованість до професійної

діяльності як системи домінуючих мотивів педагогічної роботи, стійку мотивацію педагогічної діяльності, і, нарешті, професіоналізм, який співвідноситься з духовно-моральною, акмеологічною позицією.

В ході нашого дослідження нами були визначені проявлення суб'єктності студента на вищому рівні його розвитку з точки зору педагогічної акмеології, а саме професійна самосвідомість, самовизначення, самореалізація, саморозвиток студента.

#### Література

1. Абдалина Л.В. Субъектная позиция как совокупность отношений личности студента-психолога / Л.В.Абдалина, О.П.Полухина // Вестник Тамбовского ун-та. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Вып. 4 (84). – С. 103-106.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: «Наука», 1980. – 334 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни : монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: «Мысль», 1991. – 299 с.
4. Деркач А.А. Самореализация – основание акмеологического развития : монография / Анатолий Алексеевич Деркач, Эди Викторовна Сайко. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.
5. Гущина Т.И. Становление профессиональной субъектности будущих юристов на этапе ранней профессионализации / Т.И.Гущина, И.Г.Андреева // Психология в вузе. – 2010. – № 1. – С. 27-40.
6. Манолова О.Н. Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс / Олеся Николаевна Манолова // Мир психологии. – 2009. – №1 (57). – С. 56-64.
7. Пальчевский С.С. Акмеология : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Пальчевський С.С. – К.: Кондор, 2008. – 398 с.
8. Полухина О.П. Структурно-содержательная характеристика компонентов субъектной позиции личности студента на примере психолога / Ольга Петровна Полухина // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Педагогика и психология. – 2010. – Выпуск 5(85). – С. 250-254.
9. Ткачев В.Н. Динамика развития субъектности у студентов-психологов в процессе обучения в вузе / В. Н. Ткачев, В. А. Иванова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 5. – С. 59-62.
10. Шмелева Е.А. Акмеология в профессиональной подготовке учителя к педагогическим инновациям / Елена Александровна Шмелева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 37-39.

#### Анотація

*В статті розглядаються теоретичні основи формування суб'єктності студента з позицій педагогічної акмеології. Автор розкриває основні напрямки проявлення суб'єктності студента в контексті професійної акмеології.*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются теоретические основы формирования субъектности студента с позиций педагогической акмеологии. Автор раскрывает основные направления проявления субъектности студента в контексте профессиональной акмеологии.*

#### Summary

*The article deals with the theoretical fundamentals of the student's subjectiveness formation from the position of Pedagogical Acmeology. The author studies the core directions of student's subjectiveness recognition in the professional acmeological context.*

**Ключові слова:** суб'єктність студента, педагогічна акмеологія, професійно-педагогічна підготовка, професійна самосвідомість, самовизначення, самореалізація, саморозвиток студента.

**Ключевые слова:** субъектность студента, педагогическая акмеология, профессионально-педагогическая подготовка, профессиональное самосознание, самоопределение, самореализация, саморазвитие студента.

**Key words:** student's subjectiveness, Pedagogical Acmeology, professional and pedagogical preparation, professional selfconsciousness, self-determination, self-realization, student's self-development..

Подано до редакції 13.02.2012.



## Розділ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЦІ

УДК 37.011.31:371.14

©2012

Матвєєва Н.О.

### НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА – ГАРАНТ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Розвиток особистості є основним показником прогресу та головною передумовою подальшого розвитку усього суспільства. А тому пріоритетними у XXI столітті стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини. В умовах входження України в європейський освітній простір першочергового значення набуває реформування системи освіти, підвищення її якості в усіх вимірах, що своєю чергою слугуватиме поступовому введенню в освітню галузь європейських стандартів освіти. Про це засвідчують і основні нормативні документи, а саме: "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про позашкільну освіту", "Про вищу освіту". Сучасна освіта має стати таким соціальним інститутом, який надавав би людині різноманітні освітні послуги, дозволяв неперервно навчатись, здобувати післявузівську і додаткову освіту. Тому актуальною залишається проблема пошуку такої організаційної структури освітньої системи, яка б забезпечувала перехід від принципу "Освіта на все життя" до принципу "Освіта упродовж усього життя". Нинішній темп науково-технічного й соціального розвитку висуває жорсткі вимоги до професійного рівня учителя. Першочергового значення набуває підготовка висококваліфікованих і конкурентноспроможних фахівців, з високим рівнем педагогічної майстерності, здатних до неперервної освіти та інноваційної діяльності. Успіхи сучасної освіти визначаються здатністю особистості здобувати нові знання і використовувати їх у нових умовах. Дуже важливо, наскільки суб'єкт самостійний в інформаційному просторі, які його орієнтовні здібності, як швидко він вибирає те, що йому підходить і в чому він може досягти рівня високої компетентності. Паралельно з підвищенням професійної компетентності, учитель повинен ще й зростати як особистість: постійно збагачувати інтелект, внутрішній світ; розвивати творчі здібності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** засвідчує про те, що неперервна освіта педагога є запорукою успішної педагогічної діяльності та особистісного розвитку, а, отже, заслуговує на особливу увагу. Існуюча джерельна база з проблеми формування творчої особистості учителя шляхом його систематичної самоосвіти представлена в роботах І.Жерносека, С.Крисюка, В.Маслова, Н.Протасової; проблеми професійної компетентності – В.Адольфа, А.Деркача, Т.Добудько, В.Ізвозчикова, Н.Лобанової, А.Маркової та ін.

**Формулювання цілей статті.** Мета даної статті – проаналізувати історію виникнення неперервної освіти учителів та продемонструвати її роль та значення у розвитку творчого потенціалу вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Нові потреби людини і суспільства, які виникли сьогодні зумовили сучасні тенденції розвитку освіти. Світове товариство й Україна у тому числі визнають, що необхідно створити нові пріоритети навчання і виховання особистості упродовж усього життя. Загальновідомо, що запорукою успіху функціонування системи педагогічної освіти є її неперервність, що органічно поєднується з необхідністю формування потреби у вчителя систематично удосконалювати фаховий рівень і педагогічну майстерність. Підвищення кваліфікації учителів початкової школи України є складником загальної тенденції неперервної освіти, що в останні декілька десятиліть набуло широкого розголосу у світовій педагогічній думці. Йдеться про те, що метою неперервної освіти є не просто фахове удосконалення спеціалістів, але й індивідуальне, самостійне навчання людини, незалежно від віку. У сучасній науці широко використовується термін "андрагогіка" – розділ педагогіки, що вивчає процеси удосконалення дорослої людини протягом усього її життя. Андрагогіка виявляє такі особливості неперервного навчання: потреба в обґрунтуванні (значенні) наукового матеріалу; потреба в самостійності навчання; життєвий досвід; практична спрямованість тощо.

Андрагогіка посідає чільне місце у системі психолого-педагогічних наук. Андрагогіка навчає людину з базовою освітою швидко адаптуватись до суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, сприяє її професійному зростанню у процесі підвищення кваліфікації, забезпечує різні шляхи самоудосконалення та самоосвіти фахівця, реалізацію особистої зорієнтованості неперервної освіти [9, с. 13]. Варто зазначити, що першим теоретиком і практиком української андрагогіки був видатний західноукраїнський педагог Михайло Галуцинський (1978-1931 рр.), який започаткував нову епоху національної культури - української андрагогії [10, с. 23]. Початок формування теоретичних основ андрагогіки за рубежом було покладено у 70 - 80-х роках ХХ ст. у працях видатного американського андрагога, теоретика і практика освіти дорослих М.Ш.Ноулза, англійця П.Джарвіса та учених Нотінгемського університету. Зокрема, основними питаннями, які порушують зарубіжні наковці й сьогодні є: відмова від короткочасних зусиль щодо удосконалення учителів та побудова цілісної системи; пряма залежність ефективності результатів діяльності учителя від показника успішності учнів;

використання широкого кола форм підвищення професійного росту учителя; перехід від керівної діяльності до надання допомоги учителям з боку закладів післядипломної освіти; залучення кожного до неперервної освіти тощо.

Досвід європейських країн в галузі підвищення кваліфікації педагога – це процес його поступового наукового, методичного, професійного, загальнокультурного росту упродовж усієї практичної діяльності. Ключове значення має загальноприйняте світовою спільнотою розуміння суспільства освіти та трансформації процесів у сфері освіти, про що наголошувалось на Міжнародній комісії ЮНЕСКО (1996) у справах освіти для XXI ст. "Освіта - справжній скарб". Зазначалось про те, що суспільство, яке у своєму розвитку ґрунтується на знаннях, має добрі перспективи, позаяк якість життя впливає із рівня освіченості громадян і перебуває у безпосередній залежності від нього. Європейська стратегія підготовки та підвищення професійного рівня педагогів у XXI столітті наголошує на необхідності об'єднання спільних зусиль держав, міжнародних організацій, засобів масової інформації задля ефективної трансформації національних систем професійного розвитку учителя. Відтак основоположними ідеями освіти дорослих є: професійний розвиток учителя як пріоритет освітньої політики; особистісно-орієнтований підхід до професійного розвитку учителя; вагоме значення підвищення кваліфікації учителів у процесі оновлення школи; створення сприятливих умов закладами освіти з метою постійного розвитку творчості педагогів та ін. Особливо цінною для національної освіти є ідея про те, що ефективність функціонування національної системи професійної підготовки учителів залежить від збереження культурних та національних традицій, урахування тенденцій розвитку теорії і практики педагогічної освіти в організації підвищення професійного та науково-методичного рівня учителів. Завдання інтеграції України у світовий європейський простір вимагає нового підходу щодо поширення кращого зарубіжного досвіду [7, с. 17; 5].

Всебічний розвиток особистості можливий за умови особистісно-орієнтованого навчання педагогів у системі післядипломної освіти, що, своєю чергою, потребує кардинальних змін у підходах до навчання дорослих. Отже, з одного боку освіта виступає гарантом забезпечення потреб держави у висококваліфікованих фахівцях, а з іншого – слугує розвитку творчого потенціалу особистості. Фахівці одноставні тому, що проблема неперервної освіти повинна розглядатись у двох аспектах: неперервна освіта особистості, що має на меті формування культурної всебічно розвиненої людини і, водночас, неперервна професійна освіта, мета якої полягає у підготовці спеціаліста, спроможного здійснювати та впроваджувати на всіх рівнях педагогічно організовану неперервну освіту та створювати умови для самоосвіти. Взаємозалежність обох компонентів є очевидною. Вище означене дає підстави стверджувати, що сучасна педагогічна наука виходить з положення про те, що підвищення кваліфікації учителя – це передовсім процес поступового росту як особистості, так і професіонала, який здійснюється в умовах його практичної діяльності.

Як засвідчує аналіз актуалізованих джерел, проблема неперервної освіти не нова у світовій науці. Натяки на ідею освіти впродовж усього життя дослідники знаходять у видатних діячів античного світу: Аристотеля, Платона, Сократа, Вольтера та їх послідовників Ж.Руссо, Я.Коменського. Ще у минулому столітті в американській літературі було введено особливу одиницю вимірювання старіння знань спеціаліста – "період напіврозпаду компетентності". Даний термін (з ядерної фізики) означав тривалість часу після закінчення навчального закладу, за якого в результаті старіння знань, при появі нової інформації компетентність спеціаліста знижується на 50%. У період 80-х років XX ст. даний період становив 5 - 6 років. Не випадково концепція освіти дорослих була в основі державної політики розвинутих країн, а саме Великої Британії, Канади, Нідерландів, Франції, ФРН, Швеції, Японії. Саме тут, починаючи з другої половини 80-х років XX ст. сукупні суспільні видатки на розвиток "освіти дорослих" перевищували видатки на вищу освіту.

Упродовж тривалого часу в Україні освіта дорослих вважалась зайвою. Лише наприкінці 20-х років XX ст. було порушено питання не тільки можливості існування, але й необхідності такої освіти. Сьогодні загальноприйнятим вважається розуміння "неперервної освіти" як процесу зростання загального і професійного потенціалу особистості протягом усього життя. Слід зауважити, що як і раніше, нині існують дві точки зору на зміст неперервної освіти. Прихильники однієї точки зору вважають, що сутність неперервної освіти полягає в участі у різноманітних післядипломних формах навчання, пов'язаних з поглибленням, розширенням, відновленням та актуалізацією професійної кваліфікації. Прихильники іншої ототожнюють неперервну освіту із загальною та професійною освітою дорослих. Сучасне розуміння даного поняття відповідає формулі "навчання як цілісне життя" [1, с. 374]. Теоретичними засадами, на яких базуються програми неперервної освіти, є орієнтація на розвиток людини та забезпечення цього розвитку без будь-яких вікових, соціальних, організаційних обмежень. Відтак, реформування освіти сьогодні - це поворот до особистісної та культурної моделі освіти. Ураховуючи цей факт, доречною є теза про те, що неперервна освіта слугує збагаченню творчого потенціалу нації.

Для позначення поняття "неперервна освіта" в науці використовують низку термінів. На Заході, приміром, послуговуються двома: "продовжена освіта" (continuing education) та "навчання через все життя" (lifelong learning), зазвичай віддаючи перевагу останньому терміну. Поняття "неперервна освіта" досить поширене і повсюдно трактується аббревіатурою LLL (Life Long Learning - learning during the whole life long) - "навчання упродовж усього

життя". Даний термін набув поширення у 60-х роках ХХ ст. в Європі і ґрунтувався із самого початку на гуманістичних традиціях: усі люди здатні до навчання, розвитку своїх потенціальних можливостей незалежно від віку. Своєю чергою, таке означення стало поштовхом до вироблення нового підходу не тільки у царині освіти, але й у сфері організації вільного часу людей, суспільних відносин та соціокультурних систем. Зазначена ідея базується на принципах гуманізму, демократизму, мобільності, випередження та відкритості.

Зміни, які відбуваються в останні десятиліття в культурному, соціальному, економічному та політичному житті світової спільноти спричинені інтернаціоналізацією, інтеграцією, революцією в галузі інформаційних та комунікативних систем. Тому стимулювання інтересу до неперервного підвищення кваліфікації є докорінною проблемою освіти педагогів. Фахова підготовка й підвищення кваліфікації учителів є неподільне ціле, позаяк педагоги повинні мати можливість користуватись системою неперервної професійної підготовки, а також уміти оцінювати власну професійну майстерність; намагатися працювати творчо, використовуючи інноваційні технології; визначати вади й виправляти їх.

Неперервна освіта розглядається як надзвичайно продуктивна педагогічна ідея сучасного етапу світового розвитку. Так, на нараді очільників держав (Лісабон, 2000 рік) наголошувалось, що неперервна освіта має стати головною політичною програмою громадянського суспільства соціальної єдності і зайнятості. Сьогодні є чинними три головні концепції виміру сутності неперервної освіти. Перший – традиційний, що вбачає переважно професійну освіту дорослих, поповнення знань та умінь. Друга концепція зорієнтована на тому, що неперервна освіта - це дотримання принципу "вчитися все життя" (курси, факультети підвищення кваліфікації, заочне та вечірнє навчання, ІППО тощо). Врешті, набуває поширення переконання про те, що ідея неперервної освіти обумовлена передовсім потребами особистості, бажанням постійно пізнавати себе та оточуючий світ ("освіта через все життя"), розвивати природні здібності та творчий потенціал. Головна мета – всебічний розвиток (включно із саморозвитком) людини, його соціальних і духовних потенцій як необхідна умова збереження і розвитку загальної культури суспільства. За твердженнями М.Ярмаченка, основними функціями неперервної освіти є: а) компенсаційна (заповнення прогалин базової освіти); б) адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка кадрів відповідно до соціальних вимог); в) розвивальна (задоволення духовних запитів особистості, вимог творчого зростання) [8, с. 48].

Утім, становлення нової парадигми неперервної освіти дорослих потребує системних змін у діяльності закладів післядипломної освіти і системи підвищення кваліфікації, а саме перехід від традиційної форми організації навчання на інноваційну: очно-дистанційну, кредитно-модульну та кредитно-трансферну. Головна мета інновацій у системі підвищення професійності педагогічних кадрів – створення умов для неперервного навчання на основі новітніх технологій; надання освітньої, професійно-орієнтованої інформації широким колом педагогічних працівників упродовж їх життєдіяльності; вивчення, узагальнення та упровадження передового досвіду у педагогічній практиці кожного учителя; прагнення педагогів до творчості, самонавчання та саморозвитку тощо [4; 6]. Розв'язанню цієї проблеми підпорядковані діяльність усіх методичних структурних одиниць: міських та шкільних методичних об'єднань, творчих груп (ТГ) учителів, шкіл молодого учителя, різних за формою курсів підвищення кваліфікації (очні, очно-дистанційні, через участь в роботі обласних опорних закладів освіти та обласних шкіл педагогічного досвіду). Своєю чергою у навчальному процесі при інститутах післядипломної освіти створюються умови для підвищення професійної компетентності й особистісного розвитку курсантів, задля чого використовуються різноманітні форми та методи активної роботи з учителями (робота в парах, дискусії, моделювання, рольова гра, "розумовий штурм", тренінг, комп'ютерне тестування, фестиваль педагогічних ідей, захист творчих проєктів) [2, с. 16; 3]. Все це уможливорює задоволення індивідуальних потреб слухачів під час ознайомчого, дистанційного і залікового етапів навчання на курсах підвищення кваліфікації. Як засвідчує аналіз актуалізованих джерел з вище означеної проблеми, розробка універсальної (інноваційної) системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників можлива за умови об'єднання усіх форм організації, методів, засобів і новітніх технологій навчання. Відтак, така новостворена модель відповідає б власним освітнім запитам слухачів, уможливаючи самостійний вибір темпу навчання і траєкторії професійного розвитку, сприяла особистісному зростанню та реалізації творчої педагогічної діяльності учителів.

**Висновки...** Ураховуючи вище означене, вважаємо: проблема неперервної освіти є дуже важливою як для кожного учителя зокрема, так і для всієї світової спільноти. На часі – питання про створення інноваційної системи підвищення кваліфікації учителів, яка сприятиме підвищенню їх професіоналізму, розвитку навичок самоосвіти та прагненню до творчості. Професійний, науковий, методичний рівень учителя має бути приведений у відповідність до освітніх вимог, що змінюються. Зокрема сучасна школа покликана стати майстернею творчості, якій би у повній мірі відповідав як учень, так і учитель. Основними вимогами до сучасного учителя є: уміння орієнтувати власну педагогічну діяльність на нові досягнення науки; систематичне дослідження своєї системи роботи; уміння конструктивно сприймати нові ідеї; володіння системним мисленням, уміння визначати перспективу подальшого професійного і загального свого розвитку тощо. У цьому сенсі, здійснення учителем неперервної освіти сприяє його професійному та творчому розвитку; слугує прагненню особистості до самоосвіти, самоудосконалення та самоствердження. Це складний і багатоплановий процес, який потребує системного підходу й концептуального

осмислення, та відбувається протягом усього життя особистості.

#### Література

1. Антонюк С. До питання про сутність поняття "безперервна освіта" у контексті завдань сучасного державотворення / С.Антонюк // Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України. – К.: НАДУ, 2005. – Вип. 2. – С. 373-381.
2. Баранова С. Особливості формування професійної компетентності вчителя / Світлана Баранова // Сучасна школа України. – 2009. – № 2(206), лютий. – С. 16-18.
3. Воронько Анна Професійна компетентність і культура вчителя / Анна Воронько // Школа. – 2010. – № 12 (60), грудень. – С. 16-20.
4. Гончарова І. Як керувати самоосвітою вчителів / І.Гончарова // Директор школи. Україна. – 2011. – № 5. – С. 48-51.
5. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А.Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 421 с.
6. Кравцова І. Профкомпетентність у системі неперервної освіти / І.Кравцова // Директор школи. Україна. – 2010. – № 6. – С. 21-25.
7. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів у європейських країнах / Віктор Олійник, Світлана Синенко // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 17-20.
8. Педагогічний словник / [ред.-упорядн. М.Д.Ярмаченко ]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
9. Протасова Н.Н. Андрогогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Н.Г.Протасова // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 13-15.
10. Юцишин І. Михайло Галуциньський – український андрагог / І. Юцишин // Школа виховання і навчання. – 1931. – Ч. 8. – С. 23-285.

#### Анотація

*У статті проаналізовано зміст та стан дослідженості порушеної проблеми в історико-педагогічній науці України; узвиразнено її актуальність та основні напрями використання в післядипломній педагогічній освіті та підвищенні кваліфікації учителів на сучасному етапі. Вивчено її організацію, що здійснювалась відповідно до вимог розвитку усіх сфер суспільства і була зумовлена впливом зовнішніх та внутрішніх факторів, а також необхідністю подолання суперечностей між чинними вимогами до професійної педагогічної діяльності й рівнем підготовленості педагогічних кадрів.*

#### Аннотация

*В статье проанализированы содержание и уровень разработки данной проблемы в историко-педагогической науке Украины; конкретизированы актуальность и основные подходы ее внедрения в практику последипломного педагогического образования и повышения квалификации учителей. Изучено ее организацию, которая была обусловлена наличием внешних и внутренних факторов, а также необходимостью преодоления противоречий между существующими требованиями к профессиональной педагогической деятельности и уровнем подготовки педагогических кадров.*

#### Summary

*The state is exposed and developed of problem of research is analysed in scientific literature. Organization of continuous education is trained at a different level, that was carried out accordingly requirements of development of all spheres of society and conditioned by the presence of external and internal factors, and also necessity of overcoming of contradictions between the existent requirements to professional pedagogical activity and level of preparedness of pedagogical shots.*

**Ключові слова:** навчання через все життя, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, неперервна освіта, самоосвіта, творча самореалізація.

**Ключевые слова:** обучение всю жизнь, последипломное образование, повышение квалификации, непрерывное образование, самообразование, творческая самореализация.

**Key words:** lifelong learning, post-diploma education, in-plant training of pedagogical shots, continuous education, self-education, creative self-realization.

Подано до редакції 23.02.2012.

УДК 371.2(477.6)

©2012

Михайлова Д.В.

## ВИЗНАЧНА РОЛЬ Ф.ХАРТАХАЯ У ВІДКРИТТІ ПЕРШИХ МАРІУПОЛЬСЬКИХ ГІМНАЗІЙНИХ ЗАКЛАДІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Реформування сучасної української освіти, проголошене Державною національною програмою "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), вимагає від педагогів оновлення її змісту, форм і методів на всіх етапах навчання. Проте успішне вирішення поставлених перед державою завдань залежить від умілої організації цього процесу, високого професіоналізму й самовідданості тих осіб, які цим займаються. Необхідно також враховувати, що важливим чинником на шляху до змін є використання здобутків педагогічного історичного минулого. Його осмислення, аналіз і виокремлення найкращих взірців має стати основою сучасної освітянської політики.

Особливої уваги потребує вивчення досвіду започаткування середніх навчальних закладів на Донеччині, і зокрема, в Маріуполі, як одного з найуспішніших у справі загальнодержавного реформування освітянської галузі

середини XIX століття. Відповідь на це питання пов'язана з ім'ям Феоктиста Хартахаєва, дослідження діяльності якого становить не менший інтерес для педагогічної науки з огляду на її недостатню вивченість та безперечну актуальність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Питання організації Ф.Хартахаєва відкриття чоловічих та жіночих Маріупольських навчальних закладів супроводжується дослідженням життєвого шляху самого просвітителя, чим займався досить широке коло науковців. Однак число тих, хто безпосередньо зупинився на дослідженні процесу започаткування в Маріуполі гімназійної освіти, невелике. Серед них слід виділити І.Александровича, С.Калоєрова, Т.Криворотька, Г.Лях, П.Мазура, Г.Нейкірха, О.Петрашевського, С.Фатальчука, Л.Яруцького та інших.

Найбільш ґрунтовне і достовірне висвітлення цього питання ми знаходимо у працях Г.Нейкірха "Краткая историческая записка о Мариупольской гимназии", О.Петрашевського "Мариуполь и его окрестности" та сучасного науковця С.Калоєрова "Феоктист Хартахай". Проте й вони потребують певної систематизації та уточнення.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є здійснення аналізу процесу відкриття в Маріуполі перших гімназійних закладів та визначення ролі організатора народної освіти Феоктиста Хартахаєва.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Розвиток гімназійної освіти на Донеччині припадає на початок 70-х років XIX століття – час великих зрушень у політичному, економічному та соціальному житті України. Загальнодержавні зміни стали результатом низки реформ, започаткованих Олександром II, головною з яких у 1861 році було проголошення відміни кріпосного права. У цей час відбувається швидке становлення приватного підприємництва, відзначаються прогресивні зрушення у сільському господарстві, індустріалізації легкої та важкої промисловості, надшвидкими темпами здійснюється будівництво залізниць, залізничного й річкового транспорту, остаточно сформовується ринок.

Промисловий Донецький регіон, на території якого була зосереджена велика кількість вугільних, металургійних та машинобудівних підприємств, стає активним учасником вищезазначених процесів. Слідуючи вимогам технічного прогресу, власники великих промислових підприємств починають активне навчання своїх працівників.

Гостру необхідність в отриманні якісної загальної та професійної освіти відчуває і прогресивне населення Маріупольського повіту, в якому на той час зосереджувалася велика частка промислового потенціалу всієї Катеринославської губернії. Потреба міста у кваліфікованих робочих кадрах зумовила приплив до Маріуполя освітянської еліти, потенційно готової до навчання населення, збільшення мережі й типу навчальних закладів та вдосконалення змісту, методів і форм роботи в них. У цей час в повіті з'являються перші чоловічі та жіночі прогімназії, створені педагогом і просвітителем Феоктистом Хартахаєвом.

Початок організації Ф.Хартахаєва процесу заснування прогімназій в м.Маріуполі припадає на період його педагогічної діяльності у Польщі. Фактично ще будучи викладачем 2-ї Варшавської чоловічої гімназії, на початку липня 1874 року Ф.Хартахай їде до Маріуполя і в заяві до міського голови пропонує міській Думі відкрити приватне училище 2 розряду з курсом прогімназії у складі підготовчого й першого класів за умови щорічного міського субсидювання та виділення приміщення. У майбутньому це училище, за задумом Ф.Хартахаєва, планувалося реорганізувати у державну гімназію [2, с. 1, 2].

Заяву Ф.Хартахаєва було заслухано і прийнято на засіданні Маріупольської міської Думи вже 15 липня. Міській управі було доручено створити комісію для розробки договору між Думою та Ф.Хартахаєвом. Згідно з документом, Хартахай спочатку мав особисто отримати дозвіл на відкриття приватного чоловічого училища 2 розряду з курсом прогімназії від Міністерства народної освіти, після чого заснувати його не пізніше 15 серпня 1875 року в складі підготовчого і першого класів з подальшим щорічним розширенням одним класом.

Розпочавши клопотання перед найвищим навчальним керівництвом про отримання дозволу на відкриття в Маріуполі чоловічого училища і маючи велику надію на успіх у цій справі, Ф.Хартахай приймає рішення про ініціювання питання заснування в місті такого ж жіночого навчального закладу. З цією метою він знову звертається до міської управи і 24 грудня 1874 року укладає з нею договір про відкриття з 15 серпня 1875 року одночасно з чоловічим приватного жіночого училища 2 розряду з курсом прогімназії [3, с. 238, 239].

Однак відкрити жіночий навчальний заклад, згідно з тогочасним законом, який дозволяв це зробити виключно жінкам, Ф.Хартахай не міг. Саме тому, вірогідно, використовуючи свої студентські зв'язки, він звертається до вчительки Санкт-Петербурзької Петровської гімназії Олександри Генглез з проханням про виклопотання нею дозволу на відкриття в Маріуполі приватного жіночого училища [1, с. 52].

О.Генглез відповідає згодою на пропозицію Ф.Хартахаєва, і вони відразу розпочинають проведення підготовчої роботи з відкриття училищ. А незабаром отримують дозвіл від Міністерства народної освіти на заснування навчальних закладів.

Вважаючи мету щодо відкриття в Маріуполі перших середніх навчальних закладів досягнутою, та враховуючи те, що вже у серпні йому доведеться з головою поринути у навчальний процес, 1 березня 1875 року

Ф.Хартахай звільняється з посади вчителя 2-ї Варшавської гімназії й переїжджає до Маріуполя. Разом з Хартахаєм до Маріуполя переїжджає і О.Генглез.

Протягом наступних півтора місяця у навчальних закладах було успішно завершено підготовчу роботу та набір, і вже 15 серпня 1875 року чоловіче та жіноче училища 2 розряду з підготовчим і першим класами відчинили двері для своїх перших учнів.

Вважаючи питання заснування в місті гімназійної освіти виконаним лише наполовину, Маріупольська громадськість на чолі з Ф.Хартахаєм розпочинає процес відкриття в місті чоловічої державної гімназії. Відповідне питання неодноразово було заслухано на засіданнях Маріупольської міської Думи 21 грудня 1874 року, 26 липня, 24 серпня, 1, 6 та 17 вересня 1875 року [2, с. 5-9]. І в результаті депутатських обговорень було прийнято рішення при щорічному виділенні з міської казни по 18 тисяч рублів добитися від найвищого керівництва дозволу та субсидії на заснування в місті одразу двох гімназій – чоловічої та жіночої. Відповідальність за клопотання було покладено на членів спеціально створеної комісії з гласних Чабаненка, Гампера, Домонтовича, Коростовцева та Хартахая.

Виконуючи дане міською Думою доручення, члени комісії на чолі з Домонтовичем, Хартахаєм та Коростовцевим зустрічаються з міністром народної освіти графом Д.Толстим. Результат зустрічі виявився позитивним, про що свідчить телеграма, відправлена комісією відразу ж після її проведення: "Маріуполь. Пану міському голові. Уповноваження, надане нам Думою, виконали дуже успішно. Закінченням справи буде Бердянськ. Домонтович. Хартахай. Коростовцев" [2, с. 8]. Повторна зустріч членів комісії з міністром Д.Толстим відбулася вже на пароплаві під час подорожі останнього з Таганрогу до Бердянська. Вислухавши побажання маріупольської громадськості, граф дав повну згоду на клопотання, вказавши, що у листі маріупольців до імператора вони повинні мати постанову Думи про щорічне фінансування майбутньої чоловічої гімназії у розмірі 12 тисяч рублів, а також дані, які можуть служити поважним приводом до відкриття в Маріуполі чоловічої гімназії.

Вказівки міністра були виконані у точності, й 17 вересня 1875 року міська Дума винесла постанову, в якій разом з питанням про виділення коштів виклала свої доводи про життєву необхідність міста мати чоловічу гімназію. Її копію вже наступного дня було доставлено попечителю Одеської навчальної округи С.Голубцову.

Слід звернути увагу на сам текст клопотання, який, скоріш за все, за дорученням міської Думи був складений саме Феоктистом Хартахаєм, людиною з філологічною освітою, літературними здібностями і яка могла, як ніхто інший донести суть проблеми до вищої інстанції. Автор документу, на нашу думку, зміг не лише обґрунтувати потребу населення в освіті, а й підняти на поверхню проблеми, давно хвилюючі місцеву громадськість і у вирішенні яких, безперечно, було зацікавлене вище керівництво держави. Його суть зводилася до того, що в Маріупольському повіті проживає різнонаціональне, а відповідно й різномовне населення, нарід якого витісняють вживання російської мови. Об'єднуючою силою, на думку автора листа, має стати заснування єдиної гімназії. Ще одним аргументом на користь відкриття навчального закладу було те, що значна частина населення, жертвуючи суттєву частину своїх коштів, була вимушена посилати своїх дітей на навчання далеко за межі повіту – до Таганрогу, Ростова, Бердянська, Харкова та Катеринослава і тим самим обирати для них чужий, майже завжди невмілий та недбайливий нагляд [2, с. 10-12].

Як бачимо, таке звернення до Імператора не могло не отримати його належної уваги. І 27 січня 1876 року рішенням Державної Ради та повелінням Імператора було постановлено заснувати в м.Маріуполі Катеринославської губернії з 1 липня цього ж року чоловічу гімназію з підготовчим класом на основі Статуту й штату гімназії Міністерства народної освіти [1, с. 237]. 21 квітня Маріуполь отримує дозвіл на заснування в місті разом з чоловічою і жіночою гімназією у складі підготовчого і перших трьох класів з 1 липня 1876 року [3, с. 239, 240].

Керівником жіночого навчального закладу стала начальниця приватного училища О.Генглез. Місце директора чоловічої гімназії посів Ф.Хартахай.

Отримавши усі дозволи на відкриття й керівництво гімназіями, Ф.Хартахай стрімко розгортає роботу з пошуку приміщення для обох навчальних закладів та підбору педагогічних кадрів і службового персоналу. Для розміщення чоловічої гімназії було прийнято рішення використати приватний будинок купця 2-ї гільдії М.Хазанджі, жіноча гімназія розмістилася в будинку О.Чабаненка. Набагато складнішим виявився процес набору педагогічного штату. Не маючи в місті донині власних гімназійних викладачів, педагогічна рада прийняла рішення запросити таких з інших гімназій та прогімназій.

Урочисте відкриття Маріупольської чоловічої гімназії у складі підготовчого і 4-х перших класів відбулося 15 вересня 1876 року [1, с. 241]. Наступного дня, 16 вересня, у складі підготовчого і перших 3-х класів було відкрито і Маріупольську жіночу гімназію [1, с. 57]. У даних письмового донесення директора чоловічої гімназії Ф.Хартахая попечителю шкільної округи з приводу відкриття закладу містяться відомості про те, що у призначений день, 15 вересня, приміщення гімназії, а також подвір'я були переповнені народом; на гімназійній вулиці було припинено проїзд через те, що стояла велика кількість екіпажів. Урочистість почалася молебнем, у якому взяло участь усе без виключення духовенство і хор півчих. Закінчився молебен проголошенням багатоліття Пану Імператору, Пані Імператриці, Спадкоємцю Цесаревичу й Цесарівні, усьому Царському Дому, Його Ясновельможності Пану Міністру Народної Просвіти і Вельможному Пану [2, с. 20, 21].

Отже, перший набір в гімназії був невеликим, він був здійснений за рахунок випускників приватних училищ Ф.Хартахая та О.Генглез. Таким чином, станом на 1 січня 1877 року в гімназії навчається 148 осіб, 43 з яких – у підготовчому, а 40, 40, 12 та 13 відповідно у 1, 2, 3 та 4 класах [2, с. 21]. У жіночій гімназії у цей же період навчання проходило 129 дівчат, зокрема 50 – у підготовчому, 32 – у першому, 33 – у другому та 14 – у третьому класах [3, с. 243].

Як у чоловічій, так і в жіночій гімназії право на навчання мали діти усіх віросповідань, верств і навіть іноземці. Показник віросповідання хлопчиків за весь період існування гімназії був таким: православних 66-85%, євреїв 8-28%, римських католиків 1,3-5%, лютеран 0-3,6%. Становий показник передбачав розподіл дітей, чії батьки носили духовне звання, були дворянами і чиновниками, почесними громадянами і купцями 1 гільдії, купцями 2 гільдії й міщанами, селянами, належали до козацького стану й були іноземцями. Найбільшу чисельність з них становили сини купців 2 гільдії й міщан 30-65%, дворян і чиновників 12-32% та сільського населення 9-25%. Показники віросповідання і стану дівчаток дещо відрізнялися: православних налічувалося від 62,3 до 82%, єврейок 11-36%, католичок 1-6%, лютеранок 0-1,5%. Розподіл учениць за становою приналежністю мав такі показники: доньок купців і міщан 53,5-77%, дворян і чиновників 9-28% та селян 7-35%.

Цікаві статистичні дані знаходимо стосовно національного складу вихованців гімназій. Так, станом на 1918 рік у чоловічій гімназії з 1007 учнів налічувалося: 426 (42,3%) – росіян, 219 (21,7%) – євреїв, 196 (19,5%) – греків, лише 125 (12,4%) – українців та 41 (4,1%) – поляків [9, с. 74, 75].

З вищезазначених показників щодо розподілу учнів на верстви видно, що найбільшу чисельність гімназистів становили діти заможних батьків – купців і міщан, які могли без проблем сплатити за навчання. Адже суми зборів в обох гімназіях були чималими. Так, річний внесок за навчання в чоловічій гімназії на час її відкриття складав 20 рублів у підготовчому та 30 рублів в основних класах, у жіночій – 15 і 25 відповідно. Але поступово плата в навчальних закладах збільшувалася. Наприклад, вже у 1893 році за право навчання в чоловічій гімназії учні повинні були внести щорічно по 30 рублів у підготовчому класі та по 40 – в основному [4, с. 40], у жіночій гімназії ці внески доходили до 100 рублів [7, с. 15].

Ф.Хартахай розумів, що за таких обставин навчання дитини значно ускладнювалося, а для сільської сім'ї ставало неможливим. У зв'язку з цим вже з 1878 року рішенням навчального відомства найбідніші гімназисти почали отримувати допомогу. Вона полягала у виплаті грошових сум, які йшли на сплату за навчання і додаткових платних дисциплін – креслення, малювання, а також у виданні учням форми, навчальних посібників та ліків [2, с. 36; 3, с. 241].

Вже в 1881 році за ініціативи Ф.Хартахая в чоловічій гімназії засновується “Товариство для допомоги нужденним вихованцям Маріупольської гімназії” [2, с. 36]. До його членського складу входило 60-70 осіб. Це були заможні чиновники, купці й землевласники, які робили внески в казну по 5 рублів на рік. Іншими видами грошових надходжень були допомога від міського земства, виручені кошти від публічних лекцій викладачів, спектаклів, концертів та музичних вечорів, пожертви, а також відсоток від капіталу. Накопичені кошти йшли на стипендії для гімназії, сплату за навчання найбідніших, їхнє забезпечення сніданками, одягом та взуттям, підручниками та на видачу допомоги випускникам [5, с. 81-83].

У 1908 році така ж установа під назвою “Товариство допомоги незаможним ученицям Маріупольської Маріїнської гімназії” була створена і в жіночій гімназії, яка, окрім вище вказаних статей доходу, ще заробляла з прибутків учнівської їдальні [1, с. 57, 58].

Найсумлінніші учні, які досягали високих успіхів у навчанні, в обох гімназіях нагороджувалися стипендіями. Протягом усього періоду існування навчальних закладів тут налічувалася велика кількість стипендій, започаткованих земськими зборами, міською думою та приватними особами.

Відкрита на початку 1876-1877 навчального року в складі підготовчого й перших трьох класів Маріупольська жіноча гімназія з кожним новим навчальним роком доповнювалася наступним вищим класом і до початку 1880-1881 навчального року складалася з одного підготовчого та 7 основних класів. Свого повного складу – підготовчий і 8 класів цього ж року досягла і Маріупольська чоловіча гімназія. Тоді відбувається і перший випуск гімназистів. У чоловічій гімназії атестат зрілості отримали 4 учня 8 класу, зі стін жіночої гімназії було випущено 8 учениць.

Варто зазначити, що і до цього часу загальна кількість учнів залишалася невеликою. На момент першого випуску в 1881 році у чоловічій гімназії нараховувалося 186 учнів, а в жіночій – лише 137 осіб. Стабільний приріст вихованців у чоловічій гімназії починає спостерігатися з 1896 року з чисельністю 210 осіб. У 1902 році тут вже навчається 401 учень, а в 1905 – 493. До цього часу в закладі вже існувало 13 класів: 8 основних, 4 паралельних та 1 підготовчий. У жіночій гімназії помітні зміни у чисельності гімназисток відбуваються вже з 1892 року – тоді налічується 205 учениць. У 1900 році їхня кількість зросла до 430 осіб, у 1904 – до 621, а в 1916 – аж до 847 учениць, які розміщувалися у 20 класах: 7 основних, 7 паралельних, 1 додатковий 8-й клас та 1 паралельний йому, а також 4 підготовчих класи.

Одночасно зі збільшенням чисельності учнів відбувалися зростання кількості викладачів, зміцнення й покращення матеріально-технічної бази, поповнення бібліотечних фондів науково-методичною літературою.

Станом на 1 січня 1905 року чоловіча гімназія мала бібліотеки: фундаментальну й учнівську із загальною кількістю більше 8,5 тисяч назв книг; кабінети: фізичний, природничо-історичний, малювання; музеї: історико-географічний, історико-церковно-археологічний [6, с. 5-9]. Жіноча гімназія на цей час мала фундаментальну й учнівську бібліотеки – майже 3 тисячі назв книг та кабінети: фізичний і природничих наук [8, с. 6, 7]. Пізніше заклад поповнився кабінетом рукоділля, а також гімнастичною й актовою залами.

1880 року на честь 25-річчя царювання імператора Олександра II чоловіча гімназія була названа Олександрівською, назви Маріїнська, на честь дружини імператора Марії Федорівни, була удостоєна жіноча гімназія.

Керівництво Ф.Хартахая навчальним закладом, на жаль, було дуже коротким. Усього через 4 роки, 25 березня 1880-го, він помирає. Його справу на посаді директорів чоловічої гімназії пізніше продовжили Г.Нейкірх (1880-1883), Н.Броницький (1883-1891), Г.Тимошевський (1891-1907) та С.Квитницький (1907-1918).

Важко переоцінити той внесок, який зробив Феоктист Хартахай у справу розбудови народної освіти Маріупольщини. У стінах гімназій свідченням пам'яті організатора перших середніх навчальних закладів Маріуполя стали заснування стипендій імені Ф.Хартахая та розміщення його портрета. Слова подяки й пошани засновнику гімназій прозвучали від маріупольської громадськості під час відзначення 25-річчя навчальних закладів.

Заснування перших середніх навчальних закладів без перебільшення стало для Маріупольського повіту кроком у майбутнє, принісши велику користь його населенню та загальну славу. Не дивно, адже зі стін чоловічої гімназії вийшло чимало відомих людей. Серед них психолог і філософ Г.Челпанов, учні з історії мистецтв Д.Айналов та у галузі медицини – академіки М.Авербах і В.Іванов, професор філософії права В.Камбуров, видатний селекціонер, академік М.Хаджинов, всесвітньо відомий полярник Р.Самойлович та інші [1, с. 60].

Останній випуск чоловічої гімназії відбувся 1919 року.

**Висновки...** Таким чином, здійснивши ґрунтовний аналіз складових внеску Ф.Хартахая у відкриття чоловічих та жіночих Маріупольських прогімназій і гімназій, можна зробити наступні висновки.

1. Історія започаткування середньої освіти в Маріупольському повіті починає свій відлік з 15 серпня 1875 року – дати відкриття одразу двох середніх загальноосвітніх навчальних закладів – приватних чоловічого та жіночого училищ 2-го розряду з курсом прогімназії. Логічним продовженням розпочатої справи стає заснування через рік, 1 липня 1876 року, в Маріуполі державної чоловічої гімназії у складі підготовчого і перших чотирьох класів та державної жіночої гімназії у складі підготовчого і перших трьох класів.

2. Натхненником та ініціатором справи започаткування народної освіти в Маріупольському повіті, без сумніву, вважається педагог Феоктист Авраамович Хартахай. Докладаючи титанічних зусиль, ним був організований і здійснений процес започаткування закладів від початку до кінця: виклопотання перед Міністерством народної освіти про отримання дозволу на відкриття навчальних закладів, пошук відповідних приміщень, підбір педагогічного штату, створення матеріальної бази гімназій, набір перших учнів, керівництво закладами тощо. Усе це стало можливим завдяки його багаторічному педагогічному досвіду, професійній грамотності, наполегливості та великій любові до рідного краю.

3. Навчальні заклади відкрили вільний шлях до навчання дітей усіх віросповідань та верств. Переважна більшість гімназистів належала до православних купців та міщан. Плата за навчання була порівняно невеликою, але з роками збільшувалася, що значно ускладнювало навчання дітей з бідних сімей. На їхню допомогу прийшли спеціально створені товариства, започатковані за ініціативи Ф.Хартахая спочатку в чоловічій, а потім і жіночій гімназії. Установи сплачували за навчання найбідніших учнів та надавали іншу необхідну допомогу. Найсумлінніші учні заохочувалися стипендіями. Загальна кількість учнів в перші роки існування гімназій була невеликою, але поступово бажаючих вчитись ставало дедалі більше, що стало результатом розширення закладів паралельними та підготовчими класами. Ріст числа учнів супроводжувався ростом числа викладачів, підвищенням рівня науково-методичної роботи й покращенням матеріально-технічної бази.

Таким чином, можна зробити загальний висновок, що відкриття перших середніх навчальних закладів в Маріуполі стало можливим лише завдяки як новій державній політиці, спрямованій на соціальне і культурне відродження, так і за умов наявності суб'єктивного чинника – організаційного таланту Ф.Хартахая. Навчальні заклади змогли забезпечити потребу населення у підвищенні рівня своєї освіченості й автоматично стали кузницею робітничих кадрів.

Разом з тим, з огляду на короткі терміни й успішне вирішення кожного з поставлених питань, досвід започаткування середньої освіти в Маріупольському повіті слід вважати одним з найбільш вдалих у справі вседержавного реформування народної освіти. Організаторські ж здібності батька цієї справи Феоктиста Хартахая цілком можуть стати прикладом ефективної управлінської діяльності у сфері освіти.

#### Література

1. Калоеров С.А. Феоктист Хартахай [Текст] / С.А. Калоеров. – Донецьк : Юго-Восток, 2007. – 379 с.
2. Краткая историческая записка о Мариупольской гимназии [сост. Г.Нейкирх]. – Мариуполь : Тип. А.А.Франтова, 1881 – 37 с.



3. Мариуполь и его окрестности : отчет об учебных экскурсиях Мариупольской Александровской гимназии / [сост. О.Петрашевский]. – Мариуполь : Типография А.А.Франтова, 1892. – 461 с.
4. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской гимназии за 1893 гражданский год. – Мариуполь : Типо-литография А.А.Франтова, 1894. – 77 с.
5. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской гимназии за 1901 гражданский год. – Мариуполь : Типография Э.И.Голдрин, 1902. – 99 с.
6. Отчет о состоянии Мариупольской Александровской гимназии за 1904 гражданский год. – Мариуполь : Типография Э.И.Гольдрин, 1904. – 81 с.
7. Отчет о состоянии Мариупольской Мариинской женской гимназии за 1893 гражданский год. – Мариуполь : Типо-литография А.А.Франтова, 1894. – 77 с.
8. Отчет о состоянии Мариупольской Мариинской женской гимназии за 1904 гражданский год. – Мариуполь : Типография Э.И.Гольдрин, 1905. – 59 с.
9. Фатальчук С.Д. Становлення та розвиток гімназійної освіти Східноукраїнського регіону (друга половина XIX – початок XX століття) : монографія / С.Д.Фатальчук – Слов'янськ : Видавець Маторин Б.І., 2010. – 206 с.

#### Анотація

*У статті розглядається питання аналізу процесу започаткування і становлення перших гімназійних закладів Маріуполя другої половини XIX століття. З'ясовується роль і значення організаторської діяльності Феоктиста Хартахаєва у цій справі.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается вопрос анализа процесса основания и становления первых гимназических заведений Мариуполя второй половины XIX столетия. Выясняется роль и значение организаторской деятельности Феоктиста Хартахаева в этом деле.*

#### Summary

*In article the question of the analysis of process of the basis and development of the first classical secondary schools of Mariupol in the second half of XIX century is considered. The role and value of organizing activity of Feoktist Khartakhay in this business is found out.*

**Ключові слова:** народна просвіта, Маріупольська чоловіча гімназія, Маріупольська жіноча гімназія, Феоктист Хартахай.

**Ключевые слова:** народное просвещение, Мариупольская мужская гимназия, Мариупольская женская гимназия, Феоктист Хартахай.

**Key words:** national education, Mariupol classical secondary school for man, Mariupol classical secondary school for woman, Feoktist Khartakhay.

Подано до редакції 13.02.2012.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Кучерявим О.Г.

УДК 371.1(12)+3.32(327)

©2012

Чернишова Н.О.

## МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ І ЄВРОПЕЙСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК АКсіОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПОЛЬСЬКОГО ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Політика мультикультурності та європейської ідентичності відіграє важливу роль в сучасній об'єднаній Європі, однак під час економічної кризи Європейському Союзу довелося зіткнутися з таким явищем як занепад європейських цінностей, який не міг не вплинути на розвиток педагогічної культури в освітньому процесі окремих країн-членів європростору. Слід зауважити, що в цей час активізувався розвиток педагогіки культури молодого члена Євросоюзу – Польщі. Отже, процес "мультикультурності", від якого нині певною мірою відсторонюється Європа, переосмислюється польським етносом. Культурний релятивізм відбивається і на формуванні польського виховного ідеалу та відображається на особистості сучасного вчителя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Існуюча джерельна база з питань етноаксіології відзеркалена у роботах польських дослідників Б.Навровичського, Б.Суходольського, С.Шумана, Ф.Знанецького, В.Оконя, які розглядали зв'язок особистості з об'єктивними цінностями культури, їхню інтеріоризацію – і як наслідок – збагачення духовного світу. Вчені стверджували, що людина всотує в себе цінності культури, в якій вони виховуються, а носіями останньої виступає мова, звичаї, система знань, наука, література та мистецтво. Разом з тим приєднання до будь-якої спільноти передбачає зіткнення культур. Отже, в своїх дослідженнях вчені прагнули дати відповідь на питання: яким чином мультикультурний концепт пов'язаний з процесами, що зараз відбуваються у сучасній Європі? До вивчення європейської ідентичності, мультикультурності звертались М.Кастельс, С.Хантінгтон, К.Котловський, К.Денек, С.Драгоєвич. На базі останніх наукових досліджень доцільно говорити про створення сучасної моделі європейського виховного ідеалу, яка розглянута у статті на прикладі західного сусіда України – Польщі, де

педагогічні метаморфози виглядають досить виразно. Ця проблема потребує більш детального розкриття з боку вітчизняної наукової думки й публіцистики, оскільки навіть через значну актуальність є недостатньо розробленою.

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті полягала в обґрунтуванні актуальності пошуку нової культурної ідентичності Польщі та ролі в цьому процесі вчителя. Особлива увага акцентувалася на двох найважливіших аксіологічних складових польського виховного ідеалу – мультикультурного концепту та європейської ідентичності.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Виховний ідеал, запропонований сучасними польськими педагогами, складається з наступних чинників: багатство внутрішнього світу; гармонійний розвиток фізичних і духовних потреб; ієрархія цінностей, що спрямовують життя людини не лише на досягнення добробуту, а й на формування моральних та естетичних інтересів; вміння керуватися гуманістичними мотивами в особистому та суспільному житті; особистісна реакція на проблеми довілля, держави, інших людей і всього людства; здатність діяти заради спільної мети; вміння відмовитись від особистих інтересів на користь суспільних, однак це не означає позбавлення прав на задоволення власних потреб та індивідуальний розвиток; активність, креативне ставлення до дійсності, праці і власного життя; прагнення успіху, основаного на високій кваліфікації та ініціативності; раціональність мислення, критичне ставлення до явищ суспільного життя. Вже в середині 1990-х років Міністерством освіти Польщі був виданий документ “Головні напрями вдосконалення системи освіти в Польщі”, в якому конкретизувалися мета і завдання школи, що виходили з нової парадигми освіти та враховували суспільні можливості й потреби початку XXI століття. Саме тоді в польському періодичному виданні була опублікована стаття науковців університету ім. А.Міцкевича в Познані В.Стриковського та Л.Гаврецького стосовно ідеалу вчителя нового століття. “Сучасний вчитель мусить бути для своїх учнів передусім провідником, який допомагає віднайти себе у цьому багатому та складному світі” [9, с. 7], – зазначають автори і водночас доходять висновку, що образ “вчителя-вихователя” такий популярний у XX столітті зазнає трансформації – тепер він змінився на “вчителя-творця”. На думку вчених, хороший вчитель має бути не тільки добре педагогічно підготовлений до свого предмету і знати психологію дитини так, як лікар знається на анатомії, але й бути кимсь, мати щось індивідуальне, неповторне. Це ствердження підтримує і сучасний вітчизняний педагог О.Г.Кучерявий, який зазначає, що вчитель мусить спонукати учня заглянути в себе, зробити висновки оцінного характеру про свої знання, уміння та якості. “Формування оцінних суджень у дітей відбувається в тісному взаємозв’язку з розвитком таких психологічних механізмів, як заразливість, наслідування, уподібнення та ін., що обумовлює ефект розвитку “власної лінії поведінки”. Це і є найважливішим механізмом переносу “умінь” на себе, вибору альтернативи власної моделі поступальної діяльності” [4, с. 78].

Видатний польський педагог В.Оконь назвав найважливішим чинник, що впливає на авторитет вчителя – його інтелектуально-культурний рівень. Спілкування педагога з учнями мусить бути сповнено мудрості, а його знання – “пов’язані з особистими переконаннями, узгоджені з його поглядами на світ і його вчинками” [7, с. 374].

Процес формування творчої особистості вчителя відбувається у контексті загальнолюдських цінностей, які стають ключовою темою виховання молоді. Саме вони виконують роль загальних орієнтирів, коли особистість постає перед вибором, а також перетворюють освітній процес в особисто орієнтовану систему, підґрунтям якої виступають цінності об’єднаної Європи – демократія, індивідуальний розвиток, свобода і права особистості, гуманні стосунки, толерантність, і нарешті, європейська ідентичність та мультикультурність. Полемічний період, що тривав у Польщі протягом півстоліття, завершився перемогою аксіологічної спрямованості освітнього процесу. Звернення польських педагогів до загальнолюдських цінностей, пріоритет яких у вихованні призвів до характерного зміщення в ієрархії класичних цінностей-цілей. Протягом багатьох років польська освіта була зорієнтована, в першу чергу, на знання, а вміння були на другому плані. Нині першу позицію ієрархії цінностей займають стосунки, потім – вміння і нарешті – знання. В доповіді Комітета експертів “Освіта – національний пріоритет” зазначається, що це є соціальне замовлення, адже стосунки характеризують якості людей, які відрізняються відкритістю, креативністю, здатністю до безперервної самоосвіти та інтелектуальної автономії. Сьогодні існує попит на людей творчих та ініціативних, здатних на самостійне мислення та співпрацю у глобальному масштабі. Саме таким і має бути сучасний вчитель. Як зазначає В. Стриковський, “суттєвого значення набирає вміння нового “вчителя-творця” аналізувати та інтерпретувати подані факти, навчити учнів завжди мати свою точку зору на ситуацію і брати активну участь у будь-яких обговорюваннях” [9, с. 6]. Таким чином під час цих дискусій учитель так чи інакше змушує учнів проявляти толерантність, демократичність, без чого нині неможливо уявити суспільство об’єднаної Європи.

Європейська ідентичність – ключовий момент, який дозволяє громадянам країн ЄС відчути себе частиною єдиного цілого не лише через історичні факти або географічне розташування. Передусім Європу об’єднують спільні демократичні цінності, на яких виховуються ще в школі – і це завдання сучасного “вчителя-творця”. М.Кастельс під ідентичністю розуміє “процес конструювання індивідуального значення на основі будь-якої культурної ознаки або зв’язаного набору культурних ознак, яким надається перевага над іншими джерелами індивідуального значення [3, с. 77.]”. Таким чином М.Кастельс стверджує домінування в сучасному суспільстві культурної ідентичності над іншими її видами. Натомість Г.Міненков переконаний, що ідея усталеного європейського ідеалу, уявлення стосовно того, що ідея Європи завжди була пов’язана з цінностями свободи,

демократії і автономії, ідеєю так званого європейського дух або єдності та безперервності європейської традиції нині потребує переосмислення. “Історія свідчить, що європейська ідея є більше продуктом конфлікту, ніж згоди” [5]. Між іншим, сам концепт європейської ідентичності було офіційно введено на Копенгагенському саміті ЄС ще у 1973 році в контексті загострення у той час кризи світового порядку. Це дає підстави для проведення паралелей з сьогоднішнім, адже в Євросоюзі надто активно заговорили про європейську ідентичність. Голова комісії ЮНЕСКО з питань освіти Жак Делор зазначав: “Наші сучасники потерпають від запаморочення, розриваючись між процесом глобалізації, прояви якого вони спостерігають і часто підтримують, і пошуками своїх коренів, опори в минулому, належності до тієї чи іншої спільноти. Освіта має зайнятися цією проблемою, оскільки більш, ніж будь-коли, вона є учасником процесу зародження нової всесвітньої спільноти і виявилася в самому центрі проблем, пов’язаних з розвитком особистості й різноманітних спільнот” [6, с. 1]. Ці обставини ставлять ряд запитань перед сферою освіти. Наприклад, в який спосіб можна активізувати в суспільстві дух толерантності? Які стратегії можуть стати корисними для педагогічної практики? Якою мусить бути в цьому роль вчителя?

Мультикультурна освіта все ширше охоплює й соціокультурні цілі сучасної освіти Польщі. Чим більше особливостей різних культур буде знати учнівська молодь та студенти, тим більше вони будуть розуміти вчинки та погляди представників цих культур. Це і є шлях до утвердження толерантності в суспільстві, поваги до інших і визнання їх права на власну ідентифікацію на засадах загальнолюдських цінностей. До речі, Рада Європи ще в 1970-х роках прийняла стратегію мультикультуралізму і мультикультурної педагогіки. На превеликий жаль, вже на початку XXI століття “новоприбулі європейці” не так активно бажають опанувати мову, знайомитися з культурою Європи, іноді навіть нехтують суспільними інститутами, віддаючи перевагу варитися у власному середовищі” [6, с. 2]. За цих умов толерантність, яка є однією із головних постулатів сучасного європейського суспільства, виявилася під загрозою вичерпати себе, зіткнувшись з небажанням мігрантів приймати європейські правила. У британському термінологічному довіднику з культурних досліджень можна знайти наступне визначення поняття мультикультурності – визначення суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємопов’язані культурні традиції і практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. “Мультикультурне виховання – навчання різноманітності культур, виховання поваги та почуття гідності у представників всіх культур, не дивлячись на расове або етнічне походження сприйняття взаємозв’язку та взаємовпливу загальнолюдського та загальнонаціонального компонентів культури у широкому значенні” [2]. Навчитися жити разом — це насамперед пошук шляху до консолідації нації. За визначенням відомого чеського дослідника М.Гроха, на процес консолідації впливають як об’єктивні показники (економічні, політичні, мовні, культурні, релігійні, географічні, історичні), так і їх суб’єктивні відображення в колективній свідомості. Особливо важливими є три складові: 1) історична пам’ять про спільне минуле, що трактується як “доля спільноти”; 2) насиченість та інтенсивність мовних і культурних зв’язків; 3) соціальна рівність всіх членів групи, організованих у громадянське суспільство.

Як зазначає дослідник Б.Страт, сьогодні необхідна нова Європа як посередник і будівельник мостів у глобальному світі, як посередник, який спирається на готовність слухати інші уявлення і сприяти діалогу між ними. “Гасла типу “культурне різноманіття” чи “єдність у різноманітті” набувають не лише європейського, але й глобального виміру” [1]. Нове тисячоліття потребує нової концептуальної топографії – менш європоцентричної та більш глобальної – мультикультурної.

Джерелом освітніх цінностей польськими вченими-аксіологами визнані поняття, що являють собою екзистенціальні особливості буття і є неодмінними складовими моделі виховного ідеалу Польщі. Це любов, гуманізм, демократія, плюралізм, солідарність, праця, свобода, рівність, справедливість, сумлінність, доброзичливість, порядність, автономія, відповідальність кожного за самого себе та інших людей, прагнення миру, європейська ідентичність та мультикультурність. Отже, найважливіше завдання “вчителя-творця” аксіологі вбачають в тому, щоби він допомагав учням осмислити та вибудувати власну, партикулярну систему цінностей згідно з об’єктивно існуючою, абсолютною. Знаний польський дидакт Ю.Пултужицький стверджував, що саме з цілей, сформульованих на основі цінностей починається свідомо організована освіта, “цілі освіти зможуть ефективно виконувати свої функції тоді, коли вони будуть загальноприйнятими та вони мусять бути точні, логічно вибудовані, а перш за все здійсними” [8, с. 50].

**Висновки...** Таким чином, розглянута модель польського виховного ідеалу з акцентуаціями на мультикультурному концепті та європейської ідентичності дає підстави стверджувати, що роль творчої особистості вчителя у вихованні нового європейського покоління є суттєвою. Трансформація “вчителя-вихователя” у “вчителя-творця”, який не просто знає, а ще й вміє і тим запалює жагу учня до навчання, відбувалась під час євроінтеграції Польщі, однак ще не завершилась. *Перспективами подальшого розвитку* є продовження наукової дискусії в колі педагогів та аксіологів стосовно “євро-польського” виховного ідеалу в умовах нової європейської кризи.

#### Література

1. Бодрийар Ж.В. Тени Тысячелетия, или Приостановка Года 2000 [Електронний ресурс] URL:<http://anthropologia.spbu.ru/ru/texts/ baudrill/shmill.html> (дата звернення: 6.02.2012).

2. Гриценко О.А., Гончаренко Н.К., Мягка Є.А. Державна політика щодо культурного різноманіття та етнічних меншин : порівняльний аналіз вітчизняних та зарубіжних підходів [Електронний ресурс] URL:[http://www.culturalstudies.in.ua/zv\\_2005\\_1\\_9.php](http://www.culturalstudies.in.ua/zv_2005_1_9.php) (дата звернення: 15.03.2012).
3. Кастельс М. Інформаційна епоха: економіка, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
4. Кучерявий О.Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти. – К.: Наукова думка, 2011. – 463 с.
5. Миненков Г. Европейская идентичность как горизонт белорусского воображения [Електронний ресурс] URL:<http://old.belintellectuals.eu/community/community.php?id=54> (дата звернення: 13.03.2012).
6. Ткаченко В. Криза мультикультуралізму й проблеми єдиного освітнього поля // День. – 2011. – № 126. – С.1-2.
7. Okon Wincenty. Wprowadzenie do dydaktyki ogolnej. – Warszawa, 1998. – 432s.
8. Polturzycki J. Powrot do wartosci i rekonstrukcja celow ksztalcenia // Wokol szkoly sredniej. Syntezy i refleksje. – Torun, 1997. – 385 s.
9. Strykowski Wacław, Gawrecki Lechosław. O nowoczesnym kształceniu nauczycieli//Nowosci oswiaty. – 1992. – №2. – S. 6-7.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема втілення у виховний процес молоді двох важливих аксіологічних складових польського виховного ідеалу – мультикультурного концепту та європейської ідентичності. У зв'язку з входженням Польщі до об'єднаної Європи ієрархія цінностей зазнала метаморфоз, які можуть служити предметом дослідження у подальших наукових розробках.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема внедрения в воспитательный процесс молодежи двух важных аксиологических составляющих польского воспитательного идеала – мультикультурного концепта и европейской идентичности. В связи с вхождением Польши в объединенную Европу иерархия ценностей претерпела метаморфозы, которые могут служить предметом исследования в дальнейших научных разработках.*

#### Summary

*The article focuses on proving of implementation in the educational process of young people of two important components of the Polish educational axiological ideal – the concept of a multicultural and European identity. In connection with the entry of Poland into a united Europe has undergone a metamorphosis of the hierarchy of values that can serve as a subject for further research in scientific investigation.*

**Ключові слова:** виховний ідеал, учитель-творець, мультикультурний концепт, європейська ідентичність, аксіологія.

**Ключевые слова:** воспитательный идеал, учитель-творец, мультикультурный концепт, европейская идентичность, аксиология.

**Key words:** educational ideal, the teacher-creator, the concept of a multicultural, European identity, axiology.

Подано до редакції 20.03.2012.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, доц. Шокотко Т.В.

УДК 37.02

©2012

Чорний В.В.

### ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА В.Ф. ШАТАЛОВА

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Віктор Федорович Шаталов – педагог-новатор, народний учитель СРСР, почесний доктор НАПН України, Заслужений учитель УРСР, Заслужений учитель України, який і в рік свого 85-річчя (2012 р.) продовжує бути взірцем активності в педагогічній справі.

Народився в 1927 році, закінчив Донецький педагогічний інститут, викладачем математики і директором, учасник Великої Вітчизняної війни.

У 1987 році вчитель В.Шаталов став завідувачем Донецької лабораторії проблем інтенсифікації навчально-виховного процесу, яка в ті роки була в структурі НДІ змісту і методів навчання Академії педагогічних наук СРСР.

Ще в радянські часи В.Шаталов став відомим як автор системи навчання з використанням опорних сигналів, яка стала популярною в багатьох країнах світу. Наприклад, в Китаї її з успіхом застосовують не лише в школі, але і в професійних та військових училищах.

