

3. При решении дополнительного задания необходимо порекомендовать студентам сначала воспользоваться функцией RowReduce[a], а затем, после соответствующих выводов, при необходимости искать решение.

### *Литература*

1. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 12-24
2. Дахер Е.А. Современные инновационные компьютерные технологии и их влияние на процесс обучения: IX Міжнародна наукова конференція ім. академіка М.Кравчука. – Київ, 2002. – 489 с.
3. Дахер Е.А. Активизация познавательной деятельности студентов с помощью компьютерных систем Mathematica 4.1.: XXXVIII Всероссийской научной конференции по проблемам математики, информатики, физики, химии и методики преподавания естественнонаучных дисциплин. – Москва: РУДН, 2002. – С.50-51.
4. Дьяконов В.П. Компьютерная математика. Теория и практика. – М.: Нолидж, 2001. – 1296 с.

*Гузій Н.В.  
Національний педагогічний університет  
імені М.П.Драгоманова*

### **МОТИВАЦІЙНА ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ**

Роль і специфіка мотиваційної складової педагогічного професіоналізму полягає в тому, що даний компонент додає педагогічній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, виступає провідною умовою професійного зростання педагога і чинником, що спонукає учителя-вихователя до творчого пошуку продуктивних моделей і технологій педагогічної праці. Питання професійно-педагогічної мотивації традиційно знаходиться в центрі уваги дослідників фундаментальних і прикладних проблем педагогічної праці, а мотиваційна сфера педагога розглядається вченими в якості системоутворюючого мотиваційного "ядра", "каркаса", "комплексу", "стрижня", навколо якого групуються основні властивості і якості педагогічної діяльності й особистості педагога-професіонала (А.Д.Гонєєв, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, О.Г.Мороз, Є.І.Рогов, В.О.Сластьонін, В.А.Семиченко, Є.М.Шиянов, ін.).

Виробляючи власне розуміння сутності мотиваційного компонента педагогічного професіоналізму, ми спираємося на сукупність положень, розроблених у психології праці і професійній педагогіці про роль і функціональне значення мотиваційної сфери професіоналізму фахівця для успішності його

професійної діяльності (Балл Г.О., Климов Є.А., Маркова А.К., ін.). Відповідно до них професіоналізм конкретної людини характеризує не стільки продуктивність і висока результативність праці, скільки розвиненість суто психологічних компонентів праці – внутрішнього відношення людини до своєї роботи, особливостей його прагнень, ціннісних орієнтацій, смислів діяльності. На думку Маркової А.К. (1996) професійна мотивація – це те, заради чого людина здійснює професійне мислення, вкладає свої професійні здібності, силу й енергію. Автор указує, що професійна мотивація виконує у професійній праці спонукаючі, направляючі, регулюючі функції, а в її структуру входять покликання до професії, професійні наміри, професійні потреби, схильності, а також професійні домагання, професійні очікування, професійні установки, професійні інтереси, професійне ставлення до праці).

Сучасними дослідниками проблем педагогічної праці також доведено, що її продуктивність забезпечується не тільки педагогічними здібностями, інтелектуальними можливостями, досвідом, але і детермінується структурою і якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру цілісної системи особистості і діяльності педагога (Деркач А.О., Кузьміна Н.В., Кухарев М.В., Кудрявцев Т.В., Реан О.М., Сластьонін В.О., Тумарова Н.В., Платонов К.К., Шегурова В.Ю., ін.). Так, Реаном (1999) встановлено, що оптимальність мотиваційного комплексу педагога пов'язана із високою внутрішньою і зовнішньою позитивною мотивацією, а це обумовлює активність педагога, що мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти в ній позитивних результатів, і, навпаки. На думку Кузьміної Н.В. (1990), мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням: чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на самосвідомості своїх можливостей, характеру, покликання; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, обумовленої вимушеним вибором професії і вирішенням задач.

