

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ПАСЬКО Катерина Миколаївна

УДК 37.013.73+374.7

**СВІТОГЛЯДНО-ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ
ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ**

09.00.10 - філософія освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня кандидата
філософських наук

Науковий керівник:
АНДРУЩЕНКО
Віктор Петрович
доктор філософських наук,
професор,
академік АПН України

Київ - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
 РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ	
ОСМИСЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І	
ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ	
	14
1.1. Освіта як вартісний чинник людського і суспільного розвитку: теоретико-методологічне обґрунтування.....	14
1.2. Феномен фаховості як втілення сучасного стану та проблеми професійної підготовки педагога в Україні.....	20
1.3. Комплексність і компаративізм процесу формування системи професійної підготовки вчителя як проблема міжкультурного дуалізму....	29
 РОЗДІЛ 2	
„ФІЛОСОФСЬКИЙ СЕНС” ПЕДАГОГІЧНОЇ	
МАЙСТЕРНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ	
ХАРАКТЕРИСТИК СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА.....	
	51
2.1. Феномен педагогічної майстерності як предмет аксіологічної рефлексії.....	51
2.2. Світоглядно-філософський аналіз взаємозв'язку і взаємозалежності якості професійної підготовки вчителя та рівня педагогічної майстерності.....	64
2.3. Ціннісна варіативність механізмів оптимізації формування педагогічної майстерності: світоглядно-методологічний аспект.....	91

РОЗДІЛ 3	
СПЕЦИФІКА ДЕТЕРМІНУВАННЯ ФЕНОМЕНУ	
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-	
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНИЙ	
АСПЕКТ.....	103
3.1. Еволюція філософських поглядів на проблему формування педагогічної майстерності.....	103
3.2. Рефлексія проблем становлення педагогічної майстерності у вітчизняній педагогіці: історико-філософський зріз осмислення.....	114
3.3. Специфіка формування педагогічної майстерності вчителя: стан і тенденції сучасного етапу.....	124
РОЗДІЛ 4	
ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ	
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	147
4.1. Основні освітньо-виховні парадигми проблеми ролі педагогічної практики в процесі формування педагогічної майстерності вчителя.....	147
4.2. Ціннісний екстраполятивізм педагогічної практики в системі формування педагогічної майстерності.....	157
4.3. Професійна практична підготовка вчителя як невід’ємна складова моделі фахівця.....	170
ВИСНОВКИ.....	183
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	189

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний процес розбудови вільної, демократичної України відкрив нові перспективи розвитку науки, економіки, соціальної сфери, але і висвітлив такі чинники, котрі, якщо і не гальмують, то принаймні не сприяють позитивним перетворенням. Фактично ці „гальмуючі” фактори є у кожній сфері, у кожній галузі, але якщо торкнутись саме сфери освіти і, зокрема, структури професійної підготовки вчителя, то ні для кого не є секретом, що за останні роки система вищих педагогічних навчальних закладів гостро відчула на собі так званий залишковий принцип розвитку. Незаперечним фактом є те, що національна освіта України має неабиякі здобутки і в основному відповідає нормам та стандартам найбільш ефективних і якісних освітніх систем світу. В умовах, коли держава прямує до європейської спільноти, а освітня галузь найактивнішим чином залучається до Болонського процесу, без певних змін в системі освіти і поліпшення справи в цілому ряді ситуацій не обійтись.

Передусім це стосується таких явищ, як загальне зниження рівня матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, зменшення за окремими напрямками обсягу наукових досліджень, незадовільного стану забезпечення освітніх закладів необхідними підручниками та навчальними посібниками. До цього ще треба додати і недостатні темпи у здійсненні реорганізаційних кроків щодо системи перепідготовки кадрів вищих навчальних закладів. Практично у всій галузі постала проблема щодо місця в освітянській структурі молодого покоління педагогів і науковців. При цьому посилює резонансність даної проблеми і те, що незадовільним залишається загальний життєвий рівень як викладачів, так і студентів. Зрештою, все це призводить до певного зниження загального освітнього рівня населення, заниження соціального статусу вчителя тощо.

Такий стан речей здатен створювати умови, за яких настає обмеження права на освіту. Це, в свою чергу, породжує ситуації, що можуть сприяти

виникненню соціальної нестабільності. І хоча складових, що можуть привести до такого стану, безліч, однією з чи не самих суттєвих серед них є, безперечно, втрата високих ідеалів вчительства та школи. До того ж варто усвідомлювати, що мова йде не лише про певні особистісні поняття, а й про такі, як необхідність вдосконалення системи професійної підготовки вчителя в цілому та зростання педагогічної майстерності зокрема. При цьому, якщо з усіх підходів до дослідження педагогічної майстерності та окремих її складових більшість авторів ідуть вже відомим теоретичним шляхом, то слід зазначити, що питання про те, якою має бути структура педагогічної майстерності як особливого явища в теорії і практиці педагогічної діяльності, залишається відкритим.

Не зовсім є на сьогодні істиною і популяризована думка на кшталт того, що педагогічна майстерність не має власної теорії. Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує в своїй основі систему філософських та психолого-педагогічних наук, її розробка здійснюється завдяки збереженню та закріпленню в структурі нових знань всього того, що відповідає об'єктивній істині та витримало перевірку часом.

Отже, в ході зародження і розвитку нової вчительської генерації необхідно чітко визначитись щодо ролі педагогічної майстерності в системі професійної підготовки, визначити місце навчально-виховних засобів у становленні педагогічної майстерності сучасного вчителя та роль педагогічної практики у цьому процесі.

Зрозуміло, що без належного рівня педагогічної майстерності вчителя не може бути досягнуто належного рівня освіти. Тому на сьогодні, коли освіта в Україні проголошена національним пріоритетом та розглядається як передумова інтелектуальної безпеки держави, проблеми становлення педагогічної майстерності переросли з вузькопрофільних у загальнодержавні і стають предметом активного обговорення як у наукових колах, особливо серед філософів, політологів, педагогів, так і серед широкої громадськості. Тож на сьогодні в Україні якісні перетворення в освіті найтіснішим чином пов'язані з

професійною майстерністю вчителя, без належного рівня якої не варто і говорити про успіхи реформування освітньої системи, а тим паче про створення конкурентноспроможної системи освіти України.

Проте, як показує проблемний науковий дискурс, глибокому науковому вивченню вищезначених питань останнім часом приділялось недостатньо уваги. Можна назвати лише кілька науковців та практиків, які б глибоко розглядали проблему становлення педагогічної майстерності вчителя на сучасному етапі створення новітньої вітчизняної освітньої системи.

Однак, якщо однією з центральних фігур освітнього процесу, а особливо того його боку, що значною мірою забезпечує якість, залишається особа педагога, то, безперечно, актуальними є на сьогодні дослідження щодо становлення педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього освітянина.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. В українських літературних джерелах філософсько-освітнянського спрямування глибоко висвітлюються питання професійного становлення, фахової зрілості та формування педагогічної майстерності сучасного вчителя. Означена проблема всебічно розглядається в роботах таких знаних учених, як В.Андрущенко, В.Бех, М.Бойченко, М.Євтух, В.Журавський, М.Згуровський, І.Зязюн, В.Кремень, В.Кушерець, В.Лутай, Г.Сагач, Н.Скотна та інших. Слід зазначити, що даною проблемою опікуються і зарубіжні науковці, серед яких Л.Дак, М.Дойле, Дж.Дьюї, В.Річардсон, Д.Філіпс, П.Фрейре та інші. Проте у зв'язку з винятковою важливістю для процесу подальших реорганізацій всієї освітньої системи України проблема феномену педагогічної майстерності є надто актуальною в царині філософії освіти. При цьому ще не повною мірою розкритими залишаються питання модернізації фахової підготовки освітянина, соціальних та особистісних факторів професійного становлення, багатовекторності світоглядної позиції сучасного вчителя, визначення механізмів оптимізації формування педагогічної майстерності в умовах сучасної системи професійної підготовки педагога. Саме вищезначені

проблеми піддаються світоглядно-філософському аналізу та теоретичній розробці в даному дисертаційному дослідженні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація виконувалась в контексті тематичного плану МОНУ „Філософсько-методологічні засади вивчення і розв'язання фундаментальних проблем педагогічної освіти” (0104U00308), тему затверджено рішенням Вченої ради НПУ ім. М.П.Драгоманова від 27.04.06 (протокол № 11).

Об'єктом дослідження є світоглядно-філософські потенції феномену педагогічної майстерності в системі професійної підготовки освітянина за умов полівекторних трансформаційних змін в українському суспільстві.

Предметом дослідження є системний світоглядно-філософський аналіз взаємодетермінованих теоретико-методологічних механізмів оптимізації формування педагогічної майстерності в умовах сучасної системи професійної підготовки вчителя.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі та теоретичному обґрунтуванні необхідності актуалізації та модернізації процесу формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки сучасного вчителя.

Гіпотеза дослідження. В основу дослідження покладено припущення того, що процес формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя за умов модернізації освіти в Україні зумовлюється дією цілого ряду взаємопов'язаних чинників, має особистісно-залежний характер і може дати позитивні наслідки за таких умов:

- здійснення модернізації системи освіти в Україні у контексті врахування вимог Болонського процесу в ході здійснення реорганізаційних заходів у освіті;

- забезпечення наявності у майбутнього педагога комплексу чинників, необхідних для здійснення педагогічної діяльності (наявність відповідного світогляду, виховання, навичок, умінь, знання предмету, педагогічної техніки тощо);

- створення умов альтернативності, наступності, безперервності професійної підготовки та доступності різноманітних форм і методів навчання.

Завдання дослідження. Для забезпечення досягнення мети роботи та перевірки гіпотези визначались наступні завдання:

- проаналізувати теоретико-методологічні основи проблеми осмислення системи професійної підготовки сучасного педагога з подальшою констатацією концептуальної сутності поняття „педагогічна майстерність”;

- здійснити аналіз причин, що викликали необхідність пошуків якісно нової моделі освіти та виявити основні компоненти педагогічної майстерності в геополітичних трансформаційних умовах сьогодення;

- визначити специфіку впливу світоглядної позиції освітянина на процес формування педагогічної майстерності та проаналізувати компаративний зв'язок між якістю професійної підготовки педагога і рівнем його фахової зрілості;

- дослідити рівні педагогічної майстерності та визначити їх складові;

- визначити основні складові механізму оптимізації формування педагогічної майстерності сучасного вчителя та акцентувати ключові чинники статусу педагога в соціумі;

- дослідити еволюційні чинники у процесі набуття компетентності та професійного досвіду і визначити праксеологічні основи системи формування педагогічної майстерності сучасного педагога.

Теоретичну та методологічну основу дисертації становлять основні принципи, положення, наукові узагальнення щодо багатогранності та різноплановості освітніх і навчальних процесів, які, в свою чергу, вимагають реорганізації та вдосконалення системи підготовки вчителя. За методологічну основу взято філософські, педагогічні, психологічні та соціологічні положення щодо створення якісно нової освітньої парадигми, формування системи виховання педагога, його професійної майстерності; принципи історичного підходу та поступового розкриття ролі педагогічної майстерності в процесі модернізації структури підготовки вчителя нової формації.