В.Шаталов актуалізував і розвинув установлені наукою закономірності, які раніше не були предметом розгляду педагогіки. На педагогічну тему ним написано більше, ніж 40 книг, багато з яких перекладено на китайську, угорську, литовську, туркменську, білоруську та інші мови.

Педагогіка подарувала світу багато великих учених. Одним з таких, по праву вважається Віктор Федорович Шаталов – педагог-новатор із Донецька. Його система інтенсифікації навчання має успіх не лише в Україні, але й у всьому світі. Вона розрахована на дітей усіх рівнів актуального розвитку і, зокрема, опора на неї вчителя може вивести “двієчника” з його звичного стану – стану невдахи. На думку Шаталова, немає нездібних дітей, а є погані педагоги. Своїм прикладом він довів цю тезу.

На початку ХХІ століття існує реальний запит загальноосвітньої школи на дидактичні та методичні системи, які, з одного боку, мають високі розвивальні потенціали, а з другого – сприяють оновленню змісту освіти

на принципах гуманізації та демократизації навчального процесу. Однією з таких дидактико-методичних систем є сукупність педагогічних положень донецького педагога новатора В.Шаталова. Реалізація цього запиту на практиці може бути здійснена за умов осмислення наукових напрацювань цього вчителя на цілісний та особистісно-орієнтований основах. Йдеться передусім про чітке визначення закономірностей, принципів, методів, форм, засобів навчально-виховного процесу, організатором якого в загальноосвітній школі був В.Шаталов.

До формування теми назви статті ми йшли від факту беззаперечної актуальності ідей донецького відомого педагога до усвідомлення проблеми цілісного сприйняття його інноваційного вчення в умовах змін соціального замовлення загальноосвітній школі на учня.

На сьогоднішній день сучасній педагогічній науці бракує фундаментальних досліджень інноваційних і альтернативних методів навчання, гуманістичних систем, які будувалися педагогами-новаторами, зокрема, В.Шаталовим, і використовувалися у ХХ столітті.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Окремі питання його науково-методичного доробку були висвітлені в роботах дослідників Л.Бондарева, В.Носача, П.Плотнікова, С.Віноградова, С.Соловейчика, О.Кучерявого, М.Скаткіна, Д.Мальцевой, В.Рижова, Г.Селевка, В.Липи, О.Коломійця, А.Зимильдиной та ін. Проте структура, концептуальна спрямованість та особистісно-розвивальний потенціал дидактико-методичної системи В.Шаталова ще не стали предметом всебічного наукового пошуку.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягає у здійсненні цілісного наукового аналізу становлення основних концептуальних та теоретико-методичних підходів та в цілому дидактико-методичної системи В.Шаталова.

Відповідно до мети були визначені такі завдання:

1. Здійснити аналіз поглядів відомих вчених-педагогів України на педагогічне новаторство В.Шаталова в системі середньої освіти.

2. Висвітлити особливості педагогічного новаторства В.Шаталова.

3. Проаналізувати гуманістичні потенціали та структуру шаталівської дидактико-методичної системи: концептуальні ідеї В.Шаталова щодо реформування Української освіти за різними напрямками та шляхи їх реалізації.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** В основній роботі В.Шаталова "Експеримент продовжується" він розкриває свої основні педагогічні ідеї, узагальнюючи теоретичні й методичні положення, які відбиті в ранніх роботах ("Куди і як зникли трійки", 1979; "Педагогічна проза", 1980; "Точка опори", 1987 та ін.). Самі назви розділів цієї книги говорять про це. Наприклад, у розділі "Ні дня без гри" він оповідає про те, що разом з формуванням в учнів знань необхідно піклуватися про їх здоров'я, розкривати ті можливості, які має дидактична гра в плані оцінки й розвитку творчих здібностей дітей, рівня їх винахідливості, ініціативності. Без гри знижуються навіть розвивальні потенціали самого кращого в методичному відношенні уроку. "Головне – пробудити інтерес, активність, почуття смаку до гри, учні долучаються до її підготовки, читають різноманітну літературу, журнали, збірки цікавих ігор. Тут важливо знайти нові стимули, щоб підтримувати бажання „ритися в книжках”, звертатися до першоджерел. Так іде розширення кола інтересів школярів, прищеплюється та закріплюється потреба в самостійному здобутку знань" [5, с. 32].

Зі слів В.Шаталова, він розробив систему [3, с.14] в основу якої покладено 6 складових: 1) система оцінки знань; 2) організація повторення більше, ніж багатократного; 3) механізм інспекції знань; 4) методика розв'язання завдань; 5) спортивна робота з дітьми; 6) опорні конспекти

Незважаючи на те що, більшість педагогів асоціюють систему В.Шаталова саме з опорними конспектами, сам педагог в своїй системі відводив їм останнє місце [1].

Стрижнем системи В.Шаталова є його педагогічні принципи. По-перше, розроблена ним система спирається на принципи розвивального навчання Л.Занкова: навчання на високому рівні складності; ведуча роль у навчанні теоретичних знань та ін. Сам педагог-новатор вважає провідними *принципами функціонування своєї системи* такі: швидкий рух уперед; організація переможного навчання учнів; забезпечення безконфліктності спілкування вчителя і учнів; відкриття перед учнями розвивальних перспектив; багатократне повторення процесу пояснення нового матеріалу вчителем та раніше вивченого матеріалу учнями; культивування неперервного зворотного зв'язку в діаді „вчитель–учень”; гласність результатів оцінки навчальних досліджень та ін.

Опора вчителя на ці принципи, на думку Г.Селевка й інших дидактів, забезпечує достатньо повну і загальну активність учнів на уроці. Це досягається за рахунок створення певного динамічного стереотипу діяльності школярів.

Г.Селевко класифікує технологію цього педагога-новатора за таким критерієм: за рівнем застосування (загальнопедагогічна); філософською основою (технологія, що пристосовується); основним чинником розвитку (соціогенна); концепцію засвоєння (асоціативно-рефлекторна); орієнтацію на особистісні структури (інформаційно-навчальні компетентності); характеристикою змісту (навчальна, світська, технократична, загальноосвітня, дидактикоцентрична); типом управління (управління малими групами + "репетитор"); організаційними формами (традиційна класно-урочна, академічна, індивідуально-групова); підходом до дитини

(співпраця з елементами дидактикоцентризму); переважальним методом (пояснювально-ілюстративна); категорією навчання (масова, для всіх категорій, без селекції) [4].

За нашим глибоким переконанням, не всі зазначені критерії є всебічно обґрунтованими. Не можна погодитись з тим, що *філософською основою* шаталівської технології навчання виступає теорія пристосування людини до умов соціального і природного буття. Підґрунтям цієї технології на філософському рівні виступає передусім *аксіологічний підхід* до побудови і організації навально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Як визначає О.Кучерявий, йдеться насамперед про *гуманістичні цінності* В.Шаталова: цінності-цілі та цінності-засоби. Наприклад, провідними цінностями-цілями він називає особистісно-розвивальну значущість процесу засвоєння логіки, ходу і способів “відкриття” учнем конкретного знання, розкриті можливості самостворення й самореалізації в процесі самостійного розв’язання алгоритмічних або творчих задач, відповідальність перед самим собою, учителями й товаришами за якість побудови власної моделі змісту навчального матеріалу [2, с. 32].

За *організацією* на особистісні структури ця технологія не може вважатися інформаційною бо вона зорієнтована на розвиток усіх сфер особистості учня. Отже, вона є *особистісно-розвивальною*.

Є питання до Г.Селевка як автора зазначеної класифікації й у справі її поділу *за характером змісту*. Є багато прикладів (а це в першу чергу зміст багатьох книг цього педагога-новатора), щоб вважати шаталівську технологію не дидактикоцентричною, а *дитиноцентричною*.

Не можна вважати і переважальними методами цієї технології *пояснювальний та ілюстративний*. У В.Шаталова є ціла *система методів* формування в учнів мотивів пізнавальної активності, організації їх навчальної творчості, стимулювання процесу засвоєння змісту освіти. Особливо слід наголосити про розроблену ним методичку *колективного контролю і оцінки знань учнів*, яка має потенціали для переведення контролю у *самоконтроль*.

Класифікація цього автора суперечить принципам функціонування існування педагогіки В.Шаталова, з якими погоджується і сам Г.Селевко: особистісно орієнтований підхід, гуманізму, учення без примусу, безконфліктність навчальної ситуації, гласністю успіхів кожного, відкриттям перспектив для виправлення, особистісного зростання, переможного навчання, та інших.

Зміст педагогіки В.Шаталова більшість дослідників розглядають тільки з позиції його методичного значення. Узагальнюючи бачення переважною більшістю науковців змісту методичної складової шаталівської системи, назвемо опорними, по-перше, такі дії педагога: *проектувальні* (конструювання вчителем опорних конспектів – навчальних схем, в яких подається навчальний матеріал; такі опорні конспекти складаються з опорних сигналів, своєрідних асоціативних символів – малюнків, знаків, схем тощо, сигнали замінюють якесь смислове значення програмного матеріалу). По-друге, методика В.Шаталова передбачає здійснення вчителем цілісної сукупності *організаційних дій*. Передусім йдеться про самоорганізацію ним поблочної компоновки навчального матеріалу, організацію особистісно-розвивального сценарію уроку, системи самостійного розв’язання учнем комплексу математичних, фізичних й інших задач різного рівня складності тощо. По-третє, в шаталівській системі, особлива увага приділяється стимулюванню пізнавальної активності школярів, вона передбачає з їх боку оволодіння знаннями тільки на рівні “відмінно”. Стимулюють не тільки спеціальні методи педагога-новатора, а й вся його система організації процесу навчання. Передусім, за В.Шаталовим, стимулює сама педагогічна оцінка рівня навчальних досягнень учнів. Оптимально розв’язавши проблему глобального поетапного контролю рівня сформованості у школярів навчальних компетенцій, він майстерно поєднав такі його форми, як: письмовий (за опорними конспектами), усне гучне опитування, самостійні роботи, тихе опитування, парний взаємоконтроль, груповий взаємоконтроль, домашній контроль, самооцінка.

Система В.Шаталова за своїм змістом є *дидактико-методичною*. Але при належному рівні організації діяльності учнів, що вчать за принципом “від роботи до поведінки, а не від поведінки до роботи” вона дає ефективні виховні результати: кожен вихованець залучається до щоденної трудової напруги, у нього виховуються працьовитість, воля; виникають пізнавальна самостійність, упевненість в своїх силах, здібностях; формуються відповідальність, чесність, єдність в колективі [4].

В.Шаталов висунув і реалізував унікальну ідею “боротьби з двійками”, які, як правило, традиційно вчителі вважають за краще не помічати, коли намагаються “реалізувати” деякі методи, і тим самим вони виявляються неспроможними реалізувати систему В.Шаталова.

Роботи В.Шаталова містять близько 4000 оригінальних педагогічних, психологічних і дидактичних прийомів. Вже перший його експериментальний клас завершив вивчення шкільного курсу на два роки раніше, ніж було передбачено програмою, всі 33 учні стали студентами вузів, 17 з них отримували підвищені стипендії. З так званих безнадійних учнів з часом вийшло 61 кандидат наук, 12 докторів наук. Донецьк був педагогічною “Меккою”. Послідовники В. Шаталова успішно працюють у всьому світі. Людмила Москаліна, колишня московська вчителька – в Чикаго, Лі Ігао – в Пекіні, Вольтер Чантурія – в Батумі, Мая Семенівна Вінокор – в Ізраїлі. Цей перелік можна продовжити.

За період експерименту семінари Шаталова відвідали 500 тис. вчителів з Росії та понад 400 тис. педагогів з України. Про ці факти згадує президент АОСЕР (Академія освіти соціального та економічного розвитку)

П.В.Тюленев в Інтернет-газеті "Ранній розвиток дитини". Сам Віктор Федорович згадує, що після виходу в ефір спеціальної передачі про нього Останкіно він отримав близько 10 тис. схвальних листів.

В.Шаталов удосконалював свою систему. На восьмому десятку життя їздив по містам СНД, вчив дітей, сприяв підвищенню кваліфікації педагогів: одного дня виклав річний курс геометрії в дитячій колонії за 3,5 години (по 30 хвилин в день). У екзаменаторів на очах наверталися сльози – таких бездоганих відповідей з боку учнів вони не чули і в математичних класах.

Його удостоїли ордена Миколи Чудотворця "За примноження добра на Землі", вибрали Почесним президентом італійської літературної асоціації "Данте Аліг'єрі", він – лауреат премії Сороса, а його книги було надруковано у 17 країнах світу.

**Висновки...** 1. Дидактико-методична система педагога-новатора В.Шаталова за своєю суттю та спрямованістю є гуманістичною. Вона сприяє розкриттю потенційних можливостей учнів у засвоєнні змісту освіти, створює умови для загального розвитку кожного з них як особистості.

2. Ядром дидактичної складової цієї системи виступають шаталівські принципи організації навчально-виховного процесу, які виконують функції регуляторів педагогічного забезпечення всебічного розвитку особистості школяра.

3. Специфіка методичної складової гуманістичної системи В.Шаталова полягає в її спрямованості на стимулювання розвитку свідомості та самосвідомості особистості учня в їх єдності, утвердження його віри в свої пізнавальні та творчі можливості, оволодіння ним досвідом самоорганізації навчальної праці.

#### Література

1. Волохова Е.А. Дидактика / Е.А.Волохова, И.В.Юнкина. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2004. – С. 241-242.
2. Кучерявий О.Г. Педагогіка : особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. / О.Г.Кучерявий. – К. : НВП «Вид-во «Наукова думка» НАН України», 2011. – С. 29–37.
3. Рыжов Н. Методическая система В.Ф.Шаталова / Н. Рыжов. – Саратов : СГУ, 2007. – 118 с.
4. Селевко Г. Освіта у.а. 5.10.2006. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1247>.
5. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – Д. : Сталкер, 1998 – 400 с.
6. Кучерявий А.Г. Гуманизм дидактико-методической системы В.Ф.Шаталова: аксиологический подход / А.Г.Кучерявий // В.Ф.Шаталов : діалог зі сучасністю. Філософські виміри шкільної та професійної освіти : збірник матеріалів науково-практичної конференції 19-20 квітня 2007 р. – Донецьк : Норд Комп'ютер, 2007 – 296 с.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема гуманістичного потенціалу та структура дидактико-методичної системи В.Шаталова. Здійснено цілісно науковий аналіз становлення основних концептуальних та теоретико-методичних підходів дидактико-методичної системі В.Шаталова. Обґрунтовано, що основою дидактичної складової цієї системи виступають шаталівські принципи організації навчально-виховного процесу, які виконують функції регуляторів педагогічного забезпечення всебічного розвитку особистості школяра.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема гуманистического потенциала и структура дидактико-методической системы В.Шаталова. Осуществлен целостно научный анализ становления основных концептуальных и теоретико-методических подходов дидактико-методической системе В.Шаталова. Обосновано, что основой дидактичной составляющей этой системы выступают шаталовские принципы организации учебно-воспитательного процесса, которые выполняют функции регуляторов педагогического обеспечения всестороннего развития личности школьника.*

#### Summary

*The problem of humanism potential and structure of the didactics-methodical system of V.Shatalov is examined in the article. The scientific analysis of becoming of basic conceptual and theorist-methodical approaches is carried out integrally to the didactics-methodical system of V.Shatalov. Grounded, that Shatalov principles come forward basis of didactics constituent of this system organizations of educational educate process, which execute the functions of regulators of the pedagogical providing of comprehensive development of personality of schoolboy.*

**Ключові слова:** дидактико-методична система, гуманістична система, дитино центрична, аксіологічний підхід, особистісно-розвивальна.

**Ключевые слова:** дидактико-методична система, гуманістическая система, ребенкацентричная, аксиологический подход, личносно-розвивающа.

**Key words:** didactics-methodical system, humanism system, childcentral akxiologikal approach, personality-developing.

Подано до редакції 15.03.2012.

Рекомендовано до друку докт.пед.наук, проф. Кучерявим О.Г.

### Розділ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 37.011

©2012

Анненкова І.П.

#### СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВНУТРІШНЬОВУЗІВСЬКОГО МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** В умовах глобалізації світової економіки для багатьох країн ключовим питанням стало забезпечення високої якості вищої освіти. Без проведення систематичних досліджень та оцінювання досягнутого системою освіти стану, визначення перспектив її розвитку, будь-яка освітня система рано чи пізно опиняється у кризі, яка обумовлена розривом між якістю освіти і потребами суспільства. Важливим елементом системи забезпечення якості освіти у ВНЗ є моніторинг, актуальність дослідження якого визначається зацікавленістю усіх учасників освітнього процесу в постійному удосконаленні та пошуку інновацій у цій сфері.

Створення та впровадження системи моніторингу якості освіти у ВНЗ викликає необхідність визначення її методологічних засад. Методологічні засади моніторингу якості освіти у ВНЗ – це система основних філософських, загальнонаукових та педагогічних принципів, підходів та положень, які виступають основою створення та впровадження системи внутрішньовузівського моніторингу якості освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Синергетика як нова наукова картина світу стала об'єктом дослідження зовсім нещодавно. Безпосередніми засновниками синергетичного підходу прийнято вважати І.Пригожина та Г.Хакена, які завдяки своїм дослідженням систем різноманітної природи вперше детально розробили основні закони, категорії та принципи синергетики як наукового мислення. Значний внесок у розробку синергетики внесли В.І.Аршинов, А.Баблюянец, Б.М.Бессонов, В.С.Єгоров, Ю.Л.Клімонтович, О.Н.Князева, А.Н.Колмогоров, С.П.Курдюмов, Л.А.Мікешина, Г.Ніколіс, В.М.Розін, А.П.Руденко. І.Стенгерс та ін. Окремі аспекти теорії самоорганізації з педагогічної точки зору знайшли відображення у працях вітчизняних (Г.П.Васянович, О.В.Вознюк, А.В.Євтодюк, І.В.Єршова-Бабенко, С.Ф.Клепко, В.А.Кушнір, В.С.Лутай, О.В.Чалий й ін.) та зарубіжних (В.Г.Буданов, В.Г.Виненко, Л.Я.Зоріна, Є.М.Князева, В.В.Маткін, А.П.Назаретян, Л.І.Новикова, С.Д.Пожарський, В.І.Редюхін, М.М.Таланчук, С.С.Шевельова, Ю.В.Шаронін та ін.) науковців, які використовують синергетичну парадигму для осмислення розвитку педагогічної думки, розгортання освітніх процесів та проектування освітніх систем.

Однак, сучасні уявлення про застосування синергетичного підходу в організації внутрішньовузівського моніторингу якості освіти поки що не знайшли відповідної та належної системної інтерпретації. Час від часу з'являються поодинокі праці присвячені дослідженню процесу розробки і реалізації управлінських рішень у системі освіти з синергетичних позицій (І.І.Смагін); управлінню освітнім процесом в сучасних умовах (В.Буданов); управлінню якістю освіти у вищому навчальному закладі (Є.В.Яковлев) і т.ін. Отже, навіть стислий аналіз наукової літератури з синергетики свідчить, що дана тема складна і мало досліджена.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є визначення основних характеристик і принципів системи внутрішньовузівського моніторингу якості освіти у ВНЗ з позицій синергетичного підходу.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Моніторинг якості освіти у ВНЗ, є багатомірним і багатоаспектним явищем, на яке впливає велика кількість різних чинників, тому його теоретична і методологічна основа є мультитеоретичною, міждисциплінарною. Теоретико-методологічні засади внутрішньовузівського моніторингу якості освіти можна розподілити на чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і методико-технологічний рівень.

На філософському рівні методологічною основою пізнання моніторингу якості освіти є, насамперед, такі діалектичні принципи, як принцип розвитку, принцип матеріальної єдності світу, принцип діалектичного протиріччя, принцип діалектичного заперечення, принцип каузальності (причинності), принцип єдності якості і кількості, принципи історизму та системності.

У процесі дослідження системи внутрішньовузівського моніторингу якості освіти необхідно дотримуватись головних вимог діалектичного підходу: розглядати систему моніторингу якості освіти у ВНЗ в її розвитку; вивчати систему моніторингу якості освіти у ВНЗ в її зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу з явищами інноваційних змін в управлінні навчальним закладом, що впливають на її сучасний стан і визначають тенденції її подальшого розвитку; виявляти моменти переходу кількісних змін в якісні; розглядати процес розвитку як саморозвиток, що відбувається за рахунок притаманних системі управління якістю освіти у ВНЗ внутрішніх суперечностей або протилежностей, які і є джерелом розвитку.

Рушійні сили розвитку й удосконалення системи моніторингу якості освіти у ВНЗ визначаються розв'язанням протиріч між: рівнем науково-теоретичних розробок в області управління якістю освітнього процесу



й недостатньою розробленістю інноваційних моніторингових технологій їхнього впровадження в практику вищої освіти; появою нестабільних умов функціонування вищих навчальних закладів і відсутністю системи моніторингових досліджень, спрямованих на отримання оперативної й достовірної інформації для прийняття рішень в ситуації невизначеності; між потребою в постійному інформаційному забезпеченні суб'єктів управління освітнім процесом у ВНЗ всіх рівнів про стан його якості й відсутністю компактних аналітико-діагностичних технологій здійснення зворотного зв'язку; сучасними вимогами до компетентності і якості підготовки випускника й відсутністю ефективних діагностичних методик оцінки якості його підготовки.

Слід зазначити, що на сучасному постнекласичному етапі розвитку пізнання розвиток з позицій синергетичного підходу у філософії трактується як нелінійний, імовірнісний і необоротний процес. Це обумовлює певні зміни в інтерпретації трьох основних законів класичної діалектики. Так, постнекласична інтерпретація закону взаємного переходу кількісних змін у якісні враховує наступні особливості розвитку нелінійних систем: зміна кількісних характеристик часто приводить до непередбаченої зміни якості; вплив нелінійних зв'язків системи з навколишнім світом; нагромадження, злиття, виродження якостей. У такій інтерпретації закон передбачає й різноманіття можливих шляхів розвитку, й існування детермінованого хаосу, і різні механізми зміни стану. З погляду синергетики нелінійність вносить істотні зміни й у центральний закон діалектики - закон єдності й взаємодії (боротьби) протилежностей, що у нелінійних системах стає настільки сильним, що протилежності втрачають свою поляризованість, можуть зливатися ("симетричний хаос, стійка нестійкість"). Закон, що поєднує всі основні закони діалектики разом, – закон заперечення заперечення – обумовлює особливу спиралевидну спрямованість розвитку. З погляду синергетики більш уважне дослідження нелінійної динаміки дозволяє виявити ряд явищ, які не укладаються в рамки цього закону: порушення спадкоємності розвитку; повернення до колишніх станів [1].

Теоретико-методологічну основу внутрішньовузівського моніторингу якості освіти складають основні положення провідних наукових підходів, серед яких ми, насамперед, виділяємо такі: системний, синергетичний, антропосоціальний, принципи теорії загального управління якістю. Специфіка реалізації моніторингу якості освіти у ВНЗ обумовлена такими підходами як: процесний, кваліметричний, компетентнісний і рефлексивний підходи. Кожний з підходів вирішує певне коло завдань, але не вирішує проблеми в цілому, що обумовлює необхідність їх комплексної взаємодоповнюючої розробки.

Розглянемо особливості внутрішньовузівського моніторингу якості освіти у ВНЗ, спираючись на синергетичний підхід.

Термінологічний аналіз слова синергетика (від грец. – *sinergos*) дозволяє тлумачити дане поняття як сумісну дію і сумісне цілепокладання на засадах внутрішньої самоорганізації істотних взаємозв'язків і домінуючих взаємовідносин. Таке розуміння системних взаємодій у контексті сучасної парадигми освіти може бути конкретизовано в системі управління (зокрема, моніторингу) якістю вищої освіти, що має здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктних взаємодій.

На думку І.Пригожина, синергетика виникла як відповідь на необхідність адекватного опису самоорганізації і ускладнення нерівноважених відкритих живих систем, а Г.Хакен його доповнив і запропонував використовувати її як загальну теорію системного аналізу сумісної кооперативної дії різноманітних процесів становлення в природі. На сучасному етапі розвитку синергетичної науки майже в кожного її дослідника є своє визначення синергетики: міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, в рамках якого вивчаються процеси переходу від порядку до хаосу і навпаки (процеси самоорганізації та самодезорганізації) у відкритих нелінійних середовищах найрізноманітнішої природи [2, с. 196]; методологія, яка розглядає рух буття та людську діяльність від хаосу до появи спрямованих тенденцій розвитку [6, с. 159]; теорія самоорганізації і розвитку відкритих нелінійних систем [9, с. 116].

У філософському словнику дається таке визначення: "синергетика – галузь наукового знання, у якій за допомогою міждисциплінарних досліджень виявляються загальні закономірності самоорганізації, становлення стійких структур у відкритих системах" [8, с. 407]. Саме таке розширене розуміння синергетики (і синергетического підходу) буде використовуватися нами надалі.

Охарактеризуємо докладніше основні принципи, категорії та закономірності синергетичного підходу.

Одним із ключових принципів синергетичного підходу є наявність в системах процесів самоорганізації, які є закономірними для всіх явищ, процесів та подій буття. Процеси самоорганізації в системах Г.Хакен визначає як виникнення певних просторових, часових або функціональних структур без специфічного впливу на систему з боку зовнішнього середовища, тобто виникнення або зростання впорядкованості із хаосу. Якщо, поглянути на самоорганізацію з позицій суспільствознавчих та гуманітарних наук, то під нею розуміють самоздійснювані процеси соціального регулювання в складних соціальних системах, які передбачають якісне і структурне перетворення певної об'єктивної реальності [2, с. 193]. Соціальна самоорганізація виникає як результат цілеспрямованих індивідуальних дій у межах більш широких соціальних систем і процесів. Тобто, самоорганізація – це процес, у якому створюється і відтворюється система, що має високий рівень складності і велику кількість елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий характер, а характер ймовірного розвитку [7, с. 26, 182-183].

Отже, у складних системах спостерігається погоджена поведінка підсистем, у результаті чого зростає ступінь їхньої впорядкованості (явище самоорганізації), тобто зменшується ентропія. Результатом самоорганізації стає виникнення, взаємодія (наприклад, кооперація) і, можливо, регенерація динамічних об'єктів (підсистем), складніших в інформаційному аспекті, ніж елементи середовища, з яких вони виникають.

Спрямованість процесів самоорганізації зумовлена внутрішніми властивостями об'єктів (підсистем) у їх індивідуальному і сукупному прояві, а також впливами з боку середовища, в якому існує система. Але поведінка елементів (підсистем) і системи в цілому істотно характеризується спонтанністю – акти поведінки не є абсолютно детермінованими. Процеси самоорганізації в системах відбуваються поряд із процесами протилежної спрямованості – системи в цілому можуть мати стійкі тенденції або коливатися від фаз еволюції та прогресу до деградації та розпаду.

Самоорганізацію пов'язують із поняттям дисипативної структури, тобто структури, що виникає спонтанно у відкритих нерівноважних системах. Якщо в стані рівноваги елементи такої структури поведуть себе певною мірою незалежно один від одного, то під впливом зовнішніх збурень вони переходять у нерівноважний стан і починають діяти погоджено, внаслідок чого між ними утворюються нові зв'язки.

Більш докладно процес самоорганізації можна розкрити за допомогою ключових положень синергетики, якими є відкритість (характеристика соціальної системи, яка вказує на наявність певних обмінних зв'язків між нею та навколишнім середовищем); нерівноваженість (стан відкритої системи, при якому відбувається зміна її макроскопічних параметрів, тобто її складу, структури і поведінки); нелінійність (багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший).

Щойно названі характеристики можуть бути доповнені наступними принципами синергетики, які також притаманні соціальним системам: принцип емерджентності – будь-яка система як цілісність виявляє "нададдитивний ефект" – системні властивості, що не притаманні окремим елементам цієї системи; принцип збереження гомеостазу – це підтримка програми функціонування системи в деяких рамках, що дозволяють їй слідувати до своєї цілі-аттрактору; принцип мінімуму дисипації здійснюється як тенденція до максимальної ефективності використання усієї сукупності ресурсів для досягнення цілей системи [3].

Одним із найважливіших напрямів синергетичного підходу є теорія хаосу та управління ним. Прихильники синергетики стверджують, що в кожній соціальній системі існує безліч неконтрольованих і непрогнозованих невизначеностей, які тримають систему в стані постійного хаосу. Засновник синергетики Г.Хакен для пояснення цього стану системи ввів в науковий обіг термін "параметри порядку", під яким розуміють певні змінні величини, які визначають поведінку окремих частин системи. Потрібно уникати уявлення про те, що ці параметри піклуються тільки про порядок; вони можуть також представляти хаотичні стани або управляти ними. Мова тут йде про круговий причинний зв'язок – параметри порядку задають контури та напрямки функціонування системи та її окремих частин, а останні, в свою чергу, своєю колективною поведінкою створюють ці параметри порядку.

Концептуальні положення синергетики стверджують, що хаос являє собою не аномальне явище, а закономірний, природний стан, типовий для окремих періодів існування всіх соціальних систем. Як вважає В.С.Алексєєвський, хаос володіє творчою силою формувати новий порядок, який не викликається якоюсь зовнішньою силою, а має спонтанний характер за рахунок готовності елементів системи сприйняти і використати нові джерела розвитку [2, с. 193].

У цей час ряд учених намагається застосувати ідеї цієї теорії до управління системою освіти. Оскільки система освіти демонструє взаємодію численних протидіючих сил (традиції й новації, тверде структурування й реформування й т.п.), їхнє зіткнення, як і в будь-якій складній нелінійній системі, може привести до хаосу. Тому будь-які напрямки розвитку, нав'язані системі ззовні, можуть дати негативний результат, отже, діяти можна тільки відповідно до внутрішніх законів нелінійної системи.

На перший погляд, здається, що нестійкість, непередбачуваність, залежність від початкових даних нелінійних систем ставить під сумнів доцільність управління ними. Однак дослідження в теорії управління показали, що це не так: варто не викорінювати хаос, а управляти їм, домагаючись вигідного співвідношення між порядком і безладдям. Як відзначають Е.Н.Князева й С.П.Курдюмов, "головна проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуваний розвиток. Проблема також у тім, як переборювати хаос, його не переборюючи, а роблячи його симпатичним, творчим, перетворюючи його в поле, що народжує іскри інновацій" [5, с. 71]. Це є новим завданням управління, у тому числі управління освітою. Очевидно, що новизна й складність поставленого завдання вимагають серйозної дослідницької роботи.

Назвемо основні загальні висновки, отримані вченими-синергетиками:

- для системи, що самоорганізується, існує кілька різних шляхів розвитку, що відповідають її природі;
- складна нелінійна система в процесі розвитку проходить через критичні точки (точки біфуркації), в яких відбувається розгалуження системи через вибір одного з рівнозначних напрямів її подальшої самоорганізації;

- складноорганізованій системі не можна нав'язувати шляхи розвитку, необхідно лише сприяти розкриттю тенденцій її саморозвитку;
- хаос може виступати як утворююча основа, конструктивний механізм розвитку, самоорганізації й самодобудовування структур;
- можлива побудова складних структур, що розвиваються, із простих структур-аттракторів еволюції;
- складними системами можна оперувати й ефективно управляти. Управління здійснюється за допомогою слабких резонансних впливів, які впливають на вибір того або іншого шляху розвитку в моменти, коли система, знаходиться в стані біфуркації;
- не можна встановити твердий контроль над системою, що являє собою ієрархію щодо автономних підсистем, що самоорганізуються. Вихідні від верхнього рівня сигнали управління не мають характеру твердих команд, що підкоряють собі активність всіх індивідуальних елементів більш низьких рівнів. Істотними є лише ті сигнали, які впливають на процеси самоорганізації, що протікають на більш низьких рівнях, і визначають переходи від одного стійкого режиму функціонування підсистеми до іншого;
- тверда стійка система уразлива перед зовнішніми впливами; нестійкість - шлях до виживання, самовідновлення, розвитку й узгодження всіх її складових частин;
- якщо й не можна передбачити поведінку системи на тривалий період, то цілком можливо передбачити загальні тенденції, виробити головну стратегію, залишаючи деталі на долю самоорганізації;
- неможливо досягти одночасного поліпшення відразу всіх важливих показників системи;
- кожний елемент системи несе інформацію про результат майбутньої взаємодії з іншими елементами.

Отже, сутність синергетичного підходу до ефективного управління системами полягає в тому, що він орієнтований не на цілі та сподівання суб'єкта управлінської діяльності, а на те, що притаманне саме системі, тобто на її власні закони еволюції та самоорганізації. При цьому увага приділяється погодженості управлінського впливу із тенденціями динаміки нелінійної системи.

Узагальнюючи теоретичні положення дослідників, слід визначити ознаки синергетичного підходу до організації моніторингу якості освіти у ВНЗ.

Синергетичний підхід ґрунтується на домінуванні процесів самоосвіти, самоорганізації, самоуправління та функціонуванні рефлексивних механізмів у освітній діяльності. Для синергетичного підходу характерним є застосування стимулюючих і спонукальних впливів на суб'єкта, спрямованих на його самовираження та самовдосконалення за умов співробітництва та співтворчості, відкритості для нових педагогічних і соціальних впливів [4].

Значення цього положення в аспекті управління якістю вищої освіти полягає у здатності відкритих педагогічних систем до координованої взаємодії зі суб'єктами освітнього простору, державними установами, громадськістю, установами міжнародного рівня та світовим досвідом при певній віддаленості від точки врівноваження та стагнації поточного процесу.

Отже, для характеристики синергетично організованої системи управління якістю освіти важливим є розгляд не тільки внутрішніх структурно-якісних зв'язків між її елементами, а і комплексу взаємозв'язків системи управління із зовнішнім середовищем, завдяки яким дана система виявляє та реалізує притаманні їй іманентні якості – відкритість, динамічність, нелінійність[4].

Є.В.Яковлев, розглядаючи управління якістю освіти у ВНЗ з позицій синергетичного підходу, дійшов висновків, що воно являє собою систему, орієнтовану на досягнення певних цілей, причому ці цілі не задаються ззовні, а формуються усередині самої системи. Отже, необхідно створювати умови для їхнього формування. Особливість системи управління якістю освіти визначається перевагою внутрісистемних зв'язків компонентів навчального закладу над зовнішніми впливами на них. Зовнішні впливи здатні лише підтримати бажані позитивні тенденції або нейтралізувати негативні тенденції, які можуть повести убік від поставлених цілей. Отже, найбільш ефективним методом управління є управління через механізми самоорганізації.

Вчений також виділив підсистему принципів управління якістю освіти, що включає принципи керуючих параметрів, біфуркацій, самоорганізації, кооперативності, потенційних бар'єрів, необоротності, інформаційного характеру внутрісистемного часу, випереджального реагування на інформацію, диференціації при опорі [10].

У вирішенні завдання координації внутрішньосистемних зв'язків між елементами вищих і нижчих рівнів з позицій синергетичного підходу до управління якістю освіти важливим є встановлення не тільки прямого (вплив вищих на нижчі), а і зворотного зв'язку (супідрядність взаємовпливу елементів нижчого та вищого порядку). Цю функцію і виконує моніторинг якості освіти. Управління в системі немислимо без передачі, одержання, зберігання й обробки інформації. Інформація - це спосіб зв'язку компонентів системи один з одним, кожного з компонентів із системою в цілому, а системи в цілому - із середовищем. У силу сказаного, не можна розкрити сутність системності без вивчення її інформаційного аспекту. Моніторинг створює інформаційну систему, яка постійно

поповнюється, і забезпечує безперервне спостереження розвитку системи, що пов'язано із порушенням рівноваги та реєстрацією змін, які засвідчують появу нового рівноважного стану системи.

Отже, основною сферою практичного використання й основною функцією моніторингу якості освіти є інформаційне забезпечення управління якістю освіти у вищому навчальному закладі. Це дозволяє розглядати його як підсистему системи управління якістю освіти у ВНЗ, яка, в свою чергу, є також складною, відкритою, нелінійною, динамічною.

Саморозвиток навчального закладу як системи визначається, насамперед, такими базовими тенденціями, як збереження структури й максимально ефективного використання всієї сукупності ресурсів для підвищення якості освіти. У кожний конкретний момент розвиток цієї системи може піти за одним з кінцевого числа найбільш імовірних напрямків, які можуть бути виявлені шляхом відстеження декількох визначальних параметрів.

Конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем має спонтанність освітніх процесів: з одного боку - вона виконує руйнівну функцію для традиційних і консервативних освітніх систем, оскільки хаотичні флуктуації за певних умов призводять до руйнування ускладнених систем; з іншого - системотворчу, оскільки хаос виступає чинником, що зумовлює поєднання структур низького порядку в більш складні, а також взаємоузгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку [4].

Еволюційний розвиток системи, що самоорганізується, являє собою зміну етапів адаптаційного й біфуркаційного розвитку. На етапі адаптаційного розвитку система пристосовує свою структуру до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення своєї головної й функціональної цілей. На етапі біфуркаційного розвитку відбувається зламування колишньої організаційної структури й на її місці за імовірнісними законами формується нова структура. Кожний з етапів накладає свої обмеження на використовувані методи управління [10].

Моніторинг якості освіти у вищому навчальному закладі з позицій синергетичного підходу є способом виявлення взаємодії і взаємовпливу підсистем системи якості освіти як відкритої, самоорганізованої та саморозвивальної, що дозволяє виявити ступінь гуманізації, самовдосконалення суб'єктів в освітньому просторі.

Моніторинг якості освіти є механізмом адаптаційного розвитку вищого навчального закладу, який дозволяє пристосовувати структуру вищого навчального закладу відповідно до зовнішніх і внутрішніх впливів, для досягнення своєї головної й функціональної цілей. Він не тільки надає інформацію про стан якості освіти у ВНЗ, але й забезпечує включення механізмів поточного регулювання, в т.ч. саморегулювання. При цьому не тільки відстежується динаміка змін в освітніх процесах, але й підтримується розвиток цих процесів у межах заданих параметрів, враховуються можливості виникнення ситуацій випадковості й імовірності і не допускаються регресивні перетворення. Це обумовлює пред'явлення до моніторингу якості освіти певних вимог, які можна сформулювати у вигляді наступних базових принципів: об'єктивність інформації; порівнянність даних; адекватність; прогностичність; цільове призначення.

Моніторинг якості освіти на засадах синергетичного підходу передбачає досягнення стабільності педагогічних систем з одночасним розгортанням пошуку нових альтернатив. Він сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу суб'єктів освітнього процесу в контексті інноваційних ідей, особистісному й професійному самовдосконаленню.

**Висновки...** Отже, синергетический підхід розглядається нами як теоретико-методологічна стратегія внутрішньовузівського моніторингу якості освіти і базується на гармонізації концептуальних положень філософії, теорії управління й педагогіки. Він полягає в розгляді вищих навчальних закладів і внутрішньовузівського управління і моніторингу якості освіти як відкритих, складних систем, що самоорганізуються, і визнанні загальних законів еволюції такого роду систем.

Синергетичний підхід до внутрішньовузівського моніторингу якості освіти реалізується через виділену нами підсистему принципів, що включає принципи дії керуючих параметрів; біфуркацій, самоорганізації; кооперації; потенційних бар'єрів; необоротності; інформаційного характеру внутрісистемного часу; випереджального реагування на інформацію; диференціації при опорі. Практична реалізація синергетичного підходу до моніторингу якості освіти має здійснюватись на принципах саморозвитку, взаємодоповнення, діалогічності, мати діагностико-технологічний характер управління, що передбачає наявність зворотного зв'язку.

Застосування синергетичного підходу потребує розробки методики системного моніторингу як процедури самообстеження ВНЗ, зорієнтованої на оптимальні кількісні та якісні показники якості освіти з урахуванням синергетичного ефекту взаємодії всіх систем освітнього середовища ВНЗ.

#### Література

1. Абрамова О.Ю. Синергетический подход к положениям классической диалектики для нелинейных систем / О.Ю.Абрамова // Вестник КГФЭИ. – Казань, 2006. – № 2(3). – С.46-49.
2. Алексеевский В.С. Синергетика менеджмента устойчивого развития : монография / В.С.Алексеевский. – Калуга : Манускрипт, 2006. – 328с.
3. Вознюк О.В. Развитие вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монографія / О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І.Франка, 2009. – 184 с.

4. Деніжна С.О. Синергетичний підхід до моніторингу якості освіти / С.О.Деніжна // Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25), – 2011 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С.452-458.
5. Князева Е.Н. Антропный принцип в синергетике / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62-79.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В.С.Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256с.
7. Синергетичні засади державного управління в умовах реформ : моногр. / С.М.Серьогін, І.В.Письменний, І.І.Хожило [та ін.]; за заг. ред. С.М.Серьогіна. – Д. : ДРІДУ, 2007. – 194 с.
8. Философский словарь / [Ред. И.Т.Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590с.
9. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А.Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115–119.
10. Яковлев Е.В. Внутривузовское управление качеством : монография / Е.В.Яковлев. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2002. – 390с.

#### Анотація

*Стаття присвячена дослідженню сутності моніторингу якості освіти у ВНЗ з позицій синергетичного підходу. Визначена система принципів, через які здійснюється реалізація синергетичного підходу до моніторингу якості освіти у ВНЗ.*

#### Аннотация

*Статья посвящена исследованию сущности синергетического подхода при анализе проблемы мониторинга качества образования в вузе. Определена система принципов, через которые осуществляется реализация синергетического подхода к мониторингу качества образования в вузе.*

#### Summary

*Article is devoted research of essence of synergetic approach in the study of problems of public administration of higher education. A system of principles through which the realization of the synergistic approach to monitoring of education quality at the university is determined.*

**Ключові слова:** синергетичний підхід, відкритість, динамічність, нелінійність, хаос, адаптаційний розвиток системи, якість освіти, моніторинг якості освіти у ВНЗ.

**Ключевые слова:** синергетический подход, открытость, динамичность, нелинейность, хаос, адаптационное развитие системы, качество образования, мониторинг качества образования в вузе.

**Key words:** synergetic approach, openness, dynamics, non-linearity, chaos, adaptive development of the system, quality of education, monitoring of education quality at the university.

Подано до редакції 14.03.2012.

УДК 37.032+378

©2012

Жорнова О.І.

### СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕРЕВИЗНАЧЕННЯ ЗАВДАНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** До педагогічного впливу, котрий розгортається в умовах тривких суспільних трансформацій, висуваються інакші і побажання, і вимоги: такі дії мають забезпечувати формування особистості, здатної не тільки адаптуватися до самореалізації за умов повсякчасних і не завжди передбачуваних змін, але й самій змінювати реалії існування в контексті нормальної, звичної та звичайної активності, усвідомлювати її результати у площині ре/трансляції культурних смислів. При цьому мова йде не про окрему особистість, а про масове формування суб'єктів соціокультурної діяльності, й у першу майбутніх фахівців із вищою освітою.

На наш погляд, вища освіта забезпечуватиме більшу сформованість студентів суб'єктами соціокультурної діяльності за умови визнання суб'єктної активності в площині соціокультурної діяльності одним із ціннісних пріоритетів вищої освіти, скоригованості змістових та процесуальних компонентів педагогічного впливу на студентів відповідно основних характеристик формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** щодо встановлення сутності суб'єктної активності особистості виявив відсутність чіткого розуміння суб'єкта діяльності як цілісності, різнопланові суперечності в його поясненні та подальшу диференціацію у визначеннях (від "відкриття" новою філософією суб'єкта (Е. Агацці) до ідеї відмови від концепту "суб'єкта" через проголошення його смерті (Р. Барт, Ж. Батай, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко) та потому ствердження версій "воскресіння", центруючи в такий спосіб інтерес до феноменів індивідуальності). Уникнення недоцільної дефрагментації самого поняття суб'єкта, що за означених обставин стає цілковитою реалією, уможливорюється віднаходженням підстав для вимальювання сукупного обрису суб'єкта у всій широті життєдіяльності людини як індивіда й особистості [10]. Таким тлом, вважаємо, є акції людини, проявлені щоденно як звична та звичайна активність, при цьому усвідомлені як спрямоване вибудовування свого існування. Саме під таким кутом зору нами розглядається соціокультурна діяльність, зміни у поглядах на яку виявляються через позбавлення її суто фахового

спрямування, пов'язаного з підготовкою спеціалістів соціокультурної сфери. Виявлено, що проблема спрямованого набуття особистістю в процесі навчання у ВНЗ досвіду суб'єкта соціокультурної діяльності та його реалізації як звичної активності у повсякденні досі не була предметом вивчення педагогіки [9].

**Формулювання цілей статті...** Допис присвячено висвітленню сутності формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, опису цільового, змістового, процесуального та результативного складників педагогічного впливу на цей процес, а також представленню результатів проведеної автором статті експериментальної роботи.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Необхідним елементом первинної теоретизації педагогічного впливу на суб'єктне формування студентів постало змістове визначення таких поняттєвих конструктів, як довільна активність, перетворення, відносини, повсякденна життєдіяльність, вплив, (пере)осмислення. Встановлено, що вихідним для розкриття поняття суб'єкта соціокультурної діяльності є розуміння останньої як довільної активності, яка:

- відбувається у звичному для людини форматі щоденних дій;
- реалізується як освоєння і привласнення сенсу існування;
- практично втілюється через дії носіїв та (ре)трансляторів цього сенсу.

У свою чергу, самооб'єктні відносини в процесі здійснення соціокультурної діяльності розгортаються як:

- усвідомлення власних дій є вихідним і визначальним етапом у становленні суб'єктної активності;
- зреалізована здатність вибудовувати взаємини на тлі відносин із самим собою, через звернення до самого себе;
- розуміння діяльності як спрямованої зміни самого себе;
- свідоме ініціювання власної щоденної активності та осмислення її наслідків [2].

Результатом виявленої активності стає позитивна динаміка масового особистісного розвитку, унаочнена свідомими щоденними акціями на засадах сформованої персональної нормативності, осмисленими як досвід життєдіяльності в громаді.

Теоретико-методологічними засадами дослідження обрано пізнавальні принципи суб'єктного формування особистості, виходячи із:

а) сучасного трактування феномена культури як спрямованих зусиль у віднаходженні смислів існування та вибудовуванні своєї життєдіяльності згідно цих смислів;

б) переконання, що діяльність не втрачає сенсу і за умов неусвідомлення її мети;

в) конкретизації широкого та вузького розуміння суб'єктної активності: в широкому значенні вона вбирає весь масив перетворень, у вузькому – витлумачується через певну якість таких здійснень;

г) поглядів на значну сукупність спрямованих дій, доступних для пересічного загалу в природному перебігу його звичайного існування і осмислену ним як перетворення для блага культурного розвитку, як на соціокультурну діяльність.

У ході дослідження було розроблено багатомірну динамічну модель ідентифікації суб'єкта соціокультурної діяльності та реконструйовано повсякденну активність особистості через формулювання ідентифікаторів суб'єкта соціокультурної діяльності на основі вивчення й узагальнення наукових ідей мультикультуралізму, концепцій культури як інтеракції, як людської іншобуттєвості, подієвого розгортання повсякденної життєдіяльності, що висвітлюють способи осмислення життєдіяльності як руху для освоєння Іншого. Віднаходження таких ідентифікаторів уможливило виявлення соціумом належності кожного до суб'єкта та не-суб'єкта, а також довільне самовизначення такої належності через визнання Іншого, намагання його зрозуміти, а потім й пояснити розбіжності у вибудованому повсякденні.

Під ідентифікацією суб'єкта соціокультурної діяльності розуміємо встановлення ознак, властивостей, станів, процесів, дій особистості, які дозволяють з-поміж усього масиву її звичних акцій чітко виокремити ті, що реалізують репрезентацію та (ре)трансляцію соціокультурної ідеї. Ідентифікаторами суб'єкта соціокультурної діяльності є:

– статичний: засвідчує особистість, що здатна свідомо здійснювати цілепокладання щоденної активності. Виявом цього слугує спосіб осмислення повсякденної життєдіяльності, зартикульований на стані, який позначено як "межовий";

– акціональний: відбиває здатність особистості докладати дієвих зусиль щодо внесення змін до власної повсякденної життєдіяльності, яка, своєю чергою, впливає на оточення. Це відбувається завдяки подієвому вибудовуванню свого повсякдення;

– кваліфікативний: визначає особистість здатною інтеріоризувати визнані громадою регламентаційні приписи спільного існування, інтерпретувати їх та поширювати серед загалу [3].

Здатність індивідуально вибудовувати власне повсякденне за соціокультурними нормами існування та осмислювати його значущість для світового культурного розвитку засвідчує сформованість особистості як суб'єкта соціокультурної діяльності. Формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності – це процес педагогічного впливу на особистість з метою набуття нею усвідомленого ставлення до повсякденної активності та

реалізації такого досвіду у власній життєдіяльності. Усвідомлене ставлення репрезентоване розумінням необхідності освоєння нових культурних смислів та визнанням значущості перебігу власного повсякдення для світу культури. Реалізація досвіду відбувається через зорієнтованість повсякденної активності на самозміни та адекватний (як відповідний до вимог культури) добір змісту, напрямів, форм життєдіяльності.

Показниками сформованості студентів суб'єктами соціокультурної діяльності є осмислення сенсу суб'єктної активності у площині повсякденних культурних практик, вибудовування повсякдення як низки подій, проблемний погляд на нормативно-ціннісні переважання соціокультурного світу та сформованість персональної нормативної позиції на його засадах. Підґрунтям активності суб'єкта соціокультурної діяльності є знаходження спільного в повсякденні, заснованому на одних й тих самих освоєних культурних смислах, та презентація загалові переваг переосмислення вже освоєного. Здійснення впливу на оточення в такий спосіб і розглядається як результат суб'єктної активності особистості у повсякденні; ефективність формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності є набуття ними досвіду впливати самозмінами на щоденне існування інших, або соціокультурна компетентність, як здатність забезпечувати самозміни засобами звичної активності. Її критеріями є доцільність повсякденної активності, продуктивність самозмін, спрямованість на дисенсус [4].

Педагогічний вплив на формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності – це комплексні впорядковані, взаємопов'язані педагогічні дії, що забезпечують набуття досвіду суб'єкта соціокультурної діяльності, який буде помітним змінами у вибудовуванні ними повсякденної життєдіяльності. Складниками моделі педагогічного впливу на формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності є:

- цільовий як уможливлення спрямованого відходу студентів від неосмисленого повсякдення, якому надаються характеристики органічної неподільності;
- освітньо-змістовий як представлення досвіду суб'єктної активності у повсякденні;
- процесуальний як спосіб репрезентації сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності;
- критеріальний як встановлення ефективності (пере)осмислення студентами сенсу повсякденної активності;
- результативний як встановлення очікуваних наслідків сформованості студентів суб'єктами соціокультурної діяльності.

Ефективність запропонованої моделі педагогічного впливу з (пере)осмислення студентами сенсу повсякденної активності зумовлена з'ясованою сутністю формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, що постає як динамічне розгортання досвіду повсякденної життєдіяльності, полягає у набутті здатності індивідуально вибудовувати власне повсякденне за соціокультурними нормами існування та осмислювати його значущість для світового культурного розвитку. Усвідомлене ставлення до повсякденної активності репрезентоване розумінням необхідності освоєння нових культурних смислів та визнанням значущості перебігу власного повсякдення для світу культури. Реалізації такого досвіду у власній життєдіяльності відбувається через зорієнтованість повсякденної активності на самозміни та адекватний (відповідний до вимог культури) добір змісту, напрямів, форм життєдіяльності [8].

Чинниками ефективності спрямованих педагогічних дій щодо привернення уваги студентів до сенсу суб'єкта соціокультурної діяльності визначено:

- набуття студентами досвіду перебування в іншому повсякденні;
- зверненість до сучасних мистецьких пошуків сенсу пересічного існування;
- самостійне виокремлення студентами основних положень уведення людини до сучасної культури і мистецтва як світу, де найяскравіше і найвиразніше виявляються значення повсякденного існування;
- погляд на навчальне повсякдення як спосіб і як форму передачі студентам сенсу активності суб'єкта соціокультурної діяльності;
- вихід за межі аудиторної роботи саме в аспекті долання рамок формальних взаємин "викладач – студент", а також посилення педагогічного впливу через послаблення таких його стереотипних характеристик як однозначність, одноосібність;
- максимальний розвиток повсякденної активності особистості, яка виступає зреалізованою потенційною життєвою силою людини.

Основними педагогічними умовами формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності є:

- усвідомлення ними необхідності організації власного повсякдення як внесення в нього нового смислу;
- про-життя ними різних подій як занурення до досвіду життєдіяльності у мультикультурному світі;
- осягнення власної життєдіяльності через її вплив на реалії повсякдення, на перетворення навколишнього оточення як кроків попередження культурної дезорганізації;
- партнерські стосунки з іншими та авторитетна життєдіяльність, доцільність наслідування якої визнано ззовні.

Закономірності формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності зумовлені такими залежностями:

– що сильніша спрямованість особистості на привласнення норм відповідальності і служіння, їх інтеріоризацію, то більш оптимістичним видається процес формування суб'єкта соціокультурної діяльності. І навпаки: слабка спрямованість на ці приписи ускладнює його;

– потенціал педагогічного впливу буде зреалізований то більше, що більш життєдіяльність студентів, насамперед, навчальне повсякдення відповідатиме вчинково-поведінковим приписам відповідальності й служіння, сприйматиметься і оточенням, і ними самими як звичайне, невиняткове.

Характеристиками суб'єктного формування студентів як поглиблення осмисленості реальної життєдіяльності через виявлення в ній інших цінностей, які збагачують звичну активність, змінюючи сенс людського існування, є:

– по-перше, асинхронність процесу формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності або, по суті, відмінності темпової динаміки набуття особистістю відповідного досвіду;

– по-друге, не однакова траєкторія поступу до суб'єктної сформованості або відмінні шляхи до відповідальності та служіння у повсякденні;

– по-третє, драматизм перетворення досвіду повсякденної життєдіяльності;

– по-четверте, незавершеність процесу формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, підвалинами чого є принципова відсутність межі особистісного зростання в зазначеному напрямі [7].

**Висновки...** Осмислення процесу формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності як: а) конкретно-педагогічного явища, що визначає особистісний розвиток студентів як здатність зреалізувати в реаліях повсякденної життєдіяльності вплив на оточення через самозміни; б) конкретно-педагогічної ознаки розгортання повсякденної активності особистості як (пере)осмислення нею культурних значень існування дозволило визначити низку емпірично встановлених закономірностей формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності. З'ясовано, що реалізація основних теоретичних положень здійснення педагогічного впливу на суб'єктне формування студентів відбувається через:

– розгортання навчального повсякдення в подієвій площині [6];

– витлумачення кожної складової змісту освіти крізь призму ствердження норм відповідальності й служіння [1];

– спрямовувальну роль викладача в набутті студентами досвіду суб'єктної активності;

– скерованість на піднесення почуття причетності до особистого внеску в запобігання культурній дезорганізації;

– збагачення території навчального повсякдення в спосіб широкого та адекватного використання ціннісного потенціалу культурно-мистецьких закладів.

Подальше дослідження формування суб'єктної активності студентів може відбуватися в таких напрямках: співвіднесеність повсякденного втілення норм відповідальності й служіння з обмеженими можливостями людини; здатність особистості ідентифікувати себе та інших із суб'єктом соціокультурної діяльності; окреслення можливої та доречної множини точок перетину в пересічному повсякденні зусиль суб'єкта соціокультурної діяльності та індивідуальних життєвих проєктів, які не позбавлені егоїстичності; ступінь безпосередніх взаємин у навчальному повсякденні суб'єкта та не-суб'єкта для результативного формування студентів саме суб'єктами соціокультурної діяльності.

#### Література

1. Жорнова О.І. Відповідальність особистості : до питання змісту та способів пред'явлення у форматі соціокультурної норми / Олена Іллівна Жорнова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 56. – С. 34-38.
2. Жорнова О.І. Переосмислення повсякденної життєдіяльності : до визначення сформованості суб'єктної активності студентів / Олена Іллівна Жорнова // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2008. – Вип. II. – С. 67-75.
3. Жорнова О.І. Студенти як суб'єкти соціокультурної діяльності : абрис ідентифікації та формування / Олена Іллівна Жорнова // Практична філософія. – 2007. – № 2 (24). – С. 58-64.
4. Жорнова О.І. Суб'єктна активність особистості як вибудовування повсякденної життєдіяльності : до розробки способів визначення та вимірювання / Олена Іллівна Жорнова // Проблеми освіти : наук. зб. / Кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 59. – С. 12-16.
5. Жорнова О.І. Суб'єктна активність особистості як вимір якості вищої освіти : до розробки моніторингу повсякденної життєдіяльності студентів / Олена Іллівна Жорнова // Вища освіта України. – Додаток 3. Т.2 (9). – 2008.– Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору". – С. 218–228.
6. Жорнова О.І. Суб'єктна активність студентів у подієвому вимірі повсякдення / Олена Іллівна Жорнова // Вища школа. – 2008. – № 9. – С. 90-98.
7. Жорнова О.І. Суб'єктна сформованість студентів : результати емпіричного дослідження / Олена Іллівна Жорнова // Вісник КНУКІМ : зб. наук. пр. – К., 2008. – Вип. 14. – С. 64–70.
8. Жорнова О.І. Суб'єктне формування особистості в змісті інновацій у вищій освіті / Олена Іллівна Жорнова // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – Вип. № 22. – С. 220-226.



9. Жорнова О.І. Суб'єктне формування студентів: до визначення мети та завдань педагогічного дослідження / Олена Іллівна Жорнова // Проблеми освіти : наук. зб. / Кол. авт. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. – Вип. 57. – С. 51-56.
10. Жорнова О.І. Сучасне означення суб'єкта діяльності як відносин Я з не-Я / Олена Іллівна Жорнова // Практична філософія. – 2007. – № 1. – С. 77-84.

#### *Анотація*

*Допис присвячено висвітленню результатів проведеної роботи щодо визначення феноменального положення суб'єктної активності студентів у повсякденні як об'єкта, предмета вивчення та предмета набуття, доведення динамічного характеру формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності та можливості педагогічного впливу на цей процес.*

#### *Анотация*

*В статье освещены результаты проведенной работы по определению феноменального положения субъектной активности студентов в повседневности как объекта, предмета изучения и предмета становления, обосновано динамический характер формирования студентов субъектами социокультурной деятельности и возможности педагогического влияния на этот процесс.*

#### *Summary*

*This article presents the results of this work, by definition, subjective phenomenal activity of the students in everyday life as an object, the object of study and subject formation, justified by the dynamic nature of the formation of students' subjects of cultural activities and opportunities of pedagogical influence on this process.*

**Ключові слова:** суб'єкт соціокультурної діяльності, формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності, педагогічний вплив на формування студентів суб'єктами соціокультурної діяльності.

**Ключевые слова:** субъект социокультурной деятельности, формирование студентов субъектами социокультурной деятельности, педагогическое влияния на формирование студентов субъектами социокультурной деятельности.

**Key words:** subject of socialcultural activity, forming students to be subjects of socialcultural activity, pedagogical influence as forming students to be subjects of socialcultural activity.

Подано до редакції 15.03.2012.

УДК 378.22.041.09:5

©2012

Іщенко В.І.

## **СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Стратегія розвитку сучасного українського суспільства в умовах соціально-економічних реформ об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи, професійної підготовки фахівців високої кваліфікації та вирішення багатьох соціальних проблем. Особливої трансформації зазнає зміст підготовки педагогів природничих дисциплін до роботи зі студентською молоддю, що зумовлена підвищенням уваги суспільства до студентської молоді як суб'єкта, посиленням відповідальності ВНЗ за соціальне виховання студентської молоді, створенням сприятливих умов для набуття студентами позитивного досвіду, формуванням здатності до самореалізації.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Питання професійного самовиховання майбутнього вчителя природничих дисциплін досліджено в окремих аспектах наукових праць (К. Ангеловські, Л. Баранова, Р. Бернс, А. Бойко, Л. Боровцова, Ж. Борщ, В. Буряк, С. Вершловський, С. Гергуль, О. Горленко, К. Гуз, Л. Даниленко, А. Даринський, О. Демченко, В. Євдокимов, Б. Єлканов, Л. Квадріціус, В. Козаков, В. Ляпунова, П. Матвієнко, А. Маслоу, Л. Мітіна, О. Радченко, О. Савченко, І. Сергєєв, В. Стрельников, Н. Шиян, Л. Хомич, А. Хуторской та ін.).

**Формування цілей статті...** У даній статті ставиться за мету розкрити проблему професійної підготовки майбутніх спеціалістів природничих дисциплін до роботи зі студентською молоддю. Проаналізувати сутність самовиховання, як рушійної сили професійного самовдосконалення та саморозвитку. Встановити основні вимоги до особистості педагога та етапи його самовиховання. Розглянути вплив контекстного навчання на становлення особистості студента як суб'єкта діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Студентська проблематика традиційно була об'єктом уваги психологів, педагогів і соціологів. Водночас з цим, певний дефіцит наукових знань про студентство відчувається і на сучасному етапі. Питанням педагогічної роботи зі студентською молоддю приділяється недостатня увага. Водночас зміни обставин суспільного життя спричиняють: подальше зростання гостроти і актуальності питань соціально-педагогічної та просвітницької роботи у студентському середовищі; необхідність створення соціально-педагогічних умов для самореалізації, саморозвитку, змістового проведення вільного часу й організації систематичної інформаційно-профілактичної роботи щодо негативних явищ; пріоритетність

пропагування здорового способу життя серед студентів; посилення педагогічного супроводу і соціально-психологічної підтримки студентства.

Сьогодні фактор взаємодії, взаємозалежності процесу виховання в загальноосвітньому навчальному закладі і в соціальному середовищі у результаті загострення соціальних проблем, набуває особливої актуальності. Тому загальноосвітній навчальний заклад і педагоги мають стати дієвими захисниками інтересів учнів. Успішне розв'язання таких складних завдань, які щодня постають перед педагогами, залежить від рівня їх професійної підготовленості.

В Україні останнім часом з'явилися нові педагогічні дослідження, які розкривають окремі аспекти підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійної діяльності. Можемо стверджувати, що проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності є актуальною, а дослідження науковців є базовими, на яких будується й розвивається професійна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі. В останні десятиліття виконано фундаментальні наукові дослідження, у яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутніх вчителів природничих дисциплін до професійної діяльності.

У результаті аналізу було виділено два напрямки наукових досліджень. До першого належать дослідження теоретико-методичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін, інший спрямований на формування професійних якостей педагога та підготовку його до окремих напрямів педагогічної діяльності. Професійне становлення особистості – це складний, багатоплановий і багаторівневий процес, який на етапі навчання у вищому навчальному закладі має головне завдання – сформувати готовність суб'єкта до професійної праці. В останні роки інтерес до процесу професіоналізації на етапі навчання у вищому навчальному закладі виріс у зв'язку зі зміною стратегій, моделей, змісту навчання, посилення тенденцій особистісно-орієнтованого підходу в освіті, в тому числі і професійній.

Повноцінний розвиток студента, як особистості і професіонала, на етапі навчання багато в чому залежить від успішності вирішення основних протиріч системи професійної вузівської підготовки, до числа яких відносяться:

- протиріччя між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності і реальним предметом професійної діяльності, яка засвоюється;
- протиріччя між цілісністю змісту професійної діяльності і оволодінням нею студентом через багатоманітність предметних областей (наук, учбових предметів);
- протиріччя між способом існування професійної діяльності як процесу і її представленістю в навчанні у вигляді статичних систем готових знань і алгоритмів дій, які підлягають запам'ятовуванню;
- протиріччя між втягненням в процес праці всієї особистості спеціаліста на рівні творчого мислення і соціальної активності і опорою в навчанні, перш за все, на процеси уваги, сприйняття, пам'яті;
- протиріччям між поверхневістю змісту учбової діяльності до минулого соціального досвіду і орієнтацією студента на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій і умов праці.

Необхідність вирішення відмічених труднощів і протиріч обумовила розробку теорії і технологій контекстного навчання, яке задає систему переходів від учбової і учбово-наукової діяльності до професійної. Теорія контекстного навчання лежить в руслі загальної теорії діяльності (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, А.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін) і діяльнісного підходу до навчання (В.В. Давидов, І.А. Зимня, Н.Ф. Талізін та ін.), у відповідності з якими засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом простої передачі інформації, а в процесі власної активності індивіда [4]. Саме через активну, пристрасну діяльність здійснюється присвоєння соціального досвіду, розвиток психічних функцій і здібностей людини, систем його відношень з об'єктивним світом, іншими людьми і самим собою. Це зумовлює необхідність активних форм навчання у вищій школі, де задається простір можливих цілей діяльності і шляхів їх досягнення, з яких студент обирає ті, які найбільш відповідають його індивідуальності. І контекстне (або знаково-контекстне) навчання відповідає вище перерахованим вимогам.