Виявлення змісту мотиваційної складової педагогічного професіоналізму потребує вибору функціональних одиниць аналізу професійно-педагогічної мотивації, серед різноманіття яких ми зупинилися на таких найбільш фундаментальних, на наш погляд, інтегральних утвореннях як педагогічна спрямованість і професійно-педагогічна позиція, розглянутих у динаміці їхнього логічного ряду.

Проблема педагогічної спрямованості як мотиваційного ядра особистої структури учителя-вихователя і його педагогічної діяльності не є новою, вона інтенсивно розробляється центральними науковими школами дидактичного напрямку й у цілому трактується як потрібна основа педагогічної праці, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, як передумова педагогічної майстерності і педагогічної творчості, як стійкий інтерес до педагогічної професії в єдності із суспільною і пізнавальною активністю (Зязюн І.А., Кузьміна Н.В.,

Маркова А.К., Мітіна Л.М., Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Семиченко В.П., Хмелюк Р.І., Щербаков А.І., ін.).

Поняття "педагогічна спрямованість" уперше вводиться у науковий обіг Кузьміною Н.В., а головними орієнтирами у визначенні його сутності і структури є підходи до педагогічної спрямованості як емоційно-ціннісному відношенню особистості до педагогічної професії в сполученні зі схильністю займатися нею (Ахмедзянова Л.М., Деркач А.О., Кузьміна Н.В., Коломинський Я.Л., Маркова А.К., Хмелюк Р.І., ін.); як професійно значимої якості в цілісній структурі особистості і діяльності вчителя (Гоноболін Ф.М., Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Щербаков А.І., ін.); як складної ієрархізованої системи домінуючих мотиваційних утворень учителя-вихователя (Бездухов В.П., Мітіна Л.М., Орлов А.А., Рогов Є.І., Федоренко І.П., ін.).

Так, Кузьміна Н.В. (1990) пов'язує педагогічну спрямованість із позитивним емоційним відношенням до педагогічної праці, а її найважливішими ознаками вважає інтерес до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення своїх здібностей і характеру як відповідних професії. Вищим рівнем педагогічної спрямованості Кузьміна називає педагогічне покликання, що Ахмедзянова Л.М. (1972) визначає як яскраво виражене позитивне емоційне і вибіркоче вольове відношення особистості до педагогічної професії, що переживається як більш стійка і глибока в порівнянні з інтересом потреба в педагогічній діяльності, яка приносить насолоду, задоволення, захопленість і творче піднесення у сполученні з вольовими зусиллями і великою напругою. Хмелюк Р.І., (1973) розуміючи педагогічну спрямованість як прагнення пізнати, зрозуміти, навчити дітей, указує на важливість її формування вже в дитинстві, що є переважно проблемою професійного відбору до педагогічної праці у довузівський період. Маркова А.К. (1993) розглядає педагогічну спрямованість як мотивацію до професії вчителя, зміст якої не обмежується любов'ю до дітей, а характеризується орієнтацією на розвиток особистості учня. Стійка педагогічна спрямованість як компонент професійної компетентності вчителя, на думку автора, – це прагнення стати, бути, і залишатися вчителем, що допомагає йому переборювати труднощі в роботі і виявляється у всій професійній життєдіяльності, в окремих ситуаціях, у сприйнятті і логіці поведінки, в усій подобі вчителя. Розвитку ж педагогічної спрямованості сприяє зрушення мотивації вчителя з предметної сторони педагогічної праці на його психологічну сферу, інтерес до особистості учнів.

Відповідно до іншого підходу Левитов М.Д. (1969) визначає педагогічну спрямованість як властивість особистості вчителя, що займає важливе місце в структурі його характеру і виступає проявом індивідуальної і типової своєрідності педагога. Гоноболін Ф.М. (1965, 1972) виділяє в структурі особистості вчителя поряд із педагогічними здібностями і більш загальні властивості, називаючи останні спрямованістю й відносячи до них переконаність, цілеспрямованість і принциповість. Щербаков А.І. (1980, 1981) із позицій системно-структурного аналізу розуміє під