Теоретичну основу роботи складають основні положення і наукові узагальнення з питань дослідження і вдосконалення в Україні системи професійної підготовки вчителя та формування педагогічної майстерності (В.Андрущенко, В.Бех, М.Бойченко, В.Журавський, М.Згуровський, Б.Клименко, В.Лутай, Ю.Малиновський, М.Михальченко, В.Огнев'юк, М.Романенко, Н.Скотна, М.Степко, Л.Товажнянський, В.Цикін, В.Шинкарук), дослідження місця і ролі педагогічної майстерності в системі професійних характеристик сучасного вчителя (Л.Анциферова, Л.Бабиц, Г.Балл, Є.Барбіна, В.Бутенко, І.Зязюн, Г.Кондратенко, Л.Крамущенко, І.Кривонос, О.Крутій, Н.Кузьміна, М.Лазарєв, А.Макаренко, В.Сухомлинський), дослідження формування педагогічної майстерності засобами навчально-педагогічного процесу (Ю.Азаров, Л.Білієнко, В.Кан-Калик, Р.Кузьменко, А.Луцюк, Г.Сагач, Т.Стратан, Т.Тхоржевська, С.Швидка), дослідження ролі педагогічної практики в системі формування педагогічної майстерності сучасного вчителя (М.Євтух, І.Кобиляцький, В.Кремень, Н.Кухарев, К.Островський, Л.Рувинський) та інша проблемна література.

На кожному етапі, відповідно до дослідницького завдання, використовувались **наступні методи**:

- вивчення та узагальнення досвіду підготовки фахівців у педагогічних навчальних закладах України, що дозволило виокремити у самостійну проблему процес становлення педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя;

- педагогічне спостереження за навчальним процесом у педагогічних навчальних закладах з метою визначення місця та ролі засобів навчально-виховного процесу в формуванні педагогічної майстерності;

- філософський, системно-структурний та порівняльний аналіз літературних джерел для визначення засад удосконалення педагогічної освіти та системи підготовки сучасного вчителя.

Упродовж всього періоду роботи над дисертацією використовувався лонгitudний метод, що дало змогу забезпечити довготривалість і безперервність досліджень.

Основними методами, на яких ґрунтується дисертація, є системний, синергетичний, структурно-функціональний, порівняльний та їх своєрідний синтез.

Наукова новизна одержаних результатів. Результатом наукового доробку стало філософське обґрунтування ролі педагогічної майстерності в системі професійної підготовки сучасного вчителя та відповідної оцінки місця педагога в процесі розбудови оновленого, розвинутого, демократичного суспільства. Теорію та методика професійної освіти доповнено рядом теоретичних положень щодо актуалізації проблеми формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя у процесі модернізації освіти за сучасних умов. У роботі визначено, уточнено та доповнено окремі положення щодо поняття і суті педагогічної майстерності, здійснена спроба визначення ролі педагогічної практики у формуванні педагогічної майстерності сучасного вчителя. Зокрема:

- проблемний науковий дискурс дозволяє констатувати актуальність, затребуваність і в той же час багатовекторність в осмисленні феномену педагогічної майстерності та дає підстави для авторського дефініціювання останньої як суб'єктивного філософського розуміння якісного рівня професіоналізму і фахової зрілості педагога, що є результатом ціннісних, креативних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлення і зростання;

- дістала подальшого концептуального розвитку модель педагогічної майстерності, складовими якої є цілий ряд компонентів, пов'язаних, з одного боку, з припущенням впливу на професійне вдосконалення педагога специфіки його свідомості (загальна ерудованість, гносеологія, педагогічна креативність, самоосвіта, саморозвиток, загальнолюдські духовні цінності, власна світоглядна позиція, професійна етика тощо), а з іншого – окремих суспільних

факторів (рівень розвитку культури суспільства, конфесійна приналежність, загальний рівень економічного розвитку, рівень освіти в країні, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства тощо);

- розкрито потенційну визначальну роль наукового світогляду в процесі професійного становлення та формування фаховості і духовності сучасного педагога, і в цьому контексті вироблено модель побудови світоглядної позиції вчителя як певного уніфікованого образу з включенням ряду невід'ємних складових, покликаних забезпечувати належні взаємини суб'єктів педагогічного процесу, серед яких вартими уваги є: високе володіння рівнем саморегуляції, вміння ідентифікувати себе з дитиною, здатність урівноважувати взаємозв'язок дорослого і дитячого світоглядів тощо;

- дістала подальшого розвитку рівнева структура педагогічної майстерності вчителя з розробкою авторської схеми її поетапного здобуття і практичного впровадження, де, з урахуванням об'єктивних реалій, визначені вірогідні шляхи фахового зростання, вдосконалення й збагачення професійного досвіду освітянина;

- запропонована авторська версія структури механізму оптимізації формування педагогічної майстерності, застосування основних компонентів якої сприятиме подальшій соціальній захищеності, підвищенню компетентності та духовно-моральній переакцентації статусу сучасного педагога;

- встановлено безпосередню взаємодетерміновану екстрополяційну залежність рівня педагогічної майстерності від набутого професійного досвіду з паралельною констатацією ціннісно-стрижневої ролі педагогічної практики у процесі набуття і становлення фахової компетентності сучасного педагога.

Теоретичне і практичне значення одержаних результатів дисертаційної роботи полягає в тому, що здійснено, з урахуванням сучасних особливостей становлення і розвитку вітчизняної педагогічної школи, глибокий світоглядно-філософський аналіз проблеми щодо місця педагогічної майстерності в системі професійних характеристик сучасного вчителя,

визначено роль засобів навчально-виховного процесу та педагогічної практики у її формуванні.

Концептуальний матеріал роботи безпосередньо торкається проблем формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки педагога, що осмислюється в контексті цілісного модернізаційного розвитку процесу структурного реформування національної системи освіти. В дисертації показано, що будь-які позитивні реформування в галузі вищої освіти нездійсненні, якщо модернізаційні зусилля не будуть мати належного матеріально-технічного забезпечення.

Враховуючи актуальність теперішніх модернізаційних процесів у освіті, дисертаційна робота може бути використана педагогічними навчальними закладами та іншими установами і організаціями, діяльність яких пов'язана з підготовкою сучасного вчителя та підвищенням його кваліфікації.

Результати дисертації збагачують теоретичну і методологічну базу щодо подальшого дослідження системи професійної підготовки вчителя, дозволяють, з точки зору філософії, осмислити проблему педагогічної майстерності та її значення для становлення нової педагогічної парадигми.

Матеріали дисертаційного дослідження дають змогу, з урахуванням нових реалій, дослідити зв'язок між рівнем професійної підготовки вчителя і становленням системи освіти, особливо в умовах адаптації національної системи освіти до Болонського процесу, коли класичні педагогічні технології не працюють, або ж спрацьовують неповною мірою.

Теоретичні висновки дослідження можуть бути використані в процесі подальшої розробки методології в галузі філософії освіти, педагогіки, психології, а також як нові тематичні напрямки окремо взятих соціогуманітарних дисциплін. Вони можуть знайти своє застосування в програмах навчальних курсів післядипломної освіти, при розробці нормативних тем курсів філософії, викладанні окремих тем з філософії освіти, педагогіки та інших дисциплін.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та висновки дисертації були викладені у публікаціях та виступах дисертантки на науково-практичній конференції „Драгомиров М.І. – генерал, педагог, літератор” (Конотоп, 2005), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Ідеї, реалії та перспективи педагогічних інновацій: філософія, психологія, методика” (Суми, 2006), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Духовність українства ХХІ століття” (Кіровоград, 2006), на науково-практичній конференції „Інноваційний простір освіти: Болонський та Пост-Болонський контекст” (Київ, 2006), на Всеукраїнській науково-практичній конференції „Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка” (Суми, 2007), на щорічних звітно-наукових конференціях на кафедрі філософії освіти Інституту історії та філософії педагогічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Основні положення дисертаційного дослідження представлені у восьми наукових публікаціях, п'ять з яких надруковано у виданнях, включених ВАК України до переліку фахових з філософських дисциплін, інші презентовано у наукових збірках, матеріалах і тезах наукових конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ОСМИСЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ І ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

1.1. Освіта як вартісний чинник людського і суспільного розвитку: теоретико-методологічне обґрунтування

Освіта є основою розвитку особистості й суспільства, нації й держави, запорукою майбутнього України. Сьогоднішня освіта покликана допомагати особистості самовизначитись, усвідомити життєві цінності, отримати знання та набутти практичних професійних умінь і навичок, визначити власну світоглядну позицію. Як зазначає В.Андрущенко, освіта є переходом „духу епохи” в структуру свідомості особистості, у її світогляд, духовний світ, культуру та загальне єство. При цьому „дух епохи” є філософським узагальненням наукових і культурних надбань, на основі яких людство проектує майбутні перетворення, соціальні вдосконалення, готує до життя підростаюче покоління [257, 90].

Сучасна освіта, як зазначає І.Слоневська, процес, що постійно перебуває в динамічному розвитку. Отже, включаючи такі характеристики, як відкритість, цілісність, мультикультурність, контекстуальність, діалогізм, освіта виступає базовою компонентою для підготовки до життя особистості, що зможе адаптуватися до сучасних динамічних життєвих умов, усвідомлювати змінність як вимогу часу, самовдосконалюватись та сприяти розвитку суспільства в різних аспектах його існування [230, 179-187].

Як один з визначальних чинників політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства освіта відтворює і нарощує його інтелектуальний, духовний та економічний потенціал. Відтак в Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. зазначається, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення

національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [178, 5]. Саме тому за роки незалежності на основі Конституції України та на підставі законів „Про освіту”, „Про вищу освіту” та інших законодавчих актів визначено пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, здійснюється практичне реформування галузі згідно з Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою „Освіта” („Україна XXI століття”) та Державною програмою „Вчитель” [70; 71; 82, 8-12; 83]. Поряд з цими документами теоретико-методологічною базою дослідження системи професійної підготовки сучасного вчителя є фундаментальні праці українських філософів і педагогів – В.Андрущенка [7-12; 48], В.Журавського [80], В.Кременя [125-128], В.Лутая [154; 155], М.Михальченка [48], В.Огнев'юка [182;183] та інших. Проблеми, пов'язані з теоретико-методологічними засадами становлення педагогічної майстерності сучасного вчителя знаходять відображення в наукових роботах закордонних авторів, таких як Л.Дак, М.Дойле, Дж.Дьюї, В.Річардсон, Д.Філіпс, П.Фрейде, І.Шор [273; 275; 276; 277; 278; 279] та інших.

Однак, як свідчить аналіз фахової літератури, концепт „педагогічна майстерність” закордонними авторами здебільшого презентується як „педагогічне мистецтво”, „педагогічне вміння”, „педагогічна творчість”. При розкритті поняття „педагогічна майстерність” простежується певна відмінність у його сприйнятті закордонними авторами та науковцями пострадянського простору, що вкладають в саме поняття унікальний зміст. Так, спираючись на досліджені джерела, можна зробити висновок, що феномен педагогічної майстерності є самобутнім, йому значною мірою притаманні „національні”, ментальні особливості трактування.

В рамках нової галузі знання – філософії освіти, що вивчає, за визначенням І.Предборської, методологічні засади функціонування та розвитку освіти як цілісної системи [257, 20], здійснюється спроба осмислити проблеми сучасної національної освіти і знайти продуктивні шляхи їх вирішення. Крім того, по-новому осягнути теоретико-методологічні засади дослідження

системи професійної підготовки сучасного вчителя дозволяють сучасні підходи до наукового пізнання, насамперед системний, синергетичний, культурологічний.

Визначаючи освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства, Закон України „Про освіту” декларує основні принципи освіти в державі. Такими принципами насамперед є доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв’язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; інтеграція з наукою і виробництвом; безперервність і розмаїтість форм навчання тощо. Серед іншого в статті 28 Закону „Про освіту” підкреслюється, що освіта в країні має системний характер: „Система освіти складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти [83, 4]”. А статтею 29 цього Закону закріплено структуру освіти, яка включає передусім дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру й самоосвіту. Крім того, встановлені такі освітні рівні як початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, базова вища освіта, повна вища освіта. Водночас освітньо-кваліфікаційні рівні мають градацію: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Прийняття такої розгалуженої схеми має принципове значення, оскільки це гарантує людині свободу вибору і дає їй можливість отримати освіту відповідно до розумових і професійних здібностей. Згідно із Законом України „Про освіту” громадяни України також мають право на отримання освіти за різними формами: очною, вечірньою, заочною або екстернатною [83, 15-20]. З розвитком інформаційних

технологій в країні успішно розвивається й удосконалюється дистанційна освіта.