Перехід від учбової до професійної діяльності забезпечується в контекстному навчанні таким чином: предмет та зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста моделюється за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів, а засвоєння ним абстрактних знань (як знакових систем) накладається на канву цієї діяльності. Таким чином, контекст життя і діяльності, контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної дидактичної і психологічної техніки, наповнюють навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним сенсом, підвищують рівень їх активності, міру включення у процеси пізнання і перетворення діяльності. Складність організації такого навчання, яке забезпечує перехід, трансформацію учбово-пізнавальної діяльності в професійну пов'язана з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предмета і результатів діяльності. Тобто, основні відмінності, які визначають складність цього переходу, проходять саме по лінії потреб і мотивів, цілей і предметів цих діяльностей.

Навчально-виховний процес контекстного типу не зводиться до індивідуальної роботи зі знаковими системами, а представляє собою специфічну єдність предметної і соціальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, їх міжособистісну взаємодію і діалогічне спілкування (суб'єкт-суб'єктне) в системах "викладач – студент",

“студент – студент”, якій організується у напрямку досягнення цілі, яка їх поєднує – формування теоретичного мислення, розвиток особистості майбутнього професіонала [6].

Зміст контекстного навчання проектується не як деяка сума чи система необхідної спеціалісту інформації, а як предмет учбової діяльності студента. При цьому останній представлений в двох нерозривно пов'язаних між собою аспектах – власне предметному і соціальному. Предметний аспект змісту задається як система проблемних ситуацій, які моделюються, задач і професійних функцій; соціальний – через адекватні предметному змісту форми учбової діяльності студентів. Інформація, яку отримують студенти в теоретичних курсах, повинна виступати засобом регуляції діяльності, її орієнтувальною основою.

Таким чином, зміст контекстного навчання відбирається виходячи із двох логік: логіки науки і логіки професійної діяльності, яка засвоюється. Тим самим задаються: параметри минулого (основи наук), сьогодення (діяльність, яка актуально виконується) і майбутнього (професійні ситуації, які будуть в майбутньому). Це серйозно впливає на особистісний смисл учіння студента. З'являються: системні і глибокі уявлення про професійну діяльність, її сценарно-сюжетна канва, посадові і рольові особливості, можливості спілкування і взаємодії студентів в ситуаціях спільної професійної діяльності, які моделюються.

У контекстному навчанні проектується динамічна модель учбової діяльності в трьох її базових формах – учбова діяльність академічного типу (власне учбова діяльність) з ведучою роллю лекції, семінару, самостійної роботи студента з книгою чи комп'ютерною програмою; квазіпрофесійна діяльність (різного роду імітаційно-ігрові форми, реферати і курсові роботи), учбово-професійна діяльність (науково-дослідницька робота студентів, виробнича практика, дипломна робота), – а також проміжні форми, в якості яких можуть виступати всякі, які відповідають реалізації цілей і специфіці змісту освіти. Тобто, щоб стати дійсним професіоналом, студенту замало хотіти стати ним. Задача вищої школи полягає в тому, щоб навчити студента професійно виконувати ту діяльність, яку він виконує впродовж усього періоду навчання у вузі. І тут мова йде про професіоналізм в учбовій діяльності. В чому його суть? Це висока пізнавальна мотивація (я хочу вчитися!), компетентність виконання учбової діяльності (я знаю, як вчитися!), наявність розвинутих особистісних якостей (активність, націленість на успіх, творче відношення до учіння, самостійність (я буду вчитися!)). Тобто, виховання особистості спеціаліста означає передусім формування системи його потреб і мотивів [1].

Отже, контекстне навчання має позитивний вплив на підвищення активної пізнавальної діяльності, розвиток творчої ініціативи, рефлексивних процесів, смислоутворення, внутрішніх мотивів учбово-професійної діяльності, професійного самовизначення і таким чином впливає на становлення особистості студента як суб'єкта діяльності.

Самовиховання як свідомо і цілеспрямована діяльність людини спрямована на вдосконалення своєї особистості розглядається перш за все з точки зору змісту того, що необхідно вдосконалювати. Майбутній вчитель природничих дисциплін ставить перед собою ціль – як найкраще підготуватись до майбутньої професійної діяльності. В першу чергу мова йде про високий рівень предметної підготовки майбутнього спеціаліста, про підготовку його до постійного розвитку моральної культури, про розвиток здатності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості. Існує ряд вимог до особистості педагога з точки зору підготовки до професійної діяльності. Перша група вимог стосується його індивідуального досвіду – професійної підготовленості, включаючи глибокі знання із фундаментальних та фахових дисциплін. Другу і найбільш важливу суспільну групу вимог до особистості педагога складають вимоги до нього як до представника суспільства, який впливає на інших і формує особистість учня перш за все своєю особистістю. Мова йде про морально-педагогічні якості педагога, в тому числі про інтереси, потреби, переконання і мотиви поведінки. Сюди слід віднести загальнолюдські якості, риси характеру і в цілому спрямованість особистості педагога.

Третю групу вимог до особистості педагога складають проблеми розвитку психічних процесів.

Центральною проблемою інтелектуального самовиховання студента є розвиток у нього якостей педагогічного мислення. При цьому проявляються такі типи мислення, як аналіз конкретних соціально-педагогічних ситуацій, визначення соціально-педагогічних проблем в даних конкретних умовах, вироблення варіантів вирішення завдань і т.д.

Правильний підхід до проблеми самовиховання студентів визначається його рушійними силами. Рушійні сили самовиховання майбутніх спеціалістів визначається як зовнішніми соціальними вимогами так і особистим ставленням до цих вимог. Переборення внутрішніх протиріч, що виникають між цими двома факторами в сутності і є процес саморуку і саморозвитку студента. Як самовиховання є продовженням і умовою успішного суспільного виховання, так і професійне самовиховання є продовженням і умовою успішного професійного виховання студента.

Загальна і перша умова виникнення потреби професійного самовиховання у майбутніх вчителів природничих дисциплін – це перехід його з позиції “я – студент, нехай мене вчать і виховують” на позицію “я – майбутній спеціаліст. Я готую себе до цієї важливої професії”. Проте разом з цим він повинен оволодіти і досвідом самостійної роботи над збагаченням своїх знань і умінь, над розвитком своєї особистості. Оволодіння будь якою діяльністю проходить тільки в процесі самої діяльності. Друга умова виникнення потреби у

самовихованні є сформованість у свідомості студентів образу ідеального педагога. Активне професійне самовиховання починається після того, як студент ретельно познайомиться з обраною професією, з вимогами, які вона пред'являє до нього. Професійні вимоги до особистості педагога, будучи усвідомленими і прийнятими студентом, стають потужним рушієм практичної дії. Головна функція вимог – орієнтувати студента в процесі адаптації до професійної діяльності і спонукати до цілеспрямованого формування своєї особистості. Це – підготовчий етап для самовиховання, етап утвердження в позиції педагога.

Другий етап – це етап програмування змін у своїй особистості.

Наступний етап – етап реальних дій самозміни якостей особистості. Однак, якщо етап реальних дій, а він актуалізується саме під час соціально-педагогічної практики, не буде усвідомлений в достатній мірі, то самовиховання не набуде дієвого характеру.

Працюючи над собою, студент починає керуватися принципом “якщо б”, тобто “якщо б я вчинив так, то”. Так утворюється ще один етап в процесі самовиховання – етап мислення і уявлення. Завдяки уяві та судженням студента вдається випередити свої майбутні вчинки. Завершальний етап – етап вправ, на якому можуть утворюватися не просто дії, уміння, а необхідні звички, властивості особистості.

В ідеалі слід виробити таку систему мобілізації студента на його самовдосконалення, при якому би він:

- виробляв у себе навички самопостереження і самопізнання;
- вчився проектувати зміни в своїй особистості;
- свідомо здійснював на себе виховні дії, керував своєю поведінкою, розвитком необхідних якостей;
- опанував аутогенне тренування і вчився керувати своїм фізичним і психічним станом [3].

Сучасне оновлення соціально-економічного життя суспільства, зміна духовних, національних пріоритетів призвели до трансформації замовлення у системі виховання. Саме тому, сьогодні, бажаним результатом роботи освітян є формування та розвиток активної особистості, громадянина, здатного до самостійної продуктивної соціально-позитивної діяльності. Вирішення завдання щодо формування й впровадження нових суспільних цінностей безпосередньо залежить від розв'язання педагогічною наукою загальних проблем в освіті, модернізації змісту, форм та методів практики соціально-педагогічної роботи.

Сьогодні перед педагогічною наукою та практикою постає завдання значно підвищити ефективність соціально-виховної роботи, створити педагогічні умови для розвитку особистості студента на основі максимального врахування індивідуальних особливостей, талантів, обдарувань. В сучасних дослідженнях шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх освітян предметом критики стали педагогічний формалізм, абстрактне ставлення до особистості студента, заорганізованість та інші негативні явища, що не сумісні з сучасною державною політикою у галузі освіти. Саме тому надзвичайної актуальності набуває визначення ролі та місця інноваційних педагогічних технологій у вирішенні завдання особистісного розвитку майбутніх фахівців. За цих умов, вища школа повинна виступити координатором роботи по створенню сприятливих умов й узагальненню системи впливів всіх соціально-виховних інститутів з метою оптимізації особистісного розвитку майбутнього вчителя природничих дисциплін. Тому системі вищої, а особливо вищої педагогічної освіти потрібна політика протекціонізму з боку держави, суспільства, звернення до її інтересів і запитів. Без такої допомоги неможливе створення ефективних систем методичної роботи, які б сприяли розвитку особистості педагога, забезпечували б йому можливість активно включитися в діяльність по відтворенню суспільства, його духовності, внутрішньої культури і гідності. У свою чергу, демократизація та гуманізація освіти стимулюють діяльність вищих навчальних закладів по створенню сприятливих умов для формування педагога нової формації – який своїм прикладом активної життєдіяльності сприяв би особистісному розвитку молоді людини.

**Висновки...** Самовиховання як свідома і цілеспрямована діяльність людини, спрямована на вдосконалення своєї особистості, розглядається перш за все з точки зору змісту того, що необхідно вдосконалювати. Майбутній вчитель природничих дисциплін ставить перед собою ціль – як найкраще підготуватись до майбутньої професійної діяльності. Відповідно, змістом і завданнями професійного самовиховання студента є професійно значимі якості його особистості.

Становлення педагогічної спостережливості можна пояснити з точки зору теорії поетапного формування розумових дій. Процес цей проходить через наступні основні перехідні етапи. Спочатку накопичуються знання про ті зовнішні ознаки, в яких проявляються емоційні, інтелектуальні та вольові процеси і стани особистості, а саме: міміка, жести, інтонація. Спостерегаючи, необхідно потім проаналізувати.

#### Література

1. Бойко А.М. Шляхи забезпечення єдності теорії і практики у підготовці вчителя /А.М.Бойко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Полтава, 2002. – Вип. 5/6 (26-27). – С. 4-11. – (Сер. “Педагогічні науки”).
2. Гуц З. Самоосвіта – самоціль чи необхідність? /З.Гуц // Завуч. – 2005. – №28. – С.7-8.
3. Давыдов Н.А. Как быстро научиться интересно и эффективно обучать специалистов /Н.А.Давыдов, Н.А.Бойченко. – Симферополь : Таврия, 1992. – 112 с.
4. Двадцять видатних українських педагогів. Персоналії в історії національної педагогіки : наук.-метод. посіб. / за ред. А. М. Бойко. – Полтава : АСМІ, 2002. – 453 с.

5. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Іщенко В.І. Позитивна “Я-концепція” як чинник професійного самовдосконалення /В.І.Іщенко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Полтава, 2006. – Вип.6 (53). – С.65-69. – (Сер. “Педагогічні науки”)

#### Анотація

*Стаття розкриває особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів природничих дисциплін в умовах соціально-економічних реформ. Особливої уваги приділяється проблемі професійного становлення та професійного самовиховання студента, як майбутнього вчителя. Наведено ряд аспектів, що впливають на становлення та розвиток майбутніх педагогів з точки зору особистісної та професійної*

#### Аннотация

*Статья раскрывает особенности профессиональной подготовки будущих специалистов естественных дисциплин в условиях социально-экономических реформ. Особенного внимания уделяется проблеме профессионального становления и профессионального самовоспитания студента, как будущего учителя. Приведен ряд аспектов, которые влияют на становление и развитие будущих педагогов с точки зрения личностной и профессиональной.*

#### Summary

*The article exposes the features of professional preparation of future specialists of natural disciplines in the conditions of socio-economic reforms. Special attention spared the problem of the professional becoming and professional self-education of student, as a future teacher. The row of aspects which influence on becoming and development of future teachers from point of personality and professional is resulted.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійне становлення особистості, самовиховання, контекстне навчання, учбово-виховний процес, професійна діяльність.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, профессиональное становление личности, самовоспитания, контекстная учеба, учебно-воспитательный процесс, профессиональная деятельность.

**Key words:** professional preparation, professional becoming of personality, self-educations, context studies, uchebno-vospitatel'nyu process, professional activity.

Подано до редакції 10.03.2012.

УДК 378.637.013.42

©2012

Кічук Я.В.

## ЦІНІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНА ПОТУЖНІСТЬ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** За сучасних умов зростання ролі вітчизняної вищої освіти у процес становлення правової держави, природним є інтерес до тих моделей професійної підготовки майбутніх фахівців, що актуалізують формуючий вплив нормативних навчальних дисциплін суспільствознавчого змісту на розвиток правової компетентності студентства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Аналіз наукових джерел, в яких досліджуються різні аспекти проблеми навчального діалогу засвідчує безсумнівні переваги інтерактивних методик, головна з яких – спроможність навчання студентів практичного права “через дію”. Дослідники пропонують розрізняти певні групи інтерактивних методів. Так, А.Галай, Я.Іваніщ, В.Стадник вважають, що ними є: 1) обслуговуючі (допоміжні) методи, що є базовими у методиках налагодження контакту, – “мікрофон”, “знайомство” та ін.; 2) основні навчальні методи – робота в групах, розгляд правових ситуацій, рольові ігри та ін.; 3) конкретизуючі ігрові методи – “сократівський” метод, правнича промова, “коло ідей” та ін.; 4) методи дискутування – дебати, “карусель”, ток-шоу, повернений аргумент, “займи позицію” та ін.; 5) поєднані (комплексні) методи – імітація спрощеного судового слухання, медіація, колегіальна нарада та ін. [3].

Запорукою вирішення завдань формування правової грамотності студентів є інтерактивні технології “викладання – учіння” студентів у межах як нормативних юридичних навчальних дисциплін, так і елективних правових курсів – групова розробка та обговорення актуальних законопроектів, дискусія, “жива бібліотека”, комп'ютерні презентації, громадські слухання, реалізація правопросвітницьких міні-проектів та правозахисних колективних творчих дій, методи колізій та казусів тощо.

Відмітимо, що і теоретики, і практики соціально-правової сфери здебільшого єдині у визнанні важливим ресурсом піднесення ролі вищої школи у становленні фахівця – використання імітаційних методів навчання. З-поміж останніх чи не найпоширеніша увага небезпідставно надається методу “кейс-стаді” – “вивчення ситуацій” – у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Дослідники (А.Кочеткова, В.Пугачов, Л.Серова, Є.Уткін, С. Хаджирадєва) доходять висновку, що “кейс-стаді”, як метод, по суті являє собою ділову гру в стислому часі. Натомість “кейс-стаді” не дублює ділову гру, оскільки має специфіку, що спостерігається у наступному: учасники цього методу не просто “виконують” певну роль, а при цьому діють в умовах проблемної ситуації, на підставі аналізу якої й приймають певне рішення; задана ситуація (кейс) має відповідати усім вимогам, що висуваються

до написання кейсів – реальність ситуації, наявність в ній цілком очевидної проблеми та динамічного оточення; остаточне рішення залежить від попередніх рішень учасників кейсу, які вмотивовано “грають” як у житті.

До інтерактивних форм роботи на семінарсько-практичних заняттях з правових навчальних дисциплін відноситься й складання та розв’язування ситуативних кейсів (В. Звоніков, О. Левіна, М. Чемишева). Методично ціннішим у процесі оцінки такого виду навчальної роботи студента розцінювалося те, чи має він відповідну базу соціально-правових знань, щоб у ситуативному кейсі “побачити” проблему правового характеру. Можна погодитися з дослідниками, які вважають, що кейс-метод має незаперечні переваги, оскільки йдеться про “кейс” як реальну життєву ситуацію. Натомість не можна ідеалізувати цей метод у контексті завдань формування правової свідомості студента, оскільки він привчає розв’язувати, а не запобігати конфліктній правовій ситуації [2]. У нашому досвіді виявився плідним ще й такий підхід – запровадження портфоліо в межах правових навчальних курсів.

Зауважимо, що творчий доробок викладачів вищої школи (А. Ампілогова, Л. Годкевич, В. Кіпров, Н. Яремчук) містить чимало форм і методів інтерактивного навчання; домінуючою ж інноваційною формою науково-методичної роботи в цьому плані здебільшого визнано тренінг [3; 4]. Аналіз сталої практики застосування тренінгових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дозволяє припустити, що подекуди вони використовуються як самоціль, не поступово, не в повній мірі враховуючи вимоги до учасників і організаторів такого навчання. А це не є припустимим, оскільки застосування інтерактивних технологій змінює саму суть процесу навчання студентів, позицію викладача-науковця, якому буває “непросто розкривати себе” перед майбутніми фахівцями.

У контексті вищезазначеного, і науковий, і суто практичний інтерес становить такий інтерактивний метод як дебати. Дебати при навчанні прав дитини можна розділити на кілька видів: проблемні дебати, дебати як форма роботи з нормативними документами, дебати як засіб формалізації дискусії. До того ж у навчальному процесі дебати можуть бути представлені як: форма організації навчання, елемент під час традиційного заняття, спосіб роботи зі змістом навчального матеріалу, форма організації дискусії тощо.

Використання інтерактивної освітньої технології “дебати” при навчанні прав дитини є виключно важливою задля формування у студентської молоді комунікативної і дискусійної культури, оволодіння правовими знаннями щодо стратегії і тактики лобювання законних інтересів дитини, навичками аргументації, вміннями слухати опонента, аналізувати думку співрозмовника, задавати питання, формулювати відповіді на поставлені запитання, вести дискусію в дусі поваги до прав людини, людської гідності, толерантності, дотримуючись мовних та етичних правил. Дебати не просто навчають, а розвивають особистість, вчать вчитися і вдосконалюватися [1].

Втілення цих ідей на практиці дає підстави зауважити на найвиразнішій перевазі інтерактивних технологій – їхній відповідності особистісно зорієнтованому підходу.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягала у висвітленні досвіду формування у студентів правової компетентності через використання потенціалу суспільствознавчих навчальних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Якщо виходити, наприклад, із фахової своєрідності професійного призначення студентів – майбутніх соціальних педагогів, то правова компетентність розуміється нами як складна особистісно-професійна якість, змістовим ядром якої є ціннісне ставлення майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності та таких компетенцій, як-от: “знати”, “вміти”, “досягати”, “відповідати”. Виявом означеної якості є потенціал здатності особистості, безпосереднє підґрунтя якого складають соціально-педагогічна і правова різновиди культури, а опосередковане – духовність особистості, соціально-правовий зміст свідомості суспільства.

Базуючись на результатах проведеного діагностувального експерименту, було виокремлено критерії покомпонентної сформованості правової компетентності, зокрема, майбутніх соціальних педагогів, а також ознаки прояву. Так, критеріями сформованості мотиваційного компонента є ставлення до соціально-педагогічної діяльності (інтерес до соціально-педагогічної дійсності, намагання самореалізуватися в ній), потреба в удосконаленні сталого правовиховного процесу в суспільстві (наполегливість у збагаченні власного правореалізаційного, правозахисного досвіду), намагання сприяти розв’язанню соціально-правових проблем (ступінь усвідомлення вагомості правових питань у продуктивності соціально-педагогічної роботи); когнітивного – правова грамотність (якість правових знань, умінь і навичок), адекватність “Я-концепції” (ступінь задоволення особистісно-професійною самореалізацією у соціально-педагогічній діяльності), настанова на правову самоосвіту (вияв інтелектуальної ініціативи у правоосвітньому самовдосконаленні); аксіологічного – сприйняття соціально-педагогічної діяльності як особистісно-професійної цінності (ступінь переконливості у вагомості професійного впливу на розв’язання правових проблем вихованців), ціннісні правові орієнтації (включеність правових норм у ціннісну особистісну сферу, ціннісне ставлення до права), соціальна активність в утвердженні позитивної динаміки розвитку громадянського суспільства, правової держави (вияв активності у правореалізаційній, правозахисній діяльності); діяльнісно-творчого – здатність до творчості у соціально-педагогічній діяльності (практична готовність до розв’язання найтипівіших правових проблем вихованців – зі здоров’ям, працевлаштуванням, відхиленням у поведінці, насиллям, сирітством, сімейними стосунками), відкритість до

інновацій у соціально-правовій сфері (обізнаність у продуктивних технологіях розв'язання правових проблем вихованців). З огляду на своєрідність завдань професійної підготовки фахівця в умовах ступеневої університетської освіти, доведено такі можливі пороги правової компетентності студентів: “неусвідомлена некомпетентність”, “усвідомлена некомпетентність”, “неусвідомлена компетентність”, “усвідомлена компетентність”; найвищий поріг правової компетентності межує з професіоналізмом (якого можна досягти виключно за умов практичної професійної діяльності), а тому вважаємо, що про такий поріг правової компетентності майбутнього фахівця немає підстав стверджувати.

Права дитини, її правосвідомість, правова поведінка, правова активність складають зміст формуючого впливу фахівця. Цілком зрозуміло наскільки важливим є високий рівень його правової культури особистості фахівця. Творчий досвід роботи у вищій школі переконливо доводить, що у такому форматі мають викладатися студентам нормативні навчальні дисципліни правового циклу.

Аналіз чинних навчальних програм викладання у вищій школі нормативних навчальних дисциплін зумовлює їх об'єднання у певні умовні групи за наявним потенціалом педагогічного впливу на процес формування у студентів бакалаврату правової компетентності. Йдеться про нормативні курси, які мають опосередкований вплив й позитивно позначаються на ставленні майбутніх соціальних педагогів до правореалізаційної, правозахисної сфер професійної діяльності (“Вступ до спеціальності”, “Політологія”). Як переконливо доводить практика, ключового значення у процесі формування правових компетенцій студентів бакалаврату має цикли навчальних дисциплін, де системостворювальними є роль таких курсів, як-от: “Основи правознавства” “Соціально-педагогічна профілактика правопорушень”, “Правовий захист дитинства”, “Правові основи молодіжної політики”, “Адміністративне право”, “Конституційне право”, “Кримінальне право і процес”, “Сімейне право”, “Трудове право”, “Цивільне право і процес”. Не менш вагомим є стимулююча й компенсаторна роль усіх видів соціально-педагогічної практики (соціально-діагностичної, соціально-технологічної, соціально-дозвілєвої, соціально-правової та стажерської), науково-виробниче стажування майбутніх фахівців.

У межах варіативної частини навчання студентів бакалаврату було втілено елективні курси правового спрямування (“Актуальні правові питання профілактики правопорушень неповнолітніх”, “Освітнє право України”, “Основи прав дітей та молоді”, “Педагогічні засади активізації інтересу школярів до вивчення прав людини”, “Правові засади формування міжетнічної толерантності”, “Правові основи розвитку волонтерського руху”, “Усвідомлене батьківство: права дитини, права батьків”).

У творчій практиці викладання основ правничої науки через правові навчальні курси вищого неюрідичного закладу освіти та відповідні навчальні модулі інтегрованих і елективних курсів досить широко використано таку основну ідею: вияв інтелектуальних ініціатив студентів у соціально-правовій сфері регіону має стати провідним критерієм сформованості правової компетентності. Втіленню цієї ідеї слугувало занурення студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету у проектну діяльність. Студенти спільно з викладачами виступали не тільки волонтерами, а й приймали безпосередню участь у ініціюванні, розробці та подальшій реалізації власних проектів. Зокрема, кращими були визнані регіональні проекти “Місцевий план дій щодо реалізації Конвенції про права дитини”, “Організація Шкільної служби розв'язання конфліктів”, “Лобіювання впровадження соціального замовлення у сфері надання соціальних послуг дітям Ізмаїльського району”, “Мобілізація ресурсів громади для ефективного забезпечення прав дитини”, “Організація системної діяльності Громадського уповноваженого з прав дитини”, “Відкриття Ресурсного центру з питань соціальної адаптації випускників інтернатних закладів”, “Проведення інформаційно-просвітницької кампанії зі збору петицій до уряду “Стоп торгівлі дітьми”, “Тренінгова Школа захисту дитини від злочинів”, “Організація громадських слухань про становище дітей та молоді в м. Ізмаїл”.

**Висновки...** Отже, викладання у вищій школі суспільствознавчих дисциплін, яким належить чільне місце у формуванні правової компетентності студентів, переконливо доводить продуктивність активних та інтерактивних методів навчання. Йдеться, зокрема, про методи, що оптимізують пізнання студентами навколишнього світу (наприклад, метод досліджень – порівнянь, синтезу, класифікацій, аналогії тощо), креативні методи (наприклад, синектики, інверсії тощо). Це дозволяє студентів виявляти творчість у процесі набуття та конструювання правового знання.

Педагогічні зусилля у цьому плані набувають виключного значення в умовах вищої школи, оскільки йдеться про прицільний вплив на правову компетентність студентства – особливого прошарку суспільства, соціальне зростання якого збігається зі становленням у державі ринкових відносин, обумовлюючих зниження соціального правового імунітету соціуму.

#### Література

1. Боярський Н. Використання освітньої технології “дебати” при навчанні прав людини: [навчально-методичний посібник] / Н. Боярський, С. Наумов. – Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2009. – 132 с.
2. Кашлев С. Интерактивные методы обучения : учебно-методическое пособие. – Минск, 2011. – 224 с.
3. Практичне право : протидія насильству [навчально-методичний посібник] / За ред. О. Штанька. – Київ : Атіка, 2004. – 172 с.

4. Солодилова Т. Формирование правосознания как основа коррекции противоправного поведения несовершеннолетних преступников / Т. Солодилова // Мир образования – образование в мире. – 2011. – №2. – С. 98-101.
5. Ципко В. Психолого-педагогічні підходи до формування цінностей студентів у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін / В.Ципко // Рідна школа. – 2011. – № 1-2. – С. 13-17.

#### Анотація

У статті розглядається проблема збагачення ціннісно-орієнтаційної потужності суспільствознавчих навчальних дисциплін у випереджувальному розвитку у студентів правової компетентності.

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема обогащения ценностно-ориентационной потенциала учебных дисциплин обществоведческого цикла в опережающем развитии у студентов правовой компетентности.

#### Summary

In article the problem of enrichment value-orientated potential of subject matters of social science cycle in advancing development of students' legal competence is considered.

**Ключові слова:** правові знання, правова компетентність, інтерактивні методи.

**Ключевые слова:** правовые знания, правовая компетентность, интерактивные методы.

**Key words:** legal knowledge, legal competence, interactive methods.

Подано до редакції 18.03.2012.

УДК 378.147+37.013:78

©2012

Косенко П.Б.

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Принцип індивідуального підходу утвердився в музичній педагогіці як один з основоположних. Пов'язано це з індивідуальним характером занять (учень та викладач) і з тим, що кожен, хто набуває музичну майстерність, має своє неповторне поєднання здібностей, яке визначається як обдарованість і "від якого залежить можливість успішних занять музичною діяльністю" [10, с. 42].

Якість інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики залежить від наявності у нього загальних та спеціальних здібностей. До загальних, що впливають на успішність будь-якої діяльності індивіда, належать пізнавально-орієнтувальні можливості, такі як відчуття, сприймання, уява та пам'ять, адже вони забезпечують інформаційне моделювання дійсності. Під спеціальними здібностями розуміються ті, що дають студенту можливість опанувати гру на музичному інструменті – це відчуття висоти звуку, ритму, музична пам'ять, якість виконавського апарату. Тож, говорячи про індивідуальний підхід, зазвичай мають на увазі такі дії викладача, що сприяють розвитку вищезгаданих здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** До індивідуального підходу у навчанні провідні педагоги звертались здавна. Перші приклади індивідуального розвитку особистості учня можна знайти ще у філософській спадщині видатного мислителя античних часів Сократа та працях римського педагога Квінтіліана.

Сьогодні індивідуальний підхід у вітчизняній педагогічній науці розглядається як складова особистісно орієнтованого навчання. Вагомий внесок у розробку теорії та методології такого навчання зробили сучасні українські психологи і педагоги, такі як Г.О.Балл, І.Д.Бех, Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, В.В.Рибалка, В.А.Семиченко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, В.І.Лозова, О.М.Пехота, С.О.Сисоєва, Н.М.Тарасевич, М.Г.Чобітько та ін. Значний вплив на теорію і практику особистісно орієнтованої освіти в Україні мають дослідження у цій галузі російських вчених (М.Н.Берулава, І.В.Бестужев-Лада, Є.В.Бондаревська, І.А.Зимня, В.П.Зінченко, Н.Д.Нікандров, І.С.Якиманська та ін).

Незважаючи на те, що поняття "особистісно орієнтоване навчання" не набуло популярності в музичній педагогіці, підґрунтя для вирішення низки важливих питань з проблеми формування особистості музиканта закладено педагогічною діяльністю таких визначних представників виконавської школи, як А.Б.Гольденвейзер, Ф.М.Блуменфельд, К.М.Ігумнов, Г.Г.Нейгауз, Л.В.Ніколаєв, С.С.Фейнберг, Л.С.Ауер, А.І.Ямпольський, а пізніше Л.А.Баренбойм, М.Е.Фейгін та Я.І.Мільштейн. Різним аспектам виховання майбутнього вчителя музики, в тому числі пов'язаних з особистісним підходом, присвячені праці таких сучасних вітчизняних вчених Л.М.Масол, Г.М.Падалки, О.Я.Ростовського, О.П.Рудницької, Г.М.Ципіна, В.М.Крицького та ін.

**Формулювання цілей статті...** Наша мета – розглянути індивідуальний підхід до навчання майбутнього вчителя музики з точки зору особистісно орієнтованого навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** В умовах становлення особистісно орієнтованої парадигми освіти, розуміння індивідуального підходу до навчання, як врахування здібностей та якостей



особистості, стає недостатнім. Важливим є узгодження індивідуальних якостей та музичних здібностей студента зі змістом навчання. Відтак актуальним стає розуміння *індивідуалізації* як “соціально цінних індивідуалізованих способів діяльності” [5, с. 111]. Сучасна психолого-педагогічна наука наголошує на тому, що людина – це активний індивід, а не пасивний об’єкт впливу середовища. А отже, зовнішні умови навчання формують майбутнього фахівця не прямо, а опосередковано, проходячи через внутрішній світ його особистості, життєвий досвід, індивідуальні психічні особливості, навчальну діяльність. Тобто, якість навчання майбутнього вчителя музики визначається як зовнішніми факторами, так і внутрішніми чинниками. До *зовнішніх факторів* ми відносимо такі:

1. Навчально-виховне середовище.
2. Соціальні вимоги до професійних якостей майбутнього вчителя музики.
3. Методико-теоретичний досвід музичної педагогіки.

*Навчально-виховне середовище* має великий вплив на формування особистісного професійного досвіду майбутнього вчителя музики. Прагнення суб’єкта отримати певний соціальний статус, розглядається більшістю сучасних вчених як найпотужніший стимул, що обумовлює індивідуальні вчинки людини. Ознаками ж рівня сформованості та розвитку особистості є свідоме відчуття причетності людини до соціальних подій, визначення свого ставлення до них та виокремлення себе як об’єкта самопізнання і самовиховання. “Сенс свого життя людина може віднайти лише в інших людях, – вказує М.Берулава, – щоб бути потрібною їм у справі, якій вона віддана. В такому розумінні людина максимально реалізує себе лише в інших людях, і найбільш задоволені життям є ті особи, котрі відчувають свою необхідність для інших людей, котрі знайшли себе у потрібній для суспільства справі і заглибились у неї” [3, с. 141]. Водночас навколишнє соціальне середовище не є для особистості тільки чимось зовнішнім, до чого вона повинна пристосовуватися. Людина здатна активно вплинути на середовище, змінюючи його в сприятливому для себе напрямку. Відносини між особистістю і середовищем позначаються взаємовпливом, взаємозв’язками. Таким чином, міжособистісні стосунки стають провідним фактором розвитку, за умови, коли студент є творцем власної діяльності, що передбачає не тільки “врахування”, але й “включення” у навчальний процес його неповторно-суб’єктивного, емоційно-індивідуального ставлення до світу, до самого себе і до своєї діяльності.

*Соціальні вимоги до професійних якостей майбутнього вчителя музики.* Моделюючи особистісно орієнтовану підготовку майбутнього вчителя, слід чітко уявляти мету цього процесу. За висловлюванням В.Кагана, мета “мусить бути сформульована у формі переліку тих або інших видів діяльності, котрі має вміти виконувати студент по закінченню навчання. У протилежному випадку мета стає невизначеною, аморфною, прихованою від студента, а часто і від викладача” [6, с. 22]. Тобто важливо, щоб мета навчання набувала форму визначених видів діяльності, спрямованих на досягнення певних результатів (знань, умінь, навичок, переконань).

Фахова підготовка майбутнього вчителя музики під час навчання гри на музичному інструменті передбачає оволодіння виконавською майстерністю та педагогічними навичками, необхідними для успішного проведення на високому професійному рівні музичної навчально-виховної роботи, а також широкої концертно-просвітницької діяльності. Крім того, вчитель має поєднувати як здобутки традиційної моделі навчання, зорієнтованої на отримання учнями стійких знань, умінь та навичок, так і сучасні перспективні напрямки, пов’язані з тенденцією до гуманізації та демократизації освіти. В цьому контексті важливим аспектом формування особистості майбутнього вчителя музики виступає прийняття ним тих соціальних вимог, які зумовлені рівнем суспільного розвитку. Прийняття цих вимог перетворює зовнішній фактор на внутрішній чинник фахового становлення студента, а саме *соціалізацію* (соціально-адаптаційну саморегуляцію особистості), що визначається як процес становлення індивіда в якості члена суспільства, привласнення (інтеріоризація) індивідом цінностей, норм та поведінкових стандартів даного суспільства. При цьому важливо враховувати, що соціалізація – це не механізм накладання на індивіда “готової соціальної форми”, а процес активного самотворення особистості, що стимулюється певними соціальними умовами [5, с. 416].

*Методико-теоретичний досвід музичної педагогіки.* Вітчизняна музична педагогіка має глибокі та давні традиції. Вона виховала не одне покоління визначних митців, які вплинули на розвиток музичного мистецтва у всьому світі. Створено ряд навчальних посібників де обґрунтовано принципи, на яких сьогодні будується методика підготовки музикантів (виконавців та педагогів). Це, зокрема, такі принципи: нерозривності процесу навчання і виховання; єдності музично-художнього та технічного розвитку; поєднання освітньої, розвивальної і виховної функцій навчання; поступовості та послідовності накопичення знань, умінь і навичок; пріоритету музично-слухового контролю; поєднання індивідуальних та колективних (майстер-класи) форм навчання.

Особистісно орієнтований підхід, окрім вище згаданих принципів, передбачає ще один – узгодження особистісного досвіду студента зі змістом освіти. Цей принцип означає забезпечення гармонійної рівноваги між соціально-культурологічною сутністю виконавського мистецтва, комплексом спеціальних знань, умінь і навичок та визначенням шляхів розвитку особистості. В музичному навчанні слід уникати абсолютизації суто мистецьких підходів, коли опанування специфічних для виконавського мистецтва методів і прийомів розглядається як найвища навчальна мета, коли “ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного

професійного досвіду, опора на особистісно значущі і суспільно прийнятні механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення майбутніх фахівців” [1, с. 3–4].

Розглянемо *внутрішні чинники*, що впливають на фахове становлення майбутнього вчителя музики:

1. Мотивація навчальної діяльності.
2. Самоусвідомлення власних психолого-фізіологічних особливостей.
3. Фахова рефлексія.
4. Самостійне проектування майбутнім учителем власної навчальної діяльності.

*Мотивація навчальної діяльності.* Мотивація лежить в основі будь-яких дій людини. В загальному розумінні – це система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки. Стосовно фахової підготовки студента – це ставлення, до навчання в цілому та його елементів, а також бажання оволодіти певною професією.

Різні мотиви мають неоднакову силу впливу на навчальну діяльність і, відповідно до характеру, поділяються на *спонукальні* (зовнішні) та *смыслеутворюючі* (внутрішні). Перші надходять від викладачів, освітнього середовища, навчальних планів, суспільства і набувають форм підказок, порад, вимог і навіть примусу. Другі переводять мотиви зовнішні на індивідуальний рівень, надаючи навчальній діяльності особистісного забарвлення. В умовах гуманізації освіти домінуючими мають стати внутрішні, смыслеутворюючі мотиви, і завдання викладача – сприяти тому, щоб навчання студента перетворювалось на особистісно важливу діяльність, яка не потребує зовнішніх спонукальних стимулів.

Наші власні спостереження дають нам підстави вважати, що навчальні плани, зокрема з курсу “основний музичний інструмент”, недостатньо спрямовані на індивідуальне становлення майбутнього фахівця. Академічні програми, зазвичай, містять стандартний набір творів, з яких далеко не всі цікаві студенту, а відтак, виконуються досить формально. Цю негативну тенденцію маємо здолати. Майбутній вчитель повинен мати розвинутий інтелект, широке коло музичних інтересів, але цього важко досягти вивченням музичних творів, обмежених певною академічною стилістикою. Крім того, все, що вчитель пропонує до вивчення, має йому подобатись. Байдуже ставлення до твору обов’язково позначиться на його виконанні, а відповідно і на сприйнятті його учнем. З іншого боку, формувати позитивну мотивацію до фахової діяльності необхідно не просто з урахуванням інтересів студента, а шляхом добору високохудожніх зразків музичного мистецтва, усвідомленням їх значення для інтелектуального та духовного розвитку майбутнього спеціаліста. Адже важливо те, що “інтереси не тільки стимулюють людину до діяльності, але й самі формуються в ній” [5, с. 35].

*Самоусвідомлення власних психолого-фізіологічних особливостей.* Досить часто, приходячи працювати до школи, вчитель-початківець ще не в змозі ефективно скористатись своїм багажем знань, отриманих у вищій. І тільки в процесі роботи, поступово, набуваючи практичного та життєвого досвіду, пізнає себе, усвідомлює свою індивідуальність, робить засвоєну теорію та досвід інших дієвим здобутком власної особистості. Щоб полегшити перехід від навчання до практичної професійної діяльності слід спонукати студента до самоусвідомлення власних психолого-фізіологічних особливостей. Становлення особистості майбутнього вчителя музики неможливе без розуміння власної творчої індивідуальності. Тільки за такого розуміння стає реальним гармонійне поєднання професійної майстерності та особистісних якостей, тільки в разі їх органічної єдності педагогічний вплив буде походити від особистості вчителя.

*Фахова рефлексія.* Важливими якостями людини є вміння вчитися, здатність до самоосвіти та саморозвитку. Навчання гри на музичному інструменті не повинно зводитись лише до накопичення певного багажу знань та вмінь. Суттєве значення мають способи їх набуття, завдяки яким студент зможе самостійно керувати своєю пізнавальною активністю, знаходити своє особистісне розуміння фахової діяльності, беручи на себе відповідальність за її результати.

Один з перших засновників “теорії особистості”, американський психолог У.Джеймс наголошував, що мета процесу навчання – формування у тих, хто навчається навичок самоосвіти, що дозволить їм у подальшому вчитися тому, чому захочуть та вважатимуть за необхідне. При цьому він підкреслював важливість усвідомлення індивідуальних особливостей, що дозволяє зробити нервову систему своїм помічником, а не супротивником за рахунок перетворення отриманих ззовні знань у капітал власних надбань [4].

Сьогодні не можна перебільшувати значення методології формування професійної свідомості шляхом засвоєння зразків на основі наслідування. Натомість слід спонукати майбутніх вчителів до розв’язання питань власної самоефективності: уміння мислити, добре грати на інструменті, використовувати ефективні засоби реалізації свого інтелектуально-творчого потенціалу.

Основу самонавчання та самовиховання, на думку багатьох вчених, становить *рефлексія*. За психологічним словником, рефлексія – це самоаналіз свого психічного стану, критична оцінка процесу власного мислення, самовідображення особистості [5, с. 396]. Як внутрішня психологічна діяльність, рефлексія спрямована на самопізнання і усвідомлення майбутнім фахівцем своїх власних станів, виявлення їх шляхом оцінювання особистого досвіду. До того ж, чим складніші за своїм змістом дії включаються у поле самосвідомості, тим вищим стає рівень саморегуляції. Залучення рефлексії як чинника професійного становлення і раніше мало місце у

вітчизняній музичній педагогіці. Так, за спогадами Б.Кременштейн “виховання розуму в класі Нейгауза здійснювалось через включення свідомості в усі дії виконавця: чи то аналіз музичного твору і методів роботи над ним, чи розуміння власних почуттів та вражень (підкреслено нами). Усе це приводило до осягнення законів музичного мистецтва” [7, с. 35].

Фахову рефлексію поділяють на комунікативну (самоусвідомлення себе як суб'єкта спілкування), інтелектуальну (самоусвідомлення себе як суб'єкта пізнання), праксеологічну (самоусвідомлення себе як суб'єкта фахової діяльності), особистісну (самоусвідомлення себе як індивіда у цілому) [9, с. 72].

Вважаємо за необхідне зробити уточнення щодо інтерпретації комунікативного типу рефлексії. Її тлумачення як специфічної якості пізнання людини людиною не виступає протиріччям до традиційного розуміння рефлексії як спрямованості суб'єкта на пізнання самого себе. Незмінною залишається сутність рефлексії – пізнання суб'єктом своїх характеристик, навіть тоді, коли він відтворює у власній свідомості елементи внутрішнього світу іншої людини: “за очевидною розбіжністю об'єктів рефлексії у дилемі “моя свідомість – чужа свідомість” криється єдність процесів, що реалізують цю рефлексію, єдність, котра зумовлена соціальною природою особистості та її вищих психічних функцій” [2, с. 30].

Отже, рефлексія повинна стати для студента дієвою силою для формування професійного світогляду, емоційно-вольових якостей, забезпечення реальних духовних та естетичних потреб, пошуку особистісного смислу і методологічних основ виконавської діяльності (від окремих прийомів до загальної суті музичного та музично-педагогічного мистецтва). Діяльність майбутнього фахівця за допомогою рефлексії має перетворитись на професійні риси характеру, стати “не лише засобом, але й самоціллю навчання, не лише процесом самопізнання, але і змістом, джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації професійного становлення і розвитку професійної культури” [8, с. 170].

*Самостійне проектування майбутнім учителем власної навчальної діяльності* потребує узгодження змісту дисципліни “основний музичний інструмент” зі смислоутворюючими мотивами, з музичними інтересами та духовно-естетичними поглядами. Воно передбачає надання студенту можливості до самостійного вибору академічної програми, способів навчальної діяльності, методів підвищення власної майстерності та формування свого професійного стилю тощо.

Прагнення майбутнього фахівця до найповнішого виявлення і розвитку своїх можливостей і обдаровань передбачає, на думку багатьох дослідників, реалізацію потреби у творчості. На нашу думку, важливим компонентом творчого розвитку особистості є самостійність – здатність орієнтуватись на свої особисті переконання, приймати власні рішення та реалізовувати їх, незалежно від ситуативних зовнішніх впливів. Адже самостійність охоплює і чуттєве сприйняття, і творчу ініціативу, і запам'ятовування, і різні види дій, і емоційне ставлення особистості до навколишнього світу, зокрема, до мистецтва. Підкреслюємо, що студент має право вивчати в першу чергу ту музику, яка йому до душі, займатись тою діяльністю, до якої він має хист та інтерес. Йому необхідно надати можливість займатись тими справами, до яких він прагне, створюючи умови для самовиявлення та самовираження особистості. Тільки таким чином будуть розвиватись його здібності.

**Висновки...** Сьогодні індивідуальний підхід у вітчизняній педагогічній науці розглядається як складова особистісно орієнтованого навчання.

Особистісно орієнтований підхід передбачає узгодження особистісного досвіду студента зі змістом освіти – забезпечення гармонійної рівноваги між соціально-культурологічною сутністю виконавського мистецтва, комплексом спеціальних знань, умінь і навичок та визначенням шляхів розвитку особистості.

Відносини між особистістю і середовищем позначаються взаємовпливом та взаємозв'язками. Міжособистісні стосунки стають провідним фактором розвитку, за умови, коли студент є творцем власної діяльності, що передбачає не тільки “врахування”, але й “включення” у навчальний процес його неповторно-суб'єктивного, емоційно-індивідуального ставлення до світу, до самого себе і до своєї діяльності.

В основі будь-яких дій людини лежить мотивація. В умовах гуманізації освіти домінуючими мають стати внутрішні, смислоутворюючі мотиви, і завдання викладача – сприяти тому, щоб навчання студента перетворювалось на особистісно важливу діяльність, яка не потребує зовнішніх спонукальних стимулів. Адже важливо те, що інтереси не тільки стимулюють до діяльності, але й самі формуються в ній.

Становлення майбутнього вчителя музики неможливе без розуміння власної творчої індивідуальності. Тільки за такого розуміння стає реальним гармонійне поєднання професійної майстерності та особистісних якостей.

Самоусвідомлення в педагогічній науці стимулюється рефлексією, яка має стати для студента дієвою силою для формування професійного світогляду, емоційно-вольових якостей, забезпечення реальних духовних та естетичних потреб. Діяльність майбутнього фахівця за допомогою рефлексії має перетворитись на професійні риси характеру, стати джерелом особистісного досвіду, фактором актуалізації професійного становлення і розвитку професійної культури.

## Література

1. Андрейко О. І. Методи вдосконалення виконавського апарату музиканта-інструменталіста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Оксана Іванівна Андрейко. – К., 2004. – 185 с.
2. Белкин П. Г. Социальная психология научного коллектива / П. Г. Белкин, Е. Н. Емельянов, М. А. Иванов. – М. : Наука, 1987. – 214 с.
3. Борулава М. Н. Теория и практика гуманизации образования : учеб. пособие для студ. вузов / Михаил Николаевич Борулава. – 2 изд., перераб. и доп. – Чебоксары : Изд-во Чувашского ун-та, 2001 – 329с.
4. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии / Уильям Джеймс. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 149 с.
5. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 560 с.
6. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института : теория и практика) : [науч.-метод. пособие] / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высш. шк., 1987. – 143 с.
7. Кременштейн Б. Л. Педагогика Г. Г. Нейгауза / Берта Лейбашевна Кременштейн. – М. : Музыка, 1984. – 88 с.
8. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : [моногр.] / В. Ф. Орлов; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 2003. – 276 с.
9. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
10. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. I. – 328 с.

### Анотація

*У статті розглядається індивідуальний підхід до навчання майбутнього вчителя музики з точки зору особистісно орієнтованого навчання. Аналізуються зовнішні фактори та внутрішні чинники становлення особистості студента.*

### Аннотация

*В статье рассматривается индивидуальный подход к обучению будущего учителя музыки с точки зрения личностно ориентированного обучения. Анализируются внешние и внутренние факторы становления личности студента.*

### Summary

*The article deals with an individual approach to training future music teachers in terms of personality-oriented education. Analyzes the internal and external factors development of the personality of the student.*

**Ключові слова:** індивідуальний підхід, особистісно орієнтоване навчання, мотивація, рефлексія, професійне становлення.

**Ключевые слова:** индивидуальный подход, личностно ориентированное обучение, мотивация, рефлексия, профессиональное становление.

**Key words:** individual approach, personality-oriented education, motivation, reflection, professional becoming.

Подано до редакції 05.03.2012.

УДК 378.046.4

©2012

Мариновська О.Я.

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ: ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНИЙ АСПЕКТ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Інноваційні перетворення в освіті вимагають відповідних змін у підготовці вчителя як конкурентоспроможного фахівця у післядипломній освіті, що обумовлює потребу наукового осмислення, узагальнення та систематизації досвіду застосування нових технологій роботи з дорослими, які передбачають науково-методичний супровід інноваційної діяльності, зокрема, підготовку педагогів до вибору, апробації, адаптації та впровадження педагогічних інновацій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Під науково-методичним супроводом розглядається "професійно-педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, необхідними умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників і учасників навчально-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти" [6, с. 246]. Т.Сорочан пише: "Науково-методичний супровід (НМС) ми розуміємо як технологію процесу безперервної професійної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності з метою розробки, обґрунтування, практичного впровадження, апробації інноваційних підходів до вирішення актуальних проблем освіти" [9, с. 6]. Ураховуючи специфіку роботи закладів післядипломної освіти, науково-методичний супровід сприяє ефективній реалізації інноваційних процесів у регіоні. На основі концепції науково-методичного супроводу (О.Козакова, В.Ларіна, Н.Рибникова, Т.Сорочан) розробляються модифікаційні варіанти технології впровадження інновацій з використанням програмного та проектного підходів (Л.Ващенко, Н.Єлькін, О.Пехота, Л.Зазуліна, О.Мармаза, О.Мариновська, Л.Забродська, О.Онопрієнко та ін.), що забезпечують ефективність підготовки педагогів, керівників закладів освіти у післядипломній освіті щодо здійснення інноваційної освітньої діяльності, зокрема, до застосування експериментально перевіренних та апробованих інновацій, рекомендованих до застосування.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті – узагальнити та систематизувати досвід практичної реалізації концепції науково-методичного супроводу впровадження інновацій у післядипломній освіті (на матеріалі роботи Івано-Франківського ОІППО).

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Формування готовності педагогів, керівників закладів освіти до інноваційної діяльності охоплює повний андрагогічний цикл, що передбачає науково-методичний супровід впровадження інновацій у системі курсової підготовки та міжкурсовий період.

**Курсова підготовка.** Розроблено інваріантну складову змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а саме:

загальнопрофесійний модуль – навчальні програми:

“Педагогічна інноватика” (О.Мариновська). Теми: “Інноваційні процеси в системі освіти: теорія і практика”, “Технологічний підхід в освіті: сутність, специфіка, орієнтири реалізації”, “Реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі: від теорії до практики”, “Реалізація компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі засобами педагогічних технологій”, “Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності”, “Технологія векторного аналізу готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності”, “Самоменеджмент інновацій як засіб саморозвитку професійних компетентностей учителя”, “Передовий педагогічний досвід: сутність, специфіка, особливості впровадження”;

“Інформаційні та телекомунікаційні технології в освіті” (М.Бігун). Теми: “Мультимедійні технології у навчальному процесі”, “Комп’ютерні телекомунікації в освітній діяльності”;

“Педагогічна психологія” (Н.Назарук, Н.Глинянюк). Теми: “Реалізація аксіологічного підходу в навчально-виховному процесі”, “Психологічні ознаки особистісно орієнтованої освіти”, “Психологічні особливості реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі”, “Акмеологічні засади професійно-педагогічної діяльності вчителя”;

функціонально-фаховий – складовою розроблених програм є розвиток професійної компетентності педагогів щодо впровадження інновацій рівня змісту освіти (державні стандарти, концепції, навчальні плани, програми, підручники, посібники тощо), науково обґрунтованого вибору та застосування у професійній діяльності педагогів, керівників закладів освіти нових форм та методів, конкретних методик навчання, виховання та управління.

Реалізація варіативної складової змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюється шляхом розроблення спецкурсів, проблемних, бінарних, інтегрованих курсів, авторських курсів носіїв передового педагогічного досвіду. Проводяться практичні заняття, розробляються індивідуальні й колективні педагогічні проекти, науково-методичні проекти впровадження інновацій, зокрема, за технологією проектно-впроваджувальної діяльності. Проходить захист курсових робіт з проблеми впровадження інноваційних технологій та передового педагогічного досвіду.

**Міжкурсовий період.** У системі науково-методичної роботи в міжкурсовий період застосовуються чотири технології супроводу впровадження інновацій, які синергетично узгоджуються між собою; створюються умови для вільного морального відповідального вибору нововведення методистом, що супроводжується підвищенням персональної відповідальності за результати роботи.

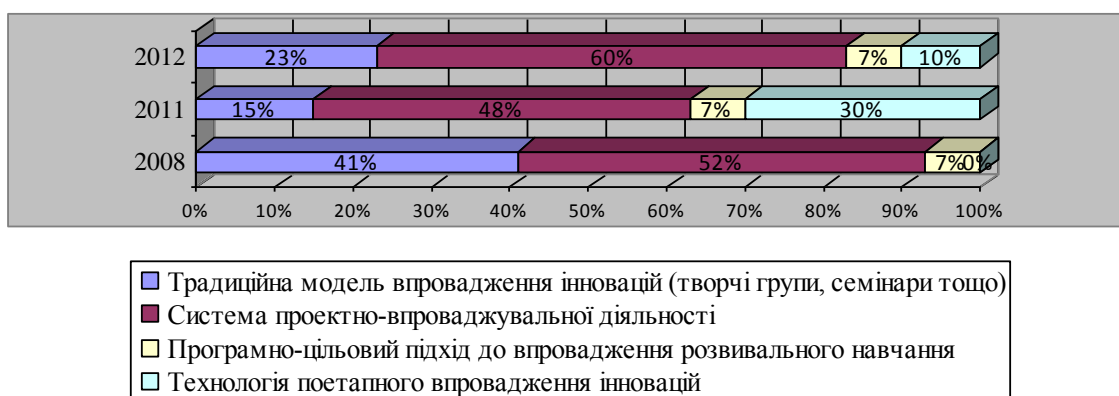
Різні способи технологізації науково-методичного супроводу впровадження інновацій поступово зменшують частку традиційної моделі науково-методичної роботи з використанням епізодично проведених семінарів, творчих груп вчителів, які застосовують інновації; на зміну практиці локального впровадження інновацій приходить усвідомлення потреби системного підходу до реалізації інноваційних перетворень на обласному, районному (міському) і шкільному рівнях з використанням нових технологій науково-методичного супроводу, а саме: система проектно-впроваджувальної діяльності (О.Мариновська), програмно-цільовий підхід до впровадження системи розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова (О.Барабаш); технологія поетапного впровадження інновацій (Л.Скальська).

Аналіз роботи закладу з порушеної проблеми дає підстави стверджувати, що формувати готовність педагогів у післядипломній освіті до інноваційної діяльності можна за умови, якщо забезпечити цілісність і системність науково-методичного супроводу впровадження інновацій у міжкурсовий період та в системі курсової підготовки з використанням різних форм підвищення кваліфікації.

Надати системний науково-методичний супровід усім відомим у науці інноваціям (за Г.Селевком, їх налічується майже 500 [7; 8]) працівникам інституту післядипломної педагогічної освіти не під силу, так як і заборонити вчителям, керівникам закладів освіти їх упроваджувати самостійно. Цим обумовлена необхідність залучення вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, створення умов для самоменеджменту інновацій, що реалізують концепцію спрямованої самоорганізації в управлінні освітою [1, 81–86]. Станом на 2008 рік тільки 36 відсотків інновацій упроваджувались учителями самостійно, а працівники інституту здійснювали їх науково-методичне консультування. Це виступає однією з форм самоменеджменту, тоді як 2011 році їх частка зросла, що є свідченням високого рівня усвідомлення необхідності змін, мотивації до інноваційної діяльності, а головне – зростання професійного потенціалу педагогів.

Самоменеджмент – це комплекс управлінських компетенцій, якими повинен оволодіти педагог для успішної професійної роботи. Самоменеджмент інновацій учителями [3] розглядається як модель спрямування професійно-педагогічної діяльності на досягнення поставленої мети шляхом упровадження інновацій, які не мають науково-методичного супроводу, за технологічною логікою проектно-впроваджувальної діяльності. Педагогам рекомендується укласти технологічне портфоліо, вести технологічні картки векторного самоаналізу готовності до проектно-впроваджувальної діяльності, розробляти індивідуальні науково-методичні проекти впровадження інновацій тощо.

### Науково-методичний супровід упровадження інновацій: технологічний аспект



Учителі, з одного боку, залучаються до реалізації розроблених працівниками інституту регіональних проектів, а з другого – на їх основі розробляють власні, адаптуючи до практики. Тому на своєму рівні вони теж підходять до вибору інновації усвідомлено: здійснюють їх апробацію, адаптацію та застосування з використанням відповідної технології проектно-впроваджувальної діяльності, виходячи з конкретних проблем практики.

Така діяльність учителів щодо застосування педагогічних технологій (експериментально перевірених, апробованих) не має стихійного та епізодичного характеру, оскільки є прогнозованою, планованою та керованою працівниками ОІППО, Р(М)МК(Ц), ІМЦ. Таким чином, інноваційна, зокрема, проектно-впроваджувальна діяльність працівників інституту спрямовує роботу педагогів, керівників шкіл, методистів районних (міських) методичних кабінетів (центрів), інформаційно-методичних центрів на здійснення інноваційної діяльності, що забезпечує необхідні умови реалізації стратегічних державних завдань реформування змісту освіти.

#### Інновації на рівні змісту навчання і виховання

Обов'язковий супровід через регіональні науково-методичні проекти, традиційні форми науково-методичної роботи в міжкурсовий період та під час курсової підготовки мають інновації у змісті навчання і виховання (розробка та введення державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти, концепцій виховання; оновлення навчальних планів, програм, підручників, посібників, виховних систем тощо).

Серед інновацій у технологіях навчання і виховання науково-методичного супроводу в системі проектно-впроваджувальної діяльності насамперед потребують ті, що спрямовані на розв'язування стратегічних державних завдань реформування змісту освіти, рекомендовані до впровадження Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

Розроблено та науково обґрунтовано критерії відбору інновацій для науково-методичного супроводу. Нововведення повинно сприяти вирішенню стратегічних державних завдань реформування змісту освіти; бути технологічно сумісним щодо розв'язання конкретних проблем у професійній роботі вчителів, що сприятиме задоволенню їх фахових потреб і запитів.

#### Інновації на рівні педагогічних технологій

Системи, технології та методики навчання, що застосовуються в закладах освіти області (2011): система розвивального навчання Д.Ельконіна – В.Давидова, технологія розвивального навчання Л.Занкова, технології проектного навчання, виховання (“Метод проектів”), розвитку критичного мислення (проект ЧПКМ), інтерактивні технології (О.Пометун, Л.Пироженко), “Створення ситуації успіху” (А.Бєлкін), проблемного навчання (М.Махмутов та ін.), особистісно орієнтованого уроку (С.Подмазін), освітня система «Довкілля» (В.Ільченко, К.Гуз), ігрові технології (Д.Ельконін, В.Коваленко та ін.), інтегральна педагогічна технологія (В.Гузєєв), інтегральна технологія навчання (О.Маринівська), групового способу навчання (В.Дяченко), модульно-блочного навчання (Г.Лєвітас, В.Гузєєв), групових творчих справ (К.Баханов), навчання як дослідження (В.Бухвалова та ін.), технологія раннього навчання Глена Домена, колективного способу навчання (А.Рівін), інтенсифікації навчання на основі опорних схем та знакових моделей (В.Шаталов), рівневої диференціації навчання на основі обов'язкових результатів

(В.Фірсов), формування творчої особистості (Ю.Богоявленська та ін.), сугестивного навчання (Г.Лозанов, С.Димитрова та ін.), технологія К.Орфа "Гармонія музики і рухів", розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера, методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання (Л.Шульга), використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі (К.Крутій), використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей (Т.Ткаченко), використання схем-моделей для навчання дітей творчого розповідання (О.Дяченко), технологія фізичного виховання дітей М.Єфименка, методика лабораторно-практичних робіт (К.Баханов), методика побудови уроку (конструктор А.Гіна), тестові технології, професійне портфоліо вчителя, портфоліо учня.

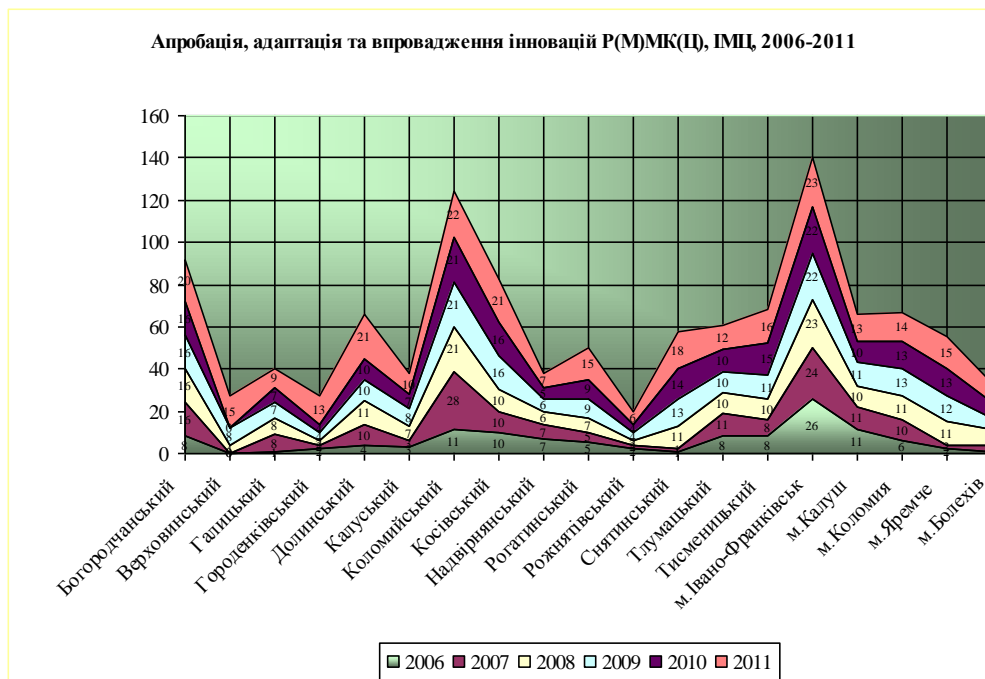
Виховні системи, технології та методики (2011): система психолого-педагогічного проектування соціального розвитку особистості учня ЗНЗ (В.Киричук), діагностико-аналітичний комп'ютерний комплекс "Професіонал" (В.Киричук), метод проектів (проектні технології у виховній роботі), технології особистісно орієнтованого виховання (І.Бех), технологія життєвого проекту та життєвого проектування (І.Єрмаков, Д.Пузіков), «Оксфордські дебати» (метод неформальної європейської освіти), методика колективних творчих справ (І.Іванов).

Системи, технології та методики управління (2011): системно-цільове управління (С.Подмазін), програмно-цільове управління (О.Мармаза та ін.), проектне управління (Л.Ващенко, Л.Калініна, Т.Капустеринська), проблемно-цільове управління (В.Лазарєв, М.Поташник), технологія розроблення моделі інноваційного розвитку школи (В.Мелешко, Г.Щекатунова, А.Цимбалару та ін.), технологія аналізу підсумків навчального року (В.Зверєв), кваліметричні методики в управлінській діяльності (Г.Єльнікова); технології векторного аналізу уроку (виховного заходу) (О.Маринівська); технологія науково-методичного супроводу (Т.Сорочан), система проектно-впроваджувальної діяльності (О.Маринівська), складовими якої є відповідна технологія проектно-впроваджувальної діяльності вчителя, технологія векторного аналізу готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, модель консультпункту впровадження педагогічних технологій.

Інновації на рівні нових форм та методів навчання і виховання

Як показує практика, педагоги області найчастіше застосовують такі нові форми і методи навчання: інтерактивні методи, групову форму, роботу в парі, методи рефлексії, релаксації, особистісне цілепокладання, проектування уроку, моделювання особистісної форми змісту, створення ситуації успіху, гнучку (ситуативну) структуру уроку, опертя на суб'єктний досвід учнів тощо. Найбільш поширеними є педагогічні техніки. Однак, ще є педагоги, які не завжди ідентифікують інновації, що застосовують у роботі.