педагогічною спрямованістю комплекс професійно важливих якостей, умінь і навичок учителя, що більш конкретно відбиваються у таких індивідуально психологічних якостях особистості як високі пізнавальні інтереси, потреби до роботи з дітьми і любов до них. З погляду Сластьоніна В.О. (1976, 1997) професійно-педагогічна спрямованість утворює той каркас, навколо якого компонується основні властивості особистості вчителя, що виступає вирішальною ознакою придатності до педагогічної діяльності, запорукою байдужості, безвідповідальності, рутинності, непрофесійної поведінки вчителя. Розвиток педагогічної спрямованості у загальній структурі властивостей, ставлень і дій учителя як суб'єкта педагогічної діяльності, на думку автора, являє собою синтез різноманітних здатностей, якостей розуму, почуттів і волі. Ломов Б.Ф. (1984) підкреслює, що "професійно-педагогічна спрямованість як системоутворююча властивість особистості педагога, котра багато у чому визначає рівень його майстерності, ... зумовлює цілі, в ім'я яких діє особа, її мотиви і потреби, її здібності, її суб'єктивні відношення до різних сторін дійсності.

Як бачимо, охарактеризовані підходи не є суперечливими, вони скоріше доповнюють один одного, тому істотну теоретичну цінність складають уявлення про педагогічну спрямованість як про складну інтегративну якість, що об'єднує різні рівні аналізу (Вершловський С.Г., Лесохіна Л.М., Кулюткін Ю.М., Мітіна Л.М., Орлов А.А., Сухобська Г.С.). Кулюткін і Сухобська (1990) вважають, що зміст педагогічної спрямованості включає як певне емоційне відношення до педагогічної професії, схильність займатися нею, усвідомлення можливості найбільш повного прояву себе в ній, так і розвиток професійно значимих якостей, спроможність тонко відчувати і розуміти світ дитини, встановлювати емоційний контакт, а також особливі види розуму, характеру, інтелектуальної діяльності, обумовленою специфікою педагогічних задач, "педагогічною логікою" їхнього вирішення. Мітіна Л.М. (1998) слідом за Вершловським С.Г. розглядає педагогічну спрямованість у вузькому і широкому смислі. У першому значенні – це професійно важлива якість, що займає центральне місце у структурі особистості вчителя й обумовлює його індивідуальну і типову своєрідність, а в другому – система емоційно-ціннісних відношень, що задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості вчителя, які спонукають учителя до її утвердження в педагогічній діяльності та спілкуванні.

Зміст педагогічної спрямованості характеризується також її видами, що дає можливість крім загальної позитивної орієнтації на педагогічну професію виявити якісну типологію цього утворення, що диференціюється за різними основами. Керуючись структурно-функціональним підходом, вчені прагнуть установити номенклатуру видів педагогічної спрямованості як деяку їхню лінійну сукупність, у якій виділяють цивільну, пізнавальну, самоосвітню спрямованість (Маркова А.К.); ідейно-політичну, суспільну, пізнавальну, професійну спрямованість

(Сластьонін В.О.); комунікативну, організаторську, предметну, інтелектуальну спрямованість (Рогов Є.І.).