Отже, структура освіти загалом та вищої освіти України зокрема розбудована у відповідності до структури освіти розвинених країн світу, яка визначена ЮНЕСКО, ООН та іншими міжнародними організаціями.

Законодавчо в системі вищої освіти України встановлено три освітні рівні як характеристики освіти за ознакою ступеня сформованості інтелектуальних якостей особистості, достатніх для продовження освіти і придбання відповідної кваліфікації. Це неповна вища освіта – 2-3 роки, базова вища освіта – 3-4 роки, вища освіта – 5-6 років. Відповідним чином визначені й освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Вони відповідають певним рівням професійної діяльності. Ці рівні відрізняються спрямованістю підготовки відповідно до їх освітньо-професійних програм.

Важливе завдання перед освітою України поставлено тезою навчання впродовж усього життя людини. Ринок праці швидко змінюється, що диктує необхідність створення короткотермінових навчальних програм перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів. Цю важливу функцію має виконувати система післядипломної освіти. Отже, сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти як складової частини національної освіти [47, 13-14; 178, 3-4].

Водночас у структурі освіти України особливе місце посідає педагогічна освіта, яка має стати пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави. Оскільки, які б зміни не відбувались у системі освіти, ключова роль в ній завжди належатиме педагогові. Саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини [71, 3].

Однак дослідження сучасних філософів в рамках філософії освіти засвідчують виникнення певної освітньої кризи в Україні [110, 36-61; 59, 62-75; 239, 135-164], що пов'язана перш за все із втратою попередніх інтегральних змістів та стратегій суспільного розвитку країни та відсутністю нових. Такі процеси сприяють появі „екзистенціального вакууму” в суспільстві, що, безумовно, відбивається і на вітчизняній освітній системі, яка залишається без духовності, людяності, життєвих цінностей, моральності, професіоналізму, майстерності, а ґрунтується лише на технічному засвоєнні матеріалу.

Для успішного виходу із освітньої кризи та реалізації освітніх модернізаційних задумів необхідно подолати ті стереотипи й міфи, які вкоренилися в свідомості українців. На думку В.Андрущенка, найбільш поширеним серед наявних є міф про те, що освіта в Україні, як в одній з найбільш розвинених республік колишнього СРСР, досі залишається однією з найкращих у світі. „Розповсюдженість цього міфу досить помітна в свідомості представників старшого покоління особливо серед тих, кому сьогодні за шістдесят. І це зрозуміло. Означений міф створювався і впроваджувався в масову свідомість так же цілеспрямовано й системно, як і багато інших, зокрема про „найкращі” у світі суспільний устрій, можливості й перспективи розвитку людини, спосіб життя, культуру тощо. Ідеологія і пропаганда колишнього СРСР виконувала функцію відсторонення людей від тяжкої й несправедливої дійсності. Вона створювала про неї таку ілюзію, потрапляючи в яку людина втрачала відчуття реальності й не лише не зважала на негаразди, але й пишалась досягненнями, яких не було. „Ідеологізовані речі” в свідомості пересічної людини жили власним активним життям, застували істину й правду і одночасно спонукали до дії – голодних і обездолених, але щасливих у своїй надії на світле, краще і справедливе” [9, 13-14].

Звичайно, система освіти колишнього СРСР загалом і України зокрема була не такою вже й поганою, збалансованою відповідно до вимог тогочасної суспільної практики, більш-менш конкурентноздатною. Однак в радянській системі освіти мали місце такі суперечності, які руйнували її з середини.

Серед найвідчутніших суперечностей тогочасної освітньої системи В.Андрущенком були виділені: „а) тотальна ідеологізація освіти; б) її надмірна централізація; в) відторгнення освіти від національної культурно-історичної традиції (денаціоналізація освіти); г) мілітаризація освіти і виховання; д) відмежованість освіти від зарубіжної теорії і практики (закритість системи); ж) удержавлення освіти й обмеження демократичних тенденцій її розвитку; з) розбалансованість системи („перевиробництво” фахівців інженерно-технічного профілю й обмаль підготовки спеціалістів соціального профілю)” [9, 15-17]. Отже, колишня система освіти не була „найкращою”, і від цього міфу потрібно якнайшвидше відмовитися.

Другим не менш деструктивним освітянським міфом, як зазначає В.Андрущенко, є міф про те, що нібито існує міжнародна ідеальна модель освіти, яку потрібно лишень належним чином освоїти і впровадити в наше освітянське середовище. Отже, „різновидом (модифікацією) зазначеного міфу є думка про те, що „ідеальну модель освіти” можна сконструювати, запозичивши все краще з досвіду розвинених країн світу. У цьому зв'язку, в нашому педагогічному середовищі досить інтенсивно популяризуються способи організації навчання та виховання в Англії і США, Німеччині і Франції, Японії і деяких інших державах світу. Причому, саме „популяризуються”, а не аналізуються – критично і прискіпливо – як з огляду їх сутності, спрямованості і переваг, так і з погляду на внутрішні суперечності, які звичайно ж є в будь-якій системі освіти, навіть в найбільш розвиненій і ефективній” [9, 17]. Зрозуміло, що ідеальної моделі освіти не існує. Більше того, її неможливо механічно сконструювати. Тому в пошуках нової моделі освіти слід рухатися шляхом креативного відтворення власного культурно-історичного досвіду в його органічному поєднанні з найновішими досягненнями сучасної науки, культури і соціальної практики.

Підсумовуючи вищесказане, зробимо наступні висновки.

- Теоретико-методологічне обґрунтування освіти як чинника людського і суспільного розвитку дозволяє констатувати, що освітній феномен є вартісним

втіленням процесу і результату здобуття знань, що й репрезентує науковий проблемний дискурс.

- Освіта належить до вічно актуальних питань, оскільки є вартісним чинником людського і суспільного розвитку, стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Отже факт пріоритетності освітнього феномену є апіорним, передбаченим і закономірним.

- З огляду на це, новітня модель української педагогічної освіти, з одного боку, має базуватися на українській національній культурно-історичній традиції, теоретичних надбаннях української педагогіки, досвіді поколінь у самому широкому його розумінні. Вона повинна враховувати й відтворювати менталітет нації, народні традиції і звичаї, відповідати характеру українців, відтворювати їх світовідчуття і світорозуміння. З другого боку, в сучасну модель української педагогічної освіти повинно увійти все найбільш цінне й прогресивне, вивірене досвідом зарубіжних країн. Лише поєднання цих різнобічних векторів дозволить побудувати дійсно ефективну систему української педагогічної освіти, здатної забезпечити належну професійну підготовку сучасного вчителя.

1.2. Феномен фаховості як втілення сучасного стану та проблеми професійної підготовки педагога в Україні

Зусиллями багатьох поколінь педагогів в Україні створено систему професійної підготовки сучасного вчителя. Проте минулі здобутки не гарантують нації успіху у майбутньому. Стати повноцінним учасником економіки, яка все більше й більше глобалізується, може лише та країна, в якій інтелектуальні професії набули масового характеру, а інвестиції в розвиток людського потенціалу є найвагомішими і найефективнішими.

Основною складовою інформаційного суспільства є те, що освіта, як джерело культурного розвитку, повинна бути носієм антиентропійного потенціалу. Прикладом можуть слугувати країни Південно-Східної Азії, а саме їх злет щодо індексу людського розвитку. ООН дозволила цим країнам зробити прорив у сферу високих технологій. Там кожен вкладений в освіту долар обернувся десятками доларів ВВП. Слідами „тигрів” Південно-Східної Азії нині йдуть Індія і Китай. Сьогодні розвинуті країни щороку 10 – 12% ВВП вкладають в освіту. З огляду на це, розвиток та інвестиційну привабливість країн Балтії, Польщі, Чехії експерти пов’язують із здатністю їх середньої і вищої школи динамічно реагувати на соціальні та економічні зміни. Прийшов час „економіки знань”, у якій розумові ресурси приносять набагато більший прибуток, ніж природні. Проблема в тому, що наша країна досі не спромоглася зробити крок у бік реалізації цього потенціалу.

Здійснити цей крок зовсім не просто. У вітчизняній педагогічній освіті наявна ціла низка проблем, які потребують нагального розв’язання [71, 3-5]. Так, педагогічна освіта ще позбавлена належної державної підтримки, зокрема у посиленні кадрового потенціалу та поліпшенні фінансування, і, насамперед, у оплаті праці педагогічних працівників, підвищенні її рівня у відповідності з вимогами законодавства, а також у забезпеченні сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцненні матеріально-технічної бази навчальних закладів.

Не подолано вплив негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер. З кожним роком стає відчутнішою нестача вчителів, вихователів, майстрів виробничого навчання та інших педагогічних працівників. Професія вчителя втрачає престиж. Існує невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога. Помітними є також негативні соціальні наслідки, пов’язані із зменшенням у навчальних закладах питомої ваги педагогів-чоловіків. Особливо це стосується керівного складу навчальних закладів державної та комунальної форми власності. Має бути вдосконалена також і система

підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів. Мережа спеціалізованих вищих навчальних закладів, що забезпечують підготовку викладачів, майстрів виробничого навчання та педагогів професійного навчання за галузями виробництва та сферами діяльності, ще недостатня.

Не врегульованими залишаються питання прогнозування потреби в педагогічних працівниках, визначення обсягів державного замовлення на їх підготовку. Спостерігається міжрегіональна диспропорція в обсягах підготовки педагогів, не відпрацьовано механізм інформування випускників про наявність вакансій у навчальних закладах тощо. З огляду на це, необхідно вдосконалити механізм цільової підготовки вчителів, насамперед, гостродефіцитних спеціальностей, та їх працевлаштування як у міській, так і в сільській місцевості.

Потребує оновлення зміст педагогічної освіти, зокрема стосовно забезпечення випереджувального спрямування підготовки педагогічних працівників, оптимального співвідношення між професійно-педагогічною, фундаментальною та соціально-гуманітарною підготовкою вчителя. Необхідно ліквідувати розрив між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики, здійснювати наукове супроводження інноваційних технологій.

Важливою є також проблема поліпшення культурологічної, мовної (з української та іноземних мов), психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів. Зокрема, для забезпечення в повному обсязі передбаченого типовими навчальними планами переходу до вивчення іноземної мови починаючи з 2-го класу, необхідно здійснювати підготовку вчителів іноземної мови до роботи в початковій школі, для чого розробити і впровадити сучасні технології, що базуються на розвитку мовленнєвої діяльності учнів.

У системі педагогічної освіти повільно впроваджуються багатоваріантні моделі і програми здобуття педагогічної освіти, не забезпечується

диференційована підготовка педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми у навчальних закладах нового типу. Особливо гостро постала проблема вдосконалення підготовки вчителів для роботи з дітьми, які мають вади у фізичному, розумовому і психічному розвитку.

До пріоритетних і невідкладних у сфері технологічної модернізації педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя належать завдання комп'ютеризації навчальних закладів, інформатизації навчально-виховного процесу. Через відсутність єдиного центру педагогічної інформації та інформаційно-комунікаційної мережі обміну нею поки що недостатньо використовується потенціал наукових педагогічних бібліотек та бібліотек навчальних закладів.