Педагогічні ідеї. У закладах освіти області системно впроваджують педагогічні ідеї В.Сухомлинського, М.Стельмаховича, Софії Русової, М.Монтессорі, О.Дяченко, педагогіки співробітництва (С. Лисенкова, В.Шаталов, І.Волков та ін.), адаптивної педагогіки (Є.Ямбург, Б.Бройде), педагогіки життєтворчості (І.Єрмаков та ін.), оскільки усвідомлюють їхню актуальність у сучасних умовах модернізації освітньої галузі.



Станом на 2010 рік у закладах освіти області упроваджується 54 інновації, 9 педагогічних ідей, налічується 921 педагог-новатор. 2011 року їх кількість зростає – 62 інновації, які застосовують 1 096 кращих педагогів-новаторів, керівників закладів освіти, 9 педагогічних ідей – 72, реалізують міжнародні, всеукраїнські програми та проекти – 38.



Системний підхід до впровадження інновацій педагогами, у першу чергу, передбачає: наявність проекту (програми) впровадження інновації або плану самоосвіти з даної проблеми; використання відповідного інструментарію з метою самодіагностики готовності до впровадження педагогічних технологій, зокрема, технології векторного аналізу готовності до проектно-впроваджувальної діяльності; укладання технологічного (професійного, творчого, тематичного та ін.) портфоліо тощо.

Як показує практика, інноваційна діяльність повинна здійснюватись учителем як усвідомлена необхідність реалізації державних стратегічних завдань реформування змісту освіти. Працівникам ОІППО та Р(М)МК(Ц), ІМЦ потрібно забезпечити організаційно-педагогічні умови, за яких педагог виступатиме суб'єктом, а не об'єктом інноваційної діяльності, що реалізує адаптивну модель поведінки. Його соціальна активність, спрямована на самореалізацію, є основою розвитку суб'єктності, зокрема, таких особистісних якостей, як ініціативність, уміння ставити особистісно і професійно значущі цілі та їх досягати, робити морально відповідальний вибір нововведення, що сприятиме досягненню результату.

У роботі з педагогічними кадрами доцільно керуватися положенням про те, що впроваджувана інновація не повинна сприйматися як самоціль. Якщо інноваційна діяльність зовні нав'язується педагогу, то процес упровадження інновацій не супроводжується вирішенням професійних проблем, а додає їх. Так, О. Остапчук зазначає, що "впровадження новітньої освітньої технології не повинно бути самоціллю для учителя чи керівника навчального закладу, оскільки технологічний підхід неминуче перетвориться на технократичний, а останній, як відомо, віддає перевагу виробничим цілям, а не людині з її потребами і життєвими смислами" [4, с. 16].

Інновації застосовуються для того, щоб підвищити ефективність навчально-виховного процесу. Однак кожне нововведення має своє цільове призначення, бо спрямоване на вирішення конкретних проблем практики. Поверхове осмислення мети, завдань супроводжується неусвідомленим вибором нововведення, є джерелом негативного педагогічного досвіду вчителя. Тільки застосування інновації з дотриманням її концепту гарантує отримання продукту заданої кількості та якості. Застосовуючи елементи нововведення, гарантій на якість технологічного продукту нема. За умови високого індивідуального рівня педагогічної майстерності вчителя вкраплення елементів новизни частково підвищить ефективність навчально-виховного процесу.

Як показує досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти, багато вчителів самостійно впроваджують інновації, які не мають науково-методичного супроводу, тому їм необхідно пропонувати відповідні технології самопідготовки до інноваційної діяльності, формувати позитивну мотивацію до здійснення змін, розвивати інноваційне мислення педагогів. Останні не сприймають нове, тому що не розуміють, тож потрібно, у першу чергу, методистам ОІППО, Р(М)МК(Ц), ІМЦ готувати педагогів-андрагогів, зокрема, керівників шкіл, методичних об'єднань, творчих груп до застосування нових технологій науково-методичного супроводу впровадження інновацій, зокрема, технологій проектно-технологічної, проектно-впроваджувальної діяльності вчителя, що передбачає розроблення та реалізацію індивідуального науково-методичного проекту (програми) упровадження інновації, діагностичний інструментарій аналізу (самоаналізу) готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності, технологічний портфоліо тощо. На нашу думку, самоменеджмент інновацій учителем у поєднанні з науково-методичним супроводом упровадження інновацій на різних рівнях функціонування системи післядипломної освіти – основа ефективного управління інноваційними процесами в школі, районі (місті), області.

Формувати готовність педагогів до інноваційної діяльності в закладах післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою і показником ефективності реалізації інноваційних процесів в освіті. Як показує практика, процес упровадження інновацій повинен мати не епізодичний, а системний характер, тому частка традиційного підходу до впровадження інновацій з використанням локальних, нічим не пов'язаних між собою семінарів, творчих груп поступається цілісним технологіям науково-методичного супроводу інноваційної діяльності, які забезпечують ефективність управління якістю інноваційних процесів в області.

**Висновки...** Аналіз досвіду роботи Івано-Франківського ОІППО з порушеної проблеми дає підстави стверджувати: 1. Розроблено теоретико-методологічні засади проектно-впроваджувальної діяльності: концепцію формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, закономірності, принципи та педагогічні умови, експериментально перевірено ефективність системи проектно-впроваджувальної діяльності та відповідної технології її здійснення. 2. Реалізується повний андрагогічний цикл науково-методичного супроводу впровадження інновацій у системі курсової підготовки та науково-методичної роботи в міжкурсовий період як складова системи інноваційної освітньої діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти. 3. Розроблено програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників, керівників шкіл за системою кредитно-модульного навчання на теоретичних засадах реалізації компетентнісного підходу в закладах післядипломної освіти, зокрема, загальнопрофесійного модуля ("Педагогічна інноватика", "Інформаційні та телекомунікаційні технології в освіті", "Педагогічна психологія") та функціонально-фахового, які відбивають особливості методики навчання конкретного предмета, презентують інновації методичного рівня. Відповідно до зазначених освітньо-професійних програм розроблено спецкурси та курси (проблемні, бінарні, інтегровані, авторські з досвіду роботи носіїв ППД). 4. Здійснюється науково-методичний супровід упровадження інновацій у міжкурсовий період за різними технологіями: система проектно-впроваджувальної діяльності,



програмно-цільовий підхід до впровадження системи розвивального навчання Д.Ельконіна – В.Давидова, технологія поетапного супроводу впровадження інновацій, які синергетично узгоджуються з традиційною моделлю підготовки педагогів до інноваційної діяльності з використанням локальних форм науково-методичної роботи – семінарів, творчих груп тощо. 5. Розроблено критерії відбору інновацій, технологію проектно-впроваджувальної діяльності вчителів, діагностичний інструментарій упровадження інновацій, зокрема, технологію векторного аналізу готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, науково-методичне забезпечення технології моніторингу впровадження інноваційних технологій у системі роботи обласних (районних, міських) семінарів-практикумів, які застосовуються у професійній діяльності. 6. Укладаються банки даних, карти про реалізацію міжнародних та всеукраїнських проектів і програм, упровадження систем, технологій, методик управління, навчання, виховання, педагогічних ідей та інформаційно-комунікаційних технологій із зазначення кращих педагогів-новаторів, керівників закладів освіти області. Інформація розміщена та постійно оновлюється на сайті інституту. 7. Систематично проводяться конкурси педагогічної майстерності, обласний Форум педагогічних інновацій, що сприяють саморозвитку та самореалізації вчителів як суб'єктів інноваційної освітньої діяльності. 8. Продовжується розроблення комплексу науково-методичного забезпечення інноваційної освітньої діяльності. 9. Результати моніторингових досліджень якості освіти підтверджують ефективність та результативність науково-методичного супроводу впровадження інновацій, передового педагогічного досвіду в закладах освіти області.

#### Література

1. Єльнікова Г.В. Концепція спрямованої самоорганізації в управлінні освітою / Г. В. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні : міжгалуз. наук.-освіт. журн. – 2001. – № 1. – С. 81–86.
2. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя : наук.-метод. посіб. / Забродська Л.М., Онопрієнко О.В., Цимбалару А.Д., Хоружа Л.Л. ; за ред. А.Д. Цимбалару, О.В. Онопрієнко. – Х. : Основа, 2007. – С. 120. – (Б-ка журн. “Управл. школою”; вип. 6).
3. Маринівська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Маринівська. – Івано-Франківськ : Симфонія-форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
4. Остапчук О. Ефективні педагогічні системи: інноваційна стратегія проектування / Олена Остапчук // Рідна школа : наук.-пед. журн. – 2005. – № 8. – С. 16–18.
5. Сорочан Т.М. Нові категорії педагогіки: науково-методичний супровід / Т.М. Сорочан // Шлях освіти : наук.-метод. журн. – 2002. – № 3. – С. 15–19.
6. Сорочан Т.М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності : монографія / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”). – Т. 1. – 2006. – 816 с.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ образовательных технологий, 2006. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”). – Т. 2. – 2006. – 816 с.
9. Технопарк для вчителів (запровадження інновацій у навчально-виховний процес школи) : посіб. / уклад. : І.І. Цимбал, В.А. Дьяченко, Т.М. Сорочан та ін. ; за заг. ред. Т.М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2006. – 360 с.
10. Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / Мадзігон В.М., Ващенко Л.М., Даниленко Л.І. та ін. ; за ред. В.М. Мадзігона. – К., 2010. – 144 с.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема наукового осмислення і узагальнення досвіду застосування нових технологій науково-методичного супроводу інноваційної діяльності у післядипломній педагогічній освіті, зокрема, щодо вибору, апробації, адаптації і впровадження педагогічних інновацій.*

#### Анотация

*В статье рассматривается проблема научного осмысления и обобщения использования новых технологий научно-методического сопровождения инновационной деятельности в последипломном педагогическом образовании, в частности, к отбору, апробации и внедрению педагогических инноваций.*

#### Summary

*The article deals with the problem of scientific understanding and summing up of using of new technologies of scientific and methodical support of innovative activity at In-Service Teacher Training education, especially, concerning choice, approval and implementation of educational innovations.*

**Ключові слова:** післядипломна педагогічна освіта, науково-методичний супровід, інноваційна діяльність.

**Ключевые слова:** последипломное педагогическое образование, научно-методическое сопровождение, инновационная деятельность.

**Key words:** In-Service Teacher Training education, scientific and methodical support, innovative activity.

Подано до редакції 15.03.2012.

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПЛИВУ ЗМІ НА СОЦІАЛЬНУ МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Серед особливостей сучасного розвитку України – продовження становлення самостійної держави, зміцнення її владних та соціальних інститутів, формування сталих економічних стосунків, реформи в освіті. Стара система цінностей, що панувала за радянського режиму, зруйнована, нова – перебуває на стадії закладання основ. Різкий перехід від одного укладу життя до іншого привів на початку дев'яностих років минулого століття до повного заперечення старих традицій, але нові на тлі майже революційних перетворень ніяк не встигають сформуватися. “В умовах кризового, перехідного стану суспільства, коли змінюються типи політичної культури, виникають серйозні проблеми збереження й передачі політичного досвіду, спадкоємності політичних інститутів, норм і цінностей” [1, с. 16].

Кожна людина переміщується в соціальному просторі, в суспільстві, в якому вона живе. Іноді ці переміщення людина сприймає відчутливо і ідентифіковано, наприклад, переїзд із Києва у Львів, перехід із православної в греко-католицьку церкву, або з однієї сім'ї в іншу. Все це змінює позицію індивіда в суспільстві і свідчить про його переміщення в соціальному просторі. Проте існують такі переміщення людини, які важко визначити як соціальні не лише оточуючим її людям, але й їй самій. Наприклад, дуже складно визначити зміни становища індивіда у зв'язку із зростанням (або падінням) престижу, збільшенням або зменшенням можливостей використання влади, змінами доходу. Разом із тим, такі зміни в позиції людини в кінцевому підсумку відбиваються на її поведінці, системі відносин в групі, потребах, установках, інтересах і орієнтаціях. У зв'язку з цим важливо визначити, як здійснюються переміщення індивідів в соціальному просторі, які в соціології прийнято називати процесами мобільності.

Поняття соціальної мобільності було введено в соціологічний обіг П.Сорокіним у 1927 р. З того часу воно активно використовується в соціологічних дослідженнях нерівності і буквально означає переміщення індивідів між різними рівнями соціальної ієрархії, яка визначається зазвичай з точки зору широких професійних і соціально-класових категорій. Ступінь соціальної мобільності часто використовується як показник рівня відкритості і рухомості суспільства і, навпаки, його консервативності, замкнутості. Відомо, що у станомо-кастовому суспільстві соціальна мобільність майже повністю відсутня, наприклад, у феодальному суспільстві кріпосний селянин не міг вільно змінити свій статус. В суспільстві буржуазно-демократичному соціальна мобільність проявляється особливо яскраво, надаючи можливість людині переміститися з однієї перетни чи страти в іншу. За часів СРСР соціальна мобільність найчастіше проявлялася в можливості перейти з лав робітників і селян в клас інтелігенції або управлінців, починаючи з майстра і закінчуючи, найвищими державними і партійними чиновниками. У цілому можна стверджувати, що в суспільстві торгово-ринкових відносин можливість переходу людини з однієї соціальної позиції в іншу не визначається лише родовими ознаками, а багато в чому залежить від самої людини, її активності, творчих здібностей, таланта і вольових якостей. Саме наявність або відсутність таких здібностей і якостей визначає рух людини з однієї верстви в іншу. Адже верстви ці, маючи свої якісні і кількісні характеристики, не відділені одна від одної непрохідною стіною (як це має місце в кастовому або станомому устрої суспільства), а скоріше мають розмиті кордони, вони нібито разом дифузно проникають одна в одну, що і визначає можливість цього руху людей (або окремих соціальних груп і спільностей).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Становлення сучасної української молоді відбувається в період, коли розмиті соціальні норми та цінності. За всієї мобільності та відкритості до всього нового студенти все одно виявляються не готовими ні в моральному, ні в інтелектуальному плані до ціннісних перетворень в державі та в її політичному житті. До того ж вимоги демократизації суспільства передбачають можливість одночасного існування кардинально протилежних політичних моделей, які базуються на різних ціннісних підставах. Особистість при цьому вільна у своєму виборі, але через велику кількість таких моделей та достатньо низьку політичну культуру учасників політичного процесу, без допомоги соціальних інститутів, і в першу чергу освіти, на сьогоднішньому етапі розвитку України їй не обійтися. Про роль студентства у політичному житті українського суспільства та про політичну соціалізацію студентської молоді пишуть Ю.І.Загородній, В.С.Курило, С.В. Савченко та ін..

**Формулювання цілей статті...** Мета нашої статті – дослідити соціально-педагогічні умови впливу ЗМІ на соціальну мобільність студентів ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Початок 2007 р. характеризується розбурхуванням пристрастей в політичному житті країни та великою, на межі з небезпечною “наелектризованістю” настрою в суспільстві. Цьому передувало кілька подій, які беруть початок в 2004 році – президентській кампанії в Україні. Саме з цією компанією пов'язана активізація політичного життя в Україні. Така активність суспільства в цілому відбилася і на позиції та соціальній активності студентства, яке повною мірою відчуло на собі увагу з боку різноманітних політичних сил. “За оцінками спеціалістів, які займаються проблемами молоді, студентський рух вступив в період нового розвитку, провідним вектором якого є об'єднання навколо основних кандидатів на пост

Президента України” [1, с. 61]. Це, по суті, логічно, адже перша людина в державі уособлює напрям подальших перетворень в країні і взагалі вектор її розвитку. А для молоді людини, яка вступає в доросле і самостійне життя, дуже важливо бачити перспективу.

2004 рік став відправною точкою у кардинальному розділенні політичних ідеологій, порушив проблеми, що до цього в українському суспільстві не обговорювалися, підняв на поверхню теми, що раніше в споконвічно толерантному українському суспільстві мирно співіснували. Перш за все це стосується співіснування російської та української мов, оцінки історичних подій 1939 року (приєднання західноукраїнських земель до складу СРСР) та подій, пов'язаних з діяльністю ОУН – УПА. Друга група тем, що розділили українське суспільство навпіл, торкається перспективи подальшого розвитку країни. Одна половина українців бачить її у налагодженні відносин з сусідньою Росією, інша – прагне до Євросоюзу та зміцнення українсько-американських відносин. Два головних кандидати на посаду Президента у 2004 році якраз і уособили ці дві, принципово протилежні системи політичних та національних цінностей. Саме в цей період формуються дві основні політичні молодіжні коаліції – “Молодь вибирає Януковича” та “Наша Україна”, яка підтримує В. Ющенка. До складу цих коаліцій вливається кілька десятків всіляких студентських організацій, спілок, об'єднань, рухів.

За весь час існування незалежної України саме на період з листопада 2004 року по січень 2005-го припадає пік громадянської активності українського суспільства і, зокрема, студентської молоді. Студенти стають активними учасниками акцій протесту, мітингів, апофеозом яких є наметове містечко на майдані Незалежності в Києві. Висока активність молоді пов'язана у той період, на наш погляд, з двома чинниками.

По-перше, це пояснюється специфікою студентства в цілому як соціальної групи, яка завжди була в авангарді будь-яких протестних настроїв у суспільстві. Цим чинником зумовлена свідома участь молоді людини у політичних перетвореннях в країні.

По-друге, радикалізм поглядів, споконвічний революційний настрій та мобільність студентства привабили представників різних політичних партій, і українська молодь виявилася безпосереднім учасником політичного життя країни. У цьому випадку соціальна та політична активність молоді не завжди свідомі. Часто молоді люди виходили на вулиці на акції протесту під впливом агресивних гасел або матеріальних заохочень.

Наступний період активності українського суспільства пов'язаний з виборами до Верховної ради 2006 року. Знову “на – гора” підіймаються теми, що протиставляють світосприйняття двох половин українців. Наступає ера брудної політики, війни компроматів, не завжди прозорих виборчих технологій. І знову одними з головних виразників ідей політичних партій, що борються за місця в парламенті, стають студенти.

Важливим етапом політичної соціалізації є період після виборів 2006 року. Протистояння з вулиць переноситься до стін парламенту, де точка кипіння настає у травні 2007 року, коли Президент розпускає Верховну Раду і призначає позачергові парламентські вибори. Період з 2007 по серпень 2009 року можна охарактеризувати як період тихого протистояння двох вже згаданих вище ідеологій, перманентних акцій протесту мітингів та підготовки до чергової «битви титанів» у січні 2010 року, коли українці обирали нового Президента країни. В Україні знову спостерігається соціальна активність, хоча вже й не така масштабна, як це було у 2004 році. Студенти знову стали рушійною силою боротьби за політичну владу в Україні.

Набуття політичної соціалізації відбувається в молоді людини під час навчання у вищому навчальному закладі. Дослідники процесу називають два її шляхи. Перший шлях – передача політичної свідомості та культури від старшого покоління до молодшого. Такий досвід передається сім'єю, а також під час навчання у школі та ВНЗ. “У ньому є відома частка здорового консерватизму, оскільки у свідомість молоді експлікуються ті цінності й норми поведінки, які вже засвоєно досвідом минулого” [1, с.18]. Інший шлях пов'язаний із набуттям особистістю власного політичного досвіду. Молода людина спостерігає за політичними процесами, що відбуваються в країні; бере участь у різноманітних політичних закладах, таких як мітинги, демонстрації, акції протесту; вона спілкується з ровесниками і бере до уваги ті соціальні групи, до яких на даний момент належить. Отже, другий шлях політичної соціалізації перебуває за межами соціально-педагогічного впливу на особистість. Якщо передача суспільного досвіду відбувається рівномірно, поступово та ступінчасто, паралельно зі зростанням людини як у фізіологічному, так і в інтелектуальному плані, то свій власний політичний досвід молода людина, як правило, набуває стихійно. Особливо цей процес актуалізується під час соціальних катаклізмів, коли змінюється політичний устрій держави, відбуваються глобальні економічні перетворення. “Звідси бере початок політичний цинізм, властивий сучасній молоді. Повсякденною практикою політичних кампаній у сучасній Україні стало залучення студентів до проведення різноманітних політичних акцій за певну платню. Багато студентів беруть участь у цьому процесі, при чому часто водночас в політичних заходах протидіюючих сил. Ці ж процеси знаходять своє вираження в поширенні серед частини молоді політичного нігілізму й конформізму, зневіри у власній значимості як суб'єкта політичної діяльності” [1, с. 49].

Історично склалися так, що студентство як соціальна група є найбільш організованою та впливовою силою молодіжного руху, яка завжди перебувала в авангарді як політичних, так і соціальних перетворень. Історія XIX - XX століть сповнена прикладами активної участі студентства у політичних перетвореннях, революціях, повстаннях. Але фахівці застерігають про небезпечність ситуації, коли в суспільстві наявні серйозні протистояння

за кількома важливими напрямками духовного життя. “Непримириме протистояння субкультур різних сегментів населення, особливо молоді, вкрай небезпечно для майбутнього країни” [1, с.16].

Найпоширеніша форма політичної діяльності студентства у сучасному українському суспільстві є участь у мітингах, демонстраціях, збиранні підписів, участь у студентських об'єднаннях, членство в політичних партіях. Така форма політичної діяльності була притаманна студентству і в середині 60-х років ХХ ст., коли в США та країнами Європи прокотилася хвиля так званих “студентських революцій”. Історія цього питання не входить в предмет нашого дослідження, але вважаємо за необхідне зробити невеличкий екскурс в історію, аби знайти точки подібності в політичній активності студентської молоді того часу і сучасної України.

В царській Росії початок студентської активності припадає на першу половину ХІХ ст. Тоді в університетах з'являються студентські корпорації. А в другій половині ХІХ століття університетське студентство стало одним з головних ініціаторів демонстрацій та громадських заворушень. Детально це явище описано істориком та публіцистом В.Гіляровським. У другій половині ХІХ ст., коли жорсткі правила, введені Олександром ІІІ, торкнулися й університетів, студенти проявили неабияку активність. Поруч з вимогами побутового характеру студентські протести в Росії мали ярко виражений соціальний характер і політичне підґрунтя. Саме їм Гіляровський приписує авторство гасла того періоду “Геть самодержавство!” [2, с. 281].

Зростання студентської активності в США припадає на період з 1960 до 1970 року. Студентський протест проявлявся не просто в молодіжному бунті, а в продуманій політичній діяльності. Студентські вимоги пов'язані не тільки з проблемами вищої школи. Американські студенти того часу беруть участь у боротьбі з найбільш гострих загальнонаціональних проблем. В Європі найбільш активно проявили себе студенти Франції у 1968 році.

Вітчизняні дослідники студентства проводять паралель між студентською активністю в США в 1970 -х та в Україні в 1990-х рр. В обох ситуаціях мали місце так звані “сидячі страйки”, якими було охоплено переважно більшість великих промислових міст та культурних центрів двох країн. Але з різницею у часі у чверть століття. На той час в Україні студенти не просто порушували болючі для суспільства питання, а й намагалися розв'язати проблеми загальнодержавного масштабу. Нові сплески студентської активності зафіксовані в березні 2002 року.

Політична ситуація, рівень загальної культури та особливості розвитку медіа-простору сьогодні в Україні такі, що суспільство в цілому, і студентство, зокрема, як одна з соціальних груп цього суспільства, підпадають під двобічну атаку. З одного боку, студентів намагаються використати різноманітні політичні сили. Маємо справу з так званою “політичною експлуатацією”, коли за гроші або якісь інші блага студенти беруть участь у різних політичних заходах. А з іншого, – на молоду людину, в першу чергу, з екранів телевізорів обрушується шквал інформації різного змісту, якості, сумнівних морально-етичних цінностей. Це може спричинити як непродуманість зробленого вибору та обраної поведінки, так і викликати підсвідому агресію та непримиренність до тих, хто думає інакше. Телеканали, особливо загальноукраїнські, вже продемонстрували свої “можливості” щодо спотворення інформації та штовхання до конфліктного протистояння тих, хто сповідує різні точки зору та підтримує різні політичні сили. Сьогодні як ніколи в історії незалежної України важливо звернутися до такої споконвічної риси українського національного характеру, як толерантність, терпимість до іншого. Набуття цієї риси особливо можливо для молоді, якій, власне, і доведеться будувати нову демократичну Україну.

Теза про те, що педагогічні умови є рушійною силою будь-якого педагогічного процесу, запорукою виконання поставлених педагогічних задач, позначена в роботах Г. Демет'єва, О. Севаст'янової, Ю. Загороднього, Е. Бережною. Б. Купріянов відзначає варіативність категорії «педагогічні умови».

Студентську проблематику в незалежній Україні вивчали та вивчають представники різних суспільних дисциплін і передусім педагоги та соціологи. Серед сучасних дослідників цієї тематики відзначимо В. Андрющенка, А. Алексюка, О.Л. Мірошника, В. Курила, С. Харченка, Б. Ананьєва, С. Савченка. Усі вчені підтримують думку, що у процесі становлення особистості студентський період має найважливіше значення для освоєння соціальних орієнтирів та формування світогляду молодої людини – майбутнього спеціаліста.

Роль електронних ЗМІ, насамперед телебачення, у формуванні світогляду молодої людини дедалі частіше стає предметом досліджень сучасних педагогів, соціологів, психологів. Серед дослідників, що вивчають можливості й позитивного, і негативного впливу телебачення, згадаємо С. Кара-Мурзу, К. Гаврилова, В. Кудіна, Я. Шведову, А. Москаленка, О.Л. Мірошника, В. Бебіка. Вони стверджують, що телебачення за певних умов може стати одним із провідних учасників виховного та навчального процесу. Завдання своєї статті ми вбачаємо саме у відокремленні найбільш перспективних соціально-педагогічних умов виховання та освіти студентської молоді засобами телебачення.

Рушійною силою будь-якого педагогічного процесу є наявність відповідних педагогічних умов. Перед тим, як визначити умови корисної взаємодії ВНЗ та ЗМІ, визначимось із самою дефініцією поняття «умова».

У словнику С. Ожегова подано кілька значень терміна «умова»: це обставина, від якої що-небудь залежить; вимога, яку висуває одна зі сторін, що домовляються; усна або письмова угода про що-небудь; правила, установлені в якій-небудь сфері життя та діяльності; обстановка, у якій щось відбувається. З філософського погляду, умова – це “те, від чого залежить дещо інше (зумовлене); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх стану, взаємодій), за наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища” [5, с.

707]; сукупність об'єктів (речей, процесів, відношень), необхідних для виникнення, існування чи зміни якогось об'єкта [6, с. 380]. Тож, суть категорії "умови" це відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких його існування неможливе.

Г. Демент'єв вказує на таку особливість умови, як стабільність та незмінність. Умови формують характер протікання процесу, при цьому самі практично не змінюються [2, с. 55]. Ю. Загородній розуміє умови як "відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких його існування неможливе" [4, с. 62]. Е. Бережнова вважає умову спеціально створеною дослідником обставину, "при якій можлива та чи інша його ефективна дія" [1, с. 136].

Таким чином, умови – це стабільні обставини, що оточують об'єкт та формують характер впливу на нього. Вони можуть існувати незалежно від об'єкта, і можуть бути створені спеціально для впливу на нього. Те, що умови можливо створювати й коригувати залежно від поставлених завдань, дуже важлива особливість для визначення соціально-педагогічних умов перспективної взаємодії студентської аудиторії та засобів масової інформації.

Отже, соціально-педагогічні умови – це сукупність педагогічних заходів для здійснення певного педагогічного процесу; обставина, спеціально створювана дослідником для ефективного досягнення поставленої мети. Соціально-педагогічні умови за способом впливу на освітній процес можуть бути зовнішні та внутрішні [3, с. 85]. Зовнішні умови – результат функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища. Вони реалізуються через відповідні соціальні інститути. Внутрішні педагогічні умови є частиною завдання певного педагогічного процесу. Таким чином, суб'єкт виховної та навчальної діяльності відчуває вплив і зовнішніх, і внутрішніх педагогічних умов. Вони стають тими факторами, що сприяють або, навпаки, гальмують виховну та навчальну діяльність.

У нашій статті під соціально-педагогічними умовами ми розуміємо сукупність зовнішніх та внутрішніх педагогічних заходів та вимог, що сприятимуть якомога кращому розкриттю виховної функції телебачення та результативній взаємодії ВНЗ та ЗМІ. При створенні конструкції таких умов ми виходили з урахування активного впливу зовнішнього середовища на студентську молодь, концепції взаємодії з ним навчального закладу.

Діада понять "соціальне" і "педагогічне" створює самостійний простір дослідження, окреслений нами як соціально-педагогічні умови, що визначають взаємозв'язок між педагогічною й соціальною дійсністю, з яких формується плідне, перспективне і взаємокорисне співробітництво ВНЗ та ЗМІ.

Серед чималої кількості можливих соціально-педагогічних умов ми вважаємо за необхідне визначити композицію провідних. Їх, на наш погляд, дві: 1) забезпечення регіональної програми підтримки медіаосвіти студентської молоді 2) активне залучення студентів, починаючи з перших курсів, до громадсько-політичного життя суспільства, зокрема до спільних телевізійних проєктів соціально-політичного та соціокультурного напрямку.

Медіаосвіта – вивчення учнями або студентами закономірностей масової комунікації, її задачі – підготувати молодь до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку. Медіаосвіта покликана навчити молоду людину розуміти інформацію – "декодувати повідомлення, критично оцінювати їх якість, опанувати засоби спілкування на основі невербальних форм комунікацій за допомогою технічних засобів" [7, с. 66]. Усі ці вміння набули особливої актуальності в останні два десятиріччя, що характеризують бурхливим та стрімким розвитком інформаційного простору загальноукраїнського і регіонального. ЗМІ і телебачення, стають активним "гравцем" у соціально-економічному та політичному житті суспільства. Інформаційною та просвітницькою функцією вже давно не обмежується телебачення. Тому вміння не розгубитися в потоці інформації, не стати сліпим виконавцем чужої волі, вміння критично ставитися до всього, що пропонують "блакитні екрани", стає для сучасної людини одним із пріоритетних знань. Сьогодні, коли зміст телеінформації практично не контролюється, проблема самостійного мислення студента, формування його поглядів, цінностей та ідеалів під впливом інформаційного хаосу вимагає розвитку нової системи навичок та вмінь спілкування з телеінформацією і критичного її осмислення. Уміння аналізувати, виділяти головне в інформаційному повідомленні, розуміти спрямованість телекомунікації, прихований зміст телепередач стають необхідними на-всіх етапах навчання.

Поняття "соціальна освіта" з'явилося в Україні лише в першій половині 90-х рр. минулого століття у зв'язку з відкриттям кафедр соціальної педагогіки й активізацією соціальної роботи. Така освіта, у процесі якої відбувається навчання основним правилам життєдіяльності людини в суспільстві, опанування соціальної культури, соціального мислення й поведінки, культури соціальної організації вкрай стає необхідною.

В Україні тільки з'являється усвідомлення необхідності створення відповідних навчальних програм. На наш погляд, медіаосвіта має стати обов'язковою дисципліною для студентів, які вивчають гуманітарні та суспільно-політичні дисципліни, а в перспективі вона може ввійти до курсу загальноосвітніх дисциплін вищої школи. На регіональному ж рівні нам здається цілком можливим створення пілотної програми медіаосвіти на базі одного з місцевих вищих навчальних закладів.

Ідеальних ЗМІ не існує, оскільки такий варіант має усвідомлені вразливі місця та певні ризики. Це, насамперед, ускладнений доступ новачків до ЗМІ, закриття багатьох видань через монополізацію та

концентрацію медійного простору, документальне насильство, пов'язане з висвітленням терористичних актів. Стурбованість громадських організацій, медичних, соціальних та педагогічних працівників викликає насильство, яке потрапляє на екрани у формі художніх фільмів, комп'ютерних ігор та ін.. У сучасному суспільстві телебачення стає основним джерелом інформації, розповідає чи показує дитині більше, ніж батьки, друзі, вчителі (до того ж інформація є далекою від поглядів батьків та вчителів, навіть від країни проживання підлітка).

В Україні вплив телебачення поєднується з затяжною соціально-економічною та політичною кризою і посилюється негативною рекламою, що формує нездійсненні та неможливі для реалізації бажання громадян цінністю. Все це суттєво впливає на ріст злочинності загалом і підліткової зокрема.

Важливим й одночасно дискусійним соціально-педагогічним засобом формування правової компетентності студентської молоді (особливо майбутніх працівників системи освіти) є цикл лекцій та семінарів з роз'ясненнями та психологічними тренінгами за участю фахово підготовлених за відповідними напрямками спеціалістів відповідних управлінь та відділів органів державної влади та місцевого самоврядування.

ЗМІ мають усвідомлювати певну соціальну відповідальність перед суспільством, оскільки громадяни мають бути належно поінформовані з важливих суспільних питань. Адже досить часто ЗМІ не стільки служать інтересам широкої громадськості, скільки експлуатують її психологічні особливості, виносячи на перші шпальти сенсаційні повідомлення про побутові кримінальні історії, не завжди коректні матеріали з приватного життя відомих людей тощо. Як результат – поява та розвиток популярної (не завжди якісної) преси, численних інтерактивних телевізійних шоу. Тут варто відзначити, що якісними можна вважати ЗМІ, розраховані на відносно вузький прошарок високоосвічених громадян (управлінці, науковці, викладачі, бізнесмени), для яких всебічна поінформованість є частиною професійних обов'язків. До них можна віднести просто допитливих людей, які заради власного задоволення готові упродовж годин отримувати інформацію про політику та економіку. тому важливим напрямом соціально педагогічної та правової роботи зі студентською молоддю є робота з періодичними виданнями, підготовка тематичних виставок, відкритих переглядів літератури (за участю співробітників наукової бібліотеки), проведення тематичних годин спілкування, прес-конференцій, брифінгів з питань діяльності Президента України, Верховної Ради України, Кабінету Міністрів України, місцевих органів державної влади та органів місцевого самоврядування. Такі форми роботи дають можливість удосконалення когнітивних, виконавських умінь і навичок, опанувати ази сутності державної служби, служби в органах місцевого самоврядування, набувати навичок конкурентноздатності та самореалізації на сучасному ринку праці.

На сучасному етапі розвитку важливу роль у політико-правовому вихованні відіграють Інтернет, ЗМІ, що характеризуються загальнодоступністю та широким суспільним діалогом. Основним інструментом тут є веб-лог, на якому автор публікує приватний щоденник зі своїми роздумами і коментарями і, поміж іншого, подає в нього гіперпосилання на інші сайти. Блог охоплює широкий спектр тем - від політичних коментарів і новин до різних захоплень, і створювати його може хто завгодно з огляду на простоту цієї операції, що мало відрізняється від ресстрації звичайної скриньки електронної пошти. Блоги стали популярними і навіть почали впливати на "велику пресу".

**Висновки...** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що за умов стрімкого розвитку інформаційних технологій не можна не зважати на соціально-педагогічні можливості телебачення. Залучення його до виховного та освітнього процесів має стати державною політикою. Експериментальним майданчиком на початковому етапі такої політики може стати вища школа. Послідовно та системно впроваджуючи медіаосвіту, ВНЗ навчатимуть молодих людей до життя в сучасному інформаційному просторі. Залучення ж студентів із перших курсів навчання до участі в соціально-політичних та культурно-просвітницьких телевізійних проектах може не тільки збагатити їх знаннями, а й дасть можливість стати повноцінним творцем сучасної інформаційної культури. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в експериментальному опробуванні виконання названих соціально-педагогічних умов на базі одного з регіональних ВНЗ та громадсько-політичного мовлення місцевих телеканалів.

#### Література

1. Бережнова Е.В. Прикладне дослідження в педагогіці : монографія / Е.В. Бережнова. – М. – Волгоград : Переміна, 2003. – 164 с.
2. Дем'янюк Г.Г. Процес формування особистості під впливом соціального середовища у сучасних умовах : дис. ... канд. соц. наук / Г.Г. Дем'янюк. – М., 2000.–191 с.
3. Жернов В.І. Теоретико-методологічні основи формування професійно-педагогічної спрямованості особистості студента педагогічного вузу : монографія / В. І. Жернов, – Магнітогорськ : Магнітогорський держ. пед. ін-тут, 1999. – 116 с.
4. Загородніш Ю.І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ю.І. Загородній.– Луганськ, 2004. – 201 с.
5. Ожегов С.І. Словник російської мови / С.І. Ожегов. – М. : Держ. Вид-во іноз. та нац. словників, 1950. – 900 с.
6. Мірошник О.Л. Соціально-педагогічні умови результативної взаємодії ВНЗ та регіональних ЗМІ / О.Л. Мірошник // Освіта Донбасу. – Луганськ, 2011.– № 1 — 144 с.
7. Філософський словник. – М. : Политиздат, / За ред. чл.-кор. АН УРСР В.1994. – Т. 3,– 444 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. Л.Ф. Ілічев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковальов, В.Г. Панов. – М. : Сов. енцикл., 1983. – 840 с.



#### Анотація

У статті розглядаються соціально-педагогічні умови впливу ЗМІ на соціальну мобільність студентів.

#### Аннотация

В статье рассматриваются социально-педагогические условия влияния ЗМИ на социальную мобильность студентов.

#### Summary

The article considers the social and pedagogical conditions of media influence social mobility students.

**Ключові слова:** телебачення, політичні погляди, виховання, соціальна мобільність.

**Ключевые слова:** телевидение, политические взгляды, воспитание, социальная мобильность.

**Key words:** television, political views, education, social mobility.

Подано до редакції 13.03.2012.

УДК 378.22.015.31(072) (477): 34

©2012

Нагорна Т.В.

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРАВНИЧИХ КУРСІВ ПРИ ОПАНУВАННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРАВознавства» У ВНЗ УКРАЇНИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Сучасний етап розвитку освітньої сфери насичений експериментами, нововведеннями, спробами вдосконалення вже існуючої системи підготовки фахівців. Тим більше, що 57-ма сесія Генеральної Асамблеї ООН проголосила десятиліття 2005-2014 років декадою «Освіти для стійкого розвитку», відповідальність за впровадження заходів якої покладається на ЮНЕСКО. Освіта для стійкого розвитку – це процес і результат прогнозування та формування людських рис (знань, умінь, навичок, стилю діяльності людей і співтовариств, рис особистості, компетентностей), що забезпечують постійне підвищення якості життя.

Конкретні форми роботи, які забезпечать сформованість відповідних компетентностей, на нашу думку, доцільно запроваджувати при вивченні навчальних дисциплін студентами ВНЗ. Тому метою нашої статті є розгляд особливостей формування професійних компетенцій майбутніх учителів правничих курсів при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Ця проблема не є новою у дослідженнях фахівців з актуальних питань методики викладання правознавства, проте спеціальних досліджень обраного аспекту не проводилося. У працях В.Адольфа, К.Безукладнікова, О.Боднара, Г.Козлова розглядаються загальні компетенції, які характерні для майбутніх педагогів [1; 3; 4; 10]. Конкретні компетенції вчителя щодо формування здорового способу життя є об'єктом уваги М.Горбенко, соціальний фактор педагогічної професії вивчає В.Введєнський [5; 6]. Теоретичні основи реалізації компетентнісного підходу в умовах інститутів післядипломної освіти висвітлюються в статті Н.Мурованої [14]. Н.Кузовлева та Н.Кузьміна розглядають фахові компетенції магістрантів та майстрів виробничого навчання [11; 12]. Загальні засади впровадження компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі деталізуються в працях О.Пометун, М.Рудь, М.Сіданіч [15; 16; 18]. Так, порівняльний аналіз реалізації компетентнісного підходу в зарубіжних країнах містить праця О.Пометун [15]. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освітніх закладах України висвітлює в своїй статті М.Рудь [16].

**Виклад основного матеріалу дослідження...** У навчальній літературі знаходимо перелік конкретних компетенцій майбутніх учителів та форми роботи з ними, особливості застосування при вивченні деяких тем шкільної програми. Так, у підручниках Б.Андрусишина та А.Гуза запропоновані різні форми роботи зі студентами, визначені оптимальні з них для засвоєння предметних знань, формування навичок науково-дослідної роботи [2; 7]. У навчальному посібнику В.Чужикової значна роль відводиться особливостям компетенцій майбутніх викладачів юридичних дисциплін шляхом моделювання та структурування кейсів (ситуаційних вправ) та застосування їх у формуванні професійних умінь майбутніх викладачів права [19, с.355-388].

У підручнику з методики навчання правознавства за ред. С.Кропив'янського та дослідженні Л.Рябовол висвітлюється суть інтерактивного навчання та етапи формування професійних компетенцій майбутніх вчителів правознавства [13; 17].

У педагогічній літературі компетентнісний підхід розглядається як спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей (інтегрована характеристика особистості). Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання

Професійна компетентність педагога становлять ґрунтовні знання в галузі психології та педагогіки. Психологічні знання, навички та вміння, на думку переважної більшості фахівців, повинні забезпечити педагога чіткими уявленнями про закономірності функціонування психіки вихованця й особливості їх вияву в різних, у тому числі педагогічних і виробничих, умовах; тобто озброїти конкретною методикою впливу на основні складові психічних процесів, які мають надзвичайно важливе значення як в навчальній діяльності, так і в професійній, врахувати психічні властивості особистості та шляхи їх розвитку під час проведення різноманітних заходів; вміло впливати на психічний стан вихованців і спрямовувати його на підвищення якості їх діяльності; ефективно керувати формуванням психічних утворень, які є основою професійної майстерності як окремого вихованця, так і колективу. Не менш глибокі та всебічні знання потрібні педагогу в галузі психології малої групи (колективу), спілкування, виховання і навчання, професійної діяльності. Він також повинен володіти ефективними прийомами впливу на свідомість і підсвідомість вихованців в критичній ситуації, надавати їм своєчасну кваліфіковану соціально-психологічну консультацію і допомогу тощо. Кожна галузь має стати предметом особливої уваги педагога. Знання із загальної педагогіки забезпечують, по-перше, теоретичну підвалину діяльності педагога, по-друге, оволодіння ефективною методикою здійснення різноманітних навчально-виховних заходів, формування навичок і вмінь кожного педагога [20].

Професійна компетентність вчителя - це сукупність різнобічних знань і практичних навичок, які допомагають успішно виконувати педагогічну діяльність, вроджених здібностей до співпраці з іншими людьми, в поєднанні з належними моральними якостями. До елементів професійної компетентності Н.В. Кузьміна відносить наступні:

- спеціальна компетентність в галузі дисципліни, що викладається;
- методична компетентність в галузі формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність в області мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- аутопсихологічна компетентність – рефлексія педагогічної діяльності [12].

Згідно з В.Ю. Кричевським, існує 4 типи професійної компетентності:

- функціональна, яка характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізувати;
- інтелектуальна, вона виражається в здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків;
- ситуативна, що дозволяє діяти залежно від ситуації;
- соціальна - передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей [20].

Під професійною компетентністю вчителя, поділяючи думку переважної більшості дослідників, ми розуміємо здатність учителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння вчителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Важливим компонентом професійної компетентності вчителя щодо формування культури мислення в дітей шкільного віку є розуміння прямої кореляції між розвитком інтелектуальної культури педагога і рівнем його діяльності.

Під поняттям фахових компетенцій ми розглядаємо знання, вміння, навички й досвід, необхідні майбутнім учителям для їхньої професійної діяльності.

При опануванні навчальної дисципліни “Методика навчання правознавства” перед нами постає складне завдання – шляхом в т.ч. і використання групових методів навчання сформувати фахові компетентності майбутніх вчителів та викладачів правничих курсів у ЗНЗ та ВНЗ України. Ця навчальна дисципліна належить до нормативних дисциплін навчального плану, тому є обов'язковою при здобутті кваліфікацій “вчителя історії та правознавства”, “викладача права” та дотичних до них, що дають право на викладання правничих курсів. Навчальною програмою курсу передбачаються такі ключові теми: поняття та класифікація методів навчання; процес навчання та його етапи, формування вмінь та навичок для вирішення юридичних задач та правових ситуацій, в т.ч. і шляхом застосування кейс-технологій; характеристика підручників та навчальних посібників із правничих дисциплін для ЗНЗ; стан шкільної правничої освіти в сучасній Україні; характеристика діючих навчальних програм з правничих дисциплін для ЗНЗ; типологія уроків правознавства; основні вимоги до уроків правничих дисциплін; критерії оцінювання знань учнів з правознавства; основні компоненти та особливості аналізу уроку, самоаналіз уроку; план – конспект уроку з правничих дисциплін: особливості структури та оформлення; форми та методи активізації пізнавальної діяльності учнів; проведення учнівських олімпіад із правознавства; позакласна робота з правознавства в ЗНЗ: форми, значення; підготовка школярів до участі в конкурсі – захисті учнів– членів МАН України; навчальний кабінет правознавства, його обладнання та використання матеріалів у навчально-виховній роботі; виховні заходи з правознавства. спостереження та аналіз позакласного заходу; формування понятійного апарату на уроках правничих дисциплін; правові ситуації: організації аналізу, алгоритм розв'язання; юридичні рівняння, юридичні анаграми; рольові ігри в ході вивчення правничих дисциплін.



Вивчення вказаної навчальної дисципліни буде сприяти опануванню студентами необхідних знань із правознавства. Так, використання методів навчання, дидактичних ігор, інших форм роботи студентами буде неможливим без знання ними фактичного матеріалу (положень теорії держави і права України, основ публічного та приватного права). Використання юридичних анаграм, кросвордів та чайнвордів буде можливим за умов ґрунтового знання понятійного апарату "Методики навчання правознавства" та предмету "Правоознавство. Практичний курс".

Запитання для роботи в групі, залежно від вибору методу групового навчання можуть мати як теоретичне, так і практичне спрямування. Так, у першому випадку таким чином можна вирішити питання про характеристику навчальних програм тих курсів, які запроваджуються за рахунок варіативної та інваріативної частин начального плану ("Правоознавство. Практичний курс", "Громадянська освіта", "Права людини", "Ми – громадяни України", "Практичне право" та ін.); навчальних підручників та посібників; класифікації методів навчання, дидактичних та рольових ігор. Особливу увагу ми звертаємо на необхідність застосування групових методів при розгляді практичних завдань. Так, їхнє використання буде ефективним при складанні: пам'яток для студентів та учнів (пам'ятки для розв'язання юридичних задач і правових ситуацій, юридичних рівнянь та юридичних анаграм, роботи з нормативно-правовими актами й джерелами права, аналізу й самоаналізу уроків та виховних заходів); календарного планування з правничих курсів, планів-конспектів комбінованих уроків та уроків із застосуванням інтерактивних методик, кросвордів і чайнвордів, сценаріїв рольових ігор.

**Висновки...** Отже, зважаючи на сказане, робимо висновок, що групова робота та інші форми організації навчально-виховної роботи на заняттях при вивченні курсу з методики навчання правознавства має посісти належне місце, так як вона надає можливість для стимулювання зацікавленості студентів, їхньої співпраці, а також може значно заощадити час та покращити навчальні досягнення окремих студентів, дасть можливість сформувати в них фахові компетенції, необхідні для їхньої подальшої роботи.

#### Література

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография/ Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 1998. – 118 с.
2. Андрусишин Б.І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : підручник / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – К. : Знання, 2008. – 301 с.
3. Безукладников К. Э. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе / К.Э. Безукладников // Педагогическое образование и наука. – 2009. – №6. – С. 69-73.
4. Боднар О. Формування аналітико-експертних компетенцій педагогів з урахуванням емоційного інтелекту / О. Боднар // Імідж сучасного педагога. – 2011. – №10. – С. 11-14.
5. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2006. – №2. – С.59-65.
6. Горбенко М. І. Значення рівня компетентності вчителів загальноосвітніх предметів щодо проблеми формування здорового способу життя / М.І. Горбенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Чернігів, 2008. – С. 72-74.
7. Гуз А.М. Методика викладання правознавства в школі / А.М.Гуз – К., 2006. – 180 с.
8. Дахин А. Н. Открытое образование и компетентность его участников / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2008. – №1. – С.60-64.
9. Димитров М.Ф. Роль періодичних видань у формуванні компетентності майбутніх фахівців / М.Ф.Димитров, Г.В.Морозова, Г.В.Онкович, В.І.Кобченко, А.Г.Шевцов // Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти: монографія. – АПН України; Ін-т вищої освіти; Відділ теорії і методології гуманітарної освіти. – К., 2007. – С.307-315.
10. Козлова Г. Компетентнісний підхід до навчання студентів і викладачів / Г. Козлова // Вища школа. – 2011. – № 4. – С.83-93.
11. Кузовлева Н. В. Компетентностный подход в формировании культуры умственного труда при подготовке магистра начального образования / Н. В. Кузовлева // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С.69-74.
12. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М. : Высшая школа, 1990. – 119с.
13. Методика викладання «Основ правознавства» : курс лекцій / Ніжинський держ. педагогічний ун-т ім. Миколи Гоголя / Станіслав Миколайович Крапив'янський (уклад.). – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М.Гоголя, 2004. – 212с.
14. Мурована Н. Теоретичні основи реалізації компетентнісно орієнтованого навчального процесу підвищення кваліфікації вчителів в інститутах післядипломної педагогічної освіти / Н. Мурована // Імідж сучасного педагога. – 2010. – №1.– С.30-32.
15. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.15 – 24.
16. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті / М. Рудь // Вісник Львів. ун-ту. – Серія: Педагогіка – 2006. – Вип. 21, ч. 1. – С.73 – 82.
17. Рябовол Л.Т. Шкільний курс «Основи правознавства» та методика його викладання : навч.- метод. посібник для студ. вищих пед. навч. закл. / Л.Т.Рябовол. – Кіровоград : КДПУ, 2005. – 182 с.
18. Сіданіч М. Професійна компетентність учителя та культура мислення учнів <http://osvita.ua/school/technol/1913/>.
19. Чужикова В.Г. Методика викладання права : навч. посіб. / В.Г.Чужикова. – К. : КНЕУ, 2009. – 425 с.
20. Ягупов В.В. Професійна компетентність вчителя в системі сучасної освіти // <http://osvita.ua/school/technol/1913/>

#### Анотація

У статті розглядається формування професійних компетенцій майбутніх учителів правничих курсів при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України. У педагогічній літературі компетентнісний підхід розглядається формування професійних компетенцій майбутніх учителів правничих курсів при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України. У педагогічній літературі компетентнісний підхід розглядається як спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, результатом якого буде сформована загальна компетентність людини, що є сукупністю ключових компетентностей (інтегрована характеристика особистості). Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, що видається можливим при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України.

#### Аннотация

В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности будущих учителей правоведения при освоении учебной дисциплины «Методика преподавания правоведения» в ВУЗ Украины. В педагогической литературе компетентностный подход рассматривается как направление педагогического процесса формирования и развитие ключевых (главных, основных) и предметных компетентностей личности, результатом которого станет сформированная общая компетентность, что является собой совокупность ключевых компетентностей (интегрированная характеристика личности). Ученые европейских стран считают, что получение молодыми людьми знаний, умений и навыков направлено на усовершенствование их компетентности, помогает интеллектуальному и культурному развитию личности, что происходит и при изучении дисциплины «Методика преподавания правоведения» в ВУЗ Украины.

#### Summary

The article features the formation of professional competence of future teachers of law courses in mastering the discipline «teaching law» in the universities of Ukraine. In the pedagogical literature competence approach is seen as oriented educational process on the formation and development of key and subject competencies of the individual, resulting in overall competence will form the person who is a set of key competencies (integrated personality characteristics). Under the professional competence of teachers, sharing the opinion of the majority of researchers, we understand the ability of teachers to effectively carry out their professional activities, possession of the necessary amount of teacher knowledge and skills that determine the formation of his educational activities, teaching communication and personality of the teacher as a carrier of certain values, ideals and educational awareness. An important component of professional competence of teachers to a culture of thinking in school-age children is to understand the direct correlation between the development of the intellectual culture of the teacher and the level of its activity. The term professional competence, we consider knowledge, skills and experience to future teachers for their profession.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, групові методи навчання, фахові компетенції, мала група, дилема, кейс-технології.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, групповые методы обучения, специальные компетенции, малая группа, дилемма, кейс-технологии.

**Key words:** competence a campaign, group methods, professional the competence, training, small group, a dilemma, a case-technology.

Подано до редакції 19.03.2012.

УДК 378.016:[37.091.12-051:78]:331.446.4-07

©2012

Прокопенко Р.В.

### МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Інтерес до педагогічної діяльності як один з варіантів професійного розуміється вченими як вибіркова спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності. Важливість його формування у майбутніх вчителів музики викликана вимогами професіограми спеціалістів даного профілю. Однак, процесу формування тих чи інших якостей особистості, в тому числі й інтересу до педагогічної діяльності, передусє процес діагностування рівня їх сформованості. У зв'язку з цим постає необхідність розробки методики діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Дослідження, у рамках яких були розроблені не лише критерії й показники, а й інші величини діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності, вже мали місце. Так, К.С.Тюрбаєва [3] досліджувала стадії

сформованості інтересу до професії вчителя (допитливість, стійка потреба у діяльності, глибокий та стійкий інтерес). Найбільш поширеними методами діагностування цієї категорії, що зустрічаються у переважній більшості наукових праць з означеної проблеми, є анкетування і тестування (Л.І.Кацова [2], Ю.О.Вижевська [1]). Втім, варто зазначити, що інтерес до педагогічної діяльності – широка категорія, і зведення діагностики її сформованості до одного чи двох методів наукових досліджень може призвести до гіпертрофованих оцінок одних її компонентів і недооцінку інших. У зв'язку з цим виникла потреба розробки нової методики здійснення цього важливого, особливо з точки зору проведення наукового дослідження, процесу.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є висвітлення основних позицій розробленої методики діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Перш ніж перейти безпосередньо до діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності, варто визначити, що саме являє собою дана категорія. Отже, інтерес до педагогічної діяльності, як вже було зазначено, є вибірковою спрямованістю особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності [1]. Структуру інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики становлять такі компоненти: мотиваційно-вольовий, інформаційно-пізнавальний, емоційно-оцінний та діяльнісно-комунікативний. У відповідності до даної структури нами були розроблені критерії діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики.

I. *Мотиваційно-вольовий* критерій спрямований на встановлення ступеня навчальної та професійної мотивації майбутніх вчителів музики, рівня їх вольової витримки та терпіння як в процесі здобуття професії, так і під час здійснення майбутньої професійної діяльності. Першим показником даного критерію є характер відношення до професії, що виражається наявністю бажання у майбутнього вчителя музики виконувати вимоги навчального плану, відповідністю реалій педагогічної діяльності попереднім уявленням студента щодо неї, а також задоволеністю як власним професійним вибором, так і процесом опанування професією. Другим показником є ступінь спрямованості на досягнення якомога вищих результатів навчання й праці. Він дозволяє визначити, чи зацікавлений студент у власному професійному зростанні як вчителя музики, чи бажає будувати свою кар'єру у стінах загальноосвітньої школи. Третій показник – наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь – яскраво віддзеркалює стан професійної придатності молодого спеціаліста. Так, він дозволяє визначити ті проблеми, які є найбільш актуальними для кожного окремо взятого студента і, відповідно, потребують нагального вирішення (наприклад, практичні завдання з музично-виконавських дисциплін чи написання курсової роботи з методики музичного виховання школярів). Наявність здатності до подолання труднощів у процесі набуття професійних знань та умінь для майбутніх вчителів музики є незамінним рушієм їх професійного становлення.

II. *Інформаційно-пізнавальний* критерій спрямований на встановлення рівня та глибини засвоєння майбутніми вчителями музики професійних знань загальнопедагогічного та спеціально-музичного блоків, зокрема: знань з педагогіки, вікової психології, методики музичного виховання, а також музично-теоретичних та музично-історичних знань. Показники даного критерію віддзеркалюють ті групи професійних знань, без яких інтерес до педагогічної діяльності не може бути сформований. Міра обізнаності у галузі педагогіки та вікової психології дає уявлення для дослідника щодо того, наскільки сформований у студентів теоретичний базис для професійного становлення їх саме як вчителів музики, а не просто музикантів. Обсяг музично-теоретичних та музично-історичних знань молодого вчителя безперечно, буде даватися знаки не лише при вивченні школярами музичної грамоти, а й при залученні їх до інших видів діяльності, передбачених для роботи на уроці музики, як то: слухання музики, хоровий спів, гра на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічна діяльність, дитяча творчість. Виходячи з того, що вчитель, який не володіє або володіє у недостатньому обсязі предметним полем своєї спеціальності, скажімо, фаховими знаннями, якими для вчителя музики є, зокрема, музично-теоретичні та музично-історичні знання, не виявить усвідомленого інтересу до учительської професії, можна з впевненістю зробити висновок, що рівень їх засвоєння значною мірою впливає на процес формування у молодих фахівців інтересу до музично-педагогічної діяльності. Глибина знань з методики музичного виховання є вкрай важливим показником при діагностуванні сформованості інтересу до педагогічної діяльності, оскільки даний навчальний курс включає опанування студентами не лише специфічними теоретичними знаннями, а й шкільним педагогічним репертуаром, що є притаманним для спеціалістів саме цього профілю. Успішне засвоєння методики музичного виховання стане у нагоді молодим спеціалістам як під час проходження виробничої практики, так і під час здійснення майбутньої педагогічної діяльності.

III. *Емоційно-оцінний* критерій спрямований на встановлення: а) рівня розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів; б) ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у структурі свідомості і поведінки особистості майбутніх вчителів музики. Характер ставлення до дітей – перший показник даного критерію. Взаємозв'язок ефективності формування інтересу до педагогічної діяльності та ставленням до підростаючого покоління важко переоцінити. Формування у молодих вчителів відношення до своєї професійної діяльності як до цінності видається можливим лише за умови наявності позитивного ставлення до своїх вихованців. Другий показник – яскравість емоційного відгуку на музику. Найбільш бажаною для майбутніх вчителів музики реакцією на музичне мистецтво, без якої

наявність інтересу до музично-педагогічної діяльності неможливо уявити, є підвищена емоційна збудливість. Однак, саму реакцію не варто зводити лише до емоційної сфери особистості, адже майбутні вчителі музики у стінах вищого навчального закладу прилучаються не просто до музичного мистецтва як такого, а до специфічної сфери професійної діяльності, що безпосередньо пов'язана з музикою. Важливість наявності умінь оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності пояснюється тим, що вчителю необхідно постійно давати оцінку успішності засвоєння навчального матеріалу учнями. Саме тому умінь оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності є 3-м показником даного критерію. Важливість наявності даного умінь пояснюється тим, що вчителю необхідно постійно давати оцінку успішності засвоєння навчального матеріалу учнями. Вчитель музики, що не здатний дати оцінку школярам, самому собі та успішності керованого ним педагогічного процесу, не виявить інтересу до педагогічної діяльності. Останнім показником емоційно-оцінного критерію є володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації. Даний показник є досить специфічним, однак, як і деякі інші, є невід'ємною складовою фронтального діагностування сформованості такої важливої якості особистості вчителя музики як інтерес до педагогічної діяльності. Вся справа в тому, що відсутність навичок специфічної виконавської інтерпретації, спрямованої на дитячу аудиторію, загрожує тим, що більша частина музичного матеріалу, опрацьованого на уроці, залишиться незрозумілою для учнів, а невміння подати навчальний матеріал (як теоретичний, так і практичний) школярам доступною для них мовою в разі знижує ефективність здійснення музично-педагогічної діяльності і в жодному разі не сприяє формуванню у вчителів-новачків інтересу до неї.

IV. *Діяльнісно-комунікативний* критерій спрямований на встановлення значущості музично-педагогічної діяльності для майбутніх вчителів музики, їх творчої активності під час її здійснення. Так, ступінь сформованості музично-виконавських умінь (1-й показник) засвідчує, наскільки студент здатний виконувати музичні твори під час здійснення майбутньої професійної діяльності і яка буде якість цього виконання. Здійснити свого роду профілактику засилля формалізму та догматизму при роботі вчителів музики з підростаючим поколінням можна за допомогою визначення міри їх творчої активності у музично-педагогічній діяльності, що є другим показником. Творчо мислити як при підготовці до уроків, так і під час їх проведення, вміти залучити школярів до виконання тих чи інших видів музичної діяльності у найбільш цікавий для них спосіб, спонукаючи останніх до більшої активності на уроці – це і є виявом творчої активності вчителя музики. Творчий, ініціативний підхід фахівця до здійснення музично-педагогічної діяльності свідчить про сформований інтерес до педагогічної діяльності у молодого спеціаліста. Останнім показником діяльнісно-комунікативного критерію є розвиненість комунікативних умінь вчителя музики, що виступає однією з нічим незамінних професійних якостей його особистості. Вчитель-музикант, що буде будувати педагогічний процес на діалогічних засадах, зможе вивести комунікативну взаємодію зі школярами на якісно новий рівень – художньо-педагогічне спілкування, яке, в свою чергу, передбачає продукування нової інформації як для учнів, так і для самого вчителя.

З метою виявлення рівнів сформованості інтересу до педагогічної діяльності переважно за 1-м та частково 3-м критерієм буде доцільним проведення широкого масового опитування респондентів шляхом анкетування. Студентам-музикантам можна запропонувати анкету із запитаннями: 1) Як Ви відноситеся до обраної професії вчителя музики? 2) Чи плануєте Ви в майбутньому будувати кар'єру на основі диплома вчителя музики? 3) Як швидко Ви долаєте труднощі, які постають перед Вами в процесі набуття професійних знань та умінь? 4) Як Ви ставитесь до дітей?

Задля встановлення рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики за інформаційно-пізнавальним критерієм видається доцільним проведення тестування респондентів. Запитання тесту мають бути побудовані виключно у рамках навчального матеріалу, що вивчається майбутніми вчителями музики з психології, педагогіки, музично-теоретичних, музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів.

З метою визначення наявного рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності за третім показником емоційно-оцінного критерію – наявності умінь оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності – дослідник може використати метод бесіди. Орієнтовною темою задля визначення даного показника може слугувати така: "Уміння оцінити результати праці як запорука готовності до педагогічної діяльності".

Задля визначення рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності за 4-м показником емоційно-оцінного компоненту (володіння навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації), а також 1-м та 3-м показником діяльнісно-комунікативного компоненту (музично-виконавські та комунікативні вміння) буде доцільним використати метод педагогічного спостереження. Оцінювати рівень розвитку виконавських умінь студентів, обґрунтованість їхньої інтерпретації можна під час проведення ними уроків музики в процесі проходження виробничої практики за такими параметрами:

- 1) відповідність авторському задуму;
- 2) відповідність виконавським нормативам;
- 3) технічна довершеність у розкритті художнього образу;
- 4) доступність виконавської інтерпретації шкільній слухачській аудиторії;

- 5) наявність навичок вербальної інтерпретації;
- 6) рівень сформованості комунікативних умінь.

За результатами проведеного педагогічного спостереження уроків музики під керівництвом студентів ми пропонуємо поділити їх умовно на 3 групи.

1 група має продемонструвати високий рівень розвитку виконавських умінь та володіння навичками виконавської інтерпретації. Для студентів цієї групи має бути характерною адекватна, усвідомлена інтерпретація виконуваних творів, виразність фразування. Технічно-операційний комплекс виконавських умінь має перебувати на належному рівні. Студенти даної групи мають засвідчити високий рівень сформованості комунікативних умінь, а також наявність навичок доцільної та виваженої вербальної інтерпретації виучуваних творів з урахуванням загальної та музичної характеристик шкільної аудиторії.

Для 2-ї групи буде характерним середній рівень розвитку виконавських умінь та недосконалість володіння специфічними інтерпретаційними навичками вчителя музики. Студенти цієї групи можуть мати здебільшого досить обмежене відчуття цілого, що буде робити їх виконання посереднім. При виконанні різних за характером творів студенти, ймовірніше за все, будуть користуватися одним видом фортепіанної техніки; в результаті виконавська інтерпретація деяких творів буде неадекватною. При роботі за інструментом головна увага студентів цієї групи буде прикута до технічно правильного відтворення нотного тексту, натомість застосування спеціальної інтерпретації, спрямованої на дитячу аудиторію, в кращому випадку буде поодиноким. Комунікативні уміння також потребують подальшого вдосконалення, оскільки їх рівень розвитку не дозволить у повному обсязі реалізувати можливості суб'єкт-об'єктної взаємодії вчителя і учнів на уроці музики.