Більш змістовно насиченими представляються типології педагогічної спрямованості в залежності від ієрархічної структури професійної мотивації педагога, що обумовлює як послідовність вступу в дію того або іншого спонукання педагога, так і їхню підпорядкованість по значимості, що в цілому регулює орієнтації помислів і вчинків учителя-вихователя. Виходячи з таких позицій, Кузьміна Н.В. виділяє три види педагогічної спрямованості в залежності від вибору стратегії педагогічної діяльності і придбаних професійних цінностей, норм, правил – істинну, формальну і помилкову. Істинна педагогічна спрямованість полягає у стійкій мотивації на формування особистості учня засобами навчального предмету, орієнтації на переконструювання предмета в залежності від потреб учня в знаннях, носієм яких є педагог. Формальна педагогічна спрямованість пов'язана із потребами в дотриманні норм, правил педагогічної діяльності, зафіксованих у навчальних планах, програмах, підручниках, інструкціях. Домінуючи, вони затуляють потреби і можливості учнів, за зовнішнім благополуччям ховається формально-бюрократичний підхід, що паралізує творчі елементи педагогічної праці. Хибною автор вважає спрямованість педагога на самого себе, свій стан, самопочуття, кар'єру. Хоча серед таких педагогів зустрічаються і багато цікавих, емоційних виразних, ерудованих, які на перший погляд мають усі можливості для успішної роботи, проте виявляється низька продуктивність їх діяльності. Деталізуючи даний підхід, Орлов А.А., Вершловський С.Г., Федоренко І.П. описують виділені види педагогічної спрямованості в поняттях центрації і розрізняють залежно від домінуючих ціннісних орієнтацій такі типи центрацій як гуманістичний (зосередженість на інтересах дитини, демократизм), предметно-технологічний (захопленість викладанням), бюрократично-діловий (учитель-функціонер, орієнтований на вимоги адміністрації), конформістський (утилітарно-прагматичні цінності, орієнтація на думку колег, батьків, учнів), его-центрацію (власні інтереси, самореалізація). Мітіна Л.М. представляє ієрархічну структуру педагогічної спрямованості вчителя у підпорядкованості домінуючих мотивів спрямованості на дитину (і інших людей), пов'язаних з турботою, інтересом, любов'ю, сприянням розвитку його особистості і максимальною самоактуалізацією його індивідуальності; спрямованості на себе, пов'язану із потребою у самовдосконаленні і самореалізації в сфері педагогічної праці; спрямованості на предметну сторону професії вчителя (зміст навчального предмета). На думку автора динаміка педагогічної спрямованості визначається перебудовою мотиваційної структури особистості вчителя з предметної спрямованості на гуманістичну.

Виділяючи істинну, гуманістичну педагогічну спрямованість серед інших її видів, автори тим самим підкреслюють перспективність і значимість домінуючої орієнтації мотиваційної сфери учителя-вихователя на дитину і розвиток її

особистості як абсолютної педагогічної цінності. Водночас, будучи складною глибинною характеристикою різноманітних прагнень і ціннісних орієнтацій учителя-вихователя у полімотивованій педагогічній діяльності, професійно значима спрямованість педагога може бути подана і більш розгалуженою ієрархічною структурою мотиваційних утворень, включаючи орієнтації на широкі соціальні мотиви і суспільну користь педагогічної професії; орієнтацію на спілкування з іншими людьми, дітьми, турботу про їхнє благо, інтереси; орієнтацію на професійні досягнення, самореалізацію у педагогічній професії, здобуття авторитету як суб'єкта педагогічної діяльності; орієнтацію на пізнання, інтелектуальну працю тощо, як типи педагогічної спрямованості (Аксьонова Г.І., Гонєєв А.Д., Мижериков В.С.).

Педагогічна спрямованість у цілому як сукупність домінуючих професійних мотивів, потреб, установок, ціннісних орієнтацій, уподобань учителя-вихователя детермінує вибір людиною педагогічної професії, є джерелом мотивації професійно-педагогічної підготовки, умовою професійного розвитку, т.д. і відповідно виступає необхідною передумовою педагогічного професіоналізму. Крім стимульно-орієнтаційної функції педагогічна спрямованість набуває також ключового значення для вироблення у педагога-професіонала мотиваційних утворень більш високого гатунку – усвідомленої і стійкої системи ставлень до своєї роботи, явищ педагогічної дійсності, цілей, засобів, змісту педагогічної діяльності, до себе як суб'єкту педагогічної діяльності, що в цілому обумовлює становлення особистої педагогічної концепції вчителя-вихователя, його професійного кредо, відображаючи внутрішньо прийняті принципи ідеї, підходи до побудови і здійснення педагогічного процесу. Найбільш наукоємко, на наш погляд, такі мотиваційні властивості описуються за допомогою поняття професійно-педагогічної позиції. У цьому ми спираємося на роботи Аксьонової Г.І., Вершловського С.Г., Гонєєва А.Д., Кондрашової Л.В., Лесохіної Л.М., Сластьоніна В.О., Смирнова С.Л., Котової І.Б., Позднякової О.К., Шиянова Є.М., Хмелюк Р.І., ін.). Так Хмелюк Р.І., (1978) обґрунтовуючи роль професійного виховання вчителя, вказує на необхідність систематичної роботи з розвитку мотиваційної сфери, у котрій педагогічна спрямованість розглядається в якості найважливішої складової професійної позиції вчителя.