Не відповідає нинішнім запитам учителя система післядипломної освіти через недостатні індивідуалізацію та варіативність змісту і форм професійного вдосконалення педагогічних працівників. Повільно впроваджується така форма підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогів, як дистанційна освіта.

Сприятиме вирішенню цих та інших проблем у сфері підготовки сучасного вчителя покликана Державна програма „Вчитель”, яка передбачає оптимізацію кадрового забезпечення навчальних закладів; модернізацію системи підготовки педагогічних працівників; оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, удосконалення системи післядипломної освіти; підвищення ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства; поглиблення міжнародного співробітництва у сфері новітніх педагогічних технологій, розширення співпраці з діаспорою; підвищення рівня соціально-економічного і фінансового забезпечення підготовки педагогічних працівників, їх професійної діяльності та післядипломної освіти [71, 3-5].

На успішну реалізацію вказаних завдань спрямована й Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., в якій звертається увага на те, що „глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну

мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем.

Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Критичним залишається стан фінансування освіти і науки, недостатнім є рівень оплати праці працівників освіти і науки... Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Усі ці проблеми потребують першочергового розв'язання" [178, 12]. Їх вирішення повинно забезпечити прискорене, інноваційне піднесення освіти, а також створити необхідні умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

З огляду на зазначені проблеми професійна підготовка сучасного вчителя має розгортатися в умовах трансформації української освіти в контексті європейської інтеграції. Водночас така інтеграція повинна відбуватися за допомогою створення механізмів постійного консультування з громадськістю і незалежними експертами з питань освітньої політики. Прикладом перших спроб залучення громадськості до політичного процесу в освіті є громадське обговорення проекту Закону України „Про вищу освіту”. Участь громадськості полягає також у створенні громадсько-державної системи управління освітою, коли частина управлінських, політичних функцій в освіті, а також функцій щодо надання освітніх послуг передається недержавним організаціям та приватному сектору.

Має відбуватися поступова децентралізація освіти на основі аналізу її багатоукладності, врахування особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації і фінансового забезпечення. Тому міжнародна допомога і західний досвід можуть виявитися важливими ресурсами вдосконалення системи професійної підготовки сучасного вчителя. Але з іншого боку, Болонський рух при його прагненні навчитися жити разом, зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну різноманітність, з точки зору сучасних наукових розробок (синергетика, теорія систем та інших) несе у собі об'єктивну життєву обмеженість суб'єкту. Так само, як і розробка концептуальних засад публічної освітньої політики, визначення загальних підходів і рамок розвитку педагогічної освіти, яка б відповідала передусім інтересам суспільства, громадян України. Крім того, професійну підготовку сучасного вчителя має забезпечувати належна інфраструктура педагогічної освіти, впровадження нових освітніх технологій. Але про серйозну освітню політику щодо професійної підготовки сучасного вчителя може йтися лише тоді, коли буде розроблено й запроваджено дієву програму приватизації та демонополізації освіти, створено ринок освітніх послуг.

Усе це стане можливим лише в умовах побудови в Україні громадянського суспільства. Адже відкрите громадянське суспільство потребує як свободи інформації, відкритої економіки, так і демократичної педагогіки, для якої характерні суб'єктність, гуманність, людиноцентризм. Сьогодні вже недостатньо говорити про навчання і виховання сучасного вчителя. Важливо також приділяти увагу соціалізації молоді, її адаптації до життя. Педагогічний ВНЗ має своїм завданням озброїти майбутнього вчителя компетенціями життєдіяльності і в громадянському суспільстві, і в світовому просторі. Сучасна модель освіти повинна зважати й на національні інтереси, й на європейські стандарти, тому виникає потреба винайти оптимальну модель розвитку науково-освітньої діяльності. Назвати існуючу систему освіти сучасною, модернізованою, реформованою, якісною, на жаль, неможливо

через неможливість задоволення основних потреб особистості ні в школі, ні у ВНЗ, ні вдома, оскільки відсутнє безпечне й соціально комфортне середовище. В той час, як для Європи соціалізація особистості, знання мов, володіння інноваційними, науково-технічними, інформаційними технологіями, орієнтація на ринку праці, критичність мислення, світоглядний вибір та конструктивне вирішення конфліктів і прийняття раціональних рішень стали поведінковою нормою суспільства, в Україні зазначені проблеми турбують лише науковців і практиків. Навчання технологій життя у громадянському суспільстві відповідає сутності гуманітарно-інноваційної освіти, особистісно-орієнтованій педагогіці [255, 6-12]. Головне на цьому шляху – уникнути впливу недосконалих політичних, правових, економічних, гуманітарних моделей і створити умови для реалізації власного потенціалу особистості.

Таким чином, мета сучасної державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Ця мета визначає пріоритетні напрями державної політики щодо розвитку освіти, а саме: особистісну орієнтацію освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для громадян рівних можливостей у здобутті освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя. Не менш важливими аспектами розгортання державної політики щодо розвитку освіти є органічне поєднання освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки; забезпечення економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу; запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій;

створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [178, 8].

З огляду на це, особлива увага в Національній доктрині розвитку освіти приділяється саме професійній підготовці сучасного вчителя: „Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Для підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників, підвищення їх відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує:

- розроблення та вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- прогнозування та задоволення потреб суспільства у зазначених працівниках;
- розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, у яких проводиться підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- розроблення та запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і державних стандартів післядипломної педагогічної освіти;
- оволодіння педагогічними працівниками сучасними інформаційними технологіями;
- періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- впровадження системи цільового державного фінансування підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійного вдосконалення;
- поліпшення системи стимулювання професійного зростання педагогічних і науково - педагогічних працівників, можливість вивчення іноземних мов” [178, 19].

Держава також покликана забезпечити умови для підвищення престижу та соціального статусу педагогічних і науково-педагогічних працівників, створити систему професійного відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів. Останні повинні забезпечити фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації [83, 8]. Передбачається, що реалізація Законів України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти зробить можливим перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства. Внаслідок цього відбудуться потужні позитивні зміни в системі матеріального виробництва та духовного відродження, в структурі політичних відносин, у побуті й культурі. Зростуть самостійність і самодостатність особистості, її творча активність, що зміцнить демократичні основи громадянського суспільства і прискорить його розвиток. Активізуються процеси національної самоідентифікації особистості, підвищиться її громадянський авторитет, а також статус громадянина України у міжнародному соціокультурному середовищі. А випереджальний розвиток освіти забезпечить рівень життя, гідний людини XXI століття [178, 20].

Все це підводить нас до наступних висновків і узагальнень.

- Сучасний стан проблеми професійної підготовки педагога в Україні акцентує певну апріорність того факту, що стати повноцінним учасником світового економічного процесу, який все більше глобалізується, може лише та країна, в якій інтелектуальні професії набули масового характеру, а інвестиції у розвиток людського потенціалу стали вагомими і ефективними. Основною характерною рисою інформаційного суспільства є те, що освіта, як джерело культурного розвитку, стає носієм інтелектуального потенціалу. Проблема в тому, що наша країна досі не спромоглася зробити крок у бік реалізації цього потенціалу.

- Низка проблем в освітній сфері (відсутність належної державної підтримки у посиленні кадрового потенціалу, поліпшенні фінансування, оплати праці педагогічних працівників, у забезпеченні сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцненні матеріально-технічної бази навчальних закладів, проблема оновлення змісту педагогічної освіти, поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів, удосконалення системи післядипломної освіти тощо), з дослідницької точки зору, набуває особливого наголосу, оскільки з одного боку переобтяженість кризовими факторами гальмує процес розвитку освітньої культури і освітньої політики, а з іншого – цей же комплекс проблем резонує ті чи інші прогресивні акценти виходу з проблемного поля, що безсумнівно є чинниками розвитку і вдосконалення.

- Обережність і оптимальність у сфері освітніх інновацій забезпечать можливий перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме зростанню інтелектуального, культурного й духовного потенціалу особистості та суспільства.

1.3. Комплексність і компаративізм процесу формування системи професійної підготовки вчителя як проблема міжсуб'єктного дуалізму

Модернізація педагогічної освіти в державі нині є об'єктивною необхідністю. Адже на початку XXI століття професійна підготовка вчителя розглядається в цивілізованому суспільстві не тільки як інституція задоволення фахових потреб особистості, але й як соціальна і духовна необхідність. Тому професійна підготовка сучасного вчителя в Україні насамперед зорієнтована на задоволення освітніх потреб особистості, відновлення національних педагогічних традицій і примноження педагогічного досвіду, відтворення інтелектуального й духовного потенціалу нації, забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Тому подальший розвиток педагогічної

освіти має бути зорієнтований на переростання кількісних показників у якісні. Це передбачає:

по-перше, впровадження в процес професійної підготовки сучасного вчителя національної освітньої ідеї, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Педагогічна освіта покликана виховувати справжнього громадянина України, для якого потреба одержання фундаментальних знань та підвищення загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміцненням власної держави;

по-друге, професійна підготовка сучасного вчителя повинна підпорядковуватися законам ринкової економіки. Вона має орієнтуватися не лише на ринкові спеціальності, але й наповнити зміст педагогічної освіти новітніми матеріалами, запровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, вийти на творчі, ділові зв'язки із загальноосвітньою школою як основним замовником на фахівця;

по-третє, професійну підготовку сучасного вчителя слід розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, насамперед європейських. Зокрема, треба узгодити законодавчу і нормативно-правову базу освіти в Україні зі світовими вимогами та визначити ідеологію реформування педагогічної освітньої галузі, яка обстоює демократичні права особистості.

Враховуючи зазначені фактори та зважаючи на активну роботу підрозділів ЮНЕСКО (Міжнародної асоціації університетів, Європейського центру вивчення вищої освіти), Ради Європи щодо вироблення єдиних вимог до рівня освіти, Міністерство освіти і науки України запровадило у вищих навчальних закладах Державні стандарти підготовки фахівців з вищою освітою. Державні стандарти розробляються з урахуванням європейського рівня вимог до вищої освіти, що забезпечить входження України до світового освітнього простору. Зокрема, щодо професійної підготовки сучасного вчителя передбачається нормативна частина змісту освіти, якою забезпечується обов'язкове вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: права, екології, етики, філософії, світової та вітчизняної культури тощо. Дисципліни

людинознавчого, народознавчого характеру складають до 20 відсотків навчального часу на підготовку фахівців. Мало того, держстандартом передбачено також надання фундаментальним і спеціальним дисциплінам гуманістичної спрямованості. Отже, державний стандарт професійної підготовки сучасного вчителя забезпечує не тільки європейський рівень формування педагогічної освіти і вироблення професійних навичок, але й виховання гармонійно розвиненої, соціально-активної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення, з притаманними їй високими духовними якостями, гуманністю та толерантністю.

Поряд з Державним стандартом важливим інструментом процесу забезпечення високої якості професійної підготовки сучасного вчителя є державна система ліцензування і акредитації. Згідно з чинним законодавством педагогічні навчальні заклади незалежно від їх форм власності реалізують освітню діяльність тільки після отримання відповідної ліцензії [201]. Ліцензування здійснюється шляхом експертного підтвердження можливості навчального закладу проводити відповідну освітню діяльність. Це забезпечує отримання об'єктивної інформації про стан мережі навчальних закладів, їх потенційні освітянські можливості, рівень та якість підготовки, потребу у фахівцях різних педагогічних напрямів і спеціальностей.

Визнання певного освітянського статусу педагогічного навчального закладу передбачено проводити шляхом акредитації [200], яка підтверджує його здатність здійснювати професійну підготовку сучасного вчителя на рівні державних вимог за одним з освітніх напрямів або спеціальністю. Акредитація здійснюється за ініціативою педагогічного навчального закладу і у разі позитивного рішення йому надається право видачі відповідних документів про освіту державного зразка.