3 група – низький рівень розвитку виконавських, інтерпретаційних та комунікативних умінь. Технічний рівень розвитку виконавських умінь студентів 3-ї групи не буде відповідати вимогам професіограми вчителя музики. Виконуючи твір, студенти, не маючи навичок читання нотного тексту з аркушу, можуть плутатися у ньому, постійно зупиняючись. Характерна інтерпретація творів здебільшого невиразна, словесні пояснення некоректні, розмиті, про розкриття художнього образу мова не йде. Навички педагогічного спілкування студентів даної групи будуть перебувати у зародковому стані.

Задля перевірки рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності за показниками яскравості емоційного відгуку на музику (емоційно-оцінний компонент) та міри творчої активності у музично-педагогічній діяльності (діяльнісно-комунікативний компонент) можна організувати захід для студентів на тему "Вміння адаптації навчального матеріалу як запорука педагогічної майстерності вчителя музики". Попередньо перед студентами поставити завдання: підготувати 1 твір для слухання музики у школі для будь-якого класу. Використовуючи метод педагогічного моделювання, студентам треба запропонувати виконати підготовлений твір, а потім охарактеризувати його цікавою, емоційно забарвленою мовою умовно для учнів 1-го, 5-го та 8-го класу (хоча на практиці музичні твори для цих класів, особливо враховуючи те, що в них вчать учні різних вікових груп, відрізняються). Роль "класу" може виконувати решта присутніх студентів. Тобто, кожен студент має дати 3 характеристики одного твору, причому обов'язково висвітлити емоційну сторону авторського задуму. Таким чином, можна буде зробити висновки і щодо музичної емоційності студентів, і щодо міри їх творчої активності, адже завдання, поставлене перед ними, буде виходити за рамки педагогічної дійсності.

Аналіз результатів 1-го та 2-го етапів констатувального експерименту дослідження дозволить виявити рівневу характеристику сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики.

*Низький рівень* сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики характеризується негативним відношенням до обраної професії, відсутністю бажання професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у вузі. Рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів студентів даної групи є таким, що не дозволяє їм осмислено та дієво здійснювати навчально-виховний процес у загальноосвітній школі. Ставлення до дітей – негативне, емоційного відгуку на музику не спостерігається, так само як і наявності уміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності. У переважній більшості студенти не володіють навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації. Майбутні вчителі музики з низьким рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності не виявляють творчої активності у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські уміння не відповідають вимогам професіограми вчителя музики, а відсутність комунікативних умінь спричиняє емоційно збіднену мову та поведінку студента.

*Середній рівень* сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики характеризується індивідуальним відношенням до обраної професії, низькою мотивацією студентів до професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у вузі. Рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів попри відсутні прогалини дозволяє молодим спеціалістам виконувати професійні обов'язки на посаді вчителя музики середньої загальноосвітньої школи. Ставлення до дітей, як правило, досить стримане, прохолодне; в той же час студенти

можуть більш емоційно реагувати на певні зразки музичного мистецтва, як під час слухання музики на лекціях, так і під час проведення тих чи інших заходів (наприклад, концертів). Вміння оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності сформоване на достатньому рівні. У переважній більшості студенти володіють комунікативними вміннями, а також навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації, хоча і потребують їх подальшого вдосконалення. Майбутні вчителі музики з середнім рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності не виявляють належної творчої активності у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські вміння відповідають вимогам професіограми вчителя музики.

*Високий рівень* сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики характеризується позитивним відношенням до обраної професії, наявністю сильного бажання професійного зростання та здатності до подолання труднощів у процесі навчання у вузі. Студенти даної групи демонструють високий рівень загальнопедагогічних та спеціально-музичних знань, зокрема, знань з педагогіки, вікової психології, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, а також з методики музичного виховання школярів. Ставлення до дітей – позитивне, спостерігається яскравий емоційний відгук на музику, а також наявність комунікативних умінь та умінь оцінити перебіг та результат музично-педагогічної діяльності. У переважній більшості студенти на достатньо високому, подекуди навіть професійному рівні володіють навичками предметної вербальної та виконавської інтерпретації. Майбутні вчителі музики з високим рівнем сформованості інтересу до педагогічної діяльності зазвичай виявляють високу творчу активність у музично-педагогічній діяльності, при цьому їх музично-виконавські вміння не лише відповідають вимогам професіограми вчителя музики, а й є взірцем для наслідування іншими студентами.

**Висновки...** Отже, діагностування рівня сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики доцільно проводити за розробленими критеріями. Мотиваційно-вольовий критерій спрямований на встановлення ступеня навчальної та професійної мотивації майбутніх вчителів музики, рівня їх вольової витримки та терпіння як в процесі здобуття професії, так і під час здійснення майбутньої професійної діяльності. Інформаційно-пізнавальний критерій спрямований на встановлення рівня та глибини засвоєння майбутніми вчителями музики професійних знань загальнопедагогічного та спеціально-музичного блоків, зокрема: знань з педагогіки, вікової психології, методики музичного виховання, а також музично-теоретичних та музично-історичних знань. Емоційно-оцінний критерій спрямований на встановлення: а) рівня розвитку емоційно-почуттєвої сфери студентів; б) ступеня сформованості ціннісних орієнтацій у структурі свідомості і поведінки особистості майбутніх вчителів музики. Діяльнісно-комунікативний критерій спрямований на встановлення значущості музично-педагогічної діяльності для майбутніх вчителів музики, їх творчої активності під час її здійснення. Таким чином, запропонована методика дозволить виявити рівневу характеристику сформованості інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики.

#### Література

1. Вижевська Ю.О. Формування професійно-пізнавального інтересу майбутніх вчителів до педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Вижевська Юлія Олександрівна ; Ін-т вищої освіти Академії пед. наук України. – Рівне, 2006. – 20 с.
2. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Кацова Лариса Іванівна ; Харківський національний пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2005. – 20 с.
3. Тюребаева К.С. Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей музыки в процессе педагогической практики (на материале музыкально-педагогических факультетов педвузов) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Тюребаева Клара Сагандыковна; Научно-исследовательский институт педагогических наук имени И. Алтынсарина. – Алма-Ата, 1989. – 25 с.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема діагностування сформованості однієї з важливих складових професіограми вчителя музики – інтересу до педагогічної діяльності. У якості засобу здійснення цього важливого процесу пропонується розроблена методика.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема диагностирования сформированности одной из важных составляющих профессиограммы учителя музыки – интереса к педагогической деятельности. В качестве средства осуществления этого процесса предлагается разработанная методика.*

#### Summary

*The article deals with the problem of diagnosing formed one of the important components profессиogram music teacher – interest in educational activities. As a means to achieving this important process, the method proposed.*

**Ключові слова:** інтерес, рівень сформованості, методика діагностування.

**Ключевые слова:** интерес, уровень сформированности, методика диагностирования.

**Key words:** interest, rate formation, methods of diagnosis.

Подано до редакції 27.02.2012.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук, проф. Завадською Т.М.

**ВПЛИВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ВОКАЛІСТА НА ПРОЦЕС СПІВАЦЬКОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Підготовка майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах є основним завданням процесу навчання на музично-педагогічних спеціальностях вишів. Окрім вузькопрофесійної спрямованості навчального процесу тут триває розв'язування загальних завдань виховання особистості студента, його всебічного культурного розвитку, формування активної громадянської позиції. Великий вплив на рівень фахової підготовки майбутнього вчителя, його професійну ідентифікацію, мотивацію навчальної діяльності студента має особистість викладача вищого навчального закладу. Педагогічна діяльність викладача вишу спрямована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного знайти своє місце на ринку праці, активно включитися в політичну, суспільну, культурну та інші сфери життя суспільства [7, с. 46].

Важливе значення у ході професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів у виші відіграє педагогічна взаємодія студента та викладача вокалу. Співацький розвиток майбутніх педагогів-музикантів є важливою складовою їх фахової підготовки. У системі підготовки вчителя музики дисципліна "Постановка голосу" є однією з профільюючих дисциплін, що вивчається впродовж усього терміну навчання у навчальному закладі. Тому спілкування студента з викладачем вокалу триває протягом кількох років і має значний вплив на формування особистості студента, його професійної компетентності.

Педагогічна діяльність викладача вокалу вищого навчального закладу має творчий характер і велике професійно-інтелектуальне навантаження. Підготовка кваліфікованих музично-педагогічних кадрів країни є особливим видом суспільно корисної діяльності, націленої на покращення рівня виховання підростаючого покоління. Діяльність педагога-вокаліста спрямована на всебічний культурний розвиток особистості майбутнього вчителя музики, озброєння студентів необхідними фаховими знаннями та вміннями у сфері вокально-педагогічної та виконавської діяльності. Робота викладача вищого навчального закладу, зокрема педагога-вокаліста, має визначне значення у розвитку суспільства. Вона пов'язана з підготовкою фахівців у галузі виховання повноцінних членів суспільства, патріотів своєї держави.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Проблеми педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу розглядали у своїх працях А.Алексюк, В.Галузинський, О.Головенко, В.Земцова, М.Євтух, С.Вітвицька, Н.Кузьміна, Б.Степанишин, Г.Трофимова, М.Фіцула. Питання педагогічної взаємодії викладача вокалу та студента-вокаліста досліджували Л.Дмитрієв, А.Менабені, В.Чайка, Ю.Юцевич. Вченими розглядалися проблеми науково-методичного забезпечення процесу співацького розвитку студентів, відшукування ефективних шляхів удосконалення вокальних умінь та навичок. Питання педагогічної взаємодії викладача вокалу та студента на занятті, впливу особистості педагога-вокаліста на навчально-виховний процес у науково-педагогічній літературі висвітлені не достатньо.

Значущість впливу особистості педагога-вокаліста на якість процесу співацького розвитку майбутніх учителів музики, формування їх професійної компетентності, багатогранність даної проблеми спонукають до глибшого розгляду процесу взаємодії педагога та студента на занятті вокалу. Вивчення даного питання є актуальним та своєчасним на сучасному етапі розвитку мистецької педагогіки.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є аналіз впливу особистості викладача вокалу на процес співацького розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Сучасна вища школа перебуває на стадії активного розвитку, що ставить особливі вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу. Особистість викладача вишу постійно знаходиться у полі зору сучасної наукової думки і громадськості, оскільки від неї залежить ефективність процесу фахової підготовки та виховання наукової та культурної еліти країни, збереження та примноження культурних надбань суспільства. Викладач вищої школи має володіти високою загальною й педагогічною культурою, бути професіоналом своєї справи.

Особистість педагога має визначний вплив на процес професійної самоідентифікації студента, його загальнокультурного розвитку. К.Ушинський зазначав, що у вихованні все повинно базуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання [6, с. 15].

Важливою умовою успішності процесу виховання студента вищого навчального закладу є особистість викладача, його загальна і педагогічна культура, особисті психологічні якості темпераменту та характеру, висока моральність, порядність, справедливість. К.Ушинський зазначав, що тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна виховати характер [6, с. 9].

Ніякі бесіди зі студентом не будуть такими ефективними, як особистий приклад педагога. Якщо сам педагог проявляє себе активною, цілеспрямованою особистістю, орієнтується у сучасному культурному,

політичному житті суспільства, виявляє принципове ставлення до тих чи інших явищ, то вплив його на студента буде великим. Якщо ж навіть досвідчений педагог виявить себе у педагогічній діяльності недостатньо дисциплінованим, неорганізованим, непринциповим, мало зацікавленим долею вихованця, – він не зможе справитися з завданнями виховання майбутнього фахівця.

Фахова підготовка музично-педагогічних кадрів країни здійснюється на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів, які є важливою ланкою системи педагогічної освіти України. Студенти, які обирають професію вчителя музики, отримують ґрунтовну музичну освіту і повинні забезпечувати потребу загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів країни у кваліфікованих педагогічних кадрах. На відміну від студентів мистецьких закладів, окрім виконавських навичок, студенти музично-педагогічних факультетів повинні отримувати ґрунтовні науково-методичні знання, розвивати вокально-слухові, оцінювально-аналізувальні навички. Проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів пов'язана з окресленим колом спеціальних знань, умінь та навичок.

За своїм змістом вокальна підготовка вчителя музики є дуже різноманітною, її специфіка визначається не лише завданнями фахової підготовки, але й такими об'єктивними показниками, як попередня музична освіта і вокальні дані студента.

У процесі формування та розвитку співацького голосу майбутніх педагогів-музикантів основна роль належить дисципліні "Постановка голосу", яка є одним із профільюючих предметів і вивчається впродовж усього терміну навчання у навчальному закладі.

Процес підготовки майбутніх учителів до вокально-педагогічної діяльності у школі вимагає чіткого усвідомлення значення впливу особистості вчителя музики на формування музичної культури школярів, його педагогічної компетентності та рівня професійної підготовленості. Досконале володіння педагогом співацьким голосом, широкою палітрою засобів передачі змісту вокального твору є необхідною умовою залучення учнів до світу музичного мистецтва.

Основним інструментом діяльності майбутнього учителя на уроках музики є його голосовий апарат. Г.Урбанович зазначав, що "співацький голос вчителя – голос, який є головним знаряддям праці вчителя, унікальним у своєму роді засобом передачі мистецтва співу, інструментом навчання та виховання, носієм музичної та іншої інформації" [5, с. 2].

Поліфункціональність професії вчителя музики вимагає від нього володіння знаннями і вміннями у різних сферах діяльності: науково-методичної, викладацької, організаторської, виконавської.

Зміст фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів у виші спрямований на формування професійних якостей учителя музики, його художньо-естетичних смаків, здатності до творчої діяльності в мистецтві. Вищі навчальні заклади країни ставлять за мету формування всебічно підготовленого фахівця національної школи, здатного на високому рівні організувати та проводити урочну, позакласну і позашкільну музично-виховну роботу в школах; працювати на посаді викладача музики в школах різного типу з поглибленим вивченням музично-естетичних дисциплін (гімназія, ліцей, коледж).

Робота студента музично-педагогічної спеціальності у класі вокалу протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі відбувається у тісній співпраці з викладачем вокалу. Тому особистість педагога-вокаліста має значний вплив на процес співацького розвитку студента, вдосконалення його професійних умінь, формування фахової компетентності майбутнього вчителя. Результативність процесу навчання студента залежить від сформованості у нього таких особистісних якостей, як воля, наполегливість та цілеспрямованість.

Завдання викладача вокалу не лише озброїти майбутнього вчителя музики необхідними знаннями, вміннями, навичками, розвинути музикальність, ознайомити його з питаннями методики викладання вокалу, специфікою співацького розвитку дітей різного віку, але й виховувати всебічно розвиненого фахівця, висококультурну та високоморальну особистість. В ході систематичної роботи зі студентом у класі вокалу педагог здійснює вплив на формування його світогляду, естетичних смаків, розвиває тонку музичну культуру, інтелект. Виховні завдання на заняттях вокалу вирішуються поруч із завданнями професійного навчання.

Педагог покликаний виховувати у студента скромність, дисциплінованість, повагу до колективу. Не можна допускати зазнайства, зверхності у спілкуванні з ровесниками найбільш обдарованих студентів. Необхідно виховувати у них усвідомлення свого місця у мистецтві, критичне ставлення до власної особистості, розвивати відчуття відповідальності перед навчальним колективом, педагогом.

У процесі педагогічного спілкування на занятті вокалу викладач впливає на студента не лише за рахунок накопичених науково-теоретичних знань, а й власними емоційно-вольовими якостями, рівнем загальної культури, світоглядом. Ставлення до студента визначає вибір викладачем стилю педагогічного спілкування (авторитарного, демократичного, ліберального). Оптимальним є демократичний стиль спілкування, який передбачає виявлення глибокої поваги і довіри до студента, активізацію творчих сил вихованців, ініціативності на занятті. Таке спілкування є найдоцільнішим у ході співацького розвитку майбутніх учителів. Воно сприяє творчому самовираженню студента, стимулює розвиток інтересу до самовдосконалення власних вокально-виконавських умінь, самоорганізації навчальної діяльності. Завданням педагога вокалу є заохочення студента до активної



участі у навчально-виховному процесі, здійснення самостійної роботи з розвитку співацького голосу за рахунок засвоєних на занятті вокалу знань і вмінь.

Педагог-вокаліст зобов'язаний вивчати психологічні особливості темпераменту, характеру вихованця для того, щоб здійснювати цілеспрямований вплив на формування його особистісних та професійних якостей. Для цього викладач має слідувати за поведінкою майбутнього вчителя поза заняттями вокалу, ставленням його до занять з інших дисциплін, активністю у виконанні громадських обов'язків.

Необхідними якостями педагога вокалу мають бути гостре відчуття сучасності, ясне усвідомлення завдань сучасної мистецької педагогіки. Тому кожен педагог зобов'язаний постійно підвищувати свій науково-професійний рівень, цікавитися останніми подіями у світі мистецтва, ознайомлюватися з досягненнями вокальної педагогіки та дотичних до неї наук. Необхідність здійснення музично-педагогічної діяльності в нових умовах розбудови національної системи освіти та відродження національної культури вимагає від викладача вокалу вищого навчального закладу обізнаності із сучасними реаліями розвитку вітчизняної школи співу, здійснення історико-культурологічного аналізу її становлення. Обізнаність педагога в питаннях вокально-педагогічної спадщини видатних педагогів-вокалістів, застосування їх методів роботи зі студентами у власній педагогічній практиці допомагає у виробленні власного індивідуального стилю викладання.

Важливою педагогічною якістю викладача вокалу вищого навчального закладу є глибока зацікавленість у кожному учневі. Це є умовою легкого налагодження психологічного контакту зі студентом, створення на занятті атмосфери комфортного спілкування. Лише за умови чуйного небайдужого ставлення до вихованця, щирого бажання передати йому необхідні професійні знання і вміння складаються сприятливі умови для повного творчого розкриття студента, виявлення його вокального потенціалу. Педагог має постійно відчувати відповідальність перед студентом за його професійне майбутнє, невпинно шукати шляхи вдосконалення співацьких голосів студентів, індивідуальні підходи у навчанні. Яскрава позитивна зорієнтованість особистості педагога, небайдужість, зацікавленість, доброчесність, порядність, справедливість стимулюють студента до відповідального ставлення до занять вокалом, власного професійного самовдосконалення.

У вільний від занять час педагог зобов'язаний займатися добором вокально-педагогічного репертуару для студентів, відшуканням методичних підходів для вирішення педагогічних завдань, добирати корисні для загального культурного розвитку студентів книги, аудіо-, відеозаписи. Педагог вищого навчального закладу має бути інтузіастом своєї справи.

Відсутність зацікавленості педагога професійним майбутнім вихованця, байдуже формальне спілкування перешкоджає налагодженню контакту між викладачем та вихованцем, створенню творчої атмосфери на занятті, і, відповідно, знижує результативність навчання.

У власній педагогічній діяльності викладач вокалу має досконало володіти співацьким голосом. Значна частина вокальних навичок засвоюється студентом за рахунок здатності до наслідування звучання співацького голосу педагога. Тому голос викладача вокалу має відповідати нормам еталонного звучання співацького голосу, бути позбавленим недоліків голосоутворення, володіти багатством тембрального забарвлення, розвиненими акустичними якостями звучання. За наявності у педагога вад голосоутворення пов'язаних з захворюванням голосового апарату, віковими змінами, необхідно уникати використання методу особистого ілюстрування вокального матеріалу. У таких випадках перевагу потрібно надавати прослуховуванню студентами художніх вокальних творів у виконанні співаків-професіоналів.

Основним інструментом педагога вокалу вищого навчального закладу є його мова і мовлення. Культура мовлення знаходиться у колі фахових вокально-педагогічних проблем, як засіб професійної педагогічної дії, спрямований на вироблення необхідних рис індивідуальності через систему мовлення. Рівень мовної культури викладача вокалу вищого навчального закладу засвідчує рівень його самоосвіти й загального інтелектуального розвитку. Адже фаховий рівень спеціаліста будь-якої сфери діяльності визначає його мовно-термінологічна освіченість.

В.Антонюк зазначає: "Вокально-педагогічне мовлення – складова української педагогічної риторики, та має глибокі корені у світовій культурі співу, оскільки увібрало у свою систему термінологічної лексики професійні висловлювання з царини провідних вокальних шкіл світу, а часом і крилаті вислови окремих педагогів" [1, с. 77].

Специфіка педагогічної діяльності викладача вокалу, складність роботи з "живим" музичним інструментом співака – голосом, призводить до необхідності використання у педагогічному спілкуванні зі студентом великої кількості образних висловлювань, порівнянь. Зрозумілість та доступність науково-методичного матеріалу, які студенти засвоюють на занятті вокалу залежить від рівня розвитку образного мислення педагога. Багатство і культура мовлення викладача вокалу дозволяє передавати зміст думок, почуття, прагнення у процесі виховання студентів.

Насиченість мовлення педагога професійними термінами іншомовного походження, образними порівняннями робить його особливо експресивно забарвленим та емоційно піднесеним. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування кожного викладача створює особливу психологічну атмосферу на занятті. Експресивність та емоційність мовлення педагога-вокаліста підсилюють виразна міміка та жести.

Висока культура мовлення, спілкування, поведінки, жести, міміка, зовнішній вигляд педагога має визначний вплив на свідомість студента, мотивування його до занять вокалом, прагнення перейти на практичний виконавський досвід.

Педагогічна діяльність викладача вокалу у вищому навчальному закладі має певні особливості. Однією з них є динамічність, яка зумовлена тим, що особистість студента перебуває у постійному розвитку і підлягає різноманітним впливам з боку суспільства, навчального, культурного середовища. Завданням педагога є вчасно та адекватно реагувати на ці зміни. Для цього викладач вокалу має цікавитися життям студентського колективу, орієнтуватися у сучасних течіях молодіжних субкультур. Педагогу потрібно уміти працювати у постійно змінних умовах спілкування з молоддю, знаходити необхідні комунікативні засоби, підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

**Висновки...** Отже, можемо зробити наступні висновки:

- особистість педагога-вокаліста має визначний вплив на процес співацького розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей;
- завдання викладача вокалу не лише озброїти майбутнього вчителя музики необхідними знаннями, вміннями, навичками, але й виховувати всебічно розвиненого фахівця, висококультурну та високоморальну особистість, здійснювати вплив на формування світогляду, естетичних смаків вихованців, розвивати тонку музичну культуру, інтелект;
- висока культура мовлення, спілкування, поведінки, жести, міміка, зовнішній вигляд педагога має визначний вплив на свідомість студента, мотивування його до занять вокалом;
- важливими педагогічними якостями викладача вокалу вищого навчального закладу є глибока зацікавленість у кожному учневі, позитивна зорієнтованість особистості педагога, небайдужість, добросовісність, порядність, що стимулюють студента до відповідального ставлення до занять вокалом, власного професійного самовдосконалення.

#### Література

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : [монографія] / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Головенко О.М. Про педагогічну майстерність викладача вищого навчального закладу / О.М.Головенко // Проблеми освіти : наук.-мет. зб. Вип. 5. – К., 1998. – С. 59-67.
3. Кузьміна Н.В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Нина Васильевна Кузьміна. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Трофимова Г.Т. Преподаватель глазами студентов / Г.Т. Трофимова // Инновации в образовании. – 2002. – № 5. – С. 72-75
5. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки / Г.Урбанович // Музыкальное воспитание в школе : сб. статей. сост. О.Апраксина. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 12. – С. 23-33.
6. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. Пер. з рос. / Ред. Кол. : В.М.Столетов (голова) та інші. – К. : Рад. Школа, 1983. – Т.1. Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / Михайло Миколайович Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

#### Анотація

*У статті розкриваються особливості впливу особистості педагога-вокаліста на процес співацького розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, розглядаються вимоги до особистості викладача зумовлені специфікою вокально-педагогічної діяльності у виші.*

#### Аннотация

*В статье раскрываются особенности влияния личности педагога-вокалиста на процесс певческого развития студентов музыкально-педагогических специальностей высших учебных заведений, рассматриваются требования к личности преподавателя предопределенные спецификой вокально-педагогической деятельности в вузе.*

#### Summary

*In the article the features of influence of personality of teacher-vocalist open up on the process of певческого development of students of musical pedagogical specialties of higher educational establishments, requirements are examined to personality of teacher predefined by the specific of vocally-pedagogical activity in higher educational establishments*

**Ключові слова:** педагог-вокаліст, майбутній вчитель музики, особистість викладача, співацький розвиток.

**Ключевые слова:** педагог-вокалист, будущий учитель музыки, личность преподавателя, певческое развитие.

**Key words:** teacher-vocalist, future music master, personality of teacher, певческое development.

Подано до редакції 05.03.2012.

## РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Серед сучасних тенденцій розвитку педагогічних систем світу пріоритетною виступає орієнтація на суб'єктів освітньої діяльності. Професорсько-викладацький склад, як суб'єкт педагогічної діяльності, студентство, як суб'єкт навчальної діяльності, і адміністрація університету утворюють разом сукупний суб'єкт педагогічного процесу, який здійснює свою діяльність на підставі й в межах нормативно-правових і програмних документів. Загальна мета такої діяльності полягає в збереженні та подальшому розвитку суспільного досвіду всієї цивілізації й даного народу включно. Кожен суб'єкт освітнього процесу характеризується спільними і специфічними якостями, які формують загальне освітнє поле взаємопов'язаного навчання і розвитку.

Викладач, як суб'єкт педагогічної діяльності, виступає одночасно як індивідуальна особистість і суспільний суб'єкт, тобто носій суспільних, загальнокультурних цінностей і професійних знань. Відповідно, діяльність педагога завжди поєднує аксіологічну, тобто ціннісну і когнітивну, пов'язану із знаннями, складові [3, с. 133]. Професійна компетентність викладача визначається трьома аспектами: а) педагогічною діяльністю; б) педагогічним спілкуванням; в) особистістю педагога, яка представляє головний, системоутворюючий блок компетентності педагога.

В той же час в концепції педагогічної майстерності І.А.Зязюна, відомого українського педагога, виділено такі блоки характеристик: гуманістична спрямованість, професійні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка [4]. Успішність педагогічної діяльності викладача іноземних мов безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку педагогічних здібностей, які серед інших компонентів характеризують особистість педагога. Оновлені цілі викладання іноземних мов професійного спрямування на технічних факультетах вимагають більш детального вивчення проблеми педагогічних здібностей, конкретизації їх компонентного складу, вибір методів діагностики їх рівня особливо у молодих викладачів і визначення шляхів подальшого розвитку професійної майстерності викладацького корпусу.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Проблема педагогічних здібностей завжди викликала інтерес у вчених різних галузей наук: психології, педагогічної психології, педагогіки. Фундаментальну базу дослідження даної проблеми формують класичні праці таких видатних вчених, як С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, Н.С.Лейтес, Б.М.Теплов, К.К.Платонов, В.Н.Мясіцев, В.Д.Шадриков (1996), В.П.Озеров та ін. В своїй роботі С.Л.Рубінштейн (1946) виділяє поняття загальної і спеціальної обдарованості, більш чітко формулювання яких і зв'язок із загальними і спеціальними здібностями було зроблено Б.М.Тепловим (1985). Вагомий внесок в розробку проблеми у вигляді концепції розвитку здібностей в аспекті акмеологічного підходу належить Н.В.Кузьміній (1990) та дослідникам її наукової школі. Продуктивною для подальших пошуків виявилась двохфакторна теорія здібностей Ч.Спірмена і експериментальні дослідження його наукового опонента Л.Терстоуна, які поряд теорією Р.Б.Кеттелла детально проаналізовані в роботі В.Н.Дружиніна (1999, 2002). Проблема структури, компонентів педагогічних здібностей, їх класифікація стали предметом вивчення багатьох вчених (Ф.Н.Гоноблін, 1964; Д.Г.Левітес, 2001; Н.Д.Левітов, 1964; Дж.С.Шейн, 1994; В.Ю.Пітюков, 2001 та ін.).

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті полягала у конкретизації номенклатури педагогічних здібностей викладача іноземних мов технічних університетів і визначенні способів діагностики рівня таких здібностей з метою їх подальшого розвитку.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Психологічна наука визначає здібність як сукупність психічних властивостей, від яких залежить успішність виконання певної діяльності. На думку фізіологів номенклатура здібностей і ступінь їх первинної розвиненості залежить від типу нервової діяльності, яка знаходить своє відображення в силі, рівновазі, рухомості процесів збудження і гальмування. Б.К.Теплов в своєму класичному визначенні здібностей наголошує на трьох ознаках, які характеризують це поняття [8]. Отже, здібностями в психології називають індивідуально-психологічні властивості особистості, які:

- а) відрізняють одну людину від інших;
- б) мають відношення до успішності виконання певної діяльності;
- в) не є тотожними до існуючих навичок, вмінь та знань, але прискорюють й полегшують їхнє формування.

Здібність слід розглядати не як результат, а як процес його досягнення, готовність до опанування навичками.

Більшість науковців (Б.Г.Ананьєв, О.М.Леонтьєв, К.К.Платонов, Б.К.Теплов, В.А.Крутецький та ін.) скептично ставляться до поняття вроджених здібностей і вважають, що вродженими можуть бути лише деякі анатомо-фізіологічні особливості, які сприяють розвитку певних здібностей. Для ілюстрації взаємозв'язку задатків і здібностей часто наводять особливість перекладу слова "здібність" на англійську мову, в якій для цього існує два значення:

1) capacity – внутрішня умова, можливість; анатомічні й фізіологічні особливості, які визначають можливість розвитку за оптимальних умов. Це вроджені задатки;

2) ability – констатація наявності в людини певних знань, навичок, вмінь. Це результат розвитку як реалізація можливостей.

Здібності не надаються людині в готовому вигляді від народження, не успадковуються, а формуються на основі задатків, і на відміну від останніх завжди існують як результат розвитку в діяльності, а точніше, здібності являють собою процес переходу від задатків до результатів. В науковій психологічній літературі доволі часто можна натрапити на дефініції, в яких поняття “здібність” і “діяльність” практично пояснюються одне через інше. При цьому основою для визначення здібностей виступає діяльність, а критерій, який відрізняє здібності від іншого виконання діяльності, полягає в її ефективності. Більш того, розвиток здібностей відбувається лише за умови цілеспрямованого вивчення обраної діяльності й систематичного тренування, оскільки відомо, що здібності розвиваються набагато повільніше, ніж формуються знання, навички і вміння. В науці виділяють:

(1) загальні здібності, які забезпечують оволодіння різними видами знань та вмінь і які людина реалізує в різних видах діяльності. Такі здібності проявляються в широті й різноманітті можливостей людини та певній єдності притаманних їй якостей. До загальних здібностей перш за все відносять інтелектуальні здібності, які проявляються в кмітливості, дотепності, швидкому і глибокому запам'ятовуванні матеріалу, увазі, критичності, самостійності розуму. Саме тому нерідко їх називають загальними розумовими здібностями, хоча вони можуть залежати від вольових та емоційних особливостей. Сукупність загальних здібностей іноді називають обдарованістю або інтелектом;

(2) спеціальні здібності, які мають відношення до певних напрямів діяльності, що дозволяє їх класифікувати за видами діяльності, наприклад, педагогічні здібності.

Спеціальні здібності органічно поєднані із загальними. Вищий розвиток загальних здібностей створює більш сприятливі умови для розвитку спеціальних здібностей. З іншого боку розвиток спеціальних здібностей позитивно впливає на розвиток інтелектуальних сил особистості. Можна казати, що спеціальні здібності представляють собою форму прояву загальних здібностей. Важливим є вихідне положення С.Л.Рубінштейна про те, що питання про здібності нероздільне з питанням про розвиток.

На основі базових положень теорії здібностей С.Л.Рубінштейна і Б.М.Теплова в науці представлені різні класифікації педагогічних здібностей (Н.Д.Левитов, Ф.Н.Гоноболін, Н.В.Кузьміна, І.В.Страхов та ін.). Більшість вчених поділяє думку, що успішна реалізація педагогічних функцій, які присутні в різних видах педагогічної діяльності, потребує високого рівня розвитку таких здібностей:

- а) гностичних або академічних;
- б) перцептивних;
- в) мовленнєвих або експресивних;
- г) комунікативних.

На думку І.А.Зязюна педагогічні здібності включають високу працездатність та емоційну стабільність людини, динамічність особистості, високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, здатність до позитивного прогнозування, перцептивні й комунікативні вміння [4]. В дослідженнях А.К.Маркової структура професійно необхідних якостей педагога представлена двома блоками характеристик:

- 1) об'єктивні характеристики – професійні знання, професійні вміння, психологічні й педагогічні знання;
- 2) суб'єктивні характеристики – психологічні позиції, настанови, особистісні якості [7].

Найбільш повно і узагальнено педагогічні здібності проаналізовано В.А.Крутецьким [5, с.294-299], який взяв за основу класифікацію, запропоновану Ф.Н.Гоноболіним, проілюстрував кожний компонент висловлюваннями учнів. Вчений підкреслює, що підставою говорити про наявність у людини здібностей до певної діяльності виступають два показники: швидкість оволодіння діяльністю і якість досягнення. Дослідження В.А.Крутецького ще раз довели, що педагогічні здібності включають різноманітні особистісні якості та проявляються у певних діях і вміннях. До того ж в основі різних груп здібностей нерідко лежать подібні якості. В структуру педагогічних здібностей включено:

1. Дидактичні здібності, як здібності подавати студентам навчальний матеріал у формі, яка забезпечує найбільш повне розуміння та ефективне засвоєння; здібності викликати інтерес до предмету; здібності організувати самостійне навчання; здібності спрямовувати пізнавальну активність студентів.

2. Академічні здібності – здібності до певної галузі наук, в нашому випадку до лінгвістики; здібності проводити філологічні та методичні дослідження; мати широку загальну ерудицію.

3. Перцептивні здібності – здібності розуміти внутрішній світ студента, психологічна спостережливість.

4. Мовленнєві здібності – здібності чітко і зрозуміло виражати свої думки і почуття за допомогою мовлення і паралінгвістичних засобів.

5. Організаційні здібності – здібності організувати роботу студентів і свою власну зовнішню і внутрішню діяльність.

6. Авторитарні здібності – здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на студентів, встановлення авторитету завдяки своїй професійній компетентності, особистісним якостям.

7. Комунікативні здібності проявляються у продуктивності спілкування з усіма суб'єктами освітнього процесу, педагогічній доцільності відношень, педагогічному такті.

8. Прогностичні здібності – здатність передбачати результати навчання і розвитку студентів.

9. Здібності розподіляти увагу одночасно між декількома видами діяльності.

Виділення, детальний опис означених груп педагогічних здібностей зробили можливою подальшу роботу по системному аналізу даного конструкту. Результатом систематизації стала концепція Н.В.Кузьміної, в якій сукупність здібностей педагога розглядається як найважливіший фактор розвитку і формування здібностей студента. Відповідно всі педагогічні здібності:

- співвідносяться з основними аспектами педагогічної системи;
- визначаються як прояв особової чутливості до об'єкту, процесу і результатів педагогічної діяльності;
- представлені певною структурною організацією.

Окрім того в концепції виділені рівні педагогічних здібностей, а також проаналізований зв'язок педагогічних здібностей із загальними здібностями та іншими спеціальними здібностями [6, с.56]. На думку Н.В.Кузьміної існує два рівні педагогічних здібностей:

- 1) перцептивно-рефлексивні;
- 2) проєктивні.

Здібності першого рівня лежать в основі педагогічної інтуїції, оскільки включають три види чутливості: а) почуття об'єкту, тобто студентства, пов'язане з емпатією; б) почуття міри і такту; в) почуття причетності. Сформована педагогічна інтуїція органічно входить в притаманну людському мисленню здібність екстраполяції. Таким чином перцептивно-рефлексивні педагогічні здібності спрямовані на аналіз взаємодії між суб'єктом професійно-педагогічної творчості і суб'єктом навчальної діяльності.

Проєктивні здібності, як здібності другого рівня, пов'язані із створенням нових, продуктивних технологій навчання. До здібностей даного рівня відносяться:

- гностичні здібності, які проявляються у швидкому і творчому оволодінні методами і способами навчання студентів, забезпечують накопичення інформації про студентів і про себе;
- проєктивні здібності, які проявляються у здатності представляти кінцевий результат розвитку студентів і подавати його в завданнях протягом всього періоду навчання;
- конструктивні здібності, які проявляються у чіткому розумінні перспектив своєї роботи, творчої обробці навчального матеріалу, проєктуванні діяльності студентів, створенні творчої атмосфери співпраці;
- комунікативні здібності, які проявляються у встановленні педагогічно доцільних взаємовідносин із студентами та іншими суб'єктами навчального процесу, у мовленнєвій культурі;
- організаторські здібності, які проявляються в способах організації студентів в групі, в сприянні їх самоорганізації, в самоорганізації власної педагогічної діяльності.

У питанні співвідношення педагогічних та інших здібностей представники школи Н.В.Кузьміної цілком логічно вважають, що успішному розвитку педагогічних здібностей сприяє високий рівень загальних здібностей, а саме, мислення, спостережливості, уяви та ін. Інші спеціальні здібності (технічні, математичні, артистичні, літературні тощо) можуть справляти позитивний вплив, негативний вплив або бути нейтральними до педагогічної діяльності.

Поряд із здібностями професійна успішність педагога забезпечується певними професійно важливими якостями. На думку Н.В.Кузьміної одним з найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини професійно-педагогічної діяльності виступає особистісна спрямованість. В основі вибору головних стратегій діяльності лежать три типи спрямованості: дійсно педагогічний, формально педагогічний і хибно педагогічний. Тільки перший тип спрямованості є запорукою досягнення високих результатів педагогічної діяльності, оскільки він базується на стійкій мотивації на формування особистості студента засобами предмету викладання. Вищий рівень такого типу педагогічної спрямованості називають покликанням, яке співвідноситься в своєму розвитку з потребою в обраній діяльності. Окрім цього до важливих професійних якостей (за А.К.Марковою) слід додати педагогічні: ерудицію, цільовизначення, практичне і діагностичне мислення, інтуїцію, імпровізацію, спостережливість, оптимізм, кмітливість, передбачення, рефлексію.

Представниками школи Н.В.Кузьміної основою диференціації здібностей обрано чутливість. В дослідженнях Н.А.Амінова такою основою виступає успішність [1], яка може бути двох видів:

а) індивідуальна успішність, яка вимірює досягнення людини по відношенню до себе у часі, тобто індивідуальна або ресурсна успішність. Така успішність складається із способів досягнення успіху, з інструментальних здібностей, в які входять загальні або перцептивні здібності та спеціальні здібності, а саме, емоційні, вольові, мнемічні, атенційні, імажинативні здібності;

б) соціальна успішність, яка вимірює досягнення однієї людини по відношенню до інших. Даний вид успішності визначає конкурентоздатність особи.

Здібності дослідник називає термінальними або інструментальними в залежності від спеціалізації педагога. Для викладача іноземних мов вирішальне значення мають термінальні здібності, саме вони визначають конкурентоспроможність даного викладача відносно інших, оскільки для досягнення більш високих результатів

порівняно з колегами, він, спираючись на уяву, створює нові, ефективні форми, засоби, методи навчання. Це позначається на стилі педагогічної діяльності, який орієнтований на результативність. В термінальній здібності до педагогічної діяльності автор надає особливої важливості опірності до розвитку синдрому емоційного вигорання або виснаження емоційних ресурсів.

В численних наукових дослідженнях визначені різні основи для класифікації педагогічних здібностей:

- умови ефективності педагогічної діяльності (Н.Д.Левітов, Ф.Н.Гоноболін, В.А.Крутецький);
- чутливість до різних складових педагогічної діяльності (Н.В.Кузьміна, А.А.Реан);
- залежність результату дії від психофізіологічних особливостей психічних функцій і станів (Н.А.Амінов);
- морфологічна основа (Х.Гарднер);
- соціологічна основа (Дж.Холланд).

Професійна діяльність педагога являє собою двоєдиний процес, який складається з рівних за значенням паралельних видів діяльності: навчання студентів і самонавчання. Недостатня увага до постійного самонавчання призводить до розвитку синдрому емоційного вигорання. Серед якостей, які забезпечують успішне безперервне самонавчання, чільне місце посідає така індивідуальна характеристика можливостей людини, як навчальність. В психології детально проаналізовано структуру навчальності, зокрема відносно вивчення іноземних мов (Б.В.Беляєв, І.А.Зимня, М.М.Гохлернер, Г.В.Євгер, А.Н.Журавльов, Я.Яцикевічус, Дж.Керрол, Н.Брукс, П.Пімслер) і віднесено разом з інтелектом і креативністю до загальних здібностей. Кожній з них відповідає специфічна мотивація і особлива форма активності:

- а) навчальності – пізнавальна мотивація;
- б) інтелекту – мотивація досягнень і адаптивна поведінка;
- в) креативності – мотивація самоактуалізації ( по А.Маслоу) і творча активність.

Інтелект в більшості визначень постає у трьох видах: як здібність до навчання, як здібність до абстрактного мислення, як здібність до адаптації. Навчальність розглядається як здатність до здобування знань, а креативність або загальна творча здібність виступає як здатність до перетворення знань з підключенням уяви, фантазії, породження гіпотез тощо. В педагогічній психології навчальністю називають індивідуально своєрідну сукупність здібностей до навчання і поділяють її на:

- а) загальну навчальність, яка проявляється в інтегрованих показниках успішності навчання людини;
- б) спеціальну навчальність, яка має прояв під час опанування певним предметом чи галуззю знання.

До загальної навчальності входять основні компоненти загальних здібностей: узагальненість або глибина розуму, його гнучкість, стійкість, усвідомленість мисленнєвої діяльності, самостійність мислення, які у викладача іноземних мов мають бути сформовані на достатньо високому рівні протягом років життя і навчання. Компоненти спеціальної навчальності також мають бути розвинуті: а) в процесі формування педагогічних здібностей і набування знань;

- б) в процесі формування іншомовних здібностей, навичок, вмінь і накопичення знань.

В ході педагогічної діяльності досвід викладача збагачується спеціальними вміннями науково-пізнавальної активності й додатковими вміннями:

- способами науково-дослідної й творчої діяльності, в першу чергу навичками ефективного пошуку й відбору інформації;
- здатністю до проблематизації, коректної постановки наукових задач, наукового системного аналізу досліджуваного питання;
- вмінням виокремлювати в питанні або проблемі неочевидні речі, звертати увагу на особливості предмета пізнання;
- здібностями до точного планування, адекватної оцінки одержаних результатів, ефективної саморегуляції, організації інших людей на здобуття необхідних даних [2, с. 185,189].

Для викладання іноземних мов у вищій технічній школі практичне значення дослідження педагогічних здібностей може розглядатися в двох аспектах: діагностування і розвиток таких здібностей у викладачів. Етап формування означених здібностей відноситься до періоду навчання майбутніх викладачів у педагогічних закладах. Рівень сформованості педагогічних здібностей має бути визначений на початку діяльності молодого викладача за допомогою спеціальних тестів. Серед тестів такого призначення найбільш ефективними за основними характеристиками будь-якого тесту, якими в тестології вважаються три показники: валідність, об'єктивність, надійність, вченими визнаються батареї тестів, розроблені Н.А.Аміновим. В даних тестах об'єктами вимірювання виступають:

- первинні компоненти педагогічних здібностей (сім тестів);
- педагогічний потенціал (шість тестів);
- педагогічна майстерність (сім тестів).

**Висновок...** Оскільки здібності проявляються й розвиваються в діяльності, результати тестування, а також самооцінка власного рівня загальної і спеціальної навчальності мають стати для викладачів іноземних мов основою побудови індивідуальних траєкторій постійного розвитку здібностей в ході педагогічної діяльності.

Особливу увагу слід приділяти запобіганню появі синдрому емоційного згорання, яке не тільки позначається на ефективності навчання студентів, але й поступово призводить до професійної непридатності викладача.

#### Література

1. Аминов Н.А. Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей / Типологическая диагностика и образование/ Под ред. Е.П.Гусевой. – М.: Просвещение, 1994. – С.171-194.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник /О.І.Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А.Зимняя. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 384 с.
4. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. М. : Просвещение, 1989. – 301 с.
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников/В.А.Крутецкий. М.: Просвещение, 1976. – 303с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 63 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя /А.К.Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий /Б.М.Теплов. – М. : Педагогика, 1961. – 536 с.

#### Анотація

*В статті розглянуті педагогічні й психологічні підходи до класифікації педагогічних здібностей, представлений компонентний склад загальних і спеціальних педагогічних здібностей, проаналізований зв'язок між задатками і здібностями, обґрунтована необхідність тестування рівня педагогічних здібностей викладачів іноземних мов з метою побудови індивідуальних траєкторій професійного зростання*

#### Аннотация

*В статье рассмотрены педагогические и психологические подходы к классификации педагогических способностей, представлен компонентный состав общих и специальных педагогических способностей, проанализирована связь между задатками и способностями, обоснована необходимость тестирования уровня педагогических способностей преподавателей иностранных языков с целью построения индивидуальных траекторий профессионального роста*

#### Summary

*The paper analyses pedagogical and psychological approaches to classification of teachers' abilities, describes some components of general and special pedagogical abilities, differentiates the notions of 'capacity' and 'ability', discusses the necessity of testing levels of teachers' abilities in order to build individual programs of their professional development*

**Ключові слова:** освітня діяльність, знання, вміння і навички, особистісні якості, загальні пізнавальні здібності, мотивація.

**Ключевые слова:** образование, знания, навыки и умения, свойства личности, общие познавательные способности, мотивация.

**Key words:** educational activity, knowledge, habits and skills, characteristics of personality, general cognitive abilities, motivation.

Подано до редакції 01.03.2012.

УДК 378.091.21:796

©2012

Стасенко О.А.

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ З ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Реформа освіти в Україні передбачає визначення мети і завдань кожної освітньої галузі. Це стосується й такої галузі, як фізична культура і здоров'я. Виходячи з того, що в умовах сьогодення відбувається перехід до високотехнічного, інформаційного суспільства, перспективи розвитку Української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти з фізичної культури, яка на часі є лише оздоровчою і розвантажувальною дисципліною. Практика підтверджує той факт, що більше половини учнів загальноосвітніх навчальних закладів мають незадовільну або досить низьку фізичну підготовку і нездатні досягти тих стандартів досконалості та вправності, сили й швидкості, які відповідають узгодженому світовою науково-спортивною громадськістю рівню. Усе це потребує дотримання державної політики у виробленні нових підходів до фізичного виховання дітей та молоді.

Радикальні зміни, які відбуваються в нашій державі, зумовлюють необхідність підвищення якості підготовки майбутніх педагогів української національної школи. Державною програмою “Вчитель” визначено, що в освіті належить ключова роль саме вчителю, адже через його діяльність відбувається становлення особистості, удосконалення її інтелектуального, духовного і фізичного потенціалу, що потребує оновлення змісту вищої педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки вчителів [2].

Одним із завдань національної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів. Учитель фізичної культури виконує важливу соціальну функцію – здійснює духовний, розумовий, фізичний розвиток і виховання школярів. Його професійна діяльність спрямована не лише на забезпечення обов'язкових форм

занять (уроків фізичної культури), а також на організацію й проведення позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з учнями. Тому основні напрями розбудови сучасної вищої школи вимагають пошуку ефективних шляхів здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, завданням яких є не тільки оволодіння фундаментальними фаховими знаннями, а й сприяння становленню культури здоров'я, виховання фізично, психічно і духовно здорового покоління.

#### ***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...***

В науково-методичних роботах, такі автори як Ю.Д.Железняк, В.А.Кашкаров, І.П.Кравцевич вважають позакласну фізкультурно-оздоровчу та спортивно-масову роботу однією з найважливіших складових фізичного виховання в школі, яка проводиться у позаурочний час і відносять до неї заходи, що спрямовані на поліпшення здоров'я та фізичного розвитку учнів: ранкову зарядку (гімнастику), гімнастику до навчальних занять, фізкультхвилинки на уроках, рухливі ігри на перервах, спортивні змагання, свята та конкурси, а з форм організації фізкультурно-оздоровчої роботи зі школярами в оздоровчих таборах рекомендують: спортивну годину, товариські зустрічі з видів спорту, туристичні естафети, фізкультхвилинки у загоні, спартакіади, воєнізовані естафети, легкоатлетичний крос, спортивні аукціони, веселі старты, дні здоров'я, день Нептуна, спортивні вікторини та КВК, зустрічі зі спортсменами, спортивні та рухливі ігри, туристичні походи, естафети, "російська лапта" та "городки", "спортивні вогниці" тощо [4]. Учитель фізичної культури здійснює безпосереднє організаційне та методичне керівництво позакласною роботою з фізичного виховання, організовує роботу спортивних секцій та тренування збірних команд, залучаючи для цього фізкультурний актив школи, учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл, учителів-предметників, планує загальношкільні фізкультурно-оздоровчі та спортивні заходи (масові змагання, фізкультурні свята та вечори, дні здоров'я) та забезпечує їх проведення спільно з фізкультурним активом, педагогічним колективом та батьківським загалом.

Як зазначає Б.М.Шиян, сьогодні перед вчителем фізичної культури в школі стоїть проблема – зробити фізичне виховання процесом безперервної дії (навіть протягом такого короткого часу, як добовий цикл). Це означає, що вчитель не має права обмежувати свою діяльність тільки запланованими формами фізичного виховання [7]. А тому цілеспрямоване фізичне виховання через раціональне поєднання урочних і позакласних форм занять, під час яких відбувається засвоєння основ фізичної культури та формування вмінь і навичок щодо організації самостійних занять фізичними вправами, дасть змогу забезпечити неперервне зростання показників фізичного розвитку і рухової підготовленості учнів [3].

В нинішній час перед учителем фізичної культури гостро стоїть завдання широкого залучення школярів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, участі їх у найрізноманітніших шкільних та позашкільних змаганнях. Щоб досягти цього, учитель фізичної культури повинен бути добре підготовленим до здійснення зазначеного виду діяльності. Г.А.Степанова, Г.А.Булатова, Р.М.Гімазов наголошують на тому, що можливість всебічного та гармонійного розвитку особистості учня у галузі фізичної культури залежать від готовності педагогів та студентів до цієї роботи, а також це пов'язують із розробкою відповідних засобів – програм розвитку, методик, навчальних посібників [5].

Л.П.Сущенко вважає, що "головним завданням вищого навчального закладу, який готує майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, стає формування суб'єкта професійної діяльності, здатного підвищити свій фізичний потенціал, засвоїти знання з організації власної фізичної активності та суспільної фізкультурної практики" [6, с.193].

***Формулювання цілей статті...*** Мета даної статті полягає в обґрунтуванні ефективних технологій на основі оптимізації підготовки майбутніх учителів фізичної культури в галузі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в нинішній час.

***Виклад основного матеріалу дослідження...*** Стратегічною метою кадрового забезпечення розвитку освітньої галузі є завдання кардинального реформування педагогічної освіти, підвищення кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві й сучасним потребам. Реалізація цього стратегічного завдання рівною мірою залежить як від соціально-психологічної готовності викладацького корпусу до реформаційних зрушень, так і від надійності й гарантованості лінії державної політики щодо безкомпромісної підтримки освітньої сфери за всіма напрямками та збереження її соціального рейтингу як соціального пріоритету. На думку Л.М.Герасіної, "науково-педагогічні й педагогічні кадри залишаються головними суб'єктами освітнього процесу, основною рушійною силою саморозвитку сфери освіти, крізь яку відбувається суттєве відтворення якісно нової і збагаченої системи" [1, с. 31].

На основі вивчення теоретико-методологічних аспектів з даної проблеми ми вважаємо, що сучасна освіта вимагає професійної підготовки майбутніх фахівців, які: повно уявляють наукову картину своєї професійної діяльності, усвідомлюють власну соціальну відповідальність, постійно дбають про своє особистісне і професійне зростання, вміють досягти нових педагогічних цілей; мають високий рівень особистої фізичної культури та сприяють її набуттю школярами шляхом не просто передачі знань, а передовсім навчаючи учнів користуватися ними; володіють методикою формування педагогічно доцільних відносин з дітьми і колегами, знають прийоми педагогічної взаємодії з батьками учнів; уміють працювати в умовах вибору педагогічних позицій, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо; які є науковцями, дослідниками та в змозі самостійно навчатися та



оволодівати досвідом попередників на творчому рівні в системному, інтегрованому вигляді, з широким діапазоном діяльності, а також вміють вживати знання в умовах жорсткого обмеження часу і оптимальним темпом.

Одним із шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури є створення оптимальних умов, які повинні забезпечити формування готовності до виконання основних функцій здійснення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи на основі професійних завдань у межах навчання на факультеті. Рівень таких завдань, безперечно, повинен бути адекватним провідній меті педагогічної системи.

Переважає більшість досліджень, які проводяться в нашій країні, спрямовані на підвищення ефективності лише певних окремих, локальних питань навчання студентів, без розв'язання проблеми оптимізації процесу, що розглядається, в цілому. Заходи з оптимізації здійснюються, як правило, без належного теоретичного й експериментального обґрунтування, а лише на основі педагогічного досвіду та інтуїтивних міркувань виконавця, що не відповідає сучасному рівню педагогічної науки та практики. У свою чергу, багатоплановість навчально-виховного процесу у вищій школі не дозволяє детально розробити й експериментально обґрунтувати універсальну теорію оптимізації процесу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, хоча з наукової й методичної позиції такий шлях видається більш доречним. У зв'язку з цим, вважаємо доцільною розробку деяких теоретичних положень із обґрунтування способів, вимог і принципів оптимізації як окремих складових підготовки до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи.

Одним із основних факторів удосконалення процесу підготовки учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи слід вважати необхідність усвідомленого вибору з низки можливих варіантів організації навчально-виховного процесу такого, який би в конкретних умовах забезпечував максимально можливу ефективність розв'язання завдань формування належного рівня спеціальних знань, умінь та навичок.

З-поміж основних способів оптимізації підготовки майбутніх учителів фізичної культури, ми виділяємо:

- 1) комплексне планування й конкретизацію задач формування спеціальних знань, умінь і навичок студентів;
- 2) відповідність змісту підготовки завданням навчання з виділенням у змісті завдань головного, суттєвого;
- 3) вибір найбільш вдалої структури рівнів послідовності опитування, вивчення нового матеріалу, закріплення й удосконалення вивченого, домашнього завдання, узагальнення;
- 4) вибір викладачем найраціональніших засобів та методів навчання, форм організації тих, хто навчається, для розв'язання завдань спеціальної підготовки;
- 5) диференційований та індивідуальний підходи до формування провідних професійно-педагогічних знань, умінь і навичок;
- 6) єдність сприятливих навчально-матеріальних, морально-психологічних, естетичних умов підготовки.

Удосконалення професійної підготовки забезпечується створенням оптимальних умов застосування основних педагогічних факторів формування спеціальних знань, умінь і навичок учителя фізичної культури щодо організації та проведення зазначеного виду діяльності. З теорії оптимізації відомо, що прийняття оптимального рішення залежить від вибору й рівня інформації про керовану ситуацію. Ми розрізняємо три основних рівні інформації про ситуацію:

перший – *детермінований*, коли умови прийняття рішення повністю відомі. У такому випадку оптимальне рішення приймається за максимум або мінімум цільової функції;

другий – *стохастичний*, коли відома лише множина всіх можливих варіантів, а оптимальне рішення приймається на основі ймовірного аналізу;

третій – *невизначений*, коли відома множина різноманітних варіантів, але без будь-якої апріорної інформації про їхні ймовірності.

Існуюча в даному випадку невизначеність може мати різні причини: недостатню вивченість явища, стосовно якого приймається рішення, або наслідок свідомої волі особи, яка відстоює інші інтереси.

Ефективність організації професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі повинна визначатися за системою вимог. Ми вважаємо, що рівень оптимізації в навчальному процесі доцільно визначати за допомогою таких вимог:

1. Відповідність змісту й формам педагогічних впливів у ВНЗ реальним можливостям студентів та їхній попередній підготовленості до вивчення конкретного предмету, циклу дисциплін професійної підготовки.
2. Забезпечення рівня оволодіння студентами основами знань, умінь і навичок з вузівських дисциплін, передбаченого державними програмами й критеріями оцінок у межах темпово-часових норм навчальної роботи.
3. Досягнення міцності засвоєння навчального матеріалу студентами і готовності їх до практичного використання у відповідності з вимогами, які висувають до педагогічної системи підготовки спеціаліста, який формується.

Запропонована система вимог досить універсальна і може бути успішно застосована. Викладені вимоги входять до структурно-логічних рамок професійної підготовки майбутнього вчителя. Зміст першої вимоги відповідає початковому етапу навчання. Друга вимога виступає у вигляді головного – відображає якісну характеристику всього процесу навчання. Третя вимога стосується завершального етапу навчання, у рамках якого здійснюється інтенсивна корекція компонентів, що відстають, на фоні педагогічної системи підготовки вчителя фізичної культури. У відповідності із запропонованими вимогами підготовка майбутніх учителів фізичної культури може мати локальну або універсальну направленість. У першому випадку вдосконалюється лише процес навчання однієї із дисциплін відповідно до вимог системи підготовки спеціаліста. В іншому – один з етапів цього процесу, який включає застосування циклу дисциплін при формуванні спеціальних знань, умінь і навичок учителя фізичної культури.

Оптимізація навчально-виховного процесу щодо здійснення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до зазначеного виду роботи повинна здійснюватися на основі керівництва цим процесом. У зв'язку з цим видається важливою конкретизація системи підготовки майбутнього спеціаліста за її етапами й розробка відповідної програми, яка органічно сполучає реалізацію провідних завдань навчання з формуванням спеціальних знань, умінь та навичок. Керівний вплив повинен охоплювати всі розділи підготовки. При цьому слід враховувати, що теоретико-методична підготовка більш “керована”, а практична – менш пластична, і, відповідно, питанням удосконалення останньої необхідно приділяти більше уваги.

У процесі професійної підготовки вчителя необхідно прагнути здійснити спрямований вплив на становлення основних професійних здібностей студентів, використовуючи при цьому засоби, методи й форми, що сприяють формуванню знань, умінь та навичок, яких вимагає специфіка діяльності вчителя фізичної культури.

Стосовно процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя фізичної культури, керівництво слід розглядати як сукупність свідомих, цілеспрямованих дій викладача по відношенню до студентів з метою формування в них провідних умінь та підготовки майбутніх учителів до виконання функцій щодо проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи. Роль викладача при цьому ще більше зростає, бо він приймає на себе професійну відповідальність за діалектичне поєднання інтересів особистості й виховного колективу з інтересами та ідеалами суспільства.

Викладач при цьому створює модель педагогічної майстерності, яка формується, визначає мету і задачі заняття, знайомить з організаційною формою завдань та програмою їхньої реалізації, керує й здійснює контроль, надає консультації, виправляє помилки.

Студенти, у свою чергу, знайомляться з організаційною формою заняття, осмислюють отримані завдання й вивчають способи їхнього вирішення, виконують задану програму дій, здійснюють усний і письмовий облік виконаної програми й контроль за формуванням рівня спеціальних знань, умінь та навичок.

Власне педагогіка співробітництва і є насправді те реальне застосування основних положень цієї концепції в теорії та практиці виховання й навчання. Педагогіка співробітництва дійсно стає ідеологією перебудови педагогічної науки і практики. “Дидактичні принципи” педагогіки співробітництва – це принципи повноцінного міжособистісного спілкування, побудованого на повазі до іншого судження, довірі й взаєморозумінні, активному та свідомому ставленні до справи. Тому в педагогіці співробітництва немає дидактики, відокремленої від теорії виховання. Навчально-виховний процес, позбавлений дійсного співробітництва, гальмує інтелектуальний та моральний розвиток як студентів, так і викладачів. Лише їхнє співробітництво має розвивальний ефект.

Особистість викладача, його думки й знання, часто значний педагогічний досвід і майстерність повинні на кожному занятті відкрито пропонуватися студентам як важливий компонент формування майбутнього спеціаліста. У зв'язку з цим одним із провідних аспектів підвищення якості підготовки педагогічних кадрів потрібно вважати систему удосконалення практичної професійної підготовки студентів, а успішність застосування знань на практиці – найважливішою професійно-прикладною ланкою навчання й виховання, на якій ґрунтується і якою повинен завершуватися весь процес підготовки сучасного спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі.

Таким чином, існує постійна необхідність удосконалення змісту, організації й методики викладання фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи на практичних, оглядово-методичних заняттях, а також в умовах педагогічної практики з більш чіткою й послідовною орієнтацією на майбутню професійну діяльність.

Основу діяльності студентів факультетів фізичного виховання при вивченні організації та методики проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи становить набуття ними необхідних знань, умінь і навичок, які служать свого роду конструктивним матеріалом для особистісно-професійних якостей учителя. Видається необхідним спеціалізувати методику їх формування таким чином, щоб вона не стали самоціллю, а були засобом побудови професійно важливих педагогічних якостей.

Викладачі, які ведуть курс “Теорія та методика фізичного виховання” або “Організація і методика спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи” на факультетах фізичного виховання, як правило, є спеціалістами достатньо високого рівня, які володіють широким арсеналом прийомів педагогічної “техніки”. На основі цього перехід від традиційної форми навчання до форми з вираженим акцентом на формування професійної майстерності саме у сфері організації та проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової

роботи, дозволить значною мірою підвищити якість підготовки випускника до самостійної діяльності з реалізації зазначеного виду діяльності з учнями загальноосвітньої школи.

Навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі далеко не завжди орієнтує студентів на активну діяльність у процесі навчання. Традиційно прийнята система формує у студентів в основному відтворювальну, пізнавальну діяльність, недостатньо сприяє розвитку творчого мислення й уміння застосовувати знання в практичних ситуаціях. У процесі практичного навчання студенти не знаходяться в умовах, за яких повинні бути активними у навчанні протягом усього періоду перебування у навчальному закладі. Таке становище зумовлене не лише недоліками у навчальному плані та недосконалістю навчальних програм, але й традиційною методикою викладання, за якої студент займає пасивну роль у навчанні.

Органічний зв'язок між педагогічною теорією й практикою може виникнути лише при перебудові методики викладання, в основу якої повинні бути покладені індивідуальний підхід і проблемні методи навчання із врахуванням вихідного рівня теоретико-методичних знань студентів. Недостатнє врахування названих закономірностей призводить до того, що молоді спеціалісти часто зустрічаються з труднощами при реалізації знань у конкретних умовах професійно-педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим необхідність поліпшення організації навчального процесу вимагає втілення нових форм, засобів та методів навчання, а також розробки раціональних прийомів подачі навчального матеріалу й контролю за його засвоєнням. Особливу увагу при цьому слід приділяти тому, щоб розкрити студентам зміст діяльності учителя фізичної культури як педагога-професіонала, організатора, керівника діяльністю учнівського колективу тощо.

Моделювання педагогічного процесу може не лише тимчасово замінити реальні педагогічні процеси, але й мати деякі переваги над останнім. У процесі моделювання відбирають і наочно презентують найбільш суттєві ознаки й властивості педагогічних явищ, що моделюються. Тим самим здійснюється більш ефективна організація засвоєння необхідних знань, умінь і навичок. Вирішення завдань як моделей педагогічних проблем, ситуацій, дозволяє швидше, ніж зазвичай оволодіти важливими професійно-педагогічними вміннями аналізу умов педагогічних задач, виявляти приховані за педагогічними явищами якості й властивості учасників педагогічного процесу, контролювати педагогічний процес, визначати оптимальні шляхи й засоби вирішення названих проблем.

**Висновки...** Отже, розробка та врахування у навчальному процесі обґрунтованих способів, вимог і принципів оптимізації підготовки майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно масової роботи є одним з найважливіших завдань вирішення зазначеної проблеми. До виділення і теоретичного осмислення цього завдання нас спонукали такі фактори: посилення ролі інтеграційних процесів у сфері науки і освіти; потреби вищої школи в оптимізації навчального процесу за рахунок використання навчально-методичного забезпечення як для студентів, так і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; недостатнє теоретичне і методичне обґрунтування питань, пов'язаних з підготовкою майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи з учнями загальноосвітніх шкіл.