Дана дефініція активно впроваджується у сучасний науково-педагогічний глосарій, але вживається у різних контекстах, часто суперечливих значеннях. Професійно-педагогічна позиція розглядається як складова компетентності вчителя (Загвязинський В.І., Колесникова І.А., Маркова А.К.); як складова педагогічної культури (Бондаревська О.В., Белоусова Т.Ф.); як головна ланка педагогічної професіограми (Смирнов С.Л., Котова І.Б., Шиянов Є.М.); як умова існування педагогічної діяльності (Кульневич С.В., Струценко Л.А.); як тип професійної поведінки вчителя і характеристика його готовності до педагогічної

діяльності (Сластьонін В.О., Тамаринов В.Е., Яковлева Д.С.). Вчені також відносять професійну позицію до складного специфічного особистого утворення, що обумовлює вибір учителем-вихователем свого професійного шляху (Белозерцев Е.П., Зейер Е.Ф.); рефлексивно-особистий спосіб педагогічної діяльності (Гуторова А.В.); позитивне вибіркове ставлення до педагогічної праці, до учнів, до себе як цінності (Трещов А.М.); результат пошуку вчителем стратегії і тактики освіти і виховання школярів, певної системи цінностей (Позднякова О.К.). Маркова А.К. (1993) пропонує розрізняти загальну професійну позицію – прагнення бути і залишатися вчителем, що по суті збігається з розумінням автором поняття педагогічної спрямованості, і конкретні професійні позиції в залежності від видів уподобань та переваг педагогічної діяльності (предметника, вихователя, організатора, методиста).

Водночас проблема позиції особистості не нова, вона успішно розробляється у суміжних науках: у філософії – з точки зору суспільної активності людини, його ставлення до соціальних явищ, індивідуальної форми соціального буття, де особистість виступає конкретним носієм суспільних відносин; у соціології – як певний статус, положення, соціальна роль особистості, яку вона виконує в різних соціальних групах; у психології – як інтегративна особиста властивість, де стабільність і непротирічність позиції розглядається як характеристика особистісної зрілості людини. У педагогіці позиція особистості тлумачиться як активність людини, його суб'єктні якості і властивості, що є результатом виховання, формування системи ціннісних орієнтацій, ставлень; як певний рівень розвитку особистості в її цілісності, що визначає світогляд і лінію поведінки людини. Внутрішній змістовний аспект позиції особистості – система її поглядів, досвіду, ціннісних орієнтацій складним способом детермінує зовнішній процесуально-поведінковий аспект, що виявляється в діях і вчинках людини (Аксьонова Г.І., Бондаревська О.В., Войтко В.І., Мальковская Т.Н., Киричук О.В.).

В літературі виділяються також різні підходи до прояву позиції особистості і визначенню її типів залежно від спрямованості на соціальні об'єкти і способів взаємодії з ними, що підкреслює динамічність та інтегративність даного утворення. Так, розрізняють ситуативну, репродуктивну і творчу позицію (Марков С.Л.); активну (вищу), пасивну та негативну позиції (Войтко В.І.); найпростішу (фіксовану), і ситуативну позиції (Скворцова І.А.); конструктивну і деструктивну, позитивну і негативну, гуманістичну і бездушно-функціональну, егоїстичну і колективістську позиції (Рахманін В.С.). Виділимо основні підходи до змістовно-видових характеристик професійно-педагогічної позиції.