Система педагогічної освіти в Україні вибудовується таким чином, щоб забезпечувати професійну підготовку вчителя і відповідати запитам сучасної школи. Тому вона повинна бути узасадничена на нових прогресивних концепціях, а також на запровадженні в навчально-виховний процес сучасних

педагогічних технологій та науково-методичних досягнень. Державною національною програмою „Освіта” („Україна ХХІ століття”) передбачено реорганізацію наявних і створення нових педагогічних навчальних закладів нового покоління, регіональних центрів і експериментальних майданчиків для розробки та відбору ефективних педагогічних новацій, освітніх модулів, розгортання мережі регіональних центрів дистанційної освіти [70, 47].

Принципами реалізації цієї програми є багатокладність та варіантність педагогічної освіти, що передбачає створення можливості широкого вибору форм освіти, засобів навчання, які відповідали б освітнім запитам кожної особистості. Водночас передбачається оновлення змісту педагогічної освіти, запровадження ефективних новітніх технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення якісної професійної підготовки вчителя.

Так, зміст педагогічної освіти визначається освітньо-професійними програмами, „в яких відображено змістово-реалізаційні аспекти освітньо-кваліфікаційних характеристик, визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. Вони використовуються при розробці та корегуванні відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін, розробці засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки фахівців, визначенні змісту навчання як бази для опанування відповідними спеціальностями та кваліфікаціями” [67, 12].

Якість професійної підготовки сучасного вчителя значною мірою залежить від рівня впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та формування інформаційної культури. За останні чотири роки кількість комп’ютерних місць тільки в університетах системи Міністерства освіти і науки України збільшилася майже на шістьдесят відсотків і становить 67 тисяч місць. Проте з метою розвитку у педагогічних вищих навчальних закладах інформаційної культури і технологій необхідно поглибити

загальноінформаційну підготовку студентів та виробити у них уміння користуватися комп'ютерно-комунікаційними засобами, програмами і забезпечити належну підготовку викладачів з питань новітніх інформатизованих технологій навчання [48, 7-8].

Таким чином, актуалізується проблема навчання вчителя впродовж усього життя. Зміст і обсяг знань швидко змінюється, що диктує необхідність створення короткотермінових навчальних програм перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Цю важливу функцію має виконувати система післядипломної педагогічної освіти, провідним напрямом якої у XXI столітті є забезпечення попиту і пропозиції на ринку освітніх товарів та послуг, досягнення їх високої якості і рентабельності за рахунок впровадження результативних технологій навчання. Сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти як складової частини національної освіти. Діюча в Україні система післядипломної педагогічної освіти як комплекс закладів охоплює: Центральний інститут (ЦППО), 26 обласних, Кримський республіканський інститут післядипломної педагогічної освіти, 19 факультетів підвищення кваліфікації в педагогічних університетах та інститутах, госпрозрахункові центри підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів [80, 127-130]. Однак, якщо „за радянських часів інститути вдосконалення учителів відігравали роль своєрідного фахового вчительського клубу і передавального ланцюга від міністерства освіти до вчителя і як того навчального закладу, що „доробляв”, „довчав” випускників педагогічних ВНЗ, то сьогодні принципово змінилися завдання ПО, їхніх наступників. Це пов'язано насамперед із соціально-політичними і технологічними змінами в суспільстві. Постає завдання залучити вчителів до досягнень комп'ютерної революції, ознайомити як з новими технологіями викладання, так і інноваційними методиками управління, методичного забезпечення навчального процесу” [112, 37]. Отже, післядипломна освіта, яка забезпечує фахове удосконалення вчителів, поглиблення, розширення і оновлення їх професійних знань, умінь і навичок

виявляється необхідною й постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти. Вона забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі здобутого раніше рівня освітньої та професійної підготовки і набутого практичного досвіду та індивідуальне самостійне навчання сучасного вчителя незалежно від віку.

Сформована в Україні система післядипломної педагогічної освіти характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою. Основними організаційними принципами системи післядипломної освіти є:

- науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, диференціація, інтеграція, безперервність, модульність, індивідуалізація, наскрізність;
- зв'язок з процесом ринкових перетворень, з різними формами власності і господарювання;
- орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;
- відповідність державним вимогам та освітнім стандартам [142;151; 257].

В сучасних умовах реформування освіти в Україні значне місце відводиться модернізації післядипломної освіти, зокрема педагогічної, яка дає можливість кожному фахівцю постійно поновлювати та поглиблювати загальні й професійні знання та вміння. Змінюється стратегія роботи системи післядипломної освіти: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів в системі післядипломної освіти, участь у розробці регіональних програм розвитку освіти тощо.

Шляхи якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів на сучасному етапі розвитку полягають в індивідуалізації навчального процесу за стратегією управління „особистість – суб’єкт менеджменту”. При такому підході проходить зміщення акцентів з передачі нормативного змісту післядипломної освіти на розвиток індивідуальних систем професійних моделей, які включають особистісно-гуманістичну орієнтацію, системне бачення педагогічної реальності, орієнтацію в предметній галузі, знання сучасних педагогічних технологій, зарубіжного та інноваційного досвіду, формування креативних якостей, рефлексивної культури педагогів [233, 4; 256, 6-7].

Звичайно, умовою досягнення якості педагогічної освіти є високий професійний рівень науково-педагогічних працівників. Якою б досконалою не була система післядипломної освіти педагогічних кадрів, однак вона не спроможна вирішити проблему старіння науково-педагогічних працівників. Сьогодні у вищій школі середній вік професорів 64 роки, доцентів – 56 років. Шлях виходу з цієї ситуації – підготовка молодих викладачів через аспірантуру і докторантуру. Водночас задля розширення автономії ВНЗ Міністерством освіти і науки України внесено пропозиції щодо проведення на базі провідних університетів експерименту з присудження наукових ступенів та присвоєння вчених звань за спрощеною схемою [116, 13].

Реалізація новітнього, досконалого змісту освіти неможлива без відповідного науково-методичного забезпечення навчального процесу. Виникла складна ситуація із забезпеченням та створенням нових підручників та навчально-методичної літератури і особливо україномовної, що негативно позначається на якості підготовки фахівців, утвердженні державної мови у навчальних закладах та запровадженні новітніх технологій навчання. З одного боку, це пов’язано з відсутністю належного державного фінансування та підтримки видання нових підручників і навчально-методичної літератури, а з іншого – набула поширення практика масового створення вузівської навчальної літератури, що у свою чергу призводить до нераціонального

використання позабюджетних коштів та підготовки не завжди якісної друкованої продукції.

Водночас треба констатувати, що за останні кілька років відбулися зміни не тільки в законодавчій і нормативній базі вищої освіти. Розгорнулася широкомасштабна експериментальна робота з огляду на її оновлення відповідно до вимог сьогодення та намірів України приєднатися до Болонського процесу і вступу до ЄС. Починаючи з 2003-2004 навчального року, успішно реалізується педагогічний експеримент з кредитно-модульного навчання, в якому беруть участь 110 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації і охоплено понад 120 тисяч студентів з усіх напрямів підготовки. Передбачається, що з наступного навчального року елементи кредитно-модульної системи будуть запроваджуватися в усій вищій школі. Експериментальна робота стосується також вступної кампанії, організації навчального процесу, запровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, структурування змісту освіти.

Певного резонансу освітній фактор набув у 2005 році. Так, наприклад, основу якісних змін у державі було визначено Програмою Президента України В.Ющенка „Десять кроків назустріч людям” і конкретизовано в Програмі діяльності Уряду „Назустріч людям”. Міністерство освіти і науки України визначило п'ять пріоритетних напрямів діяльності у сфері вищої освіти і науки в 2005 році: європейський рівень якості і доступності освіти; духовна зорієнтованість освіти; демократизація освіти; „щасливий учитель – щасливий учень”; розвиток суспільства на підставі нових знань [116].

Водночас, оскільки Україна не може залишатися осторонь світових тенденцій розвитку освіти, вона все більше втягуватиметься в процес глобалізації, який нині охоплює буквально всі сфери життя, серед них і освітню. „Сутність глобальної освіти полягає в плеканні вільної, творчої особистості, готової до відстоювання своїх переконань, але водночас толерантної до поглядів інших, здатної до конструктивного вирішення конфліктів, особистості, яка розуміє і цінує специфіку різних культур і те

спільне, що їх об'єднує з рідною культурою, сприймає цілісність світу, усвідомлює особисту причетність до локального, національного і світового соціуму” [117, 12]. Відтак, гостро постає проблема поєднання національного характеру освіти з глобалізацією навчально-наукових зв'язків. Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, але й творчу особистість, здатну використовувати набуті знання для конкурентоспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства.

Для забезпечення адекватного входження української освіти в світ, що глобалізується, в Україні необхідно створити реальні можливості для глобальної освіти. Насамперед потрібно забезпечити всеохоплююче і загальнодоступне включення всіх учасників освітнього процесу в „глобальну павутину” – Інтернет. Слід також знайти ефективні способи інтеграції нових можливостей, які відкривають сучасні інформаційні та комунікативні технології, в традиційну систему педагогічної освіти. Водночас треба подолати кризу, яка охопила традиційну педагогіку. Зрештою серед вітчизняних педагогів досі існує велика кількість „стихійних антиглобалістів” і так званих „вимушених євроскептиків”. Частина цих людей дотепер перебуває в полоні міфу про „найкращу в світі” радянську систему освіти, що не потребує змін, оскільки відповідає потребам сучасності [65, 77-78].

Одним з пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію нашої держави в Європейське співтовариство. За перспективною програмою розвитку, яка розрахована на десять років, Україна має узгодити та наблизити свої соціальні інститути, серед них і освіту, до стандартів країн ЄС та зробити їх відповідними загальноєвропейським вимогам. Сучасна освіта має сприяти розвитку у майбутнього вчителя демократичної культури, формуванню необхідних для проживання у європейському співтоваристві знань і майстерності. Ці знання і вміння він покликаний згодом передати своїм учням.

Зважаючи на це, основними принципами розвитку системи підготовки сучасного вчителя мають стати:

- гуманізм, який передбачає створення умов для гармонійного розвитку творчої особистості як суб'єкта демократичного європейського співтовариства;
- демократичність, яка означає взаємоповагу і взаємодію між суб'єктами навчального процесу, варіативність вибору, змісту, методів та форм навчання, передбачає діалогічний характер освіти, вміння конструктивно взаємодіяти із європейським співтовариством та його провідними структурами;
- науковість, яка зумовлює розробку базових документів і навчальних матеріалів з урахуванням сучасного рівня розвитку науки для забезпечення формування в тих, хто навчається, наукового світогляду та цілісної картини сприйняття світу;
- практична спрямованість, яка окреслює орієнтацію змісту навчально-методичних матеріалів на практичне застосування набутих теоретичних знань і вмінь для життя та діяльності в реальному суспільстві; формування вміння самостійно аналізувати різні ситуації, котрі виникають у європейському середовищі, ухвалювати рішення і діяти в правовому полі;
- наступність і безперервність, які передбачають врахування вимог національної освітньої політики та чинного законодавства, наявних навчальних планів і програм;
- полікультурність, яка означає наповненість знань про Європу ідеєю універсальності прав людини та етнокультурного розмаїття Європи, правової рівності національних культур, передбачає виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності й поваги до представників інших культур, шанобливого ставлення до власної національної самобутності в контексті загальноєвропейської та світової культури;
- інтегрованість (міждисциплінарність), яка передбачає, що у процесі роботи над змістом та структурою конкретного курсу враховуються існуючі міжпредметні зв'язки з базовими навчальними предметами, насамперед історією, філософією, правом, економікою, культурологією, етикою та іншими [140; 155; 203; 256].