#### Література

1. Герасіна Л.М. Проблеми якісної оптимізації викладацького корпусу української освіти / Л.М. Герасіна // Проблеми освіти. – К. : ІСДО, 1995. – Вип. 2. – С. 31-38.
2. Державна програма "Вчитель" / Затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. (№ 379) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 2-28.
3. Леонов О. Шляхи підвищення ефективності позакласної роботи з фізичного виховання / О. Леонов // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 3. – С. 21-24.
4. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д.Железняк, В.А.Кашкаров, И.П.Кравцевич / Под ред. Ю.Д.Железняка. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 384 с.
5. Степанова Г.А. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов по физической культуре к оздоровлению школьников / Г.А.Степанова, Г.А.Булатова, Р.М.Гимазов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №8. – С. 60-62.
6. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л.П.Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
7. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Частина 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема формування особистості фахівців з фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи. Представлено способи оптимізації, які взаємопов'язані між собою, створюючи єдину структуру й забезпечуючи при цьому ефективний процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до зазначеного виду діяльності.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема формирования личности специалистов с физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы. Представлены способы оптимизации, которые взаимосвязаны между собой, создают единственную структуру и обеспечивают при этом эффективный процесс подготовки будущих учителей физической культуры к данному виду деятельности.*

## Summary

The paper considers the problem of identity formation Professional sports and recreational and sports-mass work. Presented methods of optimization, which are interconnected with each other, creating a single structure and ensuring the efficient process of preparing future teachers of physical culture to this activity.

**Ключові слова:** майбутні учителі фізичної культури, оптимізація, фізкультурно-оздоровча та спортивно-масова робота.

**Ключевые слова:** будущие учителя физической культуры, оптимизация, физкультурно-оздоровительная и спортивно-массовая работа.

**Key words:** future teachers of physical training, optimization, sport and popular sports activities.

Подано до редакції 20.02.2012.

УДК 37.034

©2012

Тернопільська В.І.

### ПІДГОТОВКА КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВНЗ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Вищий навчальний заклад на сучасному етапі розвитку українського суспільства переживає глибоку кризу, пов'язану з переходом до ринкової економіки, комерціалізацією вищої освіти, втратою ціннісних орієнтирів молоді. У цьому контексті основну увагу професорсько-викладацького складу слід з акцентувати не тільки на підвищенні професійності компетентності майбутніх фахівців, але й на особистісному зростанні студентської молоді, збагаченні їх життєвого досвіду духовно-моральними цінностями. Слід зазначити, що значну роль у цьому процесі належить куратору академічної групи, який будує свою роботу зі студентами на засадах поваги, партнерства, взаєморозуміння. Разом з тим, спостерігаються протиріччя між об'єктивно існуючими вимогами до куратора й відсутністю ефективних технологій організаційно-виховної роботи наставника академічної групи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Вивчення та аналіз ряду вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що проблему ролі та місця куратора, його діяльності в академічній групі охарактеризовано в працях В.Алфімова, Р.Абдулова, В.Базилевича, Є.Бердникової, О.Винославської, С.Гури, І.Калачова, О.Клименко, Є.Коцюби, М.Мартінової, С.Новикова, С.Романової, І.Соколової, М.Соловей та ін.

Питання організації виховної роботи в студентських групах, особливості адаптації студентів у вищих навчальних закладах обґрунтовується у роботах І.Васильєва, С.Гури, В.Демчина, К.Огієнка, С.Селевестрова, П.Щербаня та ін.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є розкриття особливостей підготовки куратора академічної групи до виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Інститут кураторства і наставництва відомий з часів виникнення навчальних закладів. Зокрема, одним із перших офіційних документів вищої школи стосовно кураторської роботи є Інструкція про кураторів Томського інституту, що затверджена у 1903 році імператором Миколою II. У Росії до 1917 року такі педагоги називались класними наставниками, класними дамами. Їхні права і обов'язки визначалися Статутом навчального закладу [5, с. 36].

Вища школа повернулася до куратора у 50-ті роки XX століття, де він став розглядатися як помічник адміністрації у роботі зі студентами і призначався в кожен академічну групу. Із розвитком демократичних тенденцій у системі вищої освіти наприкінці 80-х років XX століття у вищих навчальних закладах відбулося переосмислення поглядів щодо посади куратора та його ролі у студентському житті. Деякі вищі навчальні заклади освіти зовсім відмовилися від кураторів, вважаючи, що студенти в змозі самі піклуватися про себе, – інші – залишили кураторів лише на перших-третьох курсах, а на старших закріпили за курсом одного викладача-консультанта, до якого студенти могли звернутися за допомогою в разі необхідності, але, разом з тим, більшість вищих навчальних закладів повернулися до системи кураторства з першого до п'ятого курсів. Діяльність куратора академічної групи здійснюється на підставі Статуту вищого навчального закладу, Концепції виховної роботи з урахуванням особливостей і традицій навчального закладу. Зміст його діяльності визначається основними державними документами в галузі освіти, а також положеннями, розробленими структурними ланками вищого навчального закладу.

Згідно цього положення інститут кураторів у вищих навчальних закладах освіти є суб'єктом управління системою виховної роботи, який забезпечує успішну організацію позааудиторного виховного процесу на рівні академічної групи. Куратор є не тільки носієм знань, організатором дозвілля, а й ініціативною творчою особистістю, яка постійно працює над собою. Як організатор виховного процесу у вищому навчальному закладі він покликаний створювати і згуртовувати колектив студентів академічної групи, узгоджувати педагогічні зусилля всіх суб'єктів навчально-виховного процесу щодо формування у молоді соціально-морального досвіду,

професійної компетентності. Можна сказати, що куратор є радником, консультантом у виборі професійного шляху юнаків і дівчат, індивідуальним, груповим психологом, координатором із захисту прав молоді, тощо.

Серед основних функцій куратора можна виокремити: аналітичну, організаторську, комунікативну та соціальну. Аналітична функція передбачає планування та організацію виховної роботи у студентській групі на основі урахування куратором міжособистісних взаємин у колективі, мотивів навчальної діяльності студентів, рівня їх духовно-морального, соціально-комунікативного, інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, тощо. Організаторська функція забезпечує надання необхідної допомоги органам студентського самоврядування. Функція соціалізації реалізується у гуманістично-орієнтованій взаємодії "педагог-студент" [2, с. 125].

Куратор допомагає юнакам і дівчатам в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних, моральних норм, цінностей. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні студентом позитивними соціальними ролями, використовуючи позааудиторну виховну роботу "як ситуації морального досвіду поведінки", оскільки, потрапляючи до вищого навчального закладу студент стає частиною цього великого соціуму, безпосереднім учасником усіх заходів, носієм корпоративної культури. Тому надзвичайно важливо створити навколо студента атмосферу постійної уваги, турботи, запобігати негативним впливам ззовні. З огляду на це, серед головних завдань куратора академічної групи є акумулювання позитивного впливу на особистість студента як безпосередньо, так і через оточення, в якому він перебуває. Необхідно постійно стимулювати механізми саморозвитку, пробуджувати потребу студента до активної громадської діяльності.

При організації виховного процесу слід виходити з того, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону у студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєвим чином залежить виховний потенціал його педагогічної діяльності.

К.Роджерс підкреслює, що розвиваючий потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначаються здатністю педагога формувати у спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних взаємин "допомагаючи" [4, с. 243]. Для створення такого роду взаємин спілкування педагога повинно відповідати трьом вимогам: конгруентність переживань і поведінки, безумовне позитивне ставлення до студентів та емпатія. Конгруентність наставника академічної групи виявляється у щирому, відвертому, безпосередньому й усвідомленому прояві власних почуттів, особистісного ставлення до юнаків та дівчат. Антиподом конгруентному є відчужене, формальне спілкування, коли викладач приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою, безособовою маскою. Безумовне прийняття виступає як позитивне, доброзичливе, зацікавлене ставлення куратора до студента, яке не залежить від реальної поведінки останнього. Воно виражається у проявах поваги, розуміння, підтримки та допомоги, що не ставляться у залежність від будь-яких попередніх умов. Емпатія реалізується у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів студентів, шляхом співпереживання й часткової ідентифікації. В особистісних взаєминах емпатія виступає як здатність «входити» в емоційний світ партнера зі спілкування, відчувати, бачити, реагувати на почуття і переживання іншої людини, розділяти її емоційні стани.

За даними нашого дослідження усього 10,7% респондентам притаманний високий рівень розвитку емпатії, що виражається в емоційній чутливості до оточуючих, доброзичливості, товариськості, вмінні встановлювати контакти і знаходити спільну мову з іншими, безкорисливості. Юнаки і дівчата в оцінці вчинків більше довіряють своїм почуттям, інтуїції ніж аналітичним висновкам.

Середній рівень розвитку емпатії діагностується у 43,7% опитаних. Ця категорія студентів у взаєминах із друзями, одногрупниками, знайомими – перш за все керується їхніми реальними вчинками, менш цікавлячись мотивами їх поведінки та власними враженнями. Даній категорії опитуваних важко прогнозувати розвиток взаємин між людьми, тому іноді вчинки інших для них виявляються неочікуваними. Але, разом із тим, такі студенти володіють проникаючою здібністю до емпатії, що дозволяє їм створити атмосферу відвертості, щирості, довіри в особистісних взаєминах.

У 35,6% юнаків і дівчат виявлено низький рівень емпатії. Респонденти відчувають труднощі щодо встановлення позитивних особистісних взаємин, зокрема, їх взаємини з іншими формалізовані, вони не розуміють емоційні прояви у вчинках оточуючих, у них мало друзів, а ті, хто є, цінують їх більше за розум, ділові якості, ніж за чуйність. Студенти намагаються уникати особистісних контактів, вважають недоречним виявляти зацікавленість, співпереживання до партнерів зі взаємин. Слід, також, відмітити, що у 39,8% студентів спостерігається тенденція до зростання спрямованості на себе, тяжіння до егоцентризму, орієнтація на задоволення власних потреб, незважаючи на інтереси інших.

Оптимальною для виховного процесу у вищому навчальному закладі є установка куратора на створення особистісно-орієнтованих моральних ситуацій в особистісних взаєминах студентів. Розв'язання особистісно-орієнтованих ситуацій актуалізує такі якості студентів, як готовність діяти з урахуванням позиції іншого, брати на себе відповідальність у розв'язанні проблеми, переводити конфліктну ситуацію в діалог шляхом аналізу її причин і вироблення спільної позиції, вміння прислухатися до чужої думки, відчувати емоційний настрій співрозмовника [3, с. 85].

Пріоритетне місце у діяльності куратора займає педагогічна підтримка морального самовизначення студентів. В широкому значенні педагогічна підтримка розглядається як створення сприятливих умов для розвитку моральної свідомості студентів, розкриття, реалізації їх задатків, формування здатності до самостійних дій, морального самовизначення. Висококваліфікований педагог, на думку І.Беха, піклуючись про дитину, проявляє стосовно неї підтримку і розумну милосливість. Ці якості дійсно виявляються важливими для його професійної ролі [1, с. 142].

Педагогічна підтримка куратора має варіативний характер, що передбачає широкий діапазон вибору способів і стратегій поведінки: включення у творчий процес, дружня бесіда, порада, співчуття, ненав'язливі зміни ракурсу проблеми тощо. Основними принципами забезпечення педагогічної підтримки куратора студентів є: їхня згода на допомогу і підтримку; орієнтація на здатність студентів до самостійного вибору стратегій поведінки; співробітництво; доброзичливість. Педагогічна підтримка має цінність якщо вона тактовна, своєчасна, адресна, дозована й повсякденна, а головне, що вона працює на перспективу.

Серед ефективних методів виховання студентської молоді доцільно виокремити: "круглі столи", дискусійні гойдалки, "сократівські бесіди", творчі монологи, промови, вечори запитань і відповідей, суди. В основі їх проведення лежить принцип "відкритого мікрофона".

Зокрема, при проведенні "сократівської бесіди" куратор заздалегідь з'ясує інтереси студентів, проблеми, що найбільше їх турбують. Але теми бесід вони обирають самі. А далі, за сократівським методом, наставник ініціює студентів до висловлювання своїх думок. У такій бесіді важливим є створення атмосфери емпатійності, спонукання до занурення у світ думок та почуттів співрозмовника, коли "Я" переливається в "Ти" й навпаки. Розбіжність у поглядах не викликає словесної конфронтації, а швидше – намагання зрозуміти одне одного. Юнаки і дівчата пояснюють свою позицію, кожний виступаючий таким чином привертає на свій бік однодумців. Як правило, ніхто не залишається самотнім у своїх поглядах. Тема бесіди розвивається, поглиблюється, виникають несподівані її повороти "Для чого я живу?", "Що означає створити самого себе?", "Яким я бачу майбутній світ?", "Як завоювати друзів і мати вплив на людей?", "Товаришування, дружба, кохання" – ось неповний перелік проблем, які турбують юнаків і дівчат. "Сократівські бесіди" дозволяють студентам задумуватися над певною життєво важливою проблемою, подискутувати, знайти власне розв'язання цієї проблеми. Здобуті таким чином знання переживаються ними як особистісно-значущі, перетворюючись у їхні погляди і переконання.

З метою становлення активної життєвої позиції студентів, виховання у них соціально-комунікативних умінь і навичок доцільно проводити проблемні "круглі столи". Запровадження цієї форми роботи у виховний процес сприяє формуванню у кожного з них розумно обґрунтованих поглядів і позицій, які необов'язково збігаються з поглядами більшості. Основним принципом проведення "круглого столу" є: "Говори відверто! Слухай доброзичливо! Сперечайся тактовно!". На обговорення під час проведення проблемних "круглих столів" доцільно виносити актуальні для юнаків і дівчат питання, що розглядаються через призму загальнолюдських цінностей. Серед них: "Соціально-комунікативна культура – основа життєвого успіху особистості", "Взаєморозуміння. На чому воно ґрунтується?", "Особистість та шлях до неї", "Чи є межі самовдосконалення?", "Як стати товариською людиною?", "Етичні основи взаємин юнаків і дівчат", "Ти – Я – Ми: компроміс", "Ти та твої проблеми" тощо.

До кожної теми куратором складається орієнтована програма проведення "круглого столу". Вона включає питання, які логічно пов'язані й тим самим визначають рух колективної думки у спілкуванні. Запитання оголошуються за тиждень до проведення "круглого столу". Для їх попереднього вивчення студентам пропонується переглянути словники, книги, журнали тощо. Протягом тижня юнаки і дівчата проводять анкетування, обговорюють проблему з друзями, знайомими, виробляють власну стратегію поведінки щодо запропонованої тематики. Для стимулювання внутрішньої активності студенти поділяються на групи, у яких одна висуває судження, інша – виступає опонентом. Всі учасники беруть активну участь у дискусіях, висловлюють свою точку зору, захищають її, відстоюють. Та чи інша істина при цьому суб'єктивно переживається юнаками і дівчатами. Під час організації й проведення "круглих столів" необхідно налаштувати студентів на те, що їм насамперед потрібно обмінятися думками, прийти до спільного розв'язання поставлених завдань, розібратися в проблемі, вибрати найбільш конструктивні пропозиції, наблизитися до істини тощо. Проблемні "круглі столи" розвивають у студентів здатність презентувати, обґрунтовувати, захищати свою життєву позицію у творчій дискусії з оточуючими. При цьому куратор знайомить юнаків і дівчат із основними вимогами до проведення "круглого столу" [6, с. 225]:

- 1) говорити лише по суті, пам'ятаючи, що головне – це аргументи, факти, логіка і доказовість;
- 2) не стверджувати і не заперечувати того, у чому не розібралися до кінця;
- 3) не допускати образливих реплік, поважати погляди опонентів;
- 4) чітко формулювати думки, проявляти стриманість у суперечці;
- 5) доводячи або спростовуючи власну думку, говорити зрозуміло, просто, чітко і точно;
- 6) прагнути встановити істину, а не демонструвати своє красномовство;
- 7) проявляти скромність і самокритичність, уміння з гідністю визнавати недостатність своїх аргументів;
- 8) робити правильні висновки, пам'ятаючи, що найголовніше визнати істину.

Слід наголосити, що активна участь студентів у роботі “круглих столів” розвиває у них здатність відкидати тягар власного досвіду, відходити від власного “Я” і наблизитися до “Я” іншої людини, тобто зрозуміти її погляди, подивитися на світ її очима, сприяє самовираженню, самоствердженню юнаків і дівчат. Крім того, участь у засіданні “круглого столу” розвиває у студентів вміння взаємодіяти, спілкуватися, захищати свою точку зору, поважати думки опонентів.

З метою активізації інтересу студентів до проблем сьогодення куратор може застосовувати наступні форми дискусій: “круглий стіл” – дискусія, у якій на рівних відбувається обмін думками між студентами; “панельна” – спочатку юнаки і дівчата обговорюють проблему у мікрогрупах (засідання експертної групи), після чого позиції висловлюються у групі: “симпозіум” – після повідомлень респондентів відбувається обмін думками; “дебати” – створюються команда доповідачів та опонентів, що представляють протилежні позиції та різні варіанти розв’язання проблеми.

Необхідно зазначити, що взаємодія куратора і студентів набуває ефективності за умови: педагогічної підтримки юнаків і дівчат у моральному самовизначенні; залучення студентів до колективного обговорення моральних дилем на матеріалі художніх творів і реальних життєвих ситуацій; формування у студентській групі виховного середовища, що активізує засвоєння студентами моральних понять і цінностей.

**Висновки...** Таким чином, виховний процес у вищому навчальному закладі має ґрунтуватися на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії його учасників, завдяки чому відбувається перетворення суперпозиції куратора і субординованої позиції студента в особистісно-рівноправну позицію. Такий підхід дозволяє реалізувати прагнення юнаків і дівчат до духовно-морального саморозвитку й самовдосконалення.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех // науково-метод. посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вітвіцька С.С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвіцька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
3. Николина В.В. Духовные ценности и воспитание личности : психолого-педагогический аспект / В.В. Николина. – Н.Новгород : НГЦ, 2002. – 143 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс // Становление человека. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
5. Романова С. Роль куратора академічної групи у виховному процесі вищих технічних закладів освіти / С. Романова // Рідна школа. – 2005. – №6 (905). – С. 36-42.
6. Тимошук Н. С. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи / Тимошук Н. С. – Рівне : Волинські обереги, 2004. – 281 с.

*Анотація*

*У статті розглядаються особливості підготовки куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах, розкриваються механізми успішної взаємодії куратора і студента.*

*Аннотация*

*В статье рассматриваются особенности подготовки куратора академической группы к организационно-воспитательной работе со студентами в высших учебных заведениях, раскрываются механизмы успешного взаимодействия куратора и студента.*

*Summary*

*In the article the peculiarities of training of an academic group advisor for instructional work with students in high educational establishments are considered, the mechanisms of successful interaction of an academic advisor and a student are revealed.*

**Ключові слова:** куратор, студент, організаційно-виховна робота, вищий навчальний заклад.

**Ключевые слова:** куратор, студент, организационно-воспитательная работа, высшее учебное заведение.

**Key words:** advisor, student, instructional work, high educational establishment.

Подано до редакції 15.03.2012.

УДК 378:373.31+372.874

©2012

Шмельова Т.В.

## **ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПОНЕНТІВ ЕСТЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Сучасна програма розвитку вітчизняної освіти передбачає розв’язання питань гуманізації та гуманітаризації навчального процесу, насамперед, шляхом підвищення рівня духовної культури особистості, розширення її світоглядних орієнтирів, формування естетичного сприймання світу. Включення цих питань у загальну педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкових класів актуалізує важливу складову цієї підготовки – естетичну.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...** Психолого-педагогічні засади підготовки вчителів початкових класів досліджують Н.Бібік, М.Лещенко, О.Савченко, В.Тименко, Л.Хомич; проблема здібностей і обдарованості сучасної молоді знаходиться в центрі уваги сучасних

науковців О.Антонової, І.Зязюна, Є.Льїна, В.Моляко, С.Сисоєвої, В.Рибалка, О.Рудницької; питаннями художньо-естетичного виховання особистості займаються Л.Масол, Н.Миропольська та інші науковці.

Досліджуючи проблему естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів ми визначили наступні компоненти, необхідні для її вирішення: *культурне середовище; естетична освіченість майбутнього вчителя; здатність до діалогу культур та розвиток здібностей особистості.*

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості й необхідності кожного з означених компонентів естетичної підготовки студентів.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Культура – особливий діяльнісний спосіб освоєння людиною світу, як зовнішнього, так і внутрішнього світу самої людини та його формування і розвитку. Ми поділяємо думку вчених (А.Валіцької, В.Самохвалова, В.Стьопіна та ін.), які вважають культуру підґрунтям структури художньо-педагогічної діяльності педагога, на якому відбувається формування цілісної картини світу й людини в ній. Сучасна особистість повинна бути озброєна не лише науковими знаннями, але й новими та історично визнаними культурними досягненнями людства. Для нас важливо акцентувати увагу на естетичній культурі майбутнього вчителя, яка формується не лише на основі власного життєвого досвіду, а, як частина культури суспільства, шляхом естетичної підготовки студента. Така підготовка характеризується сукупністю особистісно-ціннісних орієнтирів, що охоплюють усі сфери життя в їх взаємодії зі світом та відповідають найвищим здобуткам суспільства в якому існує особистість. Важливою характеристикою естетичної культури майбутнього вчителя є його здатність до ціннісного сприймання дійсності та розвитку в нього здібностей у перетворенні дійсності за законами краси [1, с. 16].

Ми акцентуємо увагу на виключно важливій ролі культури в естетичній підготовці студентів. Саме тому, що, за твердженням І.Беха, "особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається мірою оволодіння вихованцем надбаннями людської культури", інакше кажучи, людина "в кінцевому підсумку "ліпить" свою особистість із матеріалу культури, який організовано постачає їй вихователь, суспільство в цілому" [2, с. 34].

Сучасний період духовного відродження суспільства вимагає розв'язання нових завдань, серед яких на особливу увагу заслуговує посилення зв'язку між освітою і культурою. Важливість цього зв'язку, як зазначала О.Рудницька, зумовлена "ідеєю самоцінності людської особистості, гуманістичної сутності національно орієнтовного світогляду" [10, с. 39]. Заслуговує на увагу і важлива теза І.Зязюна, що розвиток майбутнього педагога відбувається в процесі історичного розвитку культури. При цьому освіта, як "поступовий хід до досконалості" надає можливості майбутньому вчителю розвивати себе [5, с. 14].

Розвиток естетичної культури дозволяє говорити про формування нового складу світосприймання, світовідчуття, світооцінки та є характеристикою ціннісних утворень внутрішнього світу особистості. Насамперед, це завдання покладається на сучасні університети, перед якими гостро стоїть проблема формування в майбутніх учителів нового педагогічного мислення, для якого характерний відступ від ідеологічної зашореності та надання пріоритету національним і загальнолюдським цінностям, тісному зв'язку з мистецтвом, культурою, природою.

Естетичну культуру майбутнього вчителя, зазначає С.Вітвицька, необхідно формувати, сприймаючи базову культуру. Базова культура є деякою цілісністю, що містить у собі оптимальну наявність властивостей, якостей, які дозволяють людині розвиватися в гармонії з суспільною культурою. У свою чергу, будь-яке суспільство створює власне культурне середовище [3, с. 87].

"Під *"культурним середовищем"*, – наголошує І.Зязюн, – ми розуміємо сукупність речових і власне особистісних елементів, з якими взаємодіє суб'єкт і які впливають на створення і засвоєння ним духовних цінностей, на його духовні потреби і ціннісні орієнтації у сфері культури" [5, с. 119]. Особа, зокрема студент, вступає у взаємодію з культурним середовищем у трьох важливих напрямках: 1) як об'єкт впливу студент опановує культурне середовище; 2) функціонує в ньому як носій і виразник культурних цінностей; 3) як суб'єкт культурної творчості створює своє культурне середовище. Ця взаємодія "студент – культурне середовище" стосується як культури в цілому, так й окремої її частини – естетичної культури, яка об'єднує всі інші види діяльності специфічними естетичними переживаннями. Виховна функція культурного середовища – перетворити особистість у творця, що, в свою чергу, поліпшує як саму людину, так і всю природу навколо неї.

Культурному середовищу підпорядковується естетичне середовище.

У дослідженнях науковців Н.Ничкало, Л.Печко, С.Тарасова, доведено, що визначальним фактором естетичної підготовки є естетичне середовище навчального закладу й педагогічного процесу. За визначенням Л.Печко, *естетичне середовище* – це найуніверсальніший різновид культурного простору, який гармонізує всі сторони і норми людського буття [10].

Сутність поняття "естетичне середовище" відбиває поняття "естетико-виховний простір". Під естетико-виховним простором навчального закладу розуміємо життєвий простір, естетичний фон, естетичне оточення, яке олюднює ставлення людини до людини, гармонізує й гуманізує людське спілкування, сприяє тому, щоб люди були взаємно красивими. Освітній процес, як один із компонентів культури, інтегрує етичні, естетичні, художні, інтерперсональні, інформаційні впливи на студентів педагогічних факультетів, сприяє розвитку їх здібностей.

Освітній процес у поєднанні з художньо-естетичною практикою впливає на формування особистості та



включається в сферу естетичної підготовки студентів. Набувають значущості естетичні фактори в процесі навчання, відбувається загальна естетизація навчально-виховного процесу як компонента естетико-виховного простору, естетичного фону, естетичного поля, які складають підґрунтя для накопичення естетичного досвіду майбутніх учителів початкових класів.

Проаналізуємо наступний компонент – *естетичну освіченість*. Освіченість у загальному значенні означає різнобічний розвиток особистості та є результатом реалізації багатоаспектного змісту освіти. Освіченість включає також самонавчання (процес самостійного поповнення знань, умінь і навичок) і самовиховання (удосконалення свого внутрішнього світу).

Під естетичною освіченістю розуміємо наявність в особистості теоретичних знань, ерудованість в галузі естетики і мистецтва, володіння естетичними поняттями, розуміння естетичного характеру світосприймання. Естетично освічений учитель не лише спроможний охарактеризувати основні стилі й напрями в розвитку світового образотворчого мистецтва, але й знається на сучасному мистецтві України. Естетична освіченість допомагає особистості вступати в складні відносини діалогу з твором мистецтва.

На думку К.Ясперса, первинним сенсом культури є діалогічність. Духовний зміст культури виникає й продовжує існувати в діалозі між особами [11]. С.Гатальська визначає діалог культур як спосіб людського спілкування, як поєднання різних понять, символів культури, де формується орієнтація розуму на взаєморозуміння [4, с. 288]. У свою чергу *діалог* виступає центральним компонентом світосприймання, коли відбувається формування власної культури особистості через спілкування з твором мистецтва.

Дослідження діалогу як способу співіснування різних культур є засобом розвитку особистості, активізації її продуктивного мислення. Існує декілька тлумачень поняття діалогу: діалог як атрибутивна характеристика процесу пізнання, форми і стилю спілкування; діалог як принцип побудови і функціонування дидактичної системи, що ґрунтується на формах розвивальної взаємодії між педагогом і вихованцем; діалогічна взаємодія як завдання, форма, метод і засіб ефективної організації навчання й виховання, тобто інтегративний фактор культурологічної підготовки особистості, що забезпечує розвиток її критичного мислення, рефлексивної свідомості.

Організація навчання у вищій школі на основі діалогу є, на нашу думку, вирішальною умовою успішного здійснення спільної творчості викладача і студента та стає характерною ознакою нового педагогічного мислення. У сучасній формі діалогового спілкування зіштовхуються два типи мислення, дві різні логіки, таким чином, що вони не доходять до єдиної істини і проблема їх взаємостосунків не розв'язується остаточно. Ця проблема і є найважливішим фактором, який рушить процес пізнання світу.

Художньо-естетичне спілкування-взаємодія відбувається між трьома суб'єктами: викладачем, студентом і твором мистецтва. Таке мистецьке спілкування студентів, а саме можливість переносу способів взаємодії з художніми образами в галузь міжособистісного діалогу є важливою рисою педагогічної майстерності – культури спілкування, "мистецтвом душевного контакту" [10, с. 43]. На виховання особистості можна впливати тільки особистістю (за К.Ушинським), а необхідні для цього якості, такі, як чуйність, відвертість, уміння радіти життю й спілкуванню з дітьми розвиваються під впливом мистецтва, що за своєю природою є діалогом, який ведуть не тільки реальні суб'єкти, а й художні образи.

Для того, щоб мистецькі твори включилися в діалог, "заговорили", необхідно в естетичній підготовці майбутніх учителів приділити увагу формуванню естетичного (художнього) сприймання, тобто навчити студентів правильно сприймати твір образотворчого мистецтва та донести це вміння до дітей. На жаль, у педагогічній практиці недостатньо реалізуються можливості впливу мистецьких творів на особистість, на всі сфери її життєдіяльності. На нашу думку, це відбувається через недостатню розвиненість художньо-творчих здібностей вчителя.

Отже, для успішної естетичної підготовки особистості вчителя вагоме значення має наявність у студента розвинених *здібностей*.

"Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються в сукупності з задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем" [8, с. 115].

У педагогічних дослідженнях розрізняють загальні й спеціальні здібності.

Визначають загальні здібності як індивідуальні особливості людини, які забезпечують відносну легкість і продуктивність роботи, що вимагає інтелектуального напруження. До загальних здібностей сучасні науковці відносять спостережливість, кмітливість, увагу, пам'ять, індивідуальні особливості мислення, мови тощо.

Спеціальними здібностями вважаються ті, що необхідні для успішного виконання спеціальних видів діяльності, наприклад, музичні або художні здібності. Так спеціальні художні здібності – це відчуття кольору, композиції, ритму, наявність власного художнього почерку, здатність до емпатійності, розвинена фантазія, асоціативність мислення. Вважаємо за доцільне підпорядковувати спеціальні художні здібності педагогічним.

Педагогічні здібності, як індивідуальні психічні властивості особистості, відображаючи об'єкт й умови діяльності, є передумовою її успішного виконання. Педагогічні здібності повинні відповідати вимогам педагогічної діяльності для успішного її оволодіння і досягнення високих показників. За Н.Кузьміною, педагогічні здібності характеризуються в двох аспектах: по-перше, щодо перцептивно-рефлексивних здібностей особистості вчителя (чутливість до учнів як суб'єкта педагогічного процесу) і, по-друге, щодо проєктивних педагогічних здібностей

(чутливість до створення ефективних технологій навчально-виховного процесу) [6]. До педагогічних здібностей ми відносимо наступні: творчість у роботі; уміння викладати на доступному рівні, пов'язуючи навчальний предмет із життям; уміння педагогічно-вольового впливу на школярів; педагогічний такт; образність і переконливість мови тощо.

Характеризуючи поняття "здібності", О.Отич виділяє "творчі здібності", як індивідуальні психічні утворення, що відповідають вимогам творчої діяльності. На її думку, вони забезпечують можливість створення нового, оригінального продукту й виступають основою пошуку нових засобів, форм, методів діяльності [7, с. 20]. Ми цілком погоджуємося з висновками Л.Виготського, Є.Ігнат'єва, Н.Киященко, В.Моляко, П.Якобсона, які довели відповідність певних творчих здібностей (образного сприймання, творчої уяви, творчого вибору засобів тощо) кожному етапові творчого процесу. Дійсно, художня або педагогічна діяльність неможлива без творчого підходу. Тому, на наш погляд, доцільно використовувати поняття "художньо-творчі" й "творчо-педагогічні" здібності.

**Висновки...** Таким чином, підсумовуючи характеристику компонентів естетичної підготовки студентів зазначимо, що їх упровадження в навчально-виховний процес вищої школи передбачає такі етапи: 1) активізацію в майбутніх учителів естетичного світосприймання (з подальшим формуванням його в молодших школярів) на лекціях, семінарських заняттях, у процесі включення студентів у роботу творчих лабораторій, під час проходження педагогічної практики, в позанавчальній роботі тощо; 2) розвиток у студентів творчо-педагогічних здібностей; 3) бесіди, тестування майбутніх учителів; 4) формування в студентів потреби особистісного й професійного самовдосконалення під час навчання у ВНЗ та в подальшому процесі роботи; 5) реалізацію індивідуального підходу до випускників вищого навчального закладу в період розподілу за місцем роботи; 6) психологічну й педагогічну допомогу молодому спеціалісту в період його адаптації до умов роботи в школі (індивідуальні консультації, вивчення й узагальнення досвіду роботи молодих спеціалістів, тощо).

#### Література

1. Бабенко Т. В. Формування естетичного смаку у студентів вищих педагогічних навчальних закладів засобами іноземних мов: автор. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Т. В. Бабенко. – К., 2006. – 20 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. [наукове видання]. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 278, [1] с.
3. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
4. Гатальська С. М. Філософія культури : підруч. [для студ. вищ. навч. заклад.] / Стела Миколаївна Гатальська. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.
5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / Іван Андрійович Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Кузьміна Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 114 с.
7. Отич О. М. Психологічні засади мистецької освіти / Олена Миколаївна Отич // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Сумського держ. пед. ун-ту ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2003. – С. 430-438.
8. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посібник / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1995. – 236 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : [навч. посіб.] / Оксана Петрівна Рудницька. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Печко Л. П. – М. : Педагогика, 1984. – 135 с. – (Образование. Пед. науки. Общ. педагогика).
11. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс; сост. : М. И. Левина, П. П. Гайденко; пер. с нем. М. И. Левина. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

#### Анотація

*У статті розглядаються основні компоненти естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів та характеризується вплив культурного середовища на естетичний розвиток особистості. З'ясовується питання необхідності естетичної освіченості студентів.*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются основные компоненты эстетической подготовки будущих учителей начальных классов. Характеризуется культурная среда и ее воздействие на эстетическое развитие личности. Выясняется вопрос о необходимости эстетической грамотности будущих учителей.*

#### Summary

*Main components of future primary school teachers aesthetic training are reviewed in the article. The cultural environment and its impact on the aesthetic development of personality is characterized. The issue of necessity of aesthetic literacy of future teachers is considered.*

**Ключові слова:** культура; культурне середовище; естетичне середовище; естетична освіченість; діалог культур.

**Ключевые слова:** культура; культурная среда; эстетическая среда; эстетическая грамотность; диалог культур.

**Key words:** culture, cultural environment, the aesthetic environment; aesthetic literacy, dialogue between cultures.

Подано до редакції 11.03.2012.

## Розділ 4. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

УДК 371.214:37.03

©2012

Безкоровайна О.В.

### РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОТВЕРДЖЕННЯ ШКОЛЯРІВ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ЦІННІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Феномен самоствердження особистості довгий час розглядався як філософська проблема і лише в ХХ ст. практично повністю перейшов з відання філософії у відання конкретної науки, перш за все – психології, і сформувався як науково-теоретична проблема.

Теоретичну основу дослідження складають *філософські концепції* самоствердження людини (Песталоцці, А.Дістерверг, Г.Сковорода, Д.Леонтьєв, М.Цибра, Е.Фромм). Проблему філософсько-культурологічного підходу щодо розуміння культури особистісного самоствердження розглядають сучасні науковці С.Артановський, В.Вернадський, І.Відт, І.Зязюн, Л.Каган, Л.Кертман, П.Козловський, В.Кремень, В.Луговий, М.Мамардашвілі, В.Оконь, О.Пелипенко, Т.Стефаненко, В.Табачковський, М.Херсцковіц, А.Швейцер.

Аналіз психологічних особливостей феномена “самоствердження” зроблено на основі теорії самореалізації К.Хорні, Г.Олпорта, концепції самоактуалізації А.Маслоу, теорії “Я” К.Роджерса, самореалізації як “мотива людської життєдіяльності” С.Рубінштейна, самореалізації “як активної участі в різних сферах життєдіяльності” М.Гінзбурга.

У сучасних умовах, як ніколи раніше, створюються більш широкі можливості для розвитку сучасних теоретичних і практичних підходів з проблем виховання культури особистісного самоствердження в учнівській молоді до здійснення їх відповідно до потреб розвитку держави і світового співтовариства.

У педагогічному аспекті проблема самоствердження недостатньо розроблена як самостійна галузь дослідження. Проблема самоствердження особистості учня в загальноосвітній школі розглядалась лише частково в ході визначення окремих особистісних якостей, причин девіантної поведінки, але частіше за все у зв'язку з дослідженням самореалізації, самосвідомості, самооцінки тощо.

Методологічним підґрунтям дослідження є взаємопов'язані між собою різні класифікації освітніх парадигм, серед яких провідною є *особистісно орієнтована*, яка розглядається нами як розвивальна динамічно функціонуюча цілісна система, яка основана на принципі індивідуалізації, ідеях співпраці та співтворчості і забезпечує пізнання себе, формує особистісну позицію.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** До уваги було взято теоретичні положення видатних педагогів К.Вентцеля, Д.Дьюї, Я.Корчака, М.Монтессорі, О.Нейла, Ж.Руссо, С.Френе, Р.Штейнера.

Своєрідним орієнтиром у розкритті досліджуваної проблеми стали праці Ш.Амонашвілі, А.Макаренка, Г.Сковороди, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.

Теоретичне осмислення проблеми виховання культури особистісного самоствердження здійснювалося на основі концептуальних положень сучасної теорії виховання (І.Бех, Є.Бондаревська, М.Боришевський, О.Газман, О.Киричук, М.Красовицький, В.Луговий, О.Сухомлинська, О.Савченко, Г.Селевко, М.Сметанський, В.Сєріков, Р.Шакуров, І.Якиманська, М.Ярмаченко та ін.).

**Формулювання цілей статті...** Мета даної статті полягає у визначенні й обґрунтуванні особливостей авторської технології та ефективності діяльності вчителя у виховання в старших школярів культури особистісного самоствердження в умовах соціально-ціннісної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Самоствердження особистості являє собою складний процес, котрий пронизує всю її діяльність і сприяє досягненню поставлених цілей самовдосконалення. Передумовою самоствердження є усвідомлення людиною особистісного начала.

Забезпечення кожному школяреві можливості максимально розвинути своє особистісне начало в процесі соціально-ціннісної діяльності передбачає, на наш погляд, використання такої технології, котра забезпечила б його самоствердження.

У буквальному перекладі технологія – наука про майстерність: “*logos*” (грец.) – поняття, навчання; “*techne*” (грец.) – мистецтво, майстерність. У В.Далі: “Технологія – наука техніки. Техніка – мистецтво, знання, вміння, прийоми роботи і додаток їх до них” [4]. Аналіз сучасних досліджень дає можливість говорити, що *педагогічна технологія – це науково обґрунтована системна модель діяльності вчителя, яка містить опис алгоритму його дій з розв'язання певної навчально-виховної проблеми* [7, с.16].

Погляд на виховання і навчання як процеси технологічні, тобто такі, що відбуваються за правилами, особливостями технології, допомагає вчителю бути успішним. Про це свідчить досвід багатьох українських

педагогів, які визнані майстрами педагогічної праці (А.Макаренка, В.Сухомлинського, О.Захаренка, Ю.Львової, В.Шаталова, І.Фесенка, І.Гончаренка та ін.). Ці вчителі і вихователі дітей працювали і зараз працюють за авторськими технологіями, розробленими з урахуванням досягнень психолого-педагогічної науки і умов своєї праці. Саме технологічний підхід забезпечував і забезпечує їм високу ефективність навчання й виховання учнів. Тому можна стверджувати, що рівень професіоналізму вчителя сьогодні визначається і рівнем технологічності його діяльності.

Отже, педагогічна технологія функціонує "і як наука, котра досліджує найбільш раціональні шляхи навчання й виховання, і як система засобів, принципів і регуляторів, які застосовуються в навчанні й вихованні, і як реальний процес навчання й виховання" [7, с.16].

Нові технології можуть зробити пошук інформації менш залежним, таким, який порою не відзначається непогрішністю учителя, але ніяк не зменшує значущості міжособистісних стосунків, на яких будується будь-яке якісне навчання і виховання.

Оскільки технологія напряду пов'язана з діяльністю учителя і учня: засобами, методами, формами навчально-виховного процесу, то структуру педагогічної технології можна представити так: 1) *концептуальна основа*; 2) *зміст навчання і виховання*, котрий включає в себе цілі і зміст навчально-виховної роботи; 3) *технологічний процес* (організація та керування навчально-виховною діяльністю учнів за допомогою вчителя, діагностика навчально-виховного процесу).

У сучасній педагогіці, як відзначає Г.Селевко [8], ствердилося уявлення щодо єдності змістових і процесуальних компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання й виховання.

У процесі вдосконалення і варіацій педагогічних технологій їх компоненти проявляють "різну міру консервативності": частіше за все варіюються процесуальні аспекти навчання й виховання, а зміст змінюється лише за структурою, дозуванням, логікою. При цьому зміст освіти як сутнісна частина освітньої технології багато в чому визначає і її процесуальну частину, хоча кардинальні зміни методів тягнуть глибокі перетворення цілей, змісту і форм. Таким чином, процесуальна і змістова частина технології освіти адекватно відображують одна одну.

У наш час критеріями технологічності будь-якої педагогічної технології є такі методологічні вимоги:

1) *Концептуальність*: кожна педагогічна технологія повинна спиратися на певну наукову концепцію, яка обґрунтовує досягнення освітніх цілей з філософської, психологічної, дидактичної і соціальної точок зору. Керування дає можливість діагностувати цілепокладання і проектувати соціально-ціннісну діяльність учнів, коректувати її результати за допомогою варіювання засобами і методами навчання й виховання.

3) *Відтворюваність* має на увазі можливість відтворювання педагогічної технології іншими суб'єктами в однотипних освітніх закладах. Хоча одна й та ж технологія здійснюватиметься різними виконавцями, більш або менш добросовісно, точно за інструкцією або творчо, у цьому виконанні неминуче буде присутня особистісна компонента майстра, певна специфіка, але визначальною все ж таки буде компонента, котра характеризує закономірності засвоєння матеріалу, поведінку, склад і послідовність учинків та дій учнів. Звичайно, результати будуть різними, однак близькими до деякого середнього значення, характерного до даної технології. Таким чином, технологія буде лише опосередковуватися характеристиками особистості, а не визначатися [3, с.11].

4) *Ефективність*. Існуючи в сучасних конкурентних умовах, педагогічні технології повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання і виховання.

Будь-яка сучасна педагогічна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднує традиції минулого досвіду та сучасного народженого демократизацією і гуманізацією суспільства, таких як: соціальні перетворення й нове педагогічне мислення, реалізація ідеї доцільності поведінки людини в умовах розвитку ноосфери як істоти природної, соціальної, активної; наука – педагогічна, психологічна, суспільні науки; передовий педагогічний досвід, перебудова системи освіти у систему виховання, в систему розвитку особистості; народна педагогіка (етнопедагогіка), формування потреби в засвоєнні цінностей національної і суспільної культури.

Виходячи з класифікації педагогічних технологій Г.Селевко, В.Безпалька, А.Нісімчука, О.Падалки, О.Шпака, представимо авторську модель технології виховання культури особистісного самоствердження школяра раннього юнацького віку в соціально-ціннісній діяльності, основу якої становлять такі положеннями:

- домінанта на самоствердження – установка на усвідомлене і цілеспрямоване поліпшення особистістю самої себе – може бути сформована на основі задоволення її природної потреби до самоствердження;
- на внутрішні мотиви і процеси самоствердження потрібно впливати за допомогою організації зовнішньої частини педагогічного процесу, включаючи в нього спеціальні цілі, зміст, методи і засоби;
- метою педагогічної діяльності вчителя і діяльності учня є розвиток здібностей особистості до самоствердження через самовизначення у навчанні й вихованні, самопоходання і самореалізація, самоаналіз досягнутого і того, що досягатиметься.

## Класифікаційна характеристика

*За рівнем застосування:* загальнопедагогічна.

*За філософською основою:* гуманістична, бо визнає цінність дитини як особистості, її право на свободу, розвиток і прояв усіх здібностей. Особистість школяра як суб'єкта пріоритетного є метою освітньої системи, а не засобом.

*За основним чинником розвитку:* психогенна, оскільки результат розвитку дитини визначається, головним чином, нею самою, її попереднім досвідом, психологічними процесами самоствердження.

*За концепцією засвоєння:* асоціативно-рефлекторна + розвивальна.

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи й учня постійно вимагає нових підходів до розуміння сутності виховної системи саморозвитку й самореалізації особистості, організаційно-педагогічних умов її становлення.

Слід розвивати в дитини прагнення й потребу усвідомити свою особистісну сутність, своє місце і призначення у виховному середовищі школи. Учень сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність. Підвищення рівня розвитку особистісних якостей школяра як процесу освіти в його свідомості різних асоціацій – простих і складних, відбувається в результаті навчання і виховання за дотриманням певних для цього умов.

*За орієнтацією на особистісні структури:* морально-вольове самоуправління особистості – СУМ та формування ЗУН. Без регулювання особистості "зсередини" (самоуправління) неможлива ніяка зміна особистості: кожен крок в розвитку особистості – це її власний, свідомий або емоційний вибір.

*За характером змісту:* світська, загальноосвітня, гуманістична.

*За організаційними формами:* класно-урочна, групова, індивідуальна, диференційована, позаурочна.

*За підходом до дитини:* особистісно орієнтовна, суб'єкт-суб'єктивна співпраця.

*За домінуючим методом:* розвивальна, саморозвивальна.

*За категорією вихованців, тих, хто виховується:* масова, робота з обдарованими.

### Акценти цілей

1. Створення умов для самоствердження особистості учня. Для того, щоб процеси самоствердження стали домінуючими в психічному розвитку, необхідна організація таких груп умов: усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку; участь особистості в самостійній і творчій соціально-ціннісній діяльності, певний досвід успіху і тренінг досягнень; адекватні стиль і методи зовнішніх впливів: умов навчання і виховання та укладу життєдіяльності; створення в учнів домінуючої установки на самоствердження.

2. Формування СКМ – самокерованих механізмів особистості і ЗРД – засобів розумових дій.

3. Формування в учнів цілісного світогляду.

**К о н ц е п т у а л ь н і з а с а д и:** особистість дитини та її інтереси перебувають у центрі освітнього процесу; цілі навчання і виховання проектуються спільно: учнями, батьками, вчителями; учень виступає суб'єктом свого розвитку; навчання і виховання спрямовані на розвиток здібностей особистості до самозміни.

Успішна реалізація процесу виховання культури особистісного самоствердження вимагає суворого врахування вікових особливостей старшого шкільного віку, рівня його психічного розвитку, вимог педагогічної доцільності та низки вихідних принципів.

*Принцип реальності і послідовності* передбачає щільну координацію цілей і напрямків виховання й навчання з об'єктивними тенденціями розвитку життя суспільства, розвиток в учнів якостей, які дозволяють їм успішно адаптуватися до труднощів і суперечностей сучасного життя.

Плануючи виховну роботу, вихователь повинен чітко уявляти собі, що він буде давати протягом року, що давав раніше і які якості будуть віднесені на майбутнє. Мірилом для встановлення такої послідовності повинна бути доступність моральних норм. Слід урахувати складність моральних норм (перш за все ступінь абстрактності) і наявність досвіду, знань, необхідних для засвоєння нової норми, можливість її широкого застосування в даному віці. Послідовність повинна враховуватися і всередині кожної групи якостей, в чергуванні окремих суттєвих ознак понять. Вона повинна виявлятися також у багаторазових переходах від досвіду до знань і, навпаки, від поняття – до дії. Але далеко не все, що доступно учням, що вони можуть засвоїти, слід їм давати. Доступність і педагогічна доцільність – це не одне і те ж саме.

*Принцип особистісного підходу.* Згідно із сучасним уявленням, його основними особливостями є: цінність особистості, яка полягає в самоцінності дитини; унікальності особистості, у визнанні індивідуальності кожної дитини; пріоритет особистісного розвитку, коли навчання й виховання виступають не як самоціль, а як засіб розвитку особистості кожного індивідууму; суб'єктність навчально-виховного процесу, орієнтація на внутрішню мотивацію навчання і виховання, свободу вибору дитиною сфер прикладання сил в організації шкільного життя.

*Принцип педагогічної доцільності.* При здійсненні продуманих і настійних педагогічних впливів можна нав'язати дітям складні поняття, витренувати шляхом багаторазових і наполегливих повторень позитивні дії в напрямку свого самоствердження. У цих випадках може бути досягнутий успішний приватний результат, можуть виникнути окремі позитивні погляди, позитивні звички. Але цей позитивний результат далеко не завжди буде

позитивним, якщо його оцінювати з точки зору загальної лінії саморозвитку, всього комплексу самовдосконалення.

*Принцип гуманності*, котрий передбачає: створення в школі атмосфери турботи щодо здоров'я і благополуччя, поваги, честі і достоїнства особистості дитини, педагога; формування людських взаємин на основі толерантності, доброзичливості, співпраці, взаємної допомоги, турботи і відповідальності.

*Принцип демократичності*, котрий передбачає: створення стосунків у колективі на основі взаємної поваги і свобод учителів, учнів, батьків; розроблення і впровадження в школі учнівського самоуправління; розвиток громадянської ініціативи, набуття практичного досвіду участі в сучасних демократичних процесах.

*Принцип науковості*, котрий передбачає: розвиток в учнів сучасного світогляду, розуміння місця й ролі людини в світі і в суспільстві; постійне оновлення змісту навчальних і виховних програм, посібників, введення в шкільний компонент сучасних предметів і курсів гуманітарного і природного циклу; створення ефективної системи науково-методичного інформування педагогів, постійного підвищення рівня їх наукової ерудиції і культури, професійної компетенції.

*Принцип природовідповідності* передбачає, що вона ґрунтується на науковому пізнанні взаємозв'язку природних і соціокультурних процесів; що учнів навчають і виховують згідно з їх статтю, віком, формують у них відповідальність за розвиток самих себе.

**Додаткові гіпотези:**

- процес самоствердження особистості школяра відбувається в процесі соціально-ціннісної діяльності;
- внутрішні процеси самоствердження моделюються діяльністю вчителя, яка включає спеціальні цілі, зміст, методи і засоби. Максимальні зміни в світогляді учня будуть відбуватися в тому випадку, якщо буде оптимізовано співвідношення між рівнем його розвитку і змістом навчально-виховного процесу.

**Особливості змісту**

Для усвідомлення дитиною шляхів свого самоствердження в неї повинне сформуватися уявлення про себе і про навколишній світ як про єдине ціле, тобто сформуватися цілісний світогляд. Цей процес відбувається всередині інформаційно-педагогічного поля. Учень, перебуваючи в центрі цього поля, створеного зусиллями всього педагогічного колективу, в атмосфері успіху і взаєморозуміння, формується як саморозвивальна особистість.

Ефективність виховання культури особистісного самоствердження визначається рівнем усвідомлення особистістю цілей і можливостей свого розвитку. Ціль – ідеальне уявлення результату, який має бути досягнутий у ході людської діяльності. Вона виконує важливу соціальну функцію: збуджує, мобілізує, спрямовує волю й енергію людини на реалізацію життєво важливих для неї дій, вчинків, поведінки, діяльності. Виступаючи як обдарована свідомістю діяльна суспільна особистість, людина керується близькими й далекими цілями, мотивами, які спрямовують і регулюють її дії та вчинки. Вона вибирає певні дії з величезної кількості можливих, підкорюючи їх певним мотивам, і тим самим свідомо організовує свою поведінку. Чим більше людина переконана у правильності вибору своїх дій, у правильності своєї поведінки, тим енергійніші її дії, організованіше поведінка.

Для цього в технології забезпечуються: усвідомлення учнем цілей свого особистісного розвитку; участь особистості в самостійній і творчій діяльності як найбільш ефективній формі самоствердження; адекватний стиль і методи зовнішніх впливів, устрій середовища життєдіяльності особистості школяра створюють оптимальні умови для його самоствердження.

Педагогами і психологами проводиться психолого-педагогічна діагностика учнів з подальшим складанням індивідуальної траєкторії їх розвитку.

Творча соціально-ціннісна діяльність – є центром і найбільш ефективною формою самоствердження особистості. Саме в цій діяльності, забарвленій індивідуальністю, реалізується позитивний потенціал особистості, закладений в її самості, тобто відбувається перетворення можливостей у конкретну здійснену реалізацію позитивної властивості. Вона організована на всіх етапах соціально-ціннісної діяльності старшокласника як задоволення його природної й соціально набутої потреби в самоствердженні: у навчанні, на спецкурсах, у позанавчальній, суспільній діяльності, участі в олімпіадах, наукових конференціях, конкурсах, змаганнях і т.д. Участь у роботі творчих груп, клубів, об'єднаннях, сформованих за інтересами, дає незамінний внесок у формування позитивної Я-концепції, переконує молоду людину в величезних можливостях її особистості, усвідомлення самоцінності свого "Я" (Я здібний, Я творю, Я вільний, Я потрібний), стимулює процеси самовдосконалення і самоконтролю.

*СЕМ.* Сфера естетики і моральності представлена як у навчальному плані (факультативний курс "Людина і суспільство"), так і в позаурочній творчій діяльності; загальнолюдськими цінностями.

**Особливості методики**

*Основна мотивація:* морально-вольова, пізнавальна.

*Позиція учителя:* діловий партнер, який знає більш високу істину.

*Позиція учня:* повноправний активний партнер.

Надзавданням приватних методик є формування в школярів доміанти (психологічної установки) на особистісний розвиток (самовдосконалення) через самоподолання учня у власній діяльності. Для вирішення цього завдання велике значення мають адекватні стиль і методи зовнішніх впливів, устрій життєдіяльності дитини. В умовах школи вони мають створюватися стосунками співпраці і співтворчості між суб'єктами навчання і виховання, а також методичною організацією навчально-виховного процесу.

Міжособистісні стосунки "учитель – учень" є суб'єкт-суб'єктними, бо визначаються гуманно-особистісним підходом. Опора на позитивне стимулювання (педагогіка успіху), партнерські стосунки співпраці створюють умови для самоствердження, орієнтують учня на виховання в собі позитивних творчих доміант поведінки.

Загальний методичний рівень навчально-виховного процесу визначається багатством і різноманітністю застосованих методик. Педагог, котрий працює творчо і продуктивно, в пошуках рішення освітньо-виховних завдань конструює та використовує власні, авторські та інноваційні.

Авторська технологія виховання культури особистісного самоствердження раннього юнацького віку в соціально-ціннісній діяльності представлена нами у вигляді рис. 1.

Вона виступає як спеціально організована у відповідності до поставлених завдань і методологічних підходів, сукупності традиційних та інноваційних форм і методів виховання, засобів і прийомів професійної взаємодії, яка включає особистісно орієнтований підхід; встановлення стосунків співпраці; створення ситуацій успіху з опорою на самостійність і творчий спосіб роботи школярів.

Характеристика основних складників (елементів) технології дає можливість побачити цілісну структуру процесу організації виховання культури самоствердження особистості раннього юнацького віку в соціально-ціннісній діяльності.

Вихідною складовою спроектованої нами технології є *особистісно орієнтований підхід*.

У своїй роботі ми виходимо з розуміння особистісно орієнтованого підходу як розвивальної динамічно функціонуючої цілісної системи, успішна реалізація якої: ґрунтується на ідеях співпраці; охоплює всі сторони навчально-виховної діяльності: цілепокладання, мотивацію, змістовно-процесуальну, контрольну-оцінювальну в їх взаємозв'язку; здійснюється за допомогою всебічного вивчення і врахування індивідуальних особливостей особистості (принцип індивідуалізації).

Усе вищесказане дозволяє зробити висновок, що до основних ідей особистісно орієнтованого підходу слід віднести такі: самоствердження, індивідуалізацію, суб'єктність, самоактуалізацію, вибір, свободу, творчість і успіх, довіру і педагогічну підтримку.

*Співпраця* є однією із важливих складових побудови технології виховання культури самоствердження особистості.

Саме стосунки співпраці найбільш ефективно сприяють самоствердженню особистості в навчально-виховному процесі і становленню активної життєвої позиції в цілому, оскільки категорія "співпраця" являє собою складну єдність: форми перспективного взаємозв'язку, оснований на взаєморозумінні і взаємопереживанні; засоби організації спільної діяльності, тобто "на рівних", що передбачає прояв самостійності, активності й організованості; форми взаємодії учасників навчально-виховного процесу, коли праця ґрунтується на взаємопідтримці і взаємодопомозі, тобто умінні учнів працювати разом як між собою, так і з учителем при об'єднанні зусиль і погодженості дій.

Співпраця не є самоціллю, а налагоджується для того, щоб людина набула знання і засоби діяльності, досвід спілкування і соціальної активності. Вона необхідна для того, щоб уміло трудитися у великому колективі у малій групі і, якщо потрібно, індивідуально. Її найважливішими ознаками є: *усвідомлення загальної цілі*, яке мобілізує учителя й учня: прагнення до її досягнення, взаємна зацікавленість у цьому, позитивна мотивація діяльності; *висока організація спільної навчальної праці* учасників навчально-виховного процесу, їх загальні зусилля; взаємна відповідальність за результати діяльності; *активно-позитивний, гуманістичний стиль взаємовідносин* учнів і педагогів при вирішенні завдань; взаємна довіра, доброзичливість, взаємодопомога при утрудненнях і невдачах. Цей стиль несумісний з авторитарним відчуженням між учнями і педагогом, перевагою прав у педагога та обов'язків в учнів; *взаємодія старшокласників одне з одним*, їх діалогове спілкування і відповідальність за результат справи.

Отже, співпраця мислиться не лише як допомога учню при вирішенні складних завдань, не лише як об'єднання зусиль педагогів і учнів, але й як самостійна колективна праця школярів, виконання завдань, котрі вимагають постійних або тимчасових контактів із шкільним середовищем. При такому розумінні співпраці мова йде щодо взаємодії, яка скріплена стосунками взаємного інтересу й довіри.

Ще одним елементом технології виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці є створення ситуації успіху. Ситуація успіху дарує атмосферу приязні та взаємодопомоги, упевненості і захищеності. Учитель повинен створити джерело внутрішніх сил дитини, джерело, яке дає енергію для подолання труднощів і формування бажання вчитися. Якщо вчитель робить учнів свідками своїх роздумів, якщо він показує рух своїх думок у вирішенні будь-яких поставлених проблем, якщо він підводить учня до тієї

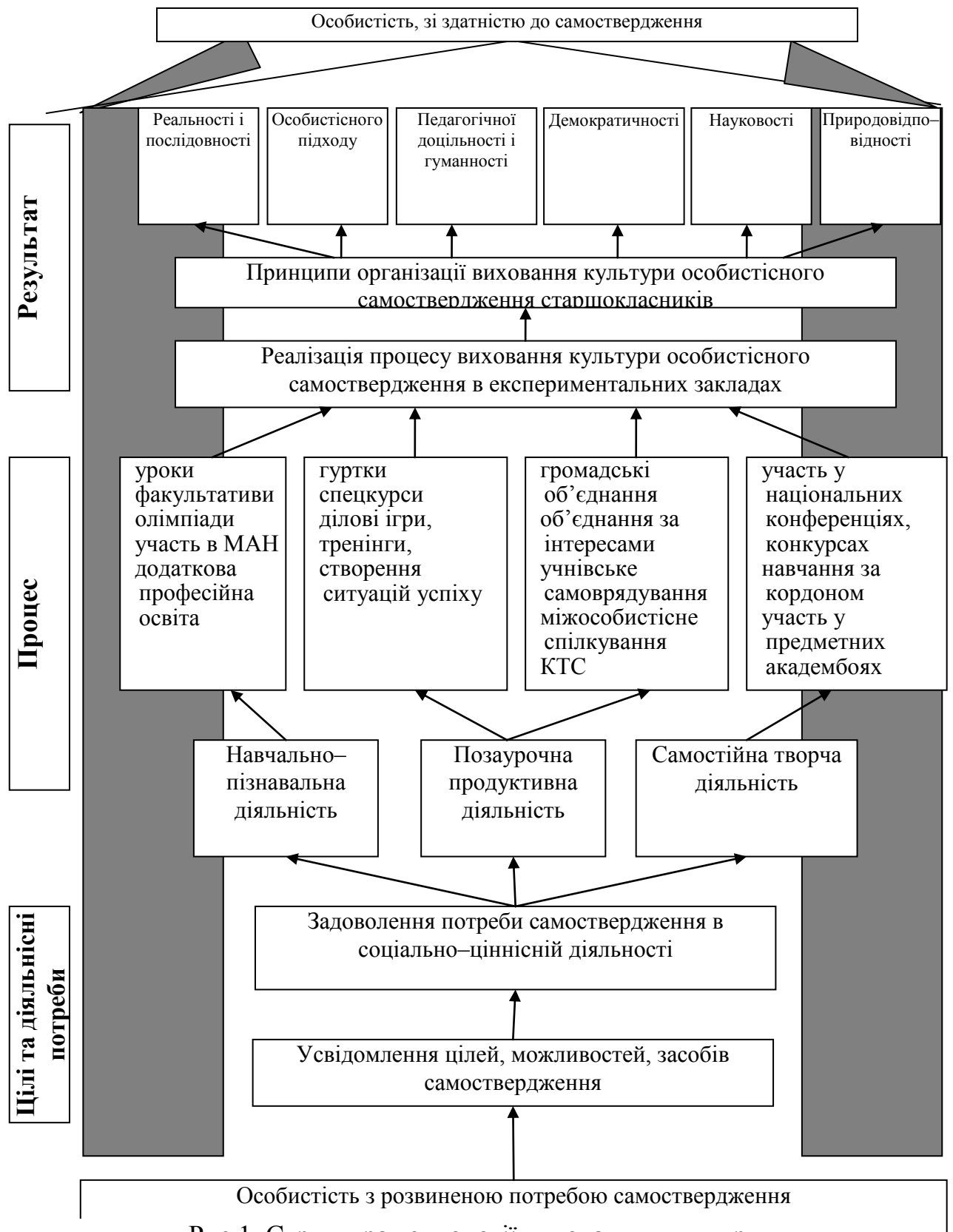


Рис.1. Структура технології виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці



межі, біля якої вони можуть зробити самостійний висновок та відчути радість від подібного "прозріння", значить, він створив ситуацію, в якій навіть інтелектуально пасивний учень може відчути себе творчою особистістю. Важливо шукати нові шляхи, навіть несподівані, суперечливі на перший погляд.

Особливе місце в системі складових технологій виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці посідають *контроль і оцінка діяльності* старшокласника. Важливе значення в розвитку оціночних ставлень старшокласників повинно надаватися розвиткові їхньої здатності до пізнання людей, уміння розуміти їх, співвідносити себе з іншими, правильно визначати стан і переживання інших за виразом обличчя, поведінкою, уміти знайти вчасно форми необхідної підтримки й допомоги. Тому велика увага повинна приділятися розвиткові у школярів уміння слухати, виявляти зацікавленість, розуміння, турботу, терпіння і підтримку, увагу, поважати і поділяти почуття інших.

**Висновки...** Таким чином, розглянута технологія виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці є продуктивною і дає можливість учителю всебічно сприяти розвитку інтелектуальних, морально-вольових, творчих потреб старшокласників. У сукупності розроблена технологія дозволяє: 1) здійснювати перехід від виховання до самовиховання; спонукає прагнення до керівництва собою, озброює вмінням робити це; 2) формує стійку мотивацію до учіння як життєво важливого, ціннісно-значущого процесу; 3) готує учнів до впевненого входження в доросле життя, до професійного і життєвого самовизначення, до самореалізації.

Запропонована технологія може бути застосована як в освітній практиці середньої школи при створенні та реалізації інноваційних програм розвитку особистості старшого шкільного віку, так і в системі перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів. Основні положення наукового дослідження можуть бути використані в роботі вчителів, шкільних психологів в процесі організації діяльності з орієнтації старших школярів на позицію самоствердження; при підготовці практичних психологів і соціальних педагогів у вищих навчальних закладах; тематичних факультативних курсів, програм, методичних розробок, посібників для викладачів, студентів, наукових працівників.

#### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук., видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Безкоровайна О.В. Самоствердження як важливий соціально-психологічний феномен становлення особистості раннього юнацького віку / О.В.Безкоровайна // Рідна школа. – 2009. – 4(952). – С.32-35.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. В. 4-х томах / В.И.Даль. – М.: Русск. яз., 1980. – Т.3.– С. 404.
5. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії [заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – 360 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта. – 24 квітня. – 2002. – С. 2-5.
7. Педагогічні технології: теорія і практика: Навчальний посібник / [ред. проф. М.В.Гриньової]. – Полт. держ. пед. ун-т. ім. В.Г.Короленка. – П. : АСМІ, 2004. – 180 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособие] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія / А.В. Сущенко. – Запоріжжя: Х-принт, 2002. – 359 с.
10. Цибра Н.Ф. Самоутверждение личности: социальное-философский анализ / Н.Ф. Цибра. – К.: Одесса, 1989. – 191с.