Зміст професійної позиції педагога є невід'ємним від її соціально-професійних статусно-рольових характеристик. На думку Сластьоніна В.О. (1993) статусно-позиційні якості учителя відбивають систему його відношення до суспільства, людей, до самого себе, до норм, правил, соціальних і професійних цінностей.

Поєднуючи в собі складну сукупність ціннісних відношень, статусно-позиційні якості забезпечують пластичність і легкість зміни вчителем соціально-професійних ролей (наставника, порадника, друга і т.п.). Соціально-рольовий аспект професійно-педагогічної позиції успішно розробляється Вершловським С.Г., з точки зору якого позиція учителя-вихователя виражає ступінь внутрішнього прийняття (засвоєння) соціальної ролі педагога, відношення до соціального стану і професійної діяльності, обумовленими цими детермінантами. "Соціальний синдром" професійно-педагогічної позиції як спосіб свідомого і зацікавленого ставлення до дійсності виражається у соціальній активності вчителя, що має суб'єктивну детермінацію, стрижнем якої виступає мотивація. Відносячи позицію педагога до суспільно значимих статусних якостей, Вершловський С.Г. (1981) указує на те, що педагогічна позиція складається в процесі активної взаємодії вчителя із середовищем, де вчитель існує і формується. Лесохіна Л.Н. (1981) збагачує підходи до розуміння соціально-професійної позиції педагога аксіологічними компонентами. На думку автора професійна позиція вчителя, як спосіб реагування в ситуації педагогічної діяльності і професійної саморегуляції, пов'язана із розвинутою системою ціннісних орієнтацій. Утягання ж ціннісних орієнтацій у професійну діяльність позначається на професійному самовизначенні особистості педагога.

У змісті професійно-педагогічної позиції особлива роль належить вивченню її творчих, суб'єктних потенцій як професійно значимих характеристик, виступаючи певним чином антиподом нормативної статусно-рольової позиції. З точки зору творчих аспектів трактує зміст педагогічної позиції Кондрашова Л.В. (1990). На її думку професійна позиція педагога – це єдність очікуваної професійної поведінки та її реального втілення у процес педагогічної взаємодії, в основі чого лежить індивідуальний стиль діяльності, нестандартне виконання професійних функцій в умовах співробітництва і співтворчості вчителя й учнів. Автор підкреслює, що позиція вчителя повинна стимулювати індивідуальність, самостійність, самодіяльність школярів. Сластьонін В.О. (1991) обґрунтував необхідність якісної зміни професійної позиції вчителя шляхом її переведення з об'єктної в суб'єктну професійну позицію як позицію активного професійного самовиховання, що відповідає появі переконаності у самоцінності педагогічної професії і педагогічної діяльності, ціннісному ставленні до них як мотиву професійного самовдосконалення.

Суб'єктна позиція педагога стала предметом спеціальних досліджень, проведених Аксьоною Г.І., Гонєєвим А.Д., Трещовим А.М., ін. Трещов А.М. (2001) сутність суб'єктної позиції педагога бачить у прояві таких властивостей суб'єкта як активність, авторство, творча свобода, свідомість, унікальність, вихід за межі заданої діяльності, а вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності виступає в позиції творця, що перетворює, оцінює її результати, себе, т.д. Аксьонова Г.І.

(1998) визначає суб'єктну позицію педагога як позицію особистого і професійного саморозвитку, як системне відношення внутрішніх, психічних елементів, що дозволяють певним чином (непротирічно і гармонійно) здійснювати взаємодію із зовнішнім і внутрішньо-особистим середовищем. Вирішальною умовою розвитку суб'єктної позиції майбутнього педагога автор вважає відповідність, збіг, узгодженість зовнішніх педагогічних впливів із його внутрішньо-особистим потенціалом. Це означає відповідність цілей, мотивів, способів дій нормативним вимогам і в той же час вихід за межі приписів, підпорядкування системи основних відношень задачам особистісного і професійного самовдосконалення, що в цілому стимулює вибірковість, продуктивну активність, творчу спрямованість.