Національна доктрина розвитку освіти [178] в царині міжнародного співробітництва та інтеграції визначає стратегічним завданням державної освітньої політики вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств. Інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір повинна базуватися на засадах пріоритету національних інтересів, збереження та розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, системного і взаємовигідного характеру співробітництва, толерантності в оцінюванні здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти. Реалізація цих засад передбачає розроблення та реалізацію державної програми підготовки і закріплення кваліфікованих кадрів для розширення міжнародного співробітництва у галузі освіти, організацію їх постійного навчання та підвищення кваліфікації; виконання цільових інноваційних програм, спрямованих на розширення участі України у співробітництві на міжнародному ринку освітніх послуг; фінансову та консультаційну підтримку. „Освіта в Україні є відкритим соціальним інститутом. Суб’єкти системи освіти співпрацюють з міжнародними інституціями та організаціями, які для здійснення своєї діяльності покликані залучати педагогів, дітей та молодь з метою набуття ними соціальної компетентності й досвіду у питаннях взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття і водночас для збереження та примноження власних культурних надбань. Беручи участь у проектах і програмах Ради Європи, ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ЮНІСЕФ та інших міжнародних організацій, суб’єкти національної системи освіти не тільки отримуватимуть доступ до інформації про шляхи, засоби і методи розвитку гуманітарної сфери, але й зможуть демонструвати і пропонувати на міжнародному ринку освітні технології та власні напрацювання” [178, 16-17].

Навряд чи хтось сьогодні зможе спрогнозувати всі наслідки входження України в Болонський процес. Але, попри все, ніхто не зможе заперечити й позитивного характеру Лісабонської угоди, яка декларує наявність і цінність різних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільною на європейському ринку праці. Громадянам нової Європи мають бути доступними спільні цінності освіти, науки і культури всіх її країн. Тому Болонський процес скерований на зближення, а не на уніфікацію вищої освіти в Європі. Насамперед ідеться про використання прозорих схем та етапів підготовки, які будуть порівнюваними для різних країн. Як модель пропонується двоступенева система освітньо-кваліфікаційних рівнів за схемою бакалавра не менше трьох років та магістра – двох років навчання. Перший етап в академічному плані повинен повністю забезпечити доступ до другого етапу – підготовки магістра. Своєю чергою освіта на магістерському рівні дає право продовжити післядипломну освіту і здобувати ступінь доктора наук (доктора філософії), еквівалентом якого в нашій країні є кандидат наук [32; 35]. Водночас експерти відзначають, що для досягнення кінцевої мети Болонського процесу – побудови єдиного простору освіти – замало формального запровадження її принципів. Потрібні прозорі та зрозумілі всім методології контролю якості освіти. Обов'язковою вважається наявність внутрішніх та зовнішніх державних і громадських систем контролю якості освіти, насамперед ліцензування або акредитації [33; 34].

Досить масштабним є передбачене Болонською декларацією запровадження системи академічних кредитів, аналогічної ECTS (Європейській кредитно-трансферній системі). Саме її фахівці розглядають як засіб підвищення мобільності студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу, включаючи програми післядипломної освіти. ECTS стане багатоцільовим інструментом визнання й мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн. Цьому не заважає наявність у цих країнах власних або

вузівських кредитних систем. Важливим моментом запровадження акумулюючої кредитної системи є можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо. „Тому основним змістом діяльності вищого навчального закладу повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності” [67, 12].

Зважаючи на це, система професійної підготовки сучасного вчителя повинна бути зорієнтована на реалізацію змісту вищої освіти на засадах державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців та з урахуванням інваріантів, що дають можливість або продовжити освіту у будь-якому закордонному ВНЗ, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на підставі певного закінченого циклу освіти. Тож процес професійної підготовки вчителя здійснюється з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання й орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності й швидкої адаптації до змін в соціально-культурній сфері, системи управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Як не є, але потреби сьогодення зумовлюють необхідність подальшого реформування системи професійної підготовки сучасного вчителя. Зокрема Законом „Про освіту” запроваджено ступені бакалавра, спеціаліста і магістра. Нині ступінь спеціаліста доведеться ліквідувати, що потребуватиме узгодження нової двоступеневої системи („бакалавр – магістр”) з попередньою триступеневою. Крім того, Україні доведеться вирішувати важливі структурні проблеми, які вона успадкувала від минулої централізованої економіки, й ті, що виникли за час незалежності держави у зв’язку з особливостями перехідного періоду. Серед них фахівці звертають увагу на такі:

- 1) в Україні є надлишкова і недостатньо збалансована з потребами суспільства та ринку праці кількість напрямів (76) і спеціальностей (584), за якими готують фахівців з вищою освітою. Як свідчить світовий досвід, їх необхідно скоротити вдвічі. З огляду на це необхідно також мінімізувати й універсалізувати напрями й спеціальності фахової підготовки сучасного вчителя;
- 2) має місце недостатнє визнання у суспільстві рівня „бакалавр” як кваліфікаційного рівня та неадекватне розуміння рівня магістра;
- 3) не зменшується розрив між освітянами і роботодавцями, між сферою освіти і ринком праці;
- 4) сектор вищої педагогічної освіти не бере на себе роль лідера у проведенні передових наукових досліджень у закладах освіти, які є основою елітної університетської підготовки;
- 5) система наукових ступенів і структура наукових спеціальностей в Україні не відповідає загальноєвропейській;
- 6) неадекватно до потреб суспільства у фахівцях з вищою освітою діє така поширена ланка педагогічної освіти, як технікуми й коледжі, які досить штучно було зараховано до системи вищої педагогічної освіти;
- 7) ще не відбулося реформування для умов ринкової економіки системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів, що не дозволяє реалізувати повною мірою принцип „освіта через усе життя”;
- 8) рівень автономії вищих педагогічних навчальних закладів значно нижчий від середньоєвропейського, зокрема у питаннях фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців із вищою освітою тощо [10, 9-10; 48, 18-21; 85].

Ці та інші перешкоди погіршують визначення нашої системи вищої освіти у світі, знижують рівень мобільності наших студентів, викладачів і науковців у межах європейського освітнього простору і ринку праці. Тому Міністерство освіти і науки України напружено працює над структурним реформуванням й адаптацією вищої освіти України відповідно до вимог Болонського процесу. Це насамперед стосується перегляду структури освітньо-

кваліфікаційних рівнів, упровадження кредитно-модульної системи навчання, підвищення якості освіти та її відповідності європейським нормам на підставі нових державних стандартів освіти, створення умов для високої мобільності студентів і викладачів в Україні та за її межами, узгодження вітчизняних наукових ступенів з європейськими, створення дієвої системи отримання освіти протягом усього життя [47, 5-6; 116, 8-12].

З метою реалізації заходів, спрямованих на зазначене реформування вищої освіти, Міністерство освіти і науки України своїми наказами від 23.01.2004 року затвердило програму проведення педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації та програму дій щодо реалізації положень Болонського процесу в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки. Головними складовими програми реформування вищої освіти України є:

- прийняття порівнюваної та легко зрозумілої системи ступенів;
- запровадження кредитно-модульної системи (системи кредитних одиниць), подібної до ECTS;
- прийняття узгодженого з країнами – членами Болонського процесу додатка до диплома;
- перехід до третього ступеня доктора філософії, який визначено Берлінською декларацією 2003 року як невід’ємну складову триступеневої системи підготовки на європейському просторі;
- забезпеченням освіти протягом усього життя шляхом створення сучасної розгалуженої системи підготовки та перепідготовки у системі „школа–університет–післядипломне навчання”;
- сприяння європейській співпраці в галузі гарантії якості освіти, якій в Болонському просторі приділяється особлива увага;
- підвищення мобільності студентів, викладачів і науковців;
- реалізація в Україні міжнародних освітніх проектів;

- співпраця в інформаційній сфері, впровадження інформаційних технологій у царину наукових досліджень і навчання [84, 6-7; 204, 6].

На думку фахівців, втілення в життя програми дій щодо реалізації положень Болонського процесу в системі вищої педагогічної освіти України має підтвердити, що система фахової підготовки сучасного вчителя – це достатньо сформована система, яка певною мірою відповідає структурі освіти розвинених країн світу. Водночас з метою адаптації освітньо-кваліфікаційних рівнів України до вимог Болонського процесу необхідно змінити рівень спеціаліста на рівень магістра за галузевою ознакою поряд з існуючим рівнем магістра, який відповідатиме європейському рівню „master of science”, а рівень молодшого спеціаліста вивести з системи вищої педагогічної освіти.

Крім того, для впровадження кредитно-модульної системи, подібної до ECTS, в Україні відбувається педагогічний експеримент щодо відпрацювання кредитно-модульної системи у вищих педагогічних навчальних закладах. Щодо критеріїв визначення якості системи фахової підготовки сучасного вчителя мають бути розроблені і узгоджені відповідні стандарти як для здійснення зовнішнього контролю, так і для забезпечення якості на рівні вищого педагогічного навчального закладу (за участю роботодавців і міжнародних експертів). Відтак Україна намагається не тільки активно співпрацювати з країнами ЄС щодо впровадження європейських стандартів освіти, але й разом з ними до 2010 року завершити загалом структурне реформування вищої освіти.

Таким чином, питанням першочергового значення залишається проблема реалізації методологічних засад нової парадигми освіти в процесі здійснення реформ. Найважливішим завданням системи фахової освіти сучасного вчителя є підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, який здатний досягати визначеної мети в різних соціокультурних ситуаціях, що швидко змінюються, за рахунок володіння методами розв'язання різних видів професійних завдань. Системний підхід до аналізу сутності загальнокультурної та професійної підготовки вчителя визначає необхідність єдності всіх

компонентів цього процесу, визнання безперервного інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистості протягом усього життя. Отже, системний підхід є одним із найважливіших напрямків методологічного дослідження функціонування системи професійної підготовки сучасного вчителя. У педагогіці та психології вищої школи системний підхід одержав достатній розвиток і визнається важливою теоретичною умовою аналізу наукової організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, оскільки орієнтує на розкриття цілісності об'єкта, механізмів, що її забезпечують, виявлення розмаїття зв'язків складного об'єкта, аналіз його інтегративних властивостей, виявлення різних зв'язків і структури тощо. Між елементами системи наявні певні зв'язки, завдяки яким комплекс елементів перетворюється в єдине ціле, де кожен елемент пов'язаний з іншими і його властивості не можуть бути зрозумілі без урахування цього зв'язку. Визначальними ознаками системи є наявність вхідних і вихідних елементів, вираження зв'язку між елементами наявністю відношень між цими елементами, цілісність, яка відрізняє систему від її елементів, наявність простих і складних ієрархічних будов, елементи яких належать до різних рівнів, власні закони поведінки, які виводяться з одних лише законів поведінки елементів системи тощо [209, 128; 217, 13-14; 270, 24]. На підставі ознак системи, що подаються у філософських і педагогічних дослідженнях, можна виділити основні властивості, які мають значення для репрезентації освітніх явищ і процесів як систем: відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, здатність до розвитку, самокерованість, вірогідність. Саме таке розуміння системного підходу є засадою обґрунтування методологічних підвалин вивчення системи професійної підготовки сучасного вчителя.

Не менш важливе значення для дослідження функціонування цієї системи має синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу, який потребує опори на систему знань про індивідуальні особливості студентів, індивідуальні стилі суб'єктів освітнього процесу, прогнозування

впливу інноваційних освітніх технологій на успішність підготовки спеціалістів у вищих педагогічних навчальних закладах. Це передбачає більш плідне вивчення, класифікацію, розробку і впровадження інноваційних освітніх технологій у процес професійної підготовки сучасного вчителя [154, 10-11; 264, 176-177].