#### Анотація

*У статті розглядаються основні положення ефективності діяльності вчителя в реалізації технології виховання в старших школярів культури особистісного самоствердження в умовах соціально-ціннісної діяльності.*

#### Аннотация

*В статье рассматриваются основные положения эффективности деятельности учителя в реализации технологии воспитания в старших школьников культуры личностного самоутверждения в условиях социально-ценностной деятельности.*

#### Summary

*The article reviews the main provisions of the effectiveness of teachers in implementing technology education in high school culture of personal self-affirmation in social value activities.*

**Ключові слова:** культура особистісного самоствердження, особистість старшокласника, соціально-ціннісна діяльність, технологія виховання.

**Ключевые слова:** культура личностного самоутверждения, личность старшекласника, социально-ценностная деятельность, технология воспитания.

**Key words:** culture of personal self-identity of the senior pupils, socio-valued activities, technology education.

Подано до редакції 16.03.2012.

## ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ З ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Світ, у якому ми живемо, сповнений небезпек. Вони підстерігають людину вдома, у громадських місцях, на відпочинку. Проте, людство нагромадило багатий досвід виходу з небезпечних ситуацій. Якщо людина засвоїла його, то, потрапивши в ситуацію, небезпечну для її життя, буде діяти так, як того вимагають обставини. Знання певних правил допоможе їй у тому випадку, якщо ситуація не знайома, тому що у своїй пам'яті вона може відшукати аналогічну ситуацію, і, проаналізувавши її, зможе визначити вірні способи своєї поведінки.

Проте дитина, потрапивши у ситуацію, небезпечну для її життя, не знає, як їй поводитися. У зв'язку із цим, особливу роль здобуває початкова ланка шкільного навчання, де закладається фундамент відносин людини з навколишнім світом. Важливу роль у процесі навчання може зіграти навчальний курс "Основи безпеки життєдіяльності", націлений на формування спеціальних знань і навичок учнів початкової школи. В той же час, навчити дітей "серйозних речей" у такому віці досить важко в силу їх вікових психофізичних особливостей та надзвичайної емоційності. Проте в цьому їм зможе допомогти учитель, який володіє відповідними вміннями та професійною компетентністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Провідні дослідники вітчизняної професійної початкової освіти (В.Бондар, Н.Бібік, О.Біда, Т.Байбара, М.Вашуленко, П.Гусак, Л.Коваль, О.Комар, Н.Кічук, С.Мартиненко, О.Савченко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, Л.Хоружа, І.Шапошникова та ін.) визначають такі сутнісні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, як поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті: розглянути основні аспекти формування професійної компетентності учителів початкових класів у галузі викладання курсу "Основи безпеки життєдіяльності".

**Виклад основного матеріалу дослідження...** В обов'язковому тематичному плануванні у школі немає окремого предмета "Основи безпеки життєдіяльності" (далі – ОБЖ). Предмет вивчається інтегровано. У початковій школі є предмет "Навколишній світ". У його зміст додатково введені розвиваючі модулі й розділи соціально-гуманітарної спрямованості, а також елементи ОБЖ. Проте, на нього приділяється мало часу, і вивчити основну базу курсу ОБЖ вдається не цілком. Отже, для того, щоб учні одержали необхідні знання із забезпечення власної безпеки у навколишньому світі, необхідно вести курс додатково, у позаурочний час, або володіти професійною компетентністю і майстерно подавати учням матеріал.

Огляд психолого-педагогічної літератури та джерел, присвячених проблемі формування професійної компетентності показує, що можна виділити кілька підходів до визначення поняття "професійна компетентність". Так, наприклад, зарубіжними дослідниками це поняття часто розглядається як поглиблене знання, "стан адекватного виконання завдання", "здатність до актуального виконання діяльності", "ефективність дій [3].

Одним з найбільш поширених визначень розглянутого терміну у вітчизняній психолого-педагогічній літературі є: "якість, властивість або стан фахівця, що забезпечує разом або окремо його фізичну, психічну і духовну відповідність необхідності, потреби, вимогам певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартам кваліфікації, займаної або виконуваної службової посади" [3]. Е.Зеєр під професійною компетентністю розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності [3].

Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури й кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

Формування професійної компетентності закладено в зміст освітньо-професійної програми спеціальності "Початкова освіта" як складова галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес включає оволодіння:

- змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін;
- вміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності;
- навички самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування;
- рефлексивними вміннями [1].

Професійну компетентність вчителя, який викладає в молодшій школі основи ОБЖ, можна розглядати як:

- властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу на рівні сучасних вимог;

– єдність теоретичної й практичної готовності педагога (предметно-теоретичної: математичної, психолого-педагогічної; та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності;

– спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають в процесі навчання учнів різних предметів, в тому числі і ОБЖ [8].

Спираючись на загальну класифікацію компетентностей А.Хуторського, зазначимо, що професійна компетентність є сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей (див. таблицю 1). Причому, ключовий рівень компетентностей необхідний людині будь-якого фаху для ефективного функціонування в оточуючому середовищі, базовий – вчителям будь-якого предмету, а спеціальний – педагогам, що викладають певний предмет.

Характеризуючи систему професійних компетентностей вчителя, зосередимо увагу на змісті предметно-методичної компетентності вчителя молодших класів оскільки предметно-методична компетентність має яскраво виражений прикладний характер і поєднує систему спеціально-наукових, психолого-педагогічних, дидактико-методичних знань, умінь й особистого досвіду в їхньому застосуванні під час викладання ОБЖ.

Предметно-методична компетентність вчителя молодших класів розглядається нами як теоретична і практична готовність до проведення занять з ОБЖ за різними навчальними планами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій), спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі.

Розглянемо склад умінь, які мають бути сформовані у вчителя молодших класів для того, щоб він набув предметно-методичної компетентності (див. табл. 2).

Очевидно, що всі ці вміння базуються на знаннях:

- цілей і завдань навчання ОБЖ;
- особливостей побудови курсу ОБЖ;
- нормативних документів;
- способу побудови календарного планування;
- вимог до підготовки учнів у галузі ОБЖ;
- критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; основних засобів, методів і форм організації навчального процесу;
- можливих структур уроку ОБЖ;
- методичних систем, що реалізовані у чинних підручниках, відмінностей цих методичних систем;
- передового педагогічного досвіду вчителів-практиків з проблем організації сучасного уроку ОБЖ у початковому класі та вивчення окремих його тем;
- загальних особливостей використання сучасних навчальних технологій під час навчання ОБЖ ;
- порядку вивчення окремих тем курсу ОБЖ та результатів опанування цими темами;
- інноваційних підходів опанування тем курсу ОБЖ [1].

В той же час, вчитель молодших класів не зможе ефективно застосувати предметно-методичну компетентність на уроках ОБЖ за відсутності в нього комунікативної компетентності. Педагогічна комунікація визначається як специфічна форма комунікації, метою якої є передача знань, виховання й розвиток учнів, що функціонує через взаємодію трьох основних компонентів: вчитель – змістовна навчальна інформація – учень (учні).

Комунікативна компетентність передбачає: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з учнями в найрізноманітніших сферах; наявність здібностей до педагогічної комунікації; здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння; володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації; набуття комунікативних навичок і вмінь, володіння прийомами та засобами розв'язування комунікативних задач; володіння професійною термінологією, та відповідними прийомами професійного спілкування та готовність до їх застосування на практиці.

Комунікативна компетентність тісно пов'язана із загальним культурним рівнем вчителя, тому вчені виділяють окремо соціокультурну компетентність, яка виявляється: в здатності захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; спроможності ідентифікувати себе із цінностями професійного середовища; наявності професійної позиції вчителя [7].

**Висновки...** Вивчення ОБЖ в початковій школі забезпечує опанування учнями знань, умінь та навичок, необхідних для подальшої безпечної життєдіяльності. В ході викладання ОБЖ вчителю молодших класів доцільно спиратися на особистісний підхід до учнів. При цьому необхідно використовувати різноманітні форми та методи організації діяльності учнів на уроці, створення атмосфери зацікавленості кожного, стимулювання до виконання вправи без остраху помилитися, виконати її правильно. Діяльність учнів повинна оцінюватися не за кінцевим результатом, а за процесом його досягнення.

## Класифікація професійних компетентностей вчителя в галузі викладання ОБЖ [7]

Компонент професійної діяльності вчителя	Компетентності		
	Ключові	Базові	Спеціальні
<i>Соціальний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність успішно взаємодіяти з іншими;</li> <li>- здатність розв'язувати конфлікти;</li> <li>- здатність до лідерства;</li> <li>- готовність до ухвалення рішень</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;</li> <li>- здатність успішно взаємодіяти з керівництвом та колегами-вчителями;</li> <li>- здатність успішно взаємодіяти із учнями</li> </ul>	
<i>Предметно-методичний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність самостійно набувати нові знання і уміння за фахом;</li> <li>- здатність до розв'язування проблем;</li> <li>- здатність до планування;</li> <li>- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність системи наукових знань із педагогіки, психології й готовність до її застосування на практиці;</li> <li>- володіння власне професійною діяльністю на високому рівні;</li> <li>- наявність системи наукових знань із дидактики, технологій навчання й готовність до її застосування на практиці;</li> <li>- знання і володіння специфічними технологіями, методами і прийомами навчання.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність стрункої системи наукових знань із ОБЖ й готовність до її застосування на практиці;</li> <li>- спроможність вирішувати типові педагогічні задачі під час навчання учнів ОБЖ;</li> <li>- наявність стрункої системи знань із методики навчання учнів ОБЖ;</li> <li>- готовність результативно діяти, вирішуючи проблемні ситуації, що виникають під час навчання учнів ОБЖ</li> </ul>
<i>Інформаційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння інформаційними технологіями;</li> <li>- спроможність знаходити, систематизувати, узагальнювати інформацію;</li> <li>- здатність до критичного ставлення до інформації;</li> <li>- здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- спроможність знаходити, систематизувати, узагальнювати психолого-педагогічну інформацію;</li> <li>- готовність і здатність працювати із психолого-педагогічною інформацією.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- спроможність знаходити інформацію з ОБЖ;</li> <li>- здатність систематизувати, узагальнювати її;</li> <li>- готовність і здатність працювати із інформацією з ОБЖ.</li> </ul>
<i>Комунікативний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння сукупністю вербальних і невербальних засобів комунікації;</li> <li>- загальні комунікативні здібності;</li> <li>- набуття комунікативних навичок і вмінь;</li> <li>- уміння правильно оцінювати ситуацію спілкування.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- наявність стійкого інтересу та здібностей до педагогічної комунікації з дітьми;</li> <li>- володіння професійною термінологією та відповідними прийомами професійного спілкування;</li> <li>- набуття навичок і вмінь педагогічної комунікації;</li> <li>- уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації педагогічної взаємодії;</li> <li>- вміння організовувати й підтримувати педагогічний діалог</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння спеціальною термінологією з ОБЖ;</li> <li>- уміння передавати інформацію з ОБЖ;</li> <li>- уміння користуватися вербальними та невербальними засобами передачі інформації з ОБЖ.</li> </ul>
<i>Соціокультурний</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність захищати і дбати про відповідальність,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- спроможність ідентифікувати себе із</li> </ul>	

	права, інтереси та потреби інших; - фіксовані прояви гуманістичної етики.	цінностями професійного середовища; - професійна позиція вчителя.	
<i>Особистісний</i>	- здатність до самостійної пізнавальної діяльності; - здатність вчитися впродовж життя; - уміння аналізувати ситуацію на ринку праці.	- готовність до реалізації себе в педагогічній праці; - готовність до постійного підвищення кваліфікації; - здатність проектувати свій подальший професійний розвиток.	
<i>Рефлексивний</i>	- прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка; - готовність до професійної рефлексії; - спроможність оцінювати власні професійні можливості; - здібність до подолання професійних криз і професійних деформацій.	- прагнення до досконалості педагогічної діяльності й адекватна її самооцінка;	- прагнення до досконалості викладання ОБЖ й адекватна самооцінка рівня викладання
<i>Творчий</i>	- здатність до творчості.	- знання законів творчої педагогічної діяльності; - уміння конструювати інноваційні форми навчання й виховання; - здатність до пошуку оригінальних варіантів розв'язання професійних завдань.	

Таблиця 2.

## Уміння вчителя молодших класів в галузі викладання ОБЖ [7]

№ п/п	Вміння			
	Аналітичні	Прогностичні	Проектні	Уміння рефлексій
1	Аналізувати та осмислювати з метою встановлення зв'язків між різними компонентами та чинниками, що впливають на ефективність навчання ОБЖ	Усвідомлювати мету діяльності у вигляді результату, який передбачається	Проектувати процес навчання ОБЖ	Контролювати та оцінювати власну діяльність
2	Інтерпретувати результати аналізу з метою формулювання пріоритетних педагогічних завдань, знаходження оптимальних способів їх розв'язання		Виокремлення завдань, що виникають під час навчання учнів ОБЖ та проектування ходу їх розв'язання	
3	Правильно діагностувати процес навчання учнів ОБЖ		Проектування діагностичних процедур відповідно критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з ОБЖ	

#### Література

1. Глузман Н.А. Проблеми реалізації компетентнісного підходу в період методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи // Портал сучасних педагогічних ресурсів. – 2010. – Режим доступу: [http://intellect-invest.org.ua/pedagogedititions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n1\\_2010\\_st\\_6/?print](http://intellect-invest.org.ua/pedagogedititions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_6/?print)
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. –112 с.
3. Куцак Л.В. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів вищих навчальних закладів: огляд основних підходів // Вісник ЛДУ БЖД. – 2010. – № 4. – С.123-127.
4. Миськова М. Формування математичної компетентності вчителів початкових класів // Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка С.Дем'янчука – 2006. – № 4 – С.12-16.
5. Пузач В.С. Особенности преподавания основ безопасности жизнедеятельности в начальных классах // Интернет-журнал "Технологии техносферной безопасности" – Выпуск № 5 (39) – октябрь 2011 г. – Режим доступа: <http://ipb.mos.ru/ttb>
6. Ростовська Н.С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів шляхом гуманізації процесу навчання // Вісник Інституту менеджменту та психології ДВНЗ "УМО" НАПН України. – 2007. – Вип. 16. – С. 30-39.
7. Скворцова О.С. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики // Е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2010. – Випуск № 4. – Режим доступу: [http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog\\_edititions\\_e-magazine\\_pedagogical\\_science\\_vypuski\\_n4\\_2010\\_st\\_4/](http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_edititions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_4/)
8. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття [Текст] / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – №4. – С. 93-96.

#### Анотація

*Стаття присвячена особливостям формування компетентності фахівця з організації безпечної життєдіяльності учнів початкової школи. Розглянуто роль викладання основ безпеки життєдіяльності у молодших класах. Визначено професійну компетентність вчителя як сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей, подано класифікацію професійних компетентностей вчителя молодших класів у галузі викладання основ безпеки життєдіяльності, визначено зміст основних умінь вчителя молодших класів в галузі викладання основ безпеки життєдіяльності.*

#### Аннотация

*Статья посвящена особенностям формирования компетентности специалиста по организации безопасной жизнедеятельности учеников начальной школы. Рассмотрена роль преподавания основ безопасности жизнедеятельности в младших классах. Определена профессиональная компетентность учителя как совокупность ключевых, базовых и специальных компетентностей, представлена классификация профессиональных компетентностей учителя младших классов в области преподавания основ безопасности жизнедеятельности; определено содержание основных умений учителя младших классов в области преподавания основ безопасности жизнедеятельности.*

#### Summary

*The article is devoted the features of forming of competence of specialist on organization of safe vital functions of pupils of junior school. It is considered the role of teaching of bases of safety of vital functions in junior classes. The professional competence of teacher is certain as aggregate of key, base and special competencies; is presented classification of professional competencies teacher of junior classes in area of teaching of bases of safety of vital functions; is certain maintenance of basic abilities of teacher of junior classes in area of teaching of bases of safety of vital functions.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід в освіті, зміст початкової освіти з основ безпеки життєдіяльності, професійна компетентність вчителя початкових класів.

**Ключевые слова:** компетентностный подход в образовании, содержание начального образования с основ безопасности жизнедеятельности, профессиональная компетентность учителя начальных классов.

**Key words:** the competence approach in education, maintenance of primary education from bases of safety of vital functions, professional competence of teacher of junior school.

Подано до редакції 13.03.2012.

Рекомендовано до друку канд.пед.наук Тадиян С.І.

УДК 37.033

©2012

Григорова М.О.

### ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЕКСКУРСІЙ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй оголосила 2005-2014 роки Декадою ООН „Освіта для сталого розвитку” (DESD). Концепція сталого розвитку – це концепція зкоординованого еколого-соціально-економічного розвитку людства, запобігання глобальним екологічним кризам, міжетнічним, міжконфесійним конфліктам, соціальній і моральній деградації значної частини людства.

Провідні концепції сталого розвитку ґрунтуються на вченні нашого співвітчизника В. Вернадського про ноосферу. Головна мета концепції сталого розвитку – право кожної людини на здорове, продуктивне життя в гармонії з природою.

Оновлення суспільства, а тим більше його радикальна зміна, – суперечливий, складний і тривалий процес, пов'язаний із пошуком нових шляхів, засобів здійснення перетворень в усіх сферах життєдіяльності людей. Усе це зумовлює необхідність творчої участі в цьому процесі всіх членів суспільства.

Особливістю діяльності вчителя є той факт, що він бере участь у творчому акті - створення нової людини, отже, творчість є найбільш істотною стороною діяльності педагога.

Творчий підхід до педагогічної діяльності забезпечує максимальну повноту самореалізації особистості вчителя. Самореалізація, в свою чергу, служить формою професійного вдосконалення, яке забезпечує перманентне особистісно-творче збагачення вчителя технологіями у професійній діяльності.

В умовах перетворення сучасної школи багато вчителів відчувають потребу створювати нове, творити і самовиражатися в результатах своєї діяльності.

Система безперервної екологічної освіти та виховання будується та розвивається на основі чинних державних законів України, Національної доктрини розвитку освіти України XXI ст. Домінуючим напрямком Концепції екологічної освіти є реалізація кардинального реформування підготовки вчителя до організації навчально-виховного процесу з екології.

Ефективність національної екологічної освіти залежить від ряду факторів, серед яких одне з головних місць належить вибору педагогічних технологій, методів та окремих прийомів. Ця галузь шкільної екологічної освіти ще недостатньо досліджена.

Численні дослідження дієвості шкільної екологічної освіти щоразу підтверджують загальновідому тезу, що теоретичні знання, які діти отримують на уроках біології і екології, недостатні для формування екологічної свідомості й екологічної культури сучасної людини. Вивчення природних об'єктів, явищ й процесів у відриві від самої природи має формальний характер і, як наслідок, міські діти не знають майже нічого про природу рідного краю та своєї країни.

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів розвитку школи є пошук нових форм і підходів до системи екологічної освіти й виховання підростаючого покоління, спрямованих на підготовку школярів до цілісного сприйняття екологічних проблем; до свідомого розуміння процесів, що відбуваються в природі внаслідок людської діяльності; осмислення взаємодії багатьох наук щодо подолання екологічних криз

Важливу роль в екологічному вихованні і екологічній освіті учнів відіграють екологічні екскурсії, які дають можливість в конкретних умовах спостерігати результати впливу антропогенних факторів на природу і забезпечують встановлення зв'язку між вивченим теоретичним матеріалом і місцевими проблемами довкілля.

В той же час планування, організація та проведення цього виду навчально-виховних заходів надає сучасному викладачеві чудову можливість реалізувати себе як особистість творчу, здатну мислити креативно, що будує свою професійну діяльність на засадах інноваційних освітніх технологій із застосуванням прогресивних дидактичних та психолого-педагогічних прийомів і форм навчання.

#### ***Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...***

Якщо вчитель ставить за мету розвиток потенційних можливостей дитини, формування її як сучасної соціально та, зокрема, екологічно компетентної особистості, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути творчим, бо як добро виховує добро, так і творчість розвивається через творчість.

Проблема становлення творчої особистості вчителя в тій чи іншій мірі висвітлювалася в наукових дослідженнях філософів, психологів і педагогів. Велику увагу розробці даної проблеми приділяли В.І.Андрєєв, В.І.Загвазінський, А.К.Маркова [1, 5, 7]. Визначенням і осмисленням сутності творчості і сьогодні займаються такі дослідники, як В.А.Бухвалов, І.Г.Герашенко, С.О.Сисоєва, Г.М.Криницкая та інші [2, 4, 6, 9].

В свою чергу велика увага приділяється сьогодні і питанням екологічної освіти та виховання, як незаперечної умови впровадження освіти для сталого розвитку. Пошук інноваційних навчальних технік та прийомів формування екологічної компетентності учнів є на сьогодні однією з найактуальніших тем у сфері педагогіки [3, 8, 10].

Звичайно, забезпечення цього виду освітньої функції передбачає реалізацію вчителем певних професійних якостей, однією з яких є здатність до творчості.

***Формулювання цілей статті...*** Метою цієї статті є аналіз можливостей творчої самореалізації вчителя під час організації екскурсійної діяльності як однієї з форм здійснення екологічної освіти та виховання школярів.

***Виклад основного матеріалу дослідження...*** У системі позакласної роботи в галузі екологічної освіти і екологічного виховання важливе місце посідають шкільні екологічні екскурсії, мета яких спрямована на формування в учнів вміння вивчати і вирішувати проблеми навколишнього середовища на локальному, регіональному, національному і глобальному рівнях. Вони покликані забезпечити розуміння процесів взаємодії

людини і природи та сприяти вирішенню проблем через соціальні дії, а також забезпечити формування комплексного розуміння проблем довкілля.

Їх учасники отримують реальну можливість навчитися сприймати людину як невід'ємну частку природи. Вони збуджують інтерес і стимулюють пізнавальну активність учнів у вивченні проблем навколишнього середовища, сприяють розвитку дослідницьких навиків, формують спостережливість у вивченні явищ природи, сприяють закріпленню набутих знань, формуванню екологічної поведінки.

Проявом індивідуального стилю педагогічної творчості в інноваційних виховно-освітніх концепціях є високий рівень педагогічної культури. Її суттєві показники виражаються у психолого-педагогічній компетентності та розвиненому педагогічному мисленні; професійної освіченості в сфері навчального предмета, володінні педагогічними технологіями; творчо-перетворювальної діяльності, здатності створити свою дидактичну, виховну систему; умінні розробити авторську методику та технологію; культурі професійної поведінки, формах і способах саморозвитку. Усі перелічені якості обов'язково реалізуються під час організації екскурсійної навчальної програми.

Важливо правильно підібрати тематику, зміст і маршрут екологічних екскурсій, що будуються в залежності від місцевості, об'єктів спостереження, пори року тощо. Завдання екскурсії повинні бути доступними для виконання. Перед проведенням екологічної екскурсії бажано провести інструктаж. Учні пропонуються самостійно розробити пам'ятку – пораду щодо спостережень за живими об'єктами. Роль вчителя полягає в організації обговорення, у корегуванні, доповненні, з'ясуванні правил екологічної поведінки у природі.

Без проведення екскурсій екологічна освіта в умовах міста не буде повноцінною, знання залишатимуться пасивними.

Темою екологічної екскурсії може бути будь-яка екологічна проблема. Наприклад, ознайомлення учнів з різними видами забруднень довкілля і її вплив на екологічну ситуацію в місті. В ході такої екскурсії учні спостерігають за джерелами забруднення, визначають рівень їх впливу на навколишнє середовище, роблять відповідні записи, які потім використовують для обговорення зібраного матеріалу, а також при виконанні лабораторних і практичних робіт ("Види-ефікатори місцевих екосистем", "Визначення стану місцевих екосистем за допомогою видів-ефікаторів").

Ще однією актуальною метою екскурсії може стати визначення екологічного стану окремих компонентів природи й довкілля лісопаркової зони населеного пункту. Під час цієї екскурсії учні вчать проводити прості екологічні спостереження, моніторинги; переносити набуті знання в реальні життєві умови.

Дана екскурсія може слугувати I етапом масштабного шкільного проекту, усі учасники якого зможуть в повній мірі реалізувати свої теоретичні та практичні навички.

Екологічний моніторинг, наприклад, лісопаркової зони міста є груповим проектом, бо потребує роботи в багатьох напрямках досліджень:

- абіотичні екологічні фактори (ландшафтний характер місцевості, природні і неприродні рельєфні утворення...)
- біотичні екологічні фактори (рослинний та тваринний склад місцевості, взаємозв'язки між різними компонентами живої природи...)
- антропогенні екологічні фактори (Вплив людської діяльності, історія взаємодії людини і природи, прогнозування майбутніх наслідків взаємодії...)

Звісно для здійснення регулярного моніторингу дослідної ділянки екскурсії повинні мати постійний характер. При вивченні сезонних змін виїзди на природу слід здійснювати кожної пори року.

Ефективною формою проведення екологічної екскурсії є створення екологічних стежок. Щоб проводити екскурсії на екологічній стежці, її треба правильно облаштувати. Основними функціями екологічної стежки є навчальна – формування в учнів навичок перенесення екологічних знань у реальне життя; розвивальна – формування екологічної свідомості, культури, формування екологічного мислення як складової загальної культури; виховна – залучення учнів до спілкування з природою. Основними завданнями екологічної стежки є:

- Ознайомлення відвідувачів з живим об'єктами живої та неживої природи.
- Розробка і проведення на відповідних пунктах стежки теоретичних і практичних занять.
- Пропагування й проведення природоохоронних заходів.
- Інформування про види рослин, тварин.

Під час проведення вищезгаданих позакласних заходів не останнє значення має й виховний момент, тому педагогу-організатору слід спланувати й включення певних мотиваційних аспектів у процес ознайомлення з природними об'єктами і явищами. Обґрунтованим буде використання і деяких традиційних психолого-педагогічних методів екологічного виховання.

Для актуалізації емоційно насичених очікувань майбутніх контактів особистості з світом природи використаємо метод екологічних експектацій, обов'язково обговоривши й правила поведінки з навколишнім середовищем.



Метод екологічної лабіалізації застосовуємо звертаючи увагу на сліди людської діяльності, викликаючи цілеспрямовану дезорганізацію певних аспектів особистісного світосприйняття, в результаті чого виникає психологічний дискомфорт, зумовлений невідповідністю індивідуальної стратегії екологічної діяльності укоріненим нормам і звичаям співіснування суспільства і довкілля.

Екологічної рефлексія та екологічна ідентифікація дозволить учням усвідомити особисту причетність до того чи іншого природного об'єкту, ситуації або обставин, в яких він знаходиться, навчитися самоаналізу, обміркованню людиною своїх дій і вчинків щодо їхньої екологічної доцільності.

Під час проведення екскурсій важливо також, щоб діти не втрачали інтерес до досліджуваних об'єктів та поставлених цілей. Це перш за все, залежить від здатності педагога вдало й ефективно побудувати освітню програму обраного заходу. Обов'язковими умовами реалізації навчально-виховного процесу є:

- комплексний підхід до вивчення навколишнього середовища з використанням міжпредметних зв'язків;
- врахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів, їх пізнавальних можливостей і здібностей до творчості в процесі навчання й виховання;
- вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології з наданням учням максимальної самостійності в проведенні різних типів занять на природі, організації роботи на екологічній стежці, у природно-краєзнавчих та художніх музеях, бібліотеках та наукових закладах;
- організація безпосередньої практичної діяльності щодо охорони і поліпшення стану навколишнього середовища;
- позитивний вплив вчителя на виховний процес власним прикладом дбайливого ставлення до навколишнього середовища;
- єдність дій педагогів і учнівського колективу школи на основі краєзнавчого принципу навчання з урахуванням особливостей свого краю, регіону.

У екскурсійну програму для молодших школярів доцільно включати ігрові моменти. Добре, якщо у проведенні цього заходу на допомогу вчителю придуть учні середніх та старших класів. Для останніх це, насамперед, чудова можливість застосувати набуті знання і навички, відчутти свою суспільну значимість як наставників та вихователів, виступити прикладом для наслідування та поваги.

Слід зазначити також, що для учнів старших класів особливо корисними та пізнавальними будуть екскурсії на промислові і сільськогосподарські підприємства. В Плані екологічної освіти такі заходи передбачають знайомство із раціональними ресурсозберігаючими методами виготовлення різноманітної продукції, або, навпаки, ілюструють недоліки сучасного виробництва, що в подальшому можуть бути виправлені саме представниками молодого покоління.

Однією з нетрадиційних форм екскурсійної діяльності виступає медіа екскурсія, яка завдяки існуючим сьогодні інформаційно-комунікативним технологіям дозволяє здійснювати неймовірні подорожі у будь-яку природну зону світу не виходячи за стіни класної кімнати. І хоча зараз існує безліч джерел інформації, готових до використання, створення медіа-екскурсії потребує від сучасного викладача не тільки володіння певними знаннями і навичками медіа-освіти, а й здатності аналізувати й синтезувати велику кількість даних, відокремлювати необхідні для здійснення конкретної навчальної мети відомості, знаходити цікаві наукові факти й давати вичерпні обґрунтовані пояснення з приводу питань, що виникають в учнів.

Особливого значення при створенні медіа-екскурсій, зокрема й екологічних, набувають творчі здібності педагога, схильність до креативного мислення, готовність знаходити екологічні аспекти при висвітленні кожної обраної теми.

**Висновки...** Отже застосування екскурсій як одного з найяскравіших та дієвіших методів екологічної освіти та виховання обов'язково сприятиме досягненню основної мети творчої самореалізації вчителя, а саме – формуванню творчої компетенції учнів.

До того ж сама природа є джерелом творчої наснаги. Між багатством природного середовища і багатством людської чуйності існує глибока внутрішня єдність. Тому всебічний і гармонійний розвиток особистості обов'язково включає в себе формування не лише екологічної свідомості, а й екологічного співчуття. Свідченням того є творчі роботи учнів школи (вірші, казки, твори ) після їхнього спілкування із природою.

#### Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. университета, 1988. – 228 с.
2. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества / В.А. Бухвалов. – М. : Центр “Педагогический поиск”, 2000. – 144 с.
3. Вербицкий В.В. Эколого-натуралистична освіта в Україні : історія, проблеми, перспективи / В.В. Вербицкий. – К. : СМП “Аверс”, 2003. – 304с.
4. Геращенко И.Г. Педагогическое творчество и формализм / И.Г. Геращенко // Школа. – 2000. – № 1. – С.2-5.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
6. Криницкая Г.М. Развитие творческой самореализации учителя в процессе повышения квалификации / Г.М. Криницкая // Ярославский педагогический вестник – 2011 – Т 2, № 1 – С 202-204.

7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Петрицкий В.А. Экологизация морали и этика / В.А. Петрицкий // Философские науки. – 1990. – №5. – С. 103-106.
9. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя : визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.
10. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О.Колонькова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

#### *Анотація*

*У статті розглядається проблема творчої самореалізації вчителя під час організації екскурсійної діяльності в рамках екологічної освіти та виховання.*

#### *Аннотация*

*В статье рассматривается проблема творческой самореализации учителя при организации экскурсионной деятельности в рамках экологического образования и воспитания.*

#### *Summary*

*Article deals with the problem of teachers in creative self-organising in environmental education.*

**Ключові слова:** творчість, екологічне виховання, екскурсія.

**Ключевые слова:** творчество, экологическое воспитание, экскурсия.

**Key words:** creativity, environmental education, tours.

Подано до редакції 19.03.2012.

УДК 371

©2012

Гризун Л.Е.

## **ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Аналіз педагогічної теорії і практики засвідчує, що питання цілісного процесу саморегуляції педагогічної діяльності, його компоненти й механізми, взаємозв'язки емоційного, вольового, інтелектуального проявів особистості педагога, особливості його діяльності, шляхи підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя були і залишаються актуальними проблемами освітнього сьогодення.

Виходячи із сутності поняття та складових педагогічної майстерності, досліджуваних відомими вітчизняними науковцями, до необхідних чинників її формування слід віднести удосконалення саморефлексії, самоаналізу, корекції діяльності вчителя. В цьому аспекті значну роль може відіграти такий сучасний засіб накопичення результатів професійної діяльності, як портфоліо в його електронній формі.

Незважаючи на те, що останнім часом складання портфоліо одержало розповсюдження серед педагогічної спільноти, його функції та можливості щодо зростання професійного рівня педагогів залишаються недостатньо дослідженими, що не дозволяє використовувати повною мірою його потенціал з метою підвищення педагогічної майстерності вчителя.

Зазначимо, що поняття "портфоліо" прийшло з Західної Європи XV - XVI ст. В епоху Відродження архітектори представляли замовникам готові роботи та ескізи своїх будівельних проектів в особливій теці, яку й називали "портфоліо". Документи, представлені в цій теці, дозволяли скласти враження про професійні якості претендента [8, с. 5]. У сучасний час у сфері бізнесу портфоліо відіграє провідну роль у процесі формування іміджу працівника в очах керівництва.

Ідея використання портфоліо у сфері освіти виникла в США у середині 80-х років, після чого стає все більш популярною в Європі та Японії, а на початку XXI століття ця ідея отримує поширення в Україні [8, с. 10].

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що у сучасних школах ідея створення портфоліо стає все більш популярною, проте воно розглядається найчастіше як можливість перейти від адміністративної системи обліку результативності педагогічної діяльності до системи оцінювання успішності учителя, як в урочній, так і позаурочній роботі.

У науково-педагогічних джерелах та словниках представлено різноманітні підходи до визначення поняття "портфоліо". Під вказаним терміном розуміється спосіб фіксування, накопичення і оцінки індивідуальних досягнень особистості; це пакет робіт особистості, який пов'язує деякі аспекти його діяльності в більш повну картину, або заздалегідь спланований підбір досягнень людини; спосіб фіксування, накопичення і оцінки особистих досягнень людини в певний період її діяльності [5].

Дослідники окремо виділяють портфоліо вчителя як набір матеріалів, що демонструють уміння вчителя вирішувати завдання своєї професійної діяльності, обирати стратегію і тактику професійної поведінки та призначений для оцінки рівня професійності працівника [3, с. 12]; цілісність, яка представляє собою сукупність різноманітних розділів роботи вчителя та відображає всі сторони його педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що у сучасних умовах відкритого інформаційно-комунікаційного освітнього простору значного розповсюдження одержує створення портфоліо в електронній формі, що актуалізує дослідження його структури, функцій та потенціалу.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є виявлення та аналіз основних функцій портфоліо в його традиційній та електронній формі з точки зору підвищення педагогічної майстерності сучасного вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Виходячи із аналізу тлумачень поняття "портфоліо", можна виділити його основні сутнісні характеристики, а саме – це:

- сукупність різноманітних розділів роботи вчителя, що містять в собі дидактично-методичні матеріали (комплект завдань, розробки уроків, тести, контрольні, дослідницькі та творчі роботи тощо), які призначені для підтримки навчального процесу, для атестації та самоатестації учителя;

- розроблення портфоліо спрямоване на: демонстрацію уміння вчителя вирішувати завдання своєї професійної діяльності, відображення результату педагогічного досвіду, створення умов для самореалізації та самовираження вчителя, рефлексії своєї педагогічної діяльності, формування успішності і індивідуального професійного росту;

- створене портфоліо може відображати опис у фактах педагогічних якостей і досягнень вчителя, оцінку рівня його професійності, вибір стратегії і тактики професійної поведінки.

На основі вказаних головних сутнісних характеристик портфоліо та спираючись на дослідження, зокрема, Загвоздкіна В.К., Калмикової І.Р., Макарової Т.М., Молчанової З.М. та інших, було виділено такі функції портфоліо.

1. Накопичувальна функція, що полягає у доборі та збереженні дидактично-методичних матеріалів (досягнення вчителя (грамоти та сертифікати), деякі документи, підтвердуючі підвищення кваліфікації, банк методичних розробок, текстів виступів, наукових статей, публікацій тощо) і доборі та збереженні робочих матеріалів (робочі програми вчителя й тематичне планування навчальних курсів, авторські або індивідуальні освітні програми, рекомендовані різними органами управління освітою та структурами освітнього закладу, опорні конспекти уроків, тестові завдання, завдання контрольних, лабораторних та практичних робіт, диференційовані завдання для учнів, картками з завданнями тощо).

2. Модельна функція полягає у відображенні динаміки розвитку вчителя, показує результати самореалізації, демонструє стиль викладання й рівень компетенції вчителя, допомагає спланувати діяльність вчителя [4, с. 18]. При створенні та накопиченні матеріалів електронного портфоліо від учителя вимагається вміння конструювати, моделювати й проектувати свою професійну діяльність, враховуючи вимоги, які ставляться до розробки програмно-методичних комплексів [5].

3. Діагностична функція полягає у фіксації динаміки зростання педагогічної майстерності за певний період часу.

4. Мотиваційна функція полягає у заохочуванні досягнутих результатів вчителем; підвищенні мотивації росту професійної майстерності, рівня усвідомлення можливостей.

5. Рейтингова функція сприяє відображенню діапазону навичок та вмінь вчителя.

6. Функція систематизації та ранжування науково-практичної продукції, професійних досягнень за рівнем значущості.

7. Функція рефлексії власної діяльності – полягає у накопичуванні інформації про результати навчальної діяльності учнів з метою їх подальшого аналізу і на основі його проведення корекції власної діяльності (корекція методів навчання, структурування матеріалу, добору дидактичних засобів).

Виходячи з функцій портфоліо, можна стверджувати, що воно одночасно є засобом педагогічної діагностики, методом оцінки професіоналізму вчителів, однією з форм проходження атестації, та дозволяє враховувати результати, досягнуті вчителем у різноманітних видах діяльності: навчальної, виховної, творчої, методичної, дослідницької.

Функції портфоліо тісно пов'язані з його структурою, складові якої є засобами їх реалізації.

Загальноприйнятої структури портфоліо немає. Портфоліо вчителя індивідуальне. Крім цього, велику роль у формуванні портфоліо грає специфіка навчальної дисципліни, у рамках якої воно створюється. Проте із аналізу функцій портфоліо випливає, що воно має містити компоненти, які б надавали учителю можливість аналізувати власну діяльність, узагальнювати і систематизувати педагогічні досягнення, об'єктивно оцінювати свої можливості, знаходити способи подолання труднощів та досягнення більш високих результатів. Отже, виходячи із сутності та функцій портфоліо, можна рекомендувати такі компоненти.

1. Загальні відомості про вчителя (анкетні дані). Даний розділ включає матеріали, які відображають досягнення вчителя в різноманітних областях своєї педагогічної діяльності та дозволяє говорити про процес індивідуального професійного розвитку вчителя (загальні відомості про вчителя, освіта, спеціальність, стаж (загальний і педагогічний), категорія).

2. Результати педагогічної діяльності. Матеріали даного розділу повинні давати уявлення про динаміку результатів педагогічної діяльності вчителя за певний період. Розміщені в цьому розділі матеріали,

характеризують результати засвоєння учнями освітніх програм та сформованість у них ключових компетенції з викладання вчителем певного предмету, порівняльний аналіз діяльності вчителя за декілька років (у вигляді схем, графіків таблиць) на основі контрольних зрізів знань; результати поточної та підсумкової атестації учнів; наявність медалістів і данні про вступ учнів до вузів за предметною спрямованістю.

3. Результати науково-методичної діяльності – центральний компонент портфоліо, що безпосередньо пов'язаний з навчально-виховним процесом та свідчить про його методичний професіоналізм: використання ним сучасних освітніх технологій у навчальній та виховній роботі; цікаві розробки уроків, розробки окремих тем, тестів і контрольних робіт; матеріали, в яких обґрунтовується вибір освітніх програм; обґрунтування та застосування засобів педагогічної діагностики для оцінки освітніх результатів; використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; власні публікації; відомості про роботу в методичних об'єднаннях; участь в професійних конкурсах та в методичних, предметних неділях; організація та проведення семінарів, круглих столів, майстер-класів; проведення наукових досліджень, розробка авторських програм; підготовка творчого звіту, реферату, доповіді;

4. Результати позаурочної діяльності з предмету: список творчих робіт, рефератів, навчально-дослідницьких робіт, проектів, зроблених учнями з навчального предмету; участь школярів в олімпіадах, конкурсах; список переможців олімпіад, конкурсів, змагань, інтелектуальних марафонів тощо; сценарії позакласних заходів, фотографії і відеокасети з записами проведених заходів; програми кружків, факультативів, елективних курсів тощо;

5. Склад навчально-матеріальної бази. В цьому розділі відображається внесок вчителя в методичне оснащення свого кабінету: перелік словників та іншої довідкової літератури з предмету; перелік наочності; наявність технічних засобів, комп'ютера, дидактичних матеріалів, у тому числі авторських;

6. Результати роботи в якості класного керівника. Даний розділ може розміщувати базу даних за підсумками навчально-виховного процесу з виведенням рейтингу учнів загалом та за навчальними предметами; виявлення рівня розвитку учнівського колективу, систему роботи з портфоліо учня; зміст та результати роботи з батькам;

7. Відгуки. Саме тут розміщуються відгуки керівників різних рівнів, колег, батьків, учнів, випускників тощо [8, с. 15].

Така рекомендована структура портфоліо вчителя безпосередньо пов'язана з реалізацією його функцій. Встановимо зв'язок структури портфоліо з його функціями (див. Таблиця 1).

Аналіз таблиці засвідчує, що структурні компоненти портфоліо спрямовані на виконання кількох певних функцій, будь-яка з них реалізується в комплексі, що дозволяє зробити висновок про багатфункціональність складових портфоліо і його спрямованість та значні можливості в плані формування найважливіших складових педагогічної майстерності учителя.

Вищезазначені структурні елементи портфоліо можуть мати місце у таких його видах [5, с. 99]:

- портфоліо документів, що містить в собі інформацію про автора, результати його педагогічної діяльності та особливості особистості автора портфоліо;

- портфоліо робіт включає в себе матеріали, які відображають основні спрямованості та види діяльності: опис основних форм та напрямів творчої активності, розробки вчителя. Тут можна продемонструвати повноту, різноманітність та переконливість матеріалів, які відображають основні напрями та види діяльності, якість представлених робіт;

- портфоліо відгуків складається з характеристик відносин вчителя до різноманітних видів діяльності: підсумки, рецензії, резюме, відгук про роботу в творчому колективі;

- портфоліо розвитку збирається в процесі педагогічної діяльності з метою оцінки прогресу роботи вчителя й накопиченого ним досвіду протягом певного часу;

- звітний портфоліо, яке демонструє досягнення вчителя з певним результатом під час закінчення роботи над яким-небудь проектом;

- демонстраційне портфоліо – служить для підсумкової оцінки знань учнів з певної навчальної теми і є зібранням робіт різного характеру;

- портфоліо росту – показує не стільки кінцевий результат, скільки процес його досягнення;

- інструментальний портфоліо – у ньому чітко і доступно повинен викладатися матеріал, який супроводжується цікавими прикладами та тренувальними завданнями.

Відмітимо, що в практичній діяльності види вказаних портфоліо існують у змішаному виді.

Значний проміжок часу портфоліо, в тому числі і вчителя, існувало лише в паперовому варіанті і зберігалось в спеціальній теці. Проте сьогодні актуальним стає розробка та застосування портфоліо в електронній формі.

## Зв'язок структури портфоліо вчителя з його функціями

Структурні компоненти портфоліо вчителя	Функції портфоліо вчителя
Загальні відомості про вчителя (включає матеріали, що відображають досягнення вчителя в різних областях і дозволяє судити про процес індивідуального професійного розвитку педагога)	Рейтингова, модельна
Результати педагогічної діяльності (матеріали про динаміку результатів педагогічної діяльності вчителя за певний період часу)	Рейтингова, діагностична, мотиваційна, рефлексійна
Результати науково-методичної діяльності (матеріали, що свідчать про методичну професійність педагога; використання ним сучасних освітніх технологій у навчальній і виховній роботі)	Накопичувальна, модельна, діагностична, мотиваційна, рефлексійна
Результати позаурочної діяльності з предмету	Модельна, мотиваційна, діагностична, рефлексійна
Склад навчально-матеріальної бази (відбивається вклад вчителя в методичне оснащення свого кабінету)	Систематизація та ранжування науково-практичної продукції
Результати роботи в якості класного керівника (база даних за підсумками навчально-виховного процесу з виведенням рейтингу учнів; виявлення рівня розвитку учнівського колективу; система роботи з портфоліо учнів; зміст та результати роботи з батькам)	Накопичувальна, модельна, діагностична, мотиваційна, рефлексійна
Відгуки (керівників різних рівнів, колег, батьків, учнів, випускників, тексти висновків, рецензій, відгуків, резюме, есе, рекомендаційних листів тощо)	Мотиваційна, рейтингова, діагностична

Під електронним портфоліо слід розуміти веб-орієнтовану систему управління інформацією, яка використовує електронні носії та сервіси й містить добір матеріалів, зібраних, підтримуваних та керованих людиною, об'єкти з якої демонструють власні надбання людини протягом життя іншим людям.

Електронне портфоліо вчителя – складний програмно-методичний комплект, спрямований на акумуляцію створених комп'ютерних засобів навчання, розподілених інформаційно-освітніх ресурсів, нормативних документів, результатів педагогічного досвіду і досягнень вчителя, творчих робіт учнів тощо.

Електронне портфоліо у вигляді web-сайту може стати частиною шкільного сайту, а може виступати як самостійний ресурс, але і в тому, і в іншому випадках, електронне портфоліо сприяє поширенню досвіду вчителя, що є одним з важливих критеріїв при оцінці рівня його кваліфікації.

Електронному портфоліо притаманні чітка структуризація матеріалів, наочність, технологічність, оперативність (можливість швидко вносити необхідні зміни), можливість представити свій досвід великій кількості експертів, колег-фахівців тощо; поряд з фіксуванням своїх досягнень, одночасне створення структурованої медіатеки цифрових освітніх ресурсів, сучасних засобів навчання, яка може постійно поповнюватися; автоматизація обліку і аналізу власних досягнень та досягнень учнів, побудова прогнозу та інше; ефективність (підвищення самооцінки вчителя і позитивний вплив на якість навчально-виховного процесу в цілому).

Дослідження фахівців у сфері створення електронного портфоліо, зокрема [4; 7 та інших] дозволило нам виділити такий ряд правил, на який слід спиратися при формуванні електронного портфоліо:

- електронне портфоліо за структурою має відповідати підготовленим нормативним рекомендаціям;
- технологія формування портфоліо відображає вибрану педагогічну концепцію викладача і освітньої установи;
- механізми формування електронного портфоліо повинні узгоджуватися з очікуваннями педагогічної громадськості, з сьогодишнім рівнем оснащення технічними засобами освітньої установи, рівнем підготовленості адміністрації, педагогів в області інформаційних і комунікаційних технологій;
- слід прийняти правило еволюційного розвитку ідеї електронного портфоліо. Зокрема, при проектуванні архітектури середовища електронного портфоліо на сьогодишній день слід уникати надмірно складного понятійного апарату.

Проаналізуємо можливості портфоліо вчителя в його електронній формі та визначимо його переваги з точки зору впливу на педагогічну майстерність вчителя.

Електронне портфоліо припускає альтернативні форми подання матеріалу, виконання вправ та контролю знань; розширює можливості вибору для вчителя при організації навчального процесу та способів подання матеріалу, не виключаючи застосування його сумісно з традиційними формами навчання, а також в умовах забезпечення живого спілкування з вчителем і між учнями. Проте, разом з цим, це не просто автоматизація діяльності вчителя і звільнення його від механічної, рутинної діяльності, а пошук та реалізація тих форм й методів застосування комп'ютерів, коли комп'ютерна система стає партнером вчителя в досягненні навчальних цілей [6].

Використання відповідних компонент електронного портфоліо вчителя на уроках створює умови для розширення діапазонів видів освітньої діяльності як вчителя, так і школярів, стимулює їх здібності до освіти і самоосвіти. Технічні його можливості, якщо воно застосовується як електронна система навчальних засобів, за рахунок діалогового, інтерактивного характеру програмного забезпечення дозволяють: активізувати навчальний процес, індивідуалізувати навчання, підвищити наочність в пред'явленні матеріалу, сполучати придбання теоретичних знань із закріпленням практичних навичок, підвищувати і підтримувати інтерес учнів до навчання.

Дидактичні матеріали відповідних компонентів електронного портфоліо дозволяють збагатити навчальний процес, доповнюючи його мультимедійними, гіпертекстовими та інтерактивними можливостями комп'ютерних технологій, і роблять його, таким чином, більш цікавим і привабливим для учнів. Винятково високий рівень наочності представленого матеріалу, зворотного зв'язку, інтеграція різних компонентів певного навчального курсу, комплексність та інтерактивність дозволяють зробити процес навчання більш ефективним, підвищити мотивацію як учнів, так і самого учителя.

Електронне портфоліо дозволяє компактно зберігати великі об'єми навчальної інформації, швидко налагоджувати систему на конкретного учня, легко актуалізувати (доповнювати, оновлювати, розширювати) навчальний та дидактичний матеріал. Завдяки гіпертекстовій організації інформації, портфоліо в його електронній формі притаманна добра структурованість, що надає оперативного доступу до будь-якого компоненту порт фоліо, широкі можливості пошуку потрібної інформації, інтерактивного виконання вправ та тестів тощо.

Сьогодні електронне портфоліо відіграє важливу роль не тільки в навчальному процесі, педагогічній діяльності вчителя, а й несе в собі великий потенціал в оцінці та самооцінці професійної діяльності педагогічних працівників. Він являє собою не тільки систему навчальних засобів у навчанні, але й є засобом оцінки рівня професійності вчителя. Отже, портфоліо вчителя має двоїсту сутність. З одного боку, це – колекція дидактичних та методичних матеріалів, призначених для більш досконалої організації навчального процесу, а з іншого – засіб моніторингу професійного зростання вчителя, що відображає рівень його компетентності та конкурентоспроможності [2].

Портфоліо вважається однією з найбільш наближених до реального стану форма, яка орієнтує педагога на процес самооцінювання. З його допомогою можна вирішити таку проблему, як атестація вчителя, коли необхідно систематизувати і проаналізувати свою роботу. Щоб підтвердити рівень свого професіоналізму, вчителеві доводиться проводити аналіз своєї роботи за певний період, для чого електронне портфоліо має спеціальні структурні компоненти, які виконують такі функції, як накопичувальна, діагностична, функція рефлексії. За рахунок можливостей інформаційних технологій щодо накопичування та зручних інструментів обліку, систематизації, аналізу, прогнозування ці функції електронного портфоліо здатні виконуватися більш ефективно і на більш високому рівні. Отже, електронне портфоліо може розглядатися як творча модель контролю, яка дозволяє вчителю керувати процесом оцінки власної праці.

Отже, електронне портфоліо створює умови для самореалізації і самовираження вчителя, рефлексії своєї педагогічної діяльності, формування успішності та індивідуального професійного росту [1, с. 29].

Підставою для складання портфоліо можуть також послужити бажання і вміння вчителя поділитися своїм позитивним досвідом для ознайомлення та впровадження в педагогічну практику інших вчителів. Технічні можливості електронного портфоліо сприяють зручному та легкому розповсюдженню відповідних його матеріалів, а також проведенню дистанційних круглих столів, вебінарів, конференцій з впровадження та обговорення дидактичних інновацій і знахідок.

Електронне портфоліо вчителя дозволяє також поповнювати шкільний банк даних про ефективність професійної діяльності педагогів та її зв'язку з підвищенням кваліфікації; враховувати результати, досягнуті вчителем у різноманітних видах діяльності – навчальної, творчої, соціальної, комунікативної, що, безумовно, сприяє зростанню професійної майстерності цілого колективу вчителів.

**Висновки...** Підсумовуючи аналіз можливостей електронного портфоліо вчителя з точки зору впливу на його педагогічну майстерність, можна зробити такі основні висновки.

Завдяки таким характеристикам інформаційних технологій, як інтерактивність, мультимедійність, гіпертекстовість, наявність ефективних засобів накопичення, систематизації, аналізу, прогнозування, електронне портфоліо вчителя набуває значних педагогічних можливостей, які дозволяють більш ефективно реалізувати

основні функції портфоліо. Це дозволяє підвищити ефективність сприйняття, засвоєння, усвідомлення та закріплення навчального матеріалу учнями; на більш високому рівні здійснювати рефлексію та саморефлексію діяльності вчителя; проводити її аналіз та самокорекцію. За своєю сутністю електронне портфоліо є одночасно і дидактично-методичним комплексом, призначеним для більш досконалої організації навчального процесу, і засобом моніторингу професійного зростання вчителя, корекції і самокорекції його педагогічної діяльності, що у комплексі сприяє зростанню педагогічної майстерності вчителя.

До перспектив дослідження цієї проблеми слід віднести визначення вимог до розробки та наповнення електронного портфоліо вчителя, специфіки портфоліо вчителів, що викладають дисципліни різних циклів, портфоліо викладачів вищої школи тощо.

#### Література

1. Васильєва С.В. Електронне портфоліо учителя – новинка в освіті / С.В. Васильєва, А.В. Егорова // Перше септєбря. – 2007. – №7. – С. 29.
2. Гризун Л.Е. Потенціал електронного портфоліо в педагогічній та професійній діяльності вчителя / Л.Е.Гризун, К.О.Косова // Науково-дослідна робота студентів як чинник удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя: зб. наук. пр. /редкол. : Л.І.Білоусова та ін. – Х. : Факт, 2010. – Вип.2. – С. 55-62.
3. Загвоздін В.К. Роль портфоліо в навчальному процесі. Деякі психолого-педагогічні аспекти / В.К. Загвоздін // Педагогічна психологія. – 2006. – №1 – С. 12.
4. Калмикова І.Р. Портфоліо як засіб самоорганізації і саморозвитку особистості / І.Р.Калмикова //Педагогічні технології. – 2002. – №5 – С. 18.
5. Красильникова В.А. Использование электронного портфеля при подготовке будущего учителя информатики / В.А. Красильникова, В.В.Запорожко // Информатика и образование – 2007. – № 12. – С. 99.
6. Макарова Т.М. Презентація портфоліо як альтернативна форма атестації вчителя / Т.М.Макарова, В.О.Макаров // Заступник директора школи з виховної роботи. – 2005. – №3 – С. 12-16.
7. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М.Полев, Н.Н.Мельникова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 127 с.
8. Молчанова З.М. Особистісне портфоліо старшокласника / З.М.Молчанова, А.А.Тимченко, Т.В.Чернікова. – М. : Глобус, 2006. – С. 5-18.
9. Новікова Т. Портфоліо в російській школі / Т.Новікова, А.Прутченков, М. Пінська // Народна освіта. – 2005. – №1– С. 17-23.

#### Анотація

*У статті розглядається проблема розробки та застосування портфоліо вчителя з точки зору впливу на його педагогічну майстерність. Визначаються структура та функції електронного портфоліо вчителя, аналізуються його можливості та переваги.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается проблема разработки и применения портфолио учителя с точки зрения влияния на его педагогическое мастерство. Определяются структура и функции электронного портфолио, анализируются его возможности и преимущества.*

#### Summary

*The article focuses on the problem of development and employment of a teacher's portfolio from the standpoint of its influence on his/her pedagogical mastery. Structure and functions of electronic portfolio are determined, its facilities and advantages are analyzed.*

**Ключові слова:** портфоліо вчителя, електронне портфоліо вчителя, педагогічна майстерність.

**Ключевые слова:** портфолио учителя, электронное портфолио учителя, педагогическое мастерство.

**Key words:** teacher's portfolio, electronic portfolio of a teacher, pedagogical mastery.

Подано до редакції 15.03.2012.

УДК 159.942

©2012

Грицук О.В.

## ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Проблема збереження та зміцнення професійного здоров'я вчителів, а також запобігання у них емоційному вигоранню актуальна на сьогоднішній день. Професійна діяльність вчителів відрізняється від інших категорій праці постійною нервово-психічною й емоційною напругою, обумовленою як змістом, так і умовами педагогічної роботи [6; 8; 9].

Професійне здоров'я як узагальнена характеристика здоров'я вчителя розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності. Це процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального благополуччя. Професійне здоров'я є одним з основних показників "якості професійного життя", а також важливою умовою ефективності трудової діяльності. Тому виникає необхідність вивчення особливостей професійної діяльності вчителів, які приводять до емоційного вигорання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Вчителі – це та категорія професіоналів, яка найбільш схильна вигоранню внаслідок специфіки своєї діяльності [2]. До основних чинників, що обумовлюють вигорання педагогів, відносять щоденне психічне перевантаження,

самовіддану допомогу, високу відповідальність за учнів, дисбаланс між інтелектуально-енергетичними витратами і морально-матеріальною винагородою (чинник соціальної несправедливості), рольові конфлікти, поведінка “важких учнів” [7].

Професія вчителя в теперішній час фемінізована, тому до перерахованих професійних стресорів додаються завантаженість хатньою роботою та дефіцит часу для сім'ї та дітей. Крім того, відносно низький соціальний статус шкільних вчителів також являється чинником, що сприяє вигоранню.

Т.В.Форманюк виділяє три чинники, які грають істотну роль в “згоранні” вчителів: особистісний, рольовий, організаційний [11].

Особистісний чинник включає мотивацію, способи реагування на стреси та інші індивідуальні особливості. Наприклад, низька оцінка значущості роботи, незадоволеність професійним зростанням і недолік автономності визначають швидкий розвиток вигорання. На думку К.Кондо, найуразливіші в цьому відношенні такі люди, які реагують на стрес за типом А: агресивно, нестримано, прагнучи суперництва [10]. Також до “згорання” більшою мірою схильні ті, хто працюють з високою самовіддачею і відповідальністю, хто знайшли своє покликання в роботі, трудяться до самозабуття, пристрасно, з установкою на постійний робочий процес.

Рольовий чинник пов'язаний з рольовою конфліктністю і рольовою невизначеністю. Організаційний чинник включає характеристики професійних задач, характер керівництва, ступінь відповідальності.

Один з чинників успішної професійної адаптації педагогів – розвиток адаптаційної здатності. Високий рівень нервово-психічної стійкості і саморегуляції поведінки перешкоджає розвитку емоційного виснаження, а значний комунікативний потенціал знижує вірогідність виникнення деперсоналізації. Розвинуті адаптаційні здібності обумовлюють стійкість вчителів по відношенню до професійних стресів і сприяють збереженню професійного здоров'я.

**Формулювання цілей статті...** Мета дослідження – виявити особливості професійної діяльності вчителів, які приводять до емоційного вигорання.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання у вчителів, яке розвивається в їх професійній діяльності.

Предметом дослідження є ситуативні і особистісні чинники формування емоційного вигорання вчителів, а також психологічні ресурси його подолання.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Велике значення для протистояння вигоранню і збереженню професійного здоров'я вчителів мають моделі долаючої поведінки. Конструктивними слід рахувати просоціальні дії (пошук соціальної підтримки і вступ до соціального контакту) і асертивні (впевнені) дії. Ці моделі поведінки сприяють успішній професійній адаптації і знижують ризик розвитку синдрому вигорання. Неконструктивні способи поведінки – уникнення, маніпулятивні, асоціальні і агресивні дії – пов'язані з високим рівнем вигорання і професійною дезадаптацією вчителів.

Синдром вигорання може розвиватися як у вчителів з великим стажем роботи, так і у молодих педагогів, які тільки що починають свою професійну діяльність. Високий рівень вигорання вчителів з великим стажем обумовлений тривалою дією професійних стресів, а молодих вчителів – входженням в нову професійну сферу [3; 4]. Можливість розвитку синдрому вигорання на будь-якому етапі професійної діяльності людини свідчить про необхідність розробки психопрофілактичних і реабілітаційних заходів, які б знижували ризик вигорання і нейтралізували його негативні наслідки.

Один з важливих компонентів профілактики синдрому вигорання – корекція неконструктивних способів поведінки і формування конструктивних копінг-стратегій (подолання професійних стресів), до яких відносяться упевнена поведінка і навички соціальної взаємодії [10].

Сімейний стан також зв'язаний з вигоранням. Розведені чоловіки гірше справляються з життєвими і професійними стресами, вони частіше за одружених колег переживають синдром вигорання. Жінки-вчителі в більшій мірі схильні вигоранню в сім'ї [9].

Результатом вигорання стають переживання самотності, зниження задоволеності життям і своїми досягненнями (самореалізацією).

У зв'язку з високим ризиком вигорання вчителів і представників інших соціальних професій особливу актуальність набуває питання про заходи психопрофілактики професійних стресів в професіях типу “людина-людина”. Профілактичні заходи включають: навчання соціальним (комунікативним) умінням, навичкам самоврядування і самоволодіння, засвоєння конструктивних моделей долаючої поведінки.

Реабілітація вже “згорілих осіб” включає: відновлення психоенергетичного потенціалу, актуалізацію особистісних ресурсів, отримання значення професійної діяльності і життя, зміцнення віри у власні сили.

Вчителі, що характеризуються високим рівнем вигорання, частіше своїх колег, що мають низький рівень вигорання, використовують такі способи поведінки, як уникнення і агресивні дії, і рідше – пошук соціальної підтримки. Тому як профілактика вигорання доцільно проведення спеціальних семінарів з психологічним розвантаженням і навчанням прийомам і технікам, що знижують ризик вигорання.

Для вчителів неконструктивними способами поведінки представляються уникнення і агресивні дії. Перше не дозволяє ефективно вирішати виникаючі професійні труднощі і встановлювати педагогічно доцільні відносини



з учнями і колегами, що веде до підвищення рівня психологічного стресу і ризику вигорання. Агресія також перешкоджає формуванню сприятливого психологічного клімату в робочому середовищі і утруднює рішення професійних задач. Крім того, можна припустити, що частіше використання агресивних дій в групі з високим рівнем вигорання стає механізмом компенсації несприятливого емоційного стану і негативних установок по відношенню до роботи.

Пошук соціальної підтримки, навпаки, – конструктивна модель поведінки. Вона дозволяє ефективно вирішувати проблеми міжособистісної взаємодії і координувати зусилля для досягнення мети спільної діяльності. Той факт, що вчителі з високими показниками вигорання рідше звертаються до пошуку соціальної підтримки, можна пояснити таким чином: високий рівень вигорання, як правило, супроводжується ускладненням відносин з навколишніми людьми і зниженням професійних досягнень, які багато в чому залежать від співпраці з колегами. Тому він вабить зниження частоти звернень до оточуючих по допомогу і підтримку. Разом з тим вчителі, спочатку менш схильні до пошуку соціального підкріплення, ймовірно, зазнають великі професійні труднощі, прагнучи добитися всього самостійно, і рівень стресу у них підвищується.

Е.А.Семенова розробила програму профілактики вигорання у вчителів. Профілактична діяльність здійснюється у трьох напрямках: інформування, емоційна підтримка, підвищення значущості педагогічної професії.

1. Інформування педагогів про причини і ознаки вигорання. За результатами дослідження, проведеного серед педагогів, було встановлено, що 72% опитаних не знають, що таке професійне вигорання. Вони інтуїтивно відчують порушення свого самопочуття і поведінки, проте не можуть його правильно оцінити і тим більше допомогти собі. 49% вчителів пропонують окремі варіанти подолання синдрому вигорання, але доступна література, що допомагає це зробити, відсутня.

Першою задачею в профілактиці вигорання психологи вважають розширення інформованості вчителів і керівників про те, як загальнодоступними методами допомогти собі зберегти професійне здоров'я і працездатність. Тим більше, що на перших етапах це не так складно і залежить тільки від самої людини. З цією метою складений пакет матеріалів "Допоможи собі сам: способи профілактики професійного вигорання педагога", який може бути дуже корисний вчителям і освітнім установам в цілому. Він може використовуватися фахівцями при проведенні тренінгів серед педагогів.

2. Емоційна підтримка переживаючи вигорання. Вона здійснюється за допомогою спілкування в професійному клубі педагогів. В рамках клубу проводяться круглі столи, психологічні практикуми. Засідання відкриває конкурс "Вчитель року", він стає святковим фіналом, урочистим підведенням підсумків.

Разом з тим вчителі не обмежені в спілкуванні тільки з представниками своєї професії. Багато хто з них ще є активними членами клубу "Сім'я". Його головне призначення – сумісне проведення дозвілля, здоровий спосіб життя, добродійність. Сумісні вечори, поїздки з дітьми, участь в спортивному житті міста, спортивні свята, виїзди в театр, музей – все це дозволяє педагогам відключитися від професійних проблем, отримати заряд бадьорості, бажання жити і працювати.

3. Створіння системи справ, що підвищують значущість педагогічної професії. Деякі дослідники велику відповідальність за вигорання педагогів покладають на керівників. Керівнику необхідно так структурувати роботу і організувати робочі місця, щоб справа стала більш значущою для співробітника.