Виходячи з наведених міркувань, "культуросообразність" професійно-педагогічної позиції можна визначити діалектичною єдністю і функціональною повнотою її нормативно-рольової і суб'єктної сутності, що виявляється в освоєнні педагогом ціннісних еталонних норм педагогічної культури і вироблення суб'єктивних критеріїв їхньої оцінки, у здатності до самовизначення педагога в стратегіях і способах професійної життєдіяльності.

Слід наголосити на важливості аксіологічних підстав педагогічної спрямованості і професійно-педагогічної позиції, що описуються в основному за допомогою понять ціннісних орієнтацій і ціннісних ставлень. Уточнюючи їхнє співвідношення, ми спираємося на висновки психологів про те, що спрямованість особистості на ті або інші цінності складає її ціннісні орієнтації як центр духовного розвитку особистості, а також судження про те, що взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями і позицією особистості існує, тому що позиція являє собою складну систему ставлень особистості, однак ціннісні орієнтації, впливаючи на позицію, цілком до неї не зводяться.

Отже, сутність і специфіка мотиваційної складової педагогічного професіоналізму полягає у повноцінному функціонуванні спонукаючих, орієнтаційних, стимулюючих, направляючих механізмів (педагогічних потреб, інтересів, установок, переконань, поглядів, ідеалів), що складним чином структуруються й інтегруються у педагогічній спрямованості і педагогічній позиції учителя-вихователя, які виступають одиницями аналізу змісту даного компонента. Педагогічна спрямованість як необхідна мотиваційна передумова педагогічного професіоналізму характеризується стійкою ієрархізованою сукупністю домінуючих мотивів педагога, збалансованих у системі його професійно значимих ціннісних орієнтацій. Динаміка розвитку педагогічної спрямованості припускає її трансформацію в культуру професійно-педагогічної позиції – ціннісно-мотиваційне утворення більш високого рівня, що виражає сформовану розгалужену й упорядковану систему суб'єктивно забарвлених ставлень педагога до професійно значимих еталонних цінностей педагогічної

культури і яке обумовлює продуктивне професійне самовизначення на основі набуття особистого смислу педагогічно значимих потреб і цілей.

### *Література*

1. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., Педагогика, 1990.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.

*Желуденко М.О.*

*Київський національний лінгвістичний університет*

## **РІЗНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ НІМЕЧЧИНИ**

На зламі тисячоліть особливо актуальною є проблема визначення та класифікації справжніх духовних цінностей, які визначають сенс життя, оскільки система ціннісних відносин особистості справляє опосередкований вплив на всі сфери життєдіяльності людини, упорядковує її погляди, дії та вчинки. Моральні проблеми є домінуючими в різних педагогічних системах впродовж століть. Хоча кожна педагогічна система має свою специфіку, можна дослідити те спільне, що є в будь-якій системі: по-перше, всі вони спрямовують зусилля на те, щоб нейтралізувати владу авторитету та його негативний вплив на розвиток особистості, оскільки при авторитарних орієнтаціях розвивається деструктивність особистості, придушується плідність. По-друге, вони демонструють однаковість щодо розуміння необхідності розвитку особистості. Цариною розвитку будь-якої педагогічної системи, як і раніше, залишаються етичні проблеми. Моральні закони мають свою специфіку та принципи, тому всі педагоги, психологи та філософи приділяли їм велику увагу в процесі виховання і навчання в усі епохи існування людської цивілізації [5, 156].

В останні роки в Німеччині виявилася велика тенденція щодо більш глибокого аналізу цінностей гуманістичної традиції. Наслідком здобутків людства в різних галузях науки, техніки, медицини, біології є те, що сьогодні воно живе в умовах “ціннісного релятивізму” чи “морального нігілізму”, якщо використовувати термінологію Г.Йонаса [1, 360].

А.Швейцер висловлював своє відношення щодо зв'язку між надрозумом і надлюдиною: “Людина перетворилася у надлюдину. Але надлюдина, що має