Механізм виявлення індивідуальних здібностей майбутнього вчителя базується на з'ясуванні структури подразника, яким в умовах освітньої системи може виступати слово, символ, вправа, комплекс погоджених дій, комплекс прохань, матеріал для вивчення, інформація, тема, предмет, проблема, ситуація, аспект, курс, програма, форма спілкування, дискусія тощо. Вибір подразника – це професійна потреба викладача, що задовольняється з урахуванням потенційної активності об'єкта – студента, його мотивованої поведінки.

Функціональним механізмом забезпечення налаштованості студента на навчальну та оргуправлінську активність є установка, яка сприяє дидактичній орієнтації на мотивовану поведінку, забезпечує потенційну схильність до сприйняття усього нового, що створюється й виникає в навчальному процесі. Установка обумовлює позицію студента, регулює діяльність і являє собою систему двох різновидів факторів: усвідомлених та неусвідомлених.

В освітньому процесі моменти необхідності вибору трапляються досить часто. Вибір стає неодмінною характеристикою етапів розвитку та саморозвитку особистості. Тому найбільш оптимальні умови для отримання освіти має та людина, яка вміє робити усвідомлений вибір, тобто брати на себе відповідальність за результати свого навчання та має уявлення про поле можливостей.

Впровадження культурологічного підходу до аналізу системи професійної підготовки вчителя зумовлене специфікою сучасної соціокультурної ситуації в Україні [30, 243-245; 74, 123; 105, 25-27; 124, 164-166]. Саме вчитель, як ніхто інший, перебуває в осерді культуротворчих процесів розвитку українського суспільства. Тому інструментально-

нормативна модель підготовки вчителя у ВНЗ сьогодні повинна бути замінена культуротворчою моделлю, яка спирається на визнання принципової незавершеності культурно-освітнього шляху людини, індивідуалізації освітньої траєкторії.

Крім того, культурологічний підхід до проблем професійної освіти дозволяє подолати суперечність між духовним і матеріальним, що досить часто визначає спрямованість тих чи тих галузей освіти. Виведення майбутнього вчителя на найвищий рівень культури передбачає розвиток духовності як реалізації індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченності як становлення людини в індивіді. Саме тому духовність, яка раніше вважалась особистою справою людини, сьогодні перетворюється на професійну характеристику вчителя.

Нині система професійної підготовки вчителя має вирішувати подвійне завдання. З одного боку, вона покликана забезпечувати загальний розвиток особистості, спрямований на формування в неї інтелектуально-естетичних, духовно-творчих, моральних, психолого-фізичних якостей. А з другого – гарантувати професійний розвиток майбутнього вчителя, що передбачає застосування набутих загальних знань для вирішення вузькоспеціальних завдань. Тому в системі професійної підготовки вчителя акцент повинен бути переміщений із підготовки фахівця як засобу забезпечення ефективності праці на розвиток творчого потенціалу особистості, її системного мислення, технологічних знань (методів), уміння оперативно вирішувати завдання в умовах постійного збільшення обсягу інформації і дефіциту часу. З огляду на це система професійної підготовки сучасного вчителя повинна формувати потребу в постійній самоактуалізації, самовдосконаленні, самоосвіті протягом усього життя педагога.

Отже, дослідження питань суспільної значимості освіти в Україні, сучасного стану проблеми професійного становлення педагога, а також узагальнення матеріалів щодо етапів, механізмів та методів процесу

формування системи професійної підготовки вчителя дають підстави для наступних висновків:

1. Державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини, реалізується через діяльність педагога. Таким чином, учителю належить ключова роль в системі освіти, а значить, педагогічна освіта має стати пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави.

2. Новітня модель української педагогічної освіти здебільшого має базуватись на українських національних культурно-історичних традиціях, теоретичних надбаннях вітчизняної педагогіки, досвіді попередніх поколінь, але, водночас і залучати до процесу навчання й виховання новітні досягнення сучасної науки, культури, соціальної практики та прогресивний досвід зарубіжних країн, що дозволить забезпечити ефективну систему професійної підготовки вчителя.

3. Основними освітянськими проблемами нагального вирішення є :

- поліпшення фінансування системи освіти;
- посилення кадрового потенціалу;
- зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- вирішення проблеми відтоку висококваліфікованих педагогічних працівників до інших галузей;
- підняття престижу професії вчителя;
- удосконалення системи підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів;
- розширення мережі спеціалізованих навчальних закладів, що забезпечують підготовку викладачів, майстрів виробничого навчання та педагогів професійного навчання за галузями виробництва та сферами діяльності;
- вдосконалення механізму цільової підготовки вчителів, у тому числі визначення обсягів державного замовлення на підготовку педагогічних працівників;

- оновлення змісту педагогічної освіти (врахування досягнень національної та світової педагогічної науки і практики, здійснення наукового супроводження інноваційних технологій);
- поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, методичної, практичної підготовки вчителів;
- забезпечення диференційованої підготовки педагогічних працівників для роботи з обдарованими дітьми, з дітьми, що мають вади у фізичному, розумовому і психічному розвитку;
- впровадження дистанційної форми освіти тощо.

4. Професійна підготовка сучасного вчителя має розгортатись в умовах трансформації української освіти в контексті європейської інтеграції, що в свою чергу повинно відбуватись за допомогою створення механізмів постійного консультування з громадськістю і відповідними експертами з питань освітньої політики.

5. Сучасна державна політика щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, у вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства; у запровадженні освітніх інновацій, інформаційних технологій; створенні індустрії сучасних засобів навчання і виховання; у забезпеченні економічних і соціальних гарантій для професійної самореалізації педагогічних, науково-педагогічних працівників, підвищенні їх соціального статусу; у інтеграції вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів.

6. Основними принципами розвитку системи підготовки сучасного вчителя мають стати: гуманізм, демократичність, науковість, практична спрямованість, наступність і безперервність освіти, полікультурність, інтегрованість (міждисциплінарність) та ін.

7. Одним із дієвих напрямків комплексного вирішення проблеми професійної підготовки вчителя в умовах євроінтеграції та залучення

вітчизняної освіти до Болонського процесу є реформування вищої освіти, що передбачає запровадження кредитно-модульної системи; прийняття порівнюваної і легко зрозумілої системи ступенів; підвищення мобільності студентів, викладачів і науковців; сприяння європейській співпраці в галузі гарантії якості освіти; реалізація в Україні міжнародних освітніх проектів; всебічна співпраця в інформаційній сфері тощо.

РОЗДІЛ 2

„ФІЛОСОФСЬКИЙ СЕНС” ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ ХАРАКТЕРИСТИК СУЧАСНОГО ОСВІТЯНИНА

2.1. Феномен педагогічної майстерності як предмет аксіологічної рефлексії

Процеси державотворення, що відбуваються в Україні сьогодні, спричинили істотні перетворення в системі освіти. Сучасна школа має не просто дати учням певний обсяг знань і умінь, але й сформувати таку людину, яка здатна творчо мислити, розвивати свій світогляд, приймати рішення, виробити власну позицію в житті, адекватне ставлення до себе й інших і вміння адаптуватися до умов життя. Усе це орієнтує на внесення кардинальних змін у стратегію розгортання процесу навчання, за якою акценти переносяться на особистість як суб'єкт навчальної діяльності. Тому нині так гостро стоїть проблема перебудови і підвищення ефективності педагогічного процесу, надання йому особистісно-орієнтованого характеру. Така перебудова зумовлюється спроможністю вчителя позбутися стереотипів, готовністю до перегляду власних поглядів, постійною самоосвітою та самовдосконаленням. Сучасний педагог повинен бути готовим до змін, здатним сміливо ухвалювати педагогічні рішення, виявляти ініціативу, креативність. Проблема ефективності, результативності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та відповідної професійної майстерності кожного педагога.

На жаль, наявний стан речей в системі освіти в Українській державі не сприяє розвитку педагогічної майстерності вчителя. Адже ця система й досі не позбулася тих негативних рис, які вона успадкувала від радянської освіти, котра забезпечувала соціалізацію підростаючих поколінь в традиційному (непрогресуючому) суспільстві. Тому для забезпечення формування високої

компетентності та належного рівня професійної майстерності кожного педагога українській освіті необхідно ліквідувати негативні наслідки впливу попередньої освітньої системи [9; 247].

Насамперед, сучасна модель освіти має подолати власний закритий характер і, як наслідок, нездатність еволюціонувати і адаптуватися до нових умов та потреб суспільства. Освіта становить сьогодні більш-менш самостійну сферу життя, яка до певної міри протистоїть наявним соціальним негараздам, оскільки нібито орієнтується на „вічні” цінності та ідеали. Однак не тільки випускники школи, але й самі вчителі ще не здатні повною мірою реалізувати себе в суспільному житті. Крім того, традиційним для закритої системи освіти є й те, що реальні цілі її функціонування та механізми, які забезпечують їх реалізацію, обирають лише працівники освіти. Суспільство і навіть держава сьогодні не мають дієвих чинників впливу на роботу освітніх закладів. Тому в царині освіти України зберігається авторитаризм та ієрархія відносин, зумовлені закритим характером цієї системи.

Українській освіті притаманні недобросовісна конкуренція та конфліктний характер стосунків. Конфронтація породжується розходженнями цілей учнів, вчителів, управлінців. Ці розходження пояснюються тим, що школа реально не сприяє рівності й розвитку індивідуальних креативних здібностей дітей та встановленню доброзичливих взаємин між вчителями. Останні часто проявляють відкрито свою незгоду щодо вказівок дирекції або можуть негативно ставитись до свого „занадто” сумлінного колеги, який творчо та „нестандартно” підходить до організації навчання і виховання, готовий відкривати світ пізнання разом із дітьми. Така конфронтація обмежує можливості для розвитку здібним учням, перешкоджає професійному зростанню педагогів, примушує талановитих, ініціативних, критично мислячих вчителів та управлінців залишати систему освіти.

Водночас українська школа орієнтована не на продуктивне навчання та виховання, а на забезпечення формального перебігу навчально-виховного процесу: на виконання затверджених програм, проведення визначеної

нормативами кількості занять, ведення обов'язкової документації тощо. Орієнтація на формальні показники зумовлена надмірною абстрактністю і розмитістю цілей діяльності освітніх закладів, пануванням в системі освіти бюрократії, конфронтацією та недобросовісною конкуренцією учнів, учителів, управлінців.

Не сприяє продуктивній роботі системи освіти інформуючий характер навчання, в основі якого лежить науково-технократична парадигма освіти. Процес навчання в школі має монологічний характер і найчастіше орієнтований на відтворення „програмного матеріалу”, який міститься в підручнику.

Вже нікого не дивує той факт, що фах учителя перестав бути престижним. Частково в тому винна влада, яка неспроможна належним чином забезпечити матеріальну та фінансову сторону навчального процесу, а частково й самі учні, для яких шкільна освіта перетворюється лише на отримання атестата. Здавалось би, десять років учитель передає свої знання та розуміння певного предмета учневі, а у випускному класі цей учень (переважно з волі батьків) підшукує репетитора, оскільки шкільної освіти замало для того, аби стати студентом. Маємо таку парадоксальну ситуацію, що у випускних класах дедалі менше учнів прислухається до учительських настанов та вивчає предмет послідовно, надаючи перевагу заняттям з репетитором. Усвідомлюється падіння рівня довіри до знань учителів. Соціологічні опитування стверджують, що майже п'ятдесят відсотків абітурієнтів користуються послугами репетитора або відвідують підготовчі курси. А це означає, що десь від Нового року майже половина учнів випускних класів дивиться на вчителя без найменшого зацікавлення, хоч би як той не намагався залучити дітей до навчання [21].