Щоб підвищити значущість праці педагогів, використовуються такі традиційні форми, як постійно діючі проблемні семінари, індивідуальні консультації. Задоволенню соціально-психологічних (моральних) потреб у визнанні, самоствердженні, самовираженні служать:

- участь в педагогічних читаннях;
- участь в красназавчих читаннях;
- узагальнення досвіду роботи педагога;
- ділові ігри;
- огляд педагогічних досягнень;
- щорічний конкурс "Вчитель року".

Існує наступна система заохочень педагогів:

- премія за підсумками року і участі в методичній роботі;
- подяка в наказі;
- цінний подарунок;
- відгул (клопотання перед адміністрацією шкіл);
- напрям на престижні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації;
- творча відпустка в канікулярний час (клопотання перед адміністрацією шкіл);
- звільнення від другого напрямку атестації;
- рекомендація узагальнити досвід педагога;
- участь і представлення до нагородження за підсумками року.

Соціальне визнання і задоволенні від роботи в якійсь мірі можуть окупити душевні витрати і перешкодити вигоранню. В результаті опитування вчителів були виділені чинники, що підвищують значущість педагогічної праці і перешкоджають вигоранню:

- наявність можливостей для творчого зростання, підвищення рівня заробітної платні;
- інтерес до роботи в школі;
- наявність технічних засобів навчання, сприяючих ефективній роботі;
- усвідомлення корисності своєї праці;
- стабільність положення вчителя в школі;
- добрі взаємовідносини в колективі;
- високий рівень відповідальності за свою працю.

Збереженню психоенергетичного потенціалу і інтересу до професії сприяють:

- любов до дітей;
- моральне і матеріальне стимулювання вчителів;
- самоосвіта і курси, семінари підвищення кваліфікації;
- прагнення до професійного зростання;
- віковий ліміт роботи вчителем (не більше 20 років).

В якості одного з елементів психологічної підтримки вчителів, покращення їхнього психічного здоров'я, а також профілактики і корекції емоційного вигорання, можна розглядати розроблену нами тренінгову програму [5]. Тренінг з профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання педагогів включає інформаційне, діагностичне і профілактичне оздоровчо-відновлювальні напрями.

Основною метою тренінгової програми є підвищення рівня психологічної культури педагогів, активізування їх внутрішніх психологічних ресурсів для вирішення різноманітних проблем, оволодіння вмінням керувати своїм психоемоційним станом. Ця мета вимагає вирішення наступних завдань:

- поглиблення пізнання педагогами себе, своїх психологічних особливостей, усвідомлення своїх думок і дій, посилення позитивних якостей особистості, придбання навиків адекватної поведінки в певних соціальних ситуаціях;

- знаходження оптимальних шляхів спілкування з адміністрацією, колегами, дітьми, їх батьками, пошук і використання адекватних методів виховання і розвитку дитини;

- навчитись управляти своїми емоціями, володіти собою в різних життєвих ситуаціях і у взаємовідносинах з іншими людьми;

- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я.

Програма складається з 14 занять тривалістю по 2-2,5 години. Заняття рекомендується проводити двічі на тиждень або частіше, в залежності від можливостей учасників.

Всі заняття можна поділити на декілька груп, кожна з яких виконує свої функції. Перша група занять (заняття 1 і 2) присвячена тому, як зробити спілкування з учнями, їх батьками, колегами ефективнішим, як справлятися з своїми емоціями, як уникнути конфліктів у взаємодії з іншими людьми. Друга група занять (заняття 3 і 4) присвячена розширенню можливостей вчителів розуміння себе і дітей, поліпшенню рефлексії своїх взаємовідносин з іншими людьми, активізації комунікацій. Третя група занять (заняття 5 і 6) стосується проблем поведінкової, емоційної і когнітивної регуляції поведінки педагогів в різних життєвих ситуаціях. Четверта група занять (заняття 7 і 8) направлені на розвиток емоційної сфери педагогів, розширення їх емоційного діапазону. П'ята група занять (заняття 9 і 10) присвячена оволодінню методами створення і посилення робочої мотивації, розвитку можливості узгодження суперечливих спонук і самоврядування. Шоста група занять (заняття 11 і 12) направлена на розвиток можливостей органів чуття, уваги, уяви, позбавлення від хронічної напруги в м'язах. Сьома група занять (заняття 13 і 14) присвячена усуненню особистісних перешкод і бар'єрів психофізичного апарату.

Під час тренінгової програми використовуються різноманітні методичні прийоми, такі як рольова гра, групова дискусія, брейн-стормінг, розгляд реальних проблемних ситуацій, аналіз власного життєвого досвіду. Для розробки тренінгової програми ми використовували вправи, створені Л.В. Грачовою, М.В. Дзеню, О.К. Лютовою, І.М. Марковською, Г.Б. Моніною, В.Г. Ромеком, Н.В. Самоукіною, О.В. Сидоренко та адаптовані з врахуванням цілей та задач нашої програми.

Кожне заняття включає такі елементи, як ритуал привітання; запитання про самопочуття; пропонування ведучим теми заняття; вправи для розминки, основну робочу частину; рефлексію та ритуал прощання. Процес тренінгової програми стосується таких рівнів особистості, як когнітивний, емоційний і поведінковий рівні.

Вправи корекційної програми направлені на досягнення основної мети тренінгу – активізацію внутрішніх психологічних ресурсів вчителів для вирішення різноманітних проблем, управління своїм психоемоційним станом.

Критеріями зниження рівня емоційного вигорання можуть бути позитивні трансформації, що відбулись в особистості педагогів, їхньому психічному здоров'ю, мисленні, почуттях, у взаємовідносинах з іншими людьми.

Реалізація психологічного змісту тренінгової програми забезпечується в процесі самопізнання, саморозкриття, самовираження.

**Висновки...** Таким чином можна зробити наступні висновки. Вчитель, який має високий адаптаційний потенціал, психологічну стійкість та регуляцію своєї поведінки, менш підлягає негативному впливу професійних стресів та вигоранню, ніж вчителя з низькими адаптаційними здібностями. Ця закономірність просліджується незалежно від віку і стажу роботи. Високий рівень вигорання дезорганізує діяльність людини і зменшує її здатність до саморегуляції поведінки, що веде к емоційному та фізичному спустошенню. Оскільки з віком біологічні адаптаційні можливості людини зменшуються, для профілактики вигорання необхідно створювати такі організаційні умови в школі, щоб вони сприяли збереженню та розвитку особистих адаптаційних здібностей вчителів.

#### Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М. : Филин, 1996. – 196 с.
2. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / Дьяченко М.И., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106-112.
3. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 368 с.
5. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання вчителів : основні закономірності динаміки / М.А.Кузнецов, О.В. Грицук. – Харків : ХНПУ, 2011. – 206 с.
6. Митина Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М.Митина, О.В. Кузьменкова // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 3-16.
7. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В.Е. Орел // Психол. журн. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 90-101.
8. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 156-161.
9. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей /А.А.Реан, А.А.Баранов //Вопросы психологии. – 1997. – №1.–С.45-54.
10. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психол. журн. 2002. – Т.23. – №3. – С. 85-95.
11. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального» сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 57-63.

#### Анотація

*Стаття присвячена розгляданню проблеми збереження і зміцнення психічного здоров'я, а також запобігання емоційному вигоранню у вчителів.*

#### Аннотация

*Статья посвящена рассмотрению проблемы сохранения и укрепления психического здоровья, а также профилактики эмоционального выгорания у учителей.*

#### Summary

*The article is devoted to consideration of problem of psychological health saving and strengthening, warning of the emotional burning out of teachers.*

**Ключові слова:** психічне здоров'я, емоційне вигорання, професійна діяльність.

**Ключевые слова:** психическое здоровье, эмоциональное выгорание, профессиональная деятельность.

**Key words:** psychical health, emotional burning out, professional activity.

Подано до редакції 15.03.2012.

УДК 371.113.4

©2012

Прокоф'єва М.Ю.

### ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ АДАПТИВНОЇ ШКОЛИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Одна зі складних проблем на сучасному етапі розвитку освіти – створення умов для повноцінної реалізації особистості учня. В якості одного зі шляхів її вирішення розглядається створення адаптивного освітнього процесу, який будується з урахуванням можливостей учнів, орієнтується на задоволення їх різноманітних потреб та інтересів, забезпечує умови для їх життєвого самовизначення та самореалізації, створює сприятливий психологічний клімат для педагогічної взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища. Однак реалізація цілей школи адаптивного виду неможлива без педагогічної технології, що забезпечує справжню індивідуалізацію освітнього процесу, що дозволяє професійну позицію вчителя на уроці змінити кардинальним чином. З транслятора знань і умінь він перетворюється на організатора спільної діяльності учнів з пошуку і виявлення способів дій, а також підстав цих способів. Тим часом сама категорія та механізм формування готовності вчителя до педагогічної діяльності в адаптивній школі поки не знайшли в науці систематичного висвітлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** У педагогіці і психології відомо і розроблено безліч підходів і різноманітних педагогічних технологій, які, за задумом їх авторів, спрямовані на адаптивну модель навчання. Проблему адаптивності на практиці за різними підставами

часто вирішують за допомогою індивідуалізації і диференціації навчання. Наприклад, широко відомі такі педагогічні технології як “Адаптивна система навчання в школі”(А. Граніцька), “Особистісно-орієнтоване навчання» (І. Якиманська та ін.). Поява ідеї “адаптивної школи” (Т. Давиденко, Н. Рогачова, П. Третьяков, Т. Шамова, Є. Ямбург) та її практичне втілення (Н. Заруба, М. Капустін) зіграло істотну роль в просуванні по шляху гуманізації освіти, особистісно орієнтованого виховання і навчання. Проблему функціонування і розвитку шкіл адаптивного виду розглядали вчені М. Варганян, Є. Власова, Е. Казин, А. Кандаурова, Н. Касаткіна, В. Лазарев, В. Лозінг, М. Поташник, Е. Черданцева та ін..

**Формулювання цілей статті...** Мета статті – визначити структуру готовності та умови підготовки вчителя для роботи в школі адаптивного виду.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Термін “адаптивне навчання” був уведений англійським дослідником Г.Паском [4]. У 60-х роках ХХ ст. він визначив його як навчання, хід якого оперативно, безперервно “підлаштовується” до індивідуальних особливостей процесу засвоєння. Виникнення адаптивного навчання обумовлено необхідністю впорядкування змісту освіти, глибокої індивідуалізації навчання з найбільш повним урахуванням психологічних механізмів навчання, підвищення загальної ефективності навчання з опорою на закономірності управління і використання навчальних програм.

Варіанти створення системи адаптивного навчання були запропоновані в концепціях мінімальної адаптивності Б. Скіннера, часткової адаптивності Н. Краудер і максимальної адаптивності Г. Паска. Дані концепції об’єднують такі вимоги, що пред’являються до навчального процесу: оперативна адаптація до індивідуальних особливостей учнів; безперервна й цілеспрямована система управління афективно-мотиваційною сферою кожного учня, стабілізуюча його стан психологічного комфорту; підтримка з кожним учнем безперервного діалогу, стимулювання його активності; автоматизація навчання. Однак, незважаючи на ефективність застосування зазначених концепцій, адаптивне навчання не отримало загального поширення в області освіти, особливо у вищій школі. Принципові труднощі, що виникли при конкретизації і практичному застосуванні ідеї адаптивного навчання, почали стимулювати підміну більшості пов’язаних з нею понять. Зокрема, не враховувався основний принцип адаптивного навчання – оперативна адаптація до індивідуальних особливостей кожного учня, управління його мотивами, емоціями та іншими особистісними факторами, що впливають на продуктивність навчальної діяльності.

Подальші дослідження в цій галузі здійснювалися А. Граніцькою, Т. Мучаїдзе, І. Торбан, О. Тменовим, Р. Хашімовою, Р. Шукіною, Є. Ямбург та ін. Зокрема, у роботі А. Граніцької [2] була розроблена функціональна модель адаптивної системи навчання, яка ґрунтується на використанні мережевого плану і графіка самообліку діяльності учнів. Особливу увагу автор приділяє адаптації до індивідуальних особливостей учнів за рахунок безперервного управління їх самостійною роботою. Застосування мережевого планування в системі вищої освіти описується і в дисертаційній роботі Т. Мучаїдзе, де пропонується включити в мережевий план не тільки індивідуальну роботу викладача з учнями, а й їх самостійну роботу.

Освіта в умовах адаптивної системи навчання – це не тільки повідомлення готової інформації, а й формування системи розумових дій, за допомогою яких учень оволодіває знаннями, уміннями та навичками. Основна стратегічна задача викладача в умовах адаптивної системи освіти полягає в тому, щоб уключити учня в самостійну пізнавальну діяльність, перевести його в позицію суб’єкта цієї діяльності.

Адаптивна школа – інноваційна школа, де представлений змішаний контингент учнів, включених в різноманітний спектр класів: від компенсуючого навчання до ліцейських і гімназійних. Уперше в педагогічній літературі поняття адаптивної школи сформульовано в роботах Є. Ямбурга, який головною істотною ознакою вважає здоров’язбереження і розглядає адаптивну школу як школу, здатну оберігати фізичне, психічне і моральне здоров’я дітей [5].

М. Капустін називає адаптивною освітню систему, “здатну кожному учневі допомогти досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до його природних задатків і здібностей... Школа, в якій реалізується адаптивна освітня система, називається адаптивною школою” [3, с. 3].

Адаптивна школа виконує такі функції: корекційну, реабілітаційну, стимулювання та попередження труднощів школярів. Це школа різнорівнева і багатопрофільна, що представляє один з найбільш складних типів навчального закладу з величезним комплексом педагогічних завдань. Така школа дозволяє навчати всіх дітей без винятку, незалежно від здібностей, нахилів, індивідуальних відмінностей. Вона адаптується до кожного школяра, ураховуючи характер протікання розумових процесів, рівень знань і умінь, працездатність, рівень пізнавальної і практичної самостійності та активності, темп просування від незнання до знання, ставлення до навчання, стан здоров’я школяра, особливості сімейного виховання дитини і умови її соціалізації.

Це школа фізичного та психічного здоров’я. Адаптуючись до дитини, вона тим самим допомагає учневі адаптуватися до школи та соціуму. Така школа дозволяє комплексно індивідуалізувати навчально-виховний процес, при цьому індивідуалізація проводиться не шляхом інтенсифікації педагогічної праці або зменшення кількості учнів у класі, а забезпечується чітко побудованою системою. Методично принцип адаптивності навчання

реалізується шляхом розробки системи диференційованих завдань, що ускладнюються, з правом вибору учнем необхідних стратегій для їх вивчення. Складна структура адаптивної школи вимагає рефлексивного управління.

До основних завдань адаптивної школи належать такі:

- створити гнучку модель освітньо-виховного процесу;
- використовувати різноманітні форми диференціації та варіативності освіти;
- організувати службу психолого-педагогічного супроводу розвитку школярів;
- сформувати творчу, психологічно комфортну атмосферу;
- розробити і використовувати в якості показників ефективності освітньо-виховного процесу фізичне, психічне і моральне здоров'я всіх учасників освітньо-виховного процесу;
- забезпечити відкритість адаптивної школи як системи, що сама розвивається; установити взаємозв'язок із зовнішнім соціумом і використовувати його можливості в своїх цілях і ін.

Особливості школи адаптивного виду:

- необхідність забезпечення комфортних умов для всіх учнів;
- організація особливого режиму діяльності школи, максимально сприяючого досягненню цілей адаптивної школи і дозволяючого формувати взаємодію вчителя і учня протягом повного дня;
- забезпечення цілісності та системності виховно-освітнього процесу по відношенню до школяра;
- забезпечення комплексного підходу до вирішення проблем школяра, що враховує різноманіття обставин, які впливають на його розвиток;
- розробка індивідуальних освітніх маршрутів для кожного школяра;
- гнучке інтегративне з'єднання навчання та учення в єдиний процес;
- адаптація освітнього процесу до учня і його індивідуальних особливостей;
- створення умов для вибору кожним школярем власного життєвого шляху;
- перенесення акцентів з навчання на виховання, визнання за вихованням провідної ролі у формуванні особистості.

Адаптивна школа представляє нові вимоги до вчителя. Завдання школи адаптивного виду не можуть бути вирішені, якщо в школі не буде вчителів потрібного рівня підготовки, учителів, що володіють індивідуальним стилем роботи, що сприяє вирішенню основних педагогічних завдань школи. Педагогічна діяльність учителя адаптивної школи має відмінні характеристики. У ній більш чітко проглядається орієнтація на надання допомоги та педагогічної підтримки школяреві. У діяльності яскраво проглядається гуманістична центрація на інтересах учня.

Зміст професійної підготовки вчителя адаптивної школи будується на ідеях інтеграції та включає поряд із загальноприйнятими наступні блоки знань: педагогічна антропологія, педіатрія, психотерапія, корекційна і соціальна педагогіка, дидактика адаптивної школи, управління адаптивною школою як педагогічної системою, психозберігаючі технології навчання, реконструювання традиційного освітнього середовища і становлення адаптивної освітньої системи.

Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності в адаптивній школі визначається як багатовимірна характеристика особистості, що представляє цілісне утворення і відповідає вимогам до змісту та умов діяльності даної моделі шкіл. Структурно вона представляє сукупність трьох компонентів: мотиваційно-особистісного, змістовного, діяльнісного, кожен з яких має свої необхідні і достатні показники.

Мотиваційно-особистісний компонент представлений наступними показниками: громадянська самосвідомість, гуманістична спрямованість, широта кругозору та інтересів, активно-діяльнісне ставлення до дитини, мотиви альтруїстичної діяльності серед дітей, подвижництво у педагогічній діяльності, креативність, прагнення до інноваційної діяльності, мотив перетворення соціальної та педагогічної дійсності, перцептивні здібності, комунікативні та організаторські якості.

Змістовний компонент передбачає систему знань, що включають знання методологічних основ і категорій педагогіки, сутності різних педагогічних систем, сутності адаптивної школи як освітньої системи, дидактики адаптивної школи, про психозберігаючі технології навчання, педагогічної антропології, корекційної та соціальної педагогіки, про управління адаптивними освітніми системами і проадаптивні механізми уроків.

Діяльнісний компонент передбачає вміння спостерігати і аналізувати соціальну ситуацію для вирішення педагогічних завдань, ставити і змінювати цілі адаптивного освітнього процесу, проектувати, планувати і організувати адаптивну педагогічну середу, відбирати форми, методи і прийоми педагогічної взаємодії, що ведуть до самоактуалізації особистості учня, планувати допомогу окремому учневі у формуванні індивідуального стилю діяльності, вибудовувати ситуацію успіху для дитини, бачити і враховувати індивідуальні переваги дитини, пропонувати однаковий зміст навчального заняття різними знаковими системами, порушувати активність дитини, задіюючи його внутрішні природні механізми: інтереси, схильності, задатки, здібності, вміння оперативного надавати психотерапевтичну допомогу дитині у знятті його несприятливого стану; працювати в інноваційному режимі, мати високий рівень саморегуляції та стресостійкості.

Для формування нової соціальної ролі учня у виховно-освітньому процесі школі адаптивного виду від учителя потрібні знання:

- індивідуальних і типологічних особливостей учнів;
- технологічної карти по роботі з різними групами та окремими учнями;
- організації навчального процесу, що надає учневі можливість вибирати його зміст, вид, форму при виконанні завдань, вирішенні задач;
- здійснення оперативного зворотного зв'язку взаємин з учнями, яка дозволить отримати оптимальний результат;
- мотивації успішності навчання у всіх учнів;
- активного стимулювання учня до освітньої діяльності, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- виявлення та оцінки способів навчальної роботи учнів;
- забезпечення контролю і оцінки не тільки результату, а й процесу навчання учнів.

До професійних умінь вчителя школі адаптивного виду належать:

- володіння технологіями психологічної діагностики та корекції;
- уміння вирішувати конфліктні ситуації, а по можливості запобігати їм;
- використання різних педагогічних технологій при проведенні уроків з урахуванням різноманітного складу класів;
- володіння методами організації диференційованого та індивідуального навчання;
- використання активних форм роботи;
- організація різних видів діяльності на уроці;
- використання прийомів і методів роботи, що підтримують освітній процес;
- аналіз навчального матеріалу з виділенням можливих труднощів, з якими зустрічаються різні групи учнів;
- організація навчання різних груп учнів;
- використання адекватних методів і прийомів роботи з батьками та ін.

Л. Антропова виділяє умови ефективності формування готовності вчителя до педагогічної діяльності в адаптивній школі [1]. До загальних умов дослідницею віднесені:

- уключення до цільового компоненту педагогічної освіти змісту про сутність адаптивної школи, адаптивного педагогічного середовища, адаптивних механізмів уроку і позакласної роботи; насичення освітнього середовища вузу еталонними зразками діяльності педагога в адаптивній школі;
- інтеграція в процесі професійної освіти навчальної та педагогічної діяльності студентів;
- наскрізний супровід аналітичною діяльністю процесів навчання і педагогічних практик за допомогою спостережень, аналізу педагогічних ситуацій, формулювання педагогічних проблем, самоаналізу власної діяльності, що сприяють формуванню професійної свідомості вчителя;
- створення можливостей для рефлексивного аналізу, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації педагога в навчально-професійній діяльності;
- виявлення і підбір адекватного для формування готовності вчителя до педагогічної діяльності в адаптивній школі змісту та технологій навчання, які відповідають різним ступеням навчання;
- спрямованість освітнього процесу на посилення процесів ідентифікації з професійною роллю вчителя адаптивної школи і формування системи, відповідних цій ролі педагогічних цінностей;
- підтримка та забезпечення успішності першого педагогічного досвіду студента.

Поряд із загальними дослідницею виявлені і специфічні умови, необхідні і достатні для формування готовності до роботи в умовах адаптивної школи:

- формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя;
- засвоєння і прийняття загальнолюдських цінностей педагогічної діяльності як фундаменту професійної культури вчителя;
- використання акмеологічних технологій з метою актуалізації потреби в особистісному і професійному самопізнанні, для засвоєння методів самодіагностики та формування потреби у професійному самовдосконаленні;
- створення на основі ідей інтеграції змісту педагогічної освіти, що включає поряд з загальноприйнятими блоками знань: педагогічної антропології, психотерапії, сутності адаптивної школи як педагогічної системи, психозберігаючих технологій навчання, реконструювання традиційного освітнього середовища та становлення адаптивної освітньої системи в школі, забезпечення умов для соціалізації особистості; створення структур (педагогічних студій), що забезпечують додатковий педагогічний освіта в умовах вузу;
- застосування, поряд з традиційними, нових технологій навчання: дидактичних ігор, проектування, моделювання, акмеологічних тренінгів;
- створення умов для дослідницького пошуку і творчості студентів при гармонійному поєднанні навчальної та наукової діяльності;

- вибудовування тимчасової перспективи в професійно-особистісному розвитку через засвоєння змісту педагогічної освіти; послідовне включення студентів у різнохарактерну властиву адаптивній школі діяльність, що ускладнюється; організація педагогічної практики в школах, орієнтованих на адаптивну модель освіти;
- засвоєння студентами структури діяльності педагога адаптивної школи;
- інтеграція професійної та навчальної діяльності в педагогічних тренінгах та професійно-педагогічній практиці.

Висновки... У світлі сказаного стає очевидним, що сучасний учитель повинен володіти професійною готовністю до педагогічної діяльності в адаптивній школі. Готовність учителя до педагогічної діяльності буде тим вище, чим більше він орієнтується на адаптивну модель освіти, яка передбачає облік індивідуальних особливостей дитини, що забезпечує підтримання сприятливого морально-психологічного клімату в класі, що виключає авторитарний тиск, грубість, нетактовність, стереотипи навчання.

Це дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми підготовки вчителів для роботи в школі адаптивного виду. Завдання подальшого дослідження полягає в тому, щоб, використовуючи визначені в роботі теоретичні положення, спираючись на розроблений понятійний апарат, його основні ідеї та висновки, проаналізувати специфіку підготовки вчителя школи адаптивного виду в системі безперервної освіти вчителя як "освіти через усе життя".

#### Література

1. Антропова Л. В. Формирование профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Антропова. – М., 2004. – 489 с.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать : адаптивная система обучения в школе / А. С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
3. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр "Академия", 1999. – 216 с.
4. Паск Г. Обучение как процесс создания системы управления / Г. Паск // Кибернетика и проблемы обучения. – М. : Прогресс, 1970. – С. 25-86.
5. Ямбург Е. А. Управление развитием адаптивной школы / Е. А. Ямбург. – М. : PerSe, 2004. – 366 с.

#### Анотація

*У статті охарактеризовано особливості адаптивної школи як технології індивідуалізації та диференціації навчання, розглянуті компоненти і умови формування готовності майбутнього вчителя до роботи в умовах адаптивної школи.*

#### Аннотация

*В статье охарактеризованы особенности адаптивной школы как технологии индивидуализации и дифференциации обучения, рассмотрены компоненты и условия формирования готовности будущего учителя к работе в условиях адаптивной школы.*

#### Summary

*The article describes the school as a particularly adaptive technology customization and differentiation of instruction, reviews the components and conditions of availability of future teachers to work in adaptive school.*

**Ключові слова:** адаптивне навчання, адаптивна кола, адаптивна система навчання, готовність учителя до педагогічної діяльності в адаптивній школі.

**Ключевые слова:** адаптивное обучение, адаптивная школа, адаптивная система обучения, готовность учителя к педагогической деятельности в адаптивной школе.

**Key words:** adaptive learning, adaptive school, system of adaptive learning, teacher commitment to teaching in the adaptive school.

Подано до редакції 14.03.2012.

УДК 37.013.42 – 053.5

©2012

Романовська Л. І.

## КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Необхідність і доцільність розробки проблеми осмислення концептуальних положень соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань зумовлена суперечністю між вимогами сьогодення щодо удосконалення процесу взаємодії всіх суб'єктів соціалізуючого і виховного впливу на підростаюче покоління й нерозробленістю теоретичних і практичних підходів щодо об'єднання зусиль органів влади і управління, закладів освіти, неурядових організацій з метою створення сприятливого середовища для функціонування дитячих громадських організацій і соціалізації дітей і підлітків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** У педагогічній науці проблема педагогічної і соціально-педагогічної підтримки активно досліджується з 90-х років

XX століття. В умовах сьогодення знайшли відображення лише окремі аспекти цієї проблеми: аналіз ідей педагогічної підтримки (О. Газман, Р. Литвак, Н. Крилова, С. М. Юсфіна); теорії соціально-педагогічної підтримки (В. Бочарова, Л. Оліференко; технології соціально-педагогічної підтримки (Б. Алмазова, Н. Гарашкіна, Л. Мардахаев).

Окремі аспекти соціально-педагогічної підтримки розкрито у працях українських дослідників; зокрема, соціально-педагогічна підтримка дітей з обмеженими можливостями розкрита (І. Макаренко, В. Тесленко; особливості підтримки особистості дитини у фостерних сім'ях Великої Британії (О. Романовська); проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребують захисту (Т. Янченко). Аналіз літературних джерел свідчить про відсутність наукових розвідок щодо соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань.

**Формулювання цілей статті...** Тому метою нашої статті є теоретичне обґрунтування концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження свідчить, що соціально-педагогічна підтримка сучасними ученими розглядається в широкому і вузькому трактуванні. У контексті означеної проблеми суть соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань у широкому трактуванні доцільно трактувати як відповідний напрям державної молодіжної політики, спрямований на актуалізацію ідей, розробку і впровадження стратегій соціально-педагогічної підтримки дитячого руху, як суспільну стимуляція діяльності соціально-педагогічного характеру державних установ і недержавних організацій, спрямовану на створення сприятливого середовища для функціонування дитячого руху і перетворення його в повноцінний інститут соціалізації. У вузькому – це дії, спрямовані на підвищення ефективності роботи дитячих громадських об'єднань, організацію взаємодії різних соціальних інститутів, соціальних педагогів з дитячими громадськими об'єднаннями, підтримку їхніх соціальних ініціатив з метою створення оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації дітей і підлітків.

На основі аналізу літератури і досвіду діяльності дитячих громадських об'єднань обґрунтовуємо доцільність і необхідність системного підходу до теоретичного обґрунтування і практичної реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, яка реалізується як на трьох рівнях: загальнодержавному (макро-), регіональному (обласному/районному/міському) (мезо-) та місцевому (мікро - ).

На загальнодержавному рівні соціально-педагогічна підтримка реалізується Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерством соціальної політики, Міністерством культури, Міністерством охорони здоров'я України спільно із державними службами та інспекціями: Державною службою молоді та спорту України, Державною службою України з питань протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу та інших соціально небезпечних захворювань, Державна служба України з контролю за наркотиками, Державна інспекція навчальних закладів України. Соціально-педагогічна підтримка діяльності суб'єктів дитячого руху на всіх рівнях адміністративно-територіального устрою здійснюється за сприяння Міністерств за умови долучення зусиль місцевих органів державної влади та управління. Ефективність спільних дій у реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань підвищується за рахунок участі на кожному рівні й інших суб'єктів різного рівня та підпорядкування. Сумарні їхні зусилля спрямовані на об'єкт соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань – дітей та підлітків. Зусилля щодо реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на кожному рівні нарощуються за рахунок діяльності місцевих суб'єктів підтримки. Причому на найнижчому – місцевому – рівні (рівні роботи керівників дитячого об'єднання, працівників соціально-педагогічних установ, служб, соціальних педагогів, педагогів, психологів загальноосвітніх навчальних закладів, батьків, волонтерів, тощо з дитячою спілкою) значущість соціально-педагогічної підтримки є особливо значущою. Органи влади та управління, що діють на місцях, беруть на себе зобов'язання щодо прийняття рішень про соціально-педагогічну підтримку дитячих громадських об'єднань у конкретних випадках, встановлення адміністративного піклування та опіки. При затвердженні місцевих бюджетів передбачаються видатки на реалізацію програм діяльності молодіжних та дитячих громадських організацій. Органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування можуть делегувати молодіжним та дитячим громадським організаціям повноваження щодо реалізації відповідних програм (проектів, заходів). У цьому випадку вони надають молодіжним та дитячим громадським організаціям фінансову та матеріальну допомогу і здійснюють контроль за реалізацією наданих повноважень, у тому числі за цільовим використанням виділених коштів.

Державна підтримка молодіжних та дитячих громадських організацій здійснюється в таких формах: розробка стратегій і програм розвитку дитячого і молодіжного рухів, надання молодіжним та дитячим громадським організаціям інформації про державну соціальну політику щодо дітей та молоді; надання методичної та організаційної допомоги з питань соціального становлення та розвитку молоді і дітей; створення закладів, установ і організацій, які надають допомогу дітям і молоді. Держава здійснює підтримку і в інших формах, що не суперечать законодавству України.

В Україні нормативно-правовою базою, що регулює організацію роботи з дітьми та молоддю є: Конституція і Закони України. Законами, що безпосередньо визначають нормативно правове поле створення і функціонування



дитячих і молодіжних об'єднань в нашій країні є: Закон України "Про об'єднання громадян", Закон України "Про молодіжні та дитячі громадські організації", що визначають особливості організаційних і правових засад утворення та діяльності молодіжних і дитячих громадських організацій та державні гарантії забезпечення їх діяльності [1], а також Закон України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", Закон України "Про охорону дитинства", Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні". В опосередкованій формі на суть, завдання, основні напрями, форми й методи діяльності дитячих громадських об'єднань впливають: Закон України "Про благодійництво та благодійні організації", Закон України "Про затвердження Міжгалузевої комплексної програми "Здоров'я нації" на 2002-2011 роки", Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" та інші.

Виходячи із системного бачення необхідності і доцільності здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на трьох рівнях – загальнодержавному (макро-), регіональному (обласному/районному/міському) (мезо-) та місцевому (мікро-) –, можемо стверджувати, що кожен рівень здійснює свій вклад в реалізацію концепції соціально-педагогічної підтримки як цілісного і системного явища. Така побудова соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, на нашу думку, відповідає, з одного боку, зміцненню і продовженню вертикалі підвідомчих суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, додатковому залученню на кожному рівні інших суб'єктів до її реалізації; а з іншого – за рахунок визначення пріоритетів, тобто концентрації зусиль на певних напрямках соціально-педагогічної підтримки, що позитивно оцінюється як вибір стратегії, інколи компенсуючи меншу увагу до соціально-педагогічної підтримки на інших рівнях, (що, звичайно, не може оцінюватися позитивно).

У контексті здійснюваного дослідження суб'єктами соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських організацій є:

- держава в особі органів виконавчої влади та місцевого самоврядування;
- громадянське суспільство в особі інститутів громадянського суспільства. Як правило це: об'єднання громадян, політичні партії, благодійні організації, органи самоорганізації населення, релігійні організації, професійні спілки, недержавні засоби масової інформації й інші організації, діяльність яких регулюється законодавством України.

Метою соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань у стратегічному контексті є об'єднання зусиль суспільства для створення сприятливого середовища функціонування дитячого руху. У практичному контексті соціально-педагогічну підтримку дитячих громадських об'єднань ми трактуємо як сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, педагогічно керованих процесів, які сприяють створенню сприятливого середовища для діяльності дитячих громадських об'єднань з метою створення оптимальних умов для саморозвитку, самовизначення, духовного та соціального становлення особистості їх членів.

У процесі осмислення концептуальних підходів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань важливо враховувати особливості діяльності сучасних дитячих об'єднань, що визначаються закономірностями їх функціонування.

Концептуальними підходами здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань є: гуманістичний, який передбачає взаємодію з дитиною з позиції її інтересів і потреб на основі пріоритету гуманістичних цінностей; аксіологічний, що уможливорює здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань чи окремої дитини на основі визнання її як вищої цінності і мети суспільного розвитку; особистісно-діяльнісний, який допускає можливість здійснення соціально-педагогічної підтримки на основі співробітництва, підтримуючи її ініціативи і дає змогу членам дитячих громадських об'єднань зайняти суб'єктну позицію у процесі діяльності дитячих громадських об'єднань і формування особистісних якостей); соціалізаційний, що забезпечує актуалізацію процесів пізнання, самовиховання, життєвого самовизначення.

Основними принципами соціально-педагогічної підтримки громадських об'єднань, що зумовлюються закономірностями функціонування дитячого руху в Україні, визначено такі:

- гуманізму; демократичності; самоорганізації, самоврядування і самореалізації; забезпечення правового та соціального захисту членів дитячих громадських об'єднань; поєднання зусиль державних органів влади та управління і недержавних організацій у забезпеченні дієвої (кадрової, фінансово-матеріальної, наукової, навчально-методичної та ін.) соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; опори на соціальні реалії як змістовне джерело осмислення і розробки стратегій і напрямів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; врахування особливостей і потреб суспільної практики діяльності дитячих громадських об'єднань і дітей як основних споживачів соціально-педагогічної підтримки.

Виходячи із основних концептуальних підходів і принципів, на яких базується соціально-педагогічна підтримка дитячих громадських об'єднань, встановлено, що її доцільно організовувати за такими основними стратегіями:

- розробка загальнодержавних, регіональних і місцевих програм соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань;
- розробка і впровадження механізмів реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;
- сприятливих умов і гарантій діяльності суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань;
- спрямування соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань на створення оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації дітей і підлітків.

Зазначимо, що соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань має досить складну структуру, в якій можна в узагальненому вигляді виокремити три основних елементи: *перший* – владний або адміністративний, що включає сукупність органів влади і управління (центрального і місцевого), які несуть відповідальність за організацію соціально-педагогічної підтримки; *другий* – це програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на рівні області (району, міста) із можливістю реалізації на місцевому рівні; *третій* – це спільна діяльність різноманітних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

До важливих проблем науково-практичного оформлення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань слід віднести визначення стратегій, дій, змісту загальнодержавної програми підтримки. Під нею ми розуміємо систему чітко спланованих організаційно-практичних дій державних і недержавних організацій, які опираються на відповідно розроблену базу нормативно-правових документів, і які переслідують мету створення сприятливого (умов) функціонування дитячих громадських об'єднань, перетворення їх на ефективно діючий інститут соціалізації підростаючого покоління. Виходячи з даних, що Міністерством юстиції України на початок 2010 року в Україні зареєстровано 173 всеукраїнських молодіжних і 18 дитячих громадських організацій, 19 всеукраїнських спілок молодіжних та дитячих громадських організацій, а територіальними органами юстиції – 751 місцеву дитячу громадську організацію, зауважимо, що у реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань поряд із загальнодержавними значну увагу мають посідати регіональні (обласні, районні місцеві) програми соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань.

Соціально-педагогічну підтримку сучасних дитячих громадських об'єднань на місцевому (мікро-) рівні ми насамперед розглядаємо як діяльність суб'єктів соціально-педагогічної підтримки (педагогів, психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, працівників соціально-педагогічних закладів і установ, волонтерів, батьків, представників громади) з налагодження й упровадження соціально-педагогічного спрямування діяльності дитячих громадських організацій. На нашу думку, соціально-педагогічний процес в дитячому громадському об'єднанні можна розглядати як послідовність здійснення різноманітних справ творчого, соціально значущого, суспільно корисного та дозвілєвого характеру, що реалізуються на підставі розроблених перспективного і поточного планів роботи об'єднань, які в цілому сприяють створенню в дитячих громадських об'єднань оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації кожного члена об'єднання.

Враховуючи реалії сьогодення значна роль в реалізації регіональних програм відводиться міським (районним) центрам соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді, загальноосвітнім навчальним закладам (соціальним педагогам, психологам, педагогам, які працюють в цих закладах). Загалом модель зазначеної співпраці можна з певною долею умовності зобразити таким чином. Генератором ідей та ініціатором розробки комплексної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань можуть стати члени постійних комісій обласних рад народних депутатів з питань освіти, науки, культури, у справах дітей, молоді та спорту, засобів масової інформації, науковці, представники громадських об'єднань, працівники волонтери. Аналогічна модель генерації ідей і реалізації програм соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань може мати місце у районному, міському, селищному масштабі.

Щодо практичних дій реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності суб'єктів дитячого руху, то головну роль у цьому процесі мають відігравати обласні управління у справах сім'ї, молоді і спорту та освіти, а також відповідні відділи при районних (міських) виконавчих комітетах. Особливої уваги вимагає питання створення обласних (районних, міських) координаційних рад сприяння організації і здійсненню соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Дотримуємося позиції, що їх доцільно створювати або при обласних, міських центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді.

Успішне виконання координаційними радами провідної цільової установки – сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань з метою створення оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації дітей і підлітків – диктує необхідність виконання ними, (особливо на обласному рівні), таких основних завдань.

Перше – це розробка стратегії соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на місцях. На основі комплексної діагностики стану діяльності дитячих громадських об'єднань, а також соціального середовища в регіоні (області, районі, місті) в цілому, виявлення проблем та очікуваних форм соціально-педагогічної підтримки, координаційні ради мають здійснювати підготовку і домагатися прийняття

доцільних рішень щодо створення сприятливого середовища діяльності дитячих громадських об'єднань з відповідним документально-правовим оформленням. Ці рішення, по-перше, мають бути спрямовані на стимулювання діяльності обласних, районних, міських управлінь освіти, адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних виховних закладів, закладів культури і дозвілля до підтримки дитячого руху і партнерської співпраці з дитячими громадськими об'єднаннями; а, по-друге, сприяти пошуку інформаційних, фінансових, матеріально-технічних, кадрових, навчально-методичних ресурсів підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Другий напрям – це організація безпосередньої роботи суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань, тобто з членами дитячих громадських об'єднань.

Зазначені напрями соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань мають забезпечити виокремлення стратегій і пріоритетів соціально-педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху на місцях, об'єднання зусиль різних відомств для їх реалізації, забезпечення моніторингу результативності, (а за умови необхідності) й корекції цього процесу.

Провідна ідея концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань полягає в:

– актуалізації на державному, регіональному і місцевому рівнях необхідності і доцільності сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань з метою створення сприятливого середовища життєдіяльності і соціалізації дітей;

– необхідності і доцільності розробки і реалізації стратегій і програм соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань, узгодження діяльності органів влади і управління, різних суб'єктів соціалізаційних і виховних впливів з метою впорядкування і гармонізації відносини суспільства з дитячим рухом;

– сприянні розвитку дитячого руху, зростанні чисельності дитячих громадських об'єднань і перетворенні їх в ефективний інститут соціалізації і виховання підростаючого покоління.

Суть соціально-педагогічної підтримки полягає в актуалізації, обґрунтуванні й реалізації скоординованих впливів органів державної влади і управління, інших соціальних суб'єктів на макро-, мезо- і мікрорівнях у розробці і впровадженні стратегій, програм і технологій соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань.

**Висновки...** Отже соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань ми розглядаємо як механізм, що прискорює процес соціалізації дітей та підлітків, а це дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на процес формування особистості, на попередження різноманітних негативних проявів у дитячо-підлітковому середовищі, здійснювати ефективну профілактичну роботу.

#### Література

1. Закон України про молодіжні та дитячі громадські організації: Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – №1. – С. 2.
2. Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” від 05.02.1993р. № 2998-XII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 22.06.2011 : <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2998-12>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Конвенція про права дитини (прийнята на 44-й сесії Генеральної Ассамблеї ООН 20.11.1989 р., ратифікована Постановою ВР України N 789-XII (789-12) від 27.02.91 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 20.06.2011 : <[http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995\\_021](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_021)> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05. / І. Д. Зверева / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 451 с.
5. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Валентин Вікторович Тесленко. – Луганськ, 2007. – 498 с.

#### Анотація

*У статті досліджено теоретико-методичні засади концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань: обґрунтовано доцільність системного підходу до аналізу досліджуваного процесу; розкрито основні підходи до здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, стратегії соціальної політики, законодавчо-нормативне її врегулювання, мету завдання, принципи соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань; розкрито доцільність її здійснення на всеукраїнському (макро-), регіональному (мезо-) і місцевому (мікро-) рівнях.*

#### Аннотация

*В статье исследованы теоретико-методические основы концепции социально-педагогической поддержки деятельности детских общественных объединений: обоснована целесообразность системного подхода к анализу исследуемого процесса; раскрыты основные подходы к осуществлению социально-педагогической поддержки деятельности детских общественных объединений, стратегии социальной политики, законодательно-нормативное ее регулирование, цель, задачи, принципы социально-педагогической поддержки детских общественных объединений; раскрыты целесообразность ее осуществления на всеукраинском (макро-), региональном (мезо-) и местном (микро-) уровнях.*

## Summary

*This article deals with teoretikal and methodical principles of conception of social pedagogical support of child's public associations' activity: approach of the systems to the analysis of the probed process is grounded; the main approaches to realization social pedagogical support of activity of child's public associations are grounded. The author paid special attention to strategy of social policy, purpose tasks, principles of social pedagogical support of child's public associations on national (macrolevel), regional (mezelevel) and local (microlevel).*

**Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка; дитячі об'єднання; концепція, принципи, функції соціально-педагогічної підтримки.

**Ключевые слова:** социально-педагогическая поддержка; детские объединения; концепция, принципы, функции социально-педагогической поддержки.

**Key words:** social pedagogical support, child's associations, conception, principles, functions of social pedagogical support.

Подано до редакції 19.03.2012.

УДК 371.17

©2012

Слесик К. М.

### ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Модернізація системи сучасної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики. В сучасних умовах модернізаційних змін дедалі більшої гостроти набуває проблема моральності особистості, що знайшло відображення в освітніх документах, зокрема в Національній доктрині розвитку освіти, проєкті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. та ін. Тому особливо актуальним стає питання формування етичної культури учнів, що має забезпечити компетентний, професійно підготовлений учитель.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...**

Проблема професійної компетентності учителя завжди була предметом уваги науковців (Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін та ін.). В останні роки проведено низка досліджень щодо визначення моделей професійної компетентності педагога (О.Білоостоцька, Л.Карпова, І.Кулагіна, Т.Лозицька, Л.Фрідман та ін.). Разом з тим, проблема професійної компетентності і готовності вчителя до формування етичної культури учнів не знайшла належного відображення в науковій літературі.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті – виявлення тенденцій професійної готовності вчителя до формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів у контексті системної педагогічної моделі.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** У дослідженні проблеми педагогічної діяльності найбільш широко вживаються поняття і терміни “професійна компетентність” і “професійна готовність” учителя. Поняття “професійна компетентність” є багатаспектним, змінюється у відповідності з процесами, які відбуваються в суспільстві та освіті. Найбільш поширеними підходами до визначення структури професійної компетентності педагога є аксіологічний та системний. Ідея гуманізації освіти, що є наслідком втілення аксіологічного підходу в педагогіці, змінила звичні уявлення про мету освіти як формування систематизованих знань і умінь. Сьогодні стало очевидним, що від змісту і характеру спрямованості особистості залежить вирішення соціальних та економічних проблем. Ціннісні характеристики належать як до окремих подій, явищ життя, культури і суспільства в цілому, так і до суб'єкта, що здійснює різні види творчої діяльності, з вданому випадку – педагога. Вирізняють цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-відносини і цінності-якості. Вони “являють собою норми, що характеризують педагогічну діяльність...” [9, с. 116; 1, с. 296-297].

Розробляючи проблему педагогічної діяльності, Н. Кузьміна дотримується системного підходу до структури педагогічної діяльності. У цій моделі позначені п'ять функціональних компонентів: гностичний – становить сферу знань педагога; проєктувальний – включає уявлення про перспективні завдання навчання і виховання; конструктивний – це особливості конструювання педагогом власної діяльності; комунікативний – специфіка взаємодії педагога з учнями; організаторський – система умінь педагога організувати власну діяльність [6].

У педагогіці сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя визначається готовністю до педагогічної діяльності. У сучасній науці професійну готовність досліджують В.Дорохін, В.Моляко, А.Проскура та ін. В.Гриньова визначає цей феномен як “стан психічної і фізіологічної готовності до дії або діяльності; настрої і мобілізація на майбутню діяльність” [5].

Явище готовності становить предмет вивчення як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. Готовність – це цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та волюву, прогножуючу мобілізаційність у момент включення в діяльність певної спрямованості.

Готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у неї, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним [3].

Компонентами готовності до педагогічної діяльності вважають (Т.Лозицька) професійну самосвідомість, ставлення до діяльності, чи настанову (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички і вміння практичного їх втілення, а також професійно значущі якості особистості [2; 7].

Аналіз описаних вище підходів дозволив з'ясувати, що будь-який підхід до структури професійної готовності (або діяльності) вчителя першим компонентом включає професійні знання педагога. Найважливішими компонентом готовності учителя, який здійснює формування етичної культури учнів, є когнітивні, прогностичні, цілеутворювальні уміння.

Когнітивна складова передбачає володіння вчителем етичними знаннями: етичні поняття, етичні принципи, особливості змісту гуманітарних предметів, які сприяють формуванню етичної культури школярів. Під етичною культурою у загальних рисах розуміють усвідомлену сформованість та гуманістичну спрямованість ціннісних орієнтацій, духовних потреб і мотивів поведінки в способі життя особистості, основою якого є служіння життю, людині [11].

Прогностичні уміння вчителя включають: уміння планувати, прогнозувати навчальну діяльність, створювати моделі педагогічної діяльності. Педагогічна модель є методом дослідження, який активно використовується у сучасній педагогіці. Проблема педагогічного моделювання активно вивчалась такими відомими ученими, як В.Загвязинський, К.Морозов, А.Уйомов, та ін. Метод моделювання використовувався у дослідженнях, присвячених моральному вихованню школярів.

У визначенні компонентів моделі формування етичної культури учнів ми спиралась на праці відомих учених-теоретиків (В.Лозової, В.Гриньової, І.Підласого та ін..) [4; 8; ].

Відповідно до теоретичних положень, розглянутих ученими визначені такі складові підструктури моделі формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів: предметна, міжпредметна, виховна, які перебувають у функціональному взаємозв'язку з модулями моделі: підготовчим, ціннісно-цільовим, когнітивним, мотиваційним, процесуально-діяльним, оцінно-результативним).

На пілотному етапі дослідження було використано комплекс діагностичних методик. З метою визначення показників когнітивної складової моделі етичної готовності учителів гуманітарних предметів в межах діяльності факультету підвищення кваліфікації КВНЗ "Харківська академія неперервної освіти" було запроваджено анкету, яка пропонувала слухачам дати визначення або пояснити сутність восьми категорій етики, які є основними категоріями етики і часто є предметом обговорення учителя і учнів у процесі навчання гуманітарних предметів (див. анкету).

Зміст анкети. *Дайте визначення або опишіть, що для Вас означають поняття: Добро – ... Зло – ... Гуманність – ... Суспільний обов'язок – ... Совість – ... Щастя – ... Честь – ... Гідність – ...*

В опитуванні взяли участь слухачі курсів підвищення кваліфікації 6 груп: група № 1 учителів етики ( 23 особи), група № 2 учителів етики ( 25 осіб ), група № 3 учителів англійської мови (22 особи), група № 4 учителів світової літератури (12 осіб), група № 5 учителів історії (15 осіб), група № 6 учителів української літератури (17 осіб) – усього 114 осіб. На основі діагностики у процесі аналізу результатів письмового опитування учителів гуманітарних предметів виявлено недостатню когнітивну готовність педагогів до формування етичної культури учнів у процесі навчання, зокрема нерозуміння учителями (вибірка 228 осіб) точних значень етичних понять, які використовуються у навчальному процесі. Аналіз результатів пілотного дослідження показав, що правильно визначили суть понять 17% осіб, частково правильно – 47%, неправильно 36% респондентів. З них учителі етики показали такі результати: правильні відповіді дали 18%, частково правильні – 54%, неправильні – 28%. (див. табл.1):

Таблиця 1

Узагальнення результатів опитування слухачів (в ч. о. та %)

Ет.категорія	П	Ч	Н	Н/в	В	Ш
Добро	9	61	27	13		
Зло	7	60	27	14		
Сусп. об.	32	43	23	18		
Гуманний	12	64	25	12		
Совість	43	28	30	15		
Щастя					108	6
Честь	1	12	73	27		
Гідність	20	23	54	17		
	124/ 14%	291/32%	259/28%	116/13%	108/11%	6/0,6%
Разом	14%	86%			108/11%	6/0,6%

Умовні позначення: П – правильно; Ч – частково правильно; Н – неправильно; Н/в – не визначено; В – вузьке трактування поняття; Ш – широке трактування поняття.

Порівняння результатів може дозволити отримати значну кількість даних для висновків. Межі статті не дозволяють здійснити опис усіх порівнянь, тому обмежимося порівнянням за кількістю правильних і неправильних відповідей. Так, найбільшу кількість правильних відповідей надали учителі історії (32 відповіді) та англійської мови (26 відповідей). Слухачі інших груп надали приблизно однакову кількість правильних відповідей, яка коливається в межах від 16 до 21. Вражає те, що серед груп, які дали найбільше неправильних відповідей, дві групи учителів етики (відповідно 41 і 49 відповідей); вчителі англійської мови дали 57 несумісних із суттю понять відповідей, а у вчителів української мови та літератури їх відмічено 59. Найкраще у цьому переліку виглядають відповіді вчителів світової літератури – 26 неправильних відповідей. Показовим також є те, що зафіксовано сумарно 116 випадків не визначення понять. Підрахунок показав, що правильних відповідей загалом – 14%, таких, що не розкривають сутність понять – 86%.

Аналіз результатів засвідчив: значну складність викликало визначення понять “добро” і “зло”; поняття “гуманний” трактується більшістю недостатньо точно; поняття “совість” має різні тлумачення, яке іноді значно розходиться з його сутністю; найменшу кількість правильних визначень вчителі дали відносно понять “честь” і “гідність”; переважна більшість учасників опитування досить вузько трактують поняття “щастя”, обмежуючи його розуміння сімейною радістю і здоров’ям близьких людей (див. рис. 1).

Висновки учених і виявлені нами результати опитування констатують факт недостатньо високого рівня готовності педагогів до формування етичної культури учнів педагогів, а також їх ціннісних систем. Аналіз отриманих даних і висновки учених свідчать про необхідність посилення підготовки педагогів до формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів. На основі вищевикладеного зроблено висновок про доцільність організації підготовки вчителів, зокрема післядипломної, до здійснення педагогічного процесу з формування етичної культури учнів основної школи в процесі навчання гуманітарних предметів в межах системної педагогічної моделі.

У зв’язку з вищезазначеним розглянемо підготовчий та ціннісно-цільовий модулі розробленої системної моделі, оскільки готовність педагога тісно пов’язана з його цінностями. Підготовчий модуль розробленої моделі педагогічної системи посідає особливе місце у її структурі. Метою його реалізації є забезпечення ефективної підготовки вчителів до організації і здійснення педагогічного процесу, спрямованого на формування етичної культури учнів в процесі навчання гуманітарних предметів.

Робота з підготовки вчителів до формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів здійснюється на обласних семінарах учителів етики, які проводяться два рази на рік. Разом з тим, досить потужна підготовка здійснюється у ході роботи спецкурсу “Викладання предмета “Етика” у 5-6 класах загальноосвітніх навчальних закладів”, розрахований на 36 год. Навчально-тематичний план спецкурсу передбачає різні форми занять, визначає теоретичну та практичну частину підготовки, дає змогу оперативно врахувати професійні запити і потреби слухачів. Ефективною є підготовка вчителів до формування етичної культури учнів у процесі навчання гуманітарних предметів через шкільні методичні об’єднання вчителів гуманітарних предметів. Форми роботи можуть бути різні. Так, програма постійно діючого науково-практичного семінару за темою “Формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів” передбачає використання різноманітних форм навчання: лекції, практичні заняття, тренінги, семінари, круглі столи, дискусії, проектні роботи. В цілому, підсумовуючи вищевикладене, слід зазначити, що у процесі цієї підготовки педагогів забезпечується розкриття і усвідомлення вчителями сутності процесу формування етичної культури учнів, визначення системи науково обґрунтованих способів формування етичної культури, зокрема, побудови суб’єкт-суб’єктних відносин між учасниками особистісно орієнтованого педагогічного процесу як необхідної передумови його результативності.

Проведене опитування учителів включало перевірку не лише їх когнітивної готовності, а й частково ціннісно-цільових орієнтирів (див. вище). У зв’язку з цим розглянемо ціннісно-цільовий модуль розробленої моделі. Ціннісно-цільовий модуль передбачає науково обґрунтоване формулювання ціннісно-цільових орієнтирів моделі. З філософської позиції людська діяльність визначається метою. Визначення ціннісно-цільових орієнтирів організації і функціонування педагогічного процесу, спрямованого на формування етичної культури учнів, передбачає розуміння понять “цілі навчання”. Мета освіти тлумачиться як передбачення усвідомленого результату діяльності.

Цілеутворення у загальному вигляді розуміють як обґрунтування цілей у відповідності із законом. Його позначають як співвідношення цілі і результатів. Метою реалізації ціннісно-цільового модулю розробленої моделі є визначення цільових орієнтирів і завдань педагогічного процесу формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів.

Визначення ієрархії цілей і завдань педагогічного процесу з формування етичної культури передбачає дотримання низки вимог: цілі і завдання мають узгоджуватися з визначеною головною метою і завданнями навчально-виховного процесу; відповідати системі цінностей та їх провідним функціям; враховувати загальноєвропейські і загальнолюдські тенденції розвитку шкільної освіти, досвід морального виховання; результати досліджень сучасних науковців.

У педагогіці склались різні підходи до визначення цілей навчання і виховання. А.Хуторський стверджує, що згідно з головним дидактичним принципом, що регламентує особистісно орієнтований освітній процес, навчання кожного учня повинно відбуватися на основі і з врахуванням його особистих навчальних цілей. Даний принцип спирається на природжену якість людини – здатність постановки цілей своєї діяльності. В особистісно орієнтованому навчанні цілепокладання проходить через весь процес освіти, виконуючи в ньому функції мотивації діяльності учнів, структурної стабільності навчального процесу, діагностики результатів навчання [ 10].

Ієрархічна піраміда найвищих цінностей завершується людиною. Отже, формування у суб'єктів ціннісного ставлення до людини як такої становить фундамент програми навчально-виховного процесу. Таким чином, моральні якості особистості народжуються як наслідок її гуманістичної орієнтації у навчально-виховному процесі, як продукт його формування. У контексті вищевикладеного конкретизовано навчально-виховні тактичні цілі педагогічного процесу, організованого на засадах вказаних груп цінностей: сформованість у суб'єктів навчально-виховного процесу позитивного ставлення до вищих духовних та морально-етичних цінностей, забезпечення їх усвідомлення і самоусвідомлення себе як носіїв цих цінностей.

**Висновки...** Таким чином, проведене дослідження показало недостатність когнітивної та ціннісно-цільової готовності педагогів до здійснення формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів. Вчителі відповідних фахових напрямів не мають достатньої культурологічної підготовки, що не дозволяє забезпечувати якісне навчання етики і формування етичної культури учнів основної школи в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Це свідчить про необхідність посилення професійної підготовки учителів гуманітарних предметів у вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти. Необхідним є запровадження у систему підвищення кваліфікації спеціальних курсів з формування етичної культури учнів для вчителів не лише етики, а й інших гуманітарних предметів. Це є метою подальших етапів дослідження.

#### Література

1. Білостоцька О. В. Компетентність викладача як умова підвищення ефективності науково-дослідницької роботи студентів / О. В. Білостоцька // Наука і соціальні проблеми суспільства : якість, культура, духовність: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 20-21 травня 2008 р. У 2 ч. / Харківський національний педагогічний університет ім.Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – Ч. 1. – 475 с.
2. Брызгалова С.И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. - Калининград, 2004. - 312 с.
3. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности / К. М. Дурай-Новакова. – М. : Просвещение, 1983. – 356с.
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
5. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
6. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
7. Лозицька Т. Ю. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності / Т. Ю. Лозицька [Електронний ресурс] <http://copy.yandex.net/?fmode=envelope&url=http>;
8. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько / Харк. Держ. Пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : «ОБС», 2002. – 400 с.
9. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2002. – 512 с.
10. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А. В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 22 августа. [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
11. Шемшурина А. И. Основы этической культуры : книга для учителя /А. И. Шемшурина. – М. : Владос, 1999. – 112 с.

#### Анотація

*У статті розглядається готовність педагогів до формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів у межах розробленої системної педагогічної моделі.*

#### Аннотация

*В статье рассматривается готовность педагогов до формирования этической культуры учеников основной школы в процессе учебы гуманитарных предметов в пределах разработанной системной педагогической модели.*

#### Summary

*In the article readiness of teachers is examined to forming of ethic culture of students of basic school in the process of studies of humanitarian objects within the limits of the worked out system pedagogical model.*

**Ключові слова:** етична культура, професійна компетентність учителя, професійна готовність учителя.

**Ключевые слова:** этическая культура, профессиональная компетентность учителя, профессиональная готовность учителя,

**Key words:** ethic culture, professional competence of teacher, professional readiness of teacher.

Подано до редакції 13.03.2012.

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ, МАЙСТЕРНОСТІ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

<i>Андрейко О.І.</i> Аксиологічний аспект формування індивідуального виконавського стилю музиканта.....	4
<i>Волосенко А.В.</i> Творча самореалізація вчителя як предмет педагогічних досліджень .....	7
<i>Глузман Н.А.</i> Зміст понять “компетентність” і “компетенція” в сучасній педагогічній практиці .....	11
<i>Давкуш Н.В.</i> Підготовка майбутнього педагога у контексті особистісно орієнтованої освіти .....	14
<i>Жорнова О.І.</i> Ідея культуротворчості в професійній освіті та її реалізація в підготовці вчителя.....	17
<i>Зламанюк Л.М.</i> Професійне самовиховання як засіб розвитку творчого потенціалу педагогів .....	23
<i>Кічук Н.В.</i> Підготовка педагога до професійної діяльності у сучасному інформаційному освітньому середовищі: деякі аспекти проблеми.....	26
<i>Кокоша О.О.</i> Модель моральної готовності майбутніх журналістів до фахової діяльності .....	29
<i>Кривошеєва Г.Л.</i> Професійне довголіття майбутнього педагога як педагогічна проблема .....	32
<i>Куненко Л.О.</i> Науково-методичні підходи формування у студентів евристичного стилю викладання мистецьких дисциплін у процесі професійної підготовки .....	36
<i>Онїпко В.В.</i> Структура і зміст професійної компетентності майбутнього вчителя природничих дисциплін профільної школи .....	40
<i>Петришин Л.І.</i> Дидактико-психологічні основи креативності особистості майбутніх соціальних педагогів.....	44
<i>Самохіна Н.М.</i> Творча спрямованість професійної діяльності педагога-музиканта.....	50
<i>Самсонова О.О.</i> Методологічні аспекти управління науково-дослідною діяльністю майбутніх фахівців .....	54
<i>Чернишов Д.О.</i> Професійна творчість педагога-вихователя у процесі реалізації технології виховної діяльності сучасного загальноосвітнього навчального закладу.....	60
<i>Шехавцова С.О.</i> Теоретичні основи формування суб'єктності студента університету з позицій педагогічної акмеології.....	68

### РОЗДІЛ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

<i>Матвеева Н.О.</i> Неперервна освіта – гарант розвитку творчого потенціалу педагога .....	73
<i>Михайлова Д.В.</i> Визначна роль Ф.Хартахая у відкритті перших мариупольських гімназійних закладів .....	76
<i>Чернишова Н.О.</i> Мультикультурний концепт і європейська ідентичність як аксиологічні складові польського виховного ідеалу .....	81
<i>Чорний В.В.</i> Дидактико-методична система В.Ф. Шаталова .....	84

### РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ І ЗАСОБИ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

<i>Анненкова І.П.</i> Синергетичний підхід як теоретико-методологічна основа внутрішньовузівського моніторингу якості освіти .....	88
<i>Жорнова О.І.</i> Студент як суб'єкт соціокультурної діяльності: перевизначення завдань педагогічного впливу .....	93
<i>Іщенко В.І.</i> Сутність професійного самовиховання майбутніх вчителів природничих дисциплін .....	97
<i>Кічук Я.В.</i> Ціннісно-орієнтаційна потужність суспільствознавчих навчальних дисциплін у формуванні правової компетентності майбутніх фахівців .....	101
<i>Косенко П.Б.</i> Індивідуальний підхід як складова особистісно орієнтованого навчання майбутнього вчителя музики .....	104
<i>Маринюк О.Я.</i> Науково-методичний супровід упровадження інновацій: практико-орієнтований аспект .....	108
<i>Міщук Л.І.</i> Соціально-педагогічні умови впливу ЗМІ на соціальну мобільність студентів .....	114
<i>Нагорна Т.В.</i> Формування професійних компетенцій майбутніх учителів правничих курсів при опануванні навчальної дисципліни «Методика викладання правознавства» у ВНЗ України.....	119



<i>Прокопенко Р.В.</i> Методика діагностування сформованості інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики .....	122
<i>Прядко О.М.</i> Вплив особистості педагога-вокаліста на процес співацького розвитку студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів .....	127
<i>Саснко Н.С.</i> Розвиток педагогічних здібностей викладачів іноземних мов технічних університетів .....	131
<i>Стасенко О.А.</i> Сучасні технології формування особистості фахівця з фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи .....	135
<i>Тернопільська В.І.</i> Підготовка куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами ВНЗ .....	140
<i>Шмельова Т.В.</i> Змістова характеристика компонентів естетичної підготовки студентів до педагогічної діяльності .....	143

#### РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГА У СУЧАСНІЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

<i>Безкоровайна О.В.</i> Роль вчителя в реалізації технології виховання культури особистісного самоствердження школярів раннього юнацького віку в умовах соціально-ціннісної діяльності .....	147
<i>Букатова О.М.</i> Формування компетентності фахівця з організації безпечної життєдіяльності учнів початкової школи .....	154
<i>Григорова М.О.</i> Творча самореалізація вчителя в процесі організації та проведення екологічних екскурсій .....	158
<i>Гризун Л.Е.</i> Електронне портфоліо сучасного вчителя як засіб підвищення його професійної майстерності .....	162
<i>Грицук О.В.</i> Психологічні ресурси подолання емоційного вигорання у вчителів .....	167
<i>Прокоф'єва М.Ю.</i> Формування готовності вчителя до діяльності в умовах адаптивної школи .....	171
<i>Романовська Л.І.</i> Концепція соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань .....	175
<i>Слесик К.М.</i> Професійна готовність вчителя до формування етичної культури учнів у процесі навчання у контексті системної педагогічної моделі .....	180
Зміст .....	180