Як зазначають фахівці, суттєве скорочення обсягів фінансування освіти призвело до стрімкого погіршення стану матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, зниження загального освітнього рівня населення, неприпустимого приниження соціального статусу вчителя, обмеження права на

доступ до освіти, що спричиняє соціальну нестабільність українського суспільства [222, 2]. На думку директора головної астрономічної обсерваторії НАН України академіка Ярослава Яцківа, основними причинами цих явищ є:

- зростаючий формалізм і корумпованість освіти, гонитва за зовнішнім іміджем і кількісними показниками (хвиля заснування коледжів, ліцеїв, університетів вивела нас на перше місце в Європі за цим показником, а рівень освіти постійно знижується);

- втрата високих ідеалів учительства та школи, де панують дух і мораль;

- зниження змістовних (якісних) характеристик освіти та ігнорування світоглядних аспектів навчання;

- дуже повільно відбувається відхід від „радянської” доктрини освіти: з одного боку, формування атеїста, інтернаціоналіста, носія класової моралі, а з іншого – грамотного спеціаліста, здатного вирішувати науково-технічні завдання військово-промислового комплексу [222, 25].

Подолання цих та інших негараздів у системі освіти України повинно мати системний характер. З огляду на це можна виділити три блоки незалежних змінних, які насамперед впливають на працю вчителя і мають соціальну природу: об’єктивно-особистісні характеристики педагога; соціально-організаційні фактори освіти; суб’єктивно-психологічні риси особистості. Оскільки педмайстерність у системі професійних характеристик сучасного вчителя посідає особливе місце, звернемо виняткову увагу на її взаємодію з об’єктивно-особистісними і суб’єктивно-психологічними характеристиками педагога, які впливають на його працю і визначають її якість та ефективність. Серед таких характеристик необхідно насамперед виділити професійність, кваліфікацію, здібності вчителя, його педагогічний досвід, освіченість, загальнокультурний рівень, ерудицію, професійну витриманість, ціннісні орієнтації та ін. Кожний з цих факторів є важливим, необхідним і зумовленим іншим. Водночас кожний з цих елементів виявляється не тільки

тісно взаємозалежним з іншим, але й посідає належне місце в системі педагогічної майстерності вчителя.

Професіоналізм учителя, педагога – величина, яка складається з багатьох параметрів. Сьогодні мало говорити про те, що вчитель має добре знати свій предмет, досконало володіти методикою викладання. Звичайно, все це – основа основ учительської професії. Але сьогодні усе більше бажаними стають такі якості педагога, як загальна культура, спрямованість на духовний розвиток загалом. Тому під професійним розвитком учителя, як правило, мається на увазі „зріст, становлення, інтеграція і реалізація в педагогічній праці професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення педагогом власного внутрішнього світу, що призводить до принципово нового його самопочуття і способу життєдіяльності. Професійний саморозвиток – динамічний і безперервний процес самопроекування особистості” [68, 310].

Саморозвиток передбачає самопізнання і самоаналіз діяльності. Самопізнання, у свою чергу, є діяльністю вчителя, спрямованою на усвідомлення своїх потенційних можливостей і професійних проблем. Щодо рефлексії, то вона виявляється схованою від безпосереднього спостереження, але істотною стороною професійної діяльності педагога і його життєдіяльності загалом [68, 310]. Отже, це такий аналіз педагогічної діяльності, під час якого явища педагогічної дійсності співвідносяться вчителем зі своїми діями. Критичне самоосмислення є важливим механізмом продуктивного мислення сучасного вчителя, особливою організацією процесів розуміння, самоаналізу і активного осмислення стану і дій як самого педагога, так і тих, кого він навчає. Тому рефлексія може здійснюватися як у внутрішньому аспекті – переживання і самозвіт одного індивіда, так і в зовнішній площині – як колективна мислєдіяльність і спільний пошук рішення [228, 64].

Складність освітньої роботи, процесу викладання і навчання нині потребує більш повного розуміння і більш широкого кругозору з боку вчителів, якщо вони налаштовані на адекватне виконання своїх функцій.

Професіонал – це той, хто знає, як працювати в таких умовах, хто вміє подолати сумніви, має досвід і сміливість приймати відповідальні рішення на підставі наявних фактів і може, використовуючи свою технічну майстерність, ефективно реалізувати прийняті рішення або відновити ситуацію в первісному стані, якщо попередні рішення виявилися неправильними, небажаними або недієвими.

Професіоналізм припускає зростання довіри до вчителя, надання йому більших повноважень і можливостей самому контролювати власну сферу діяльності. Звичайно, визнання вчителів професіоналами і надання їм більшої автономії неминуче спричинять перерозподіл влади і відповідальності усередині освітньої системи. Тому освітяни-чиновники поки що не поспішають реформувати освітню галузь. На їхню думку, центральне керівництво ще має переконатися в перевагах професіоналізації вчителів, децентралізації системи й проведенні інших заходів, які стосуються співвідношення влади і відповідальності в сфері освіти. Як не є, але професіоналізм дає більш широке бачення викладацької і педагогічної сфер діяльності вчителів, створює умови для поступового зняття невиправдано жорсткого контролю з боку держави й Міністерства освіти і науки та різних відомчих установ. Водночас професіоналізм виявляє і зумовлює необхідність постійного відновлення й удосконалювання майстерності вчителів. Цей процес варто розглядати не тільки як форму довічного професійного удосконалювання з усіма його особливостями, але і як цілеспрямований поступ до вершин педагогічної діяльності.

Появу нових цілей і цінностей в сучасній освіті слід вбачати у потребі суспільства в освічених фахівцях, здатних до прояву світоглядної позиції і до компетентної професійної дії. Відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого полягає в тому, що він не тільки володіє визначеним рівнем знань, умінь і навичок, але й реалізує їх у роботі; має внутрішню мотивацію щодо якісного здійснення своєї професійної діяльності і ставиться до своєї професії як до цінності. Компетентний фахівець здатний виходити за межі

свого предмета, власної професії, він обов'язково має необхідний творчий потенціал саморозвитку [4, 72-75; 181]. Професійно-педагогічна компетентність – це узагальнений особистісний витвір педагога, який містить високий рівень його теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки, засіб рішення педагогічних завдань і критерій становлення педагога-професіонала.

Відтак, в основі компетентнісного підходу до педагогічної майстерності лежить культура самовизначення, саморозвитку, самореалізації. Професійно розвиваючись, педагог створює щось нове у своїй професії (новий прийом, метод, технологію). Він несе самостійну відповідальність за прийняте рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних орієнтирів. Отже, професійна компетентність педагога – це знання, здатність професійно вирішувати практичні завдання щодо розвитку особистості і формування практичних умінь діяльній самореалізації. З огляду на це, в процесі розвитку майбутнього педагога варто формувати в нього ряд особистісних і діяльній якостей. До особистісних складових належать науковий світогляд, високий рівень загальної культури, креативність, інформаційна (зокрема, комп'ютерна) грамотність тощо. До діяльній компонентів слід зарахувати педагогічні здібності, специфічну мотиваційну спрямованість, професійні компетенції (пізнавальні, діагностичні, комунікативні, конструктивні, організаторські, прогностичні).

Зазвичай професіоналізм учителя містить у собі різні компетентності, які тісно пов'язані з його педагогічною майстерністю як комплексом „властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності” [229, 28]. Водночас педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей особистості вчителя, яка зумовлюється високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатність оптимально розв'язувати педагогічні завдання [141, 207].

Безумовно, педагогічна майстерність без діяльній існувати не може. З огляду на це педагогічна майстерність виявляється в успішному вирішенні

різних педагогічних завдань, у високому рівні організації навчально-виховного процесу. Але суть її – в тих якостях учителя, які зумовлюють цю діяльність, забезпечують її успішність. Ось чому сутність педагогічної майстерності розкривається з позицій особистісно-діяльнісного підходу як комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Саме тому педагогічна майстерність розглядається як найвища творча активність учителя. Це виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання та виховання. Саме таке розуміння сутності педагогічної майстерності з позицій особистісно-діяльнісного підходу запроваджене в педагогіку колективом науковців Полтавського педагогічного інституту під керівництвом І.Зязюна, котрі вперше в державі ввели до програми вищих навчальних закладів курс „Основи педагогічної майстерності” для майбутніх вчителів [92; 187; 194]. Ідея майбутнього курсу належить А.Макаренку, який неодноразово вказував на те, що майстерності педагога треба вчити так само, як треба вчити майстерності лікаря або музиканта. Видатний педагог підкреслював, що педагогічні знання потрібно подавати студентам у технологічному аспекті діяльності. Тому слід створювати у вищих навчальних закладах умови для формування професійних умінь [161, 354].

В педагогіці професійна майстерність учителя посідає особливе місце як вищий рівень педагогічної діяльності, що проявляється у досягненні педагогом оптимальних результатів за відведений час, як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється або як синтез наукових знань, умінь та навичок методичного мистецтва й особистісних і професійних якостей учителя тощо [134, 12; 195, 143]. З огляду на це, під педагогічною майстерністю слід розуміти „досконале володіння педагогом усією сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, з’єднане з професійною захопленістю, розвинутим педагогічним мисленням і інтуїцією, морально-естетичним відношенням до життя, глибокою переконаністю і твердою волею”

[148, 43]. Головними складовими педагогічної майстерності, як правило, виділяють такі основні компоненти, як професійну спрямованість, професійне знання предмета і методики його викладання, педагогічні здібності та педагогічну техніку [18; 81; 261].

Так, професійна спрямованість учителя відображає його позитивне ставлення до професії, бажання удосконалюватися. Як складова педагогічної майстерності, професійна спрямованість впливає на рівень поточних мотивів, підвищує ефективність діяльності особистості. У процесі формування вона проходить чотири стадії розвитку – від виявлення інтересу до професії як відтворення потреби її набуття і формування стійкого інтересу до професійної діяльності, до формування цілеспрямованості в оволодінні основами педагогічної майстерності та становлення комплексу якостей, професійно значущих для вчительської праці [138, 63; 261, 32].

Основу педагогічної майстерності педагога складає професійне знання предмета викладання, методики, педагогіки, психології, а також уміння синтезувати досліджувані науки і вирішувати педагогічні задачі, аналізувати педагогічні ситуації.

Педагогічні здібності вважаються такою сукупністю властивостей особистості, яка відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих результатів [16, 22; 134]. Як індивідуальні стійкі властивості особистості, які формуються в специфічному чутливому ставленні до об'єкта, педагогічні здібності відповідають засобам і умовам діяльності і знаходженню найбільш продуктивних способів одержання очікуваних результатів.

Щодо такого елементу педагогічної майстерності, як педагогічна техніка, то він є особливою формою організації поведінки вчителя, яка складається з двох груп умінь, до яких відносять уміння керувати собою і вміння взаємодіяти в процесі розв'язання педагогічних завдань. До першої групи умінь належать володіння тілом, емоційним станом, технікою мови.

Другу складають дидактичні й організаторські вміння, володіння технікою контактної взаємодії та ін.

На наш погляд, враховуючи стрімкий розвиток та позитивні перетворення вітчизняної освіти, можливим стає розширення структури моделі педагогічної майстерності вчителя, що базується на відомих чотирьох класичних складових (професійне знання предмета і методика викладання, професійна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна техніка), виокремлених І.Зязюном [194] відповідно до існуючих об'єктивних умов і потреб сучасності – до двадцяти восьми складових, пов'язаних, з одного боку, зі свідомістю людини, а з іншого – з впливом існуючих суспільних факторів на процес професійного становлення вчителя (рис. 2.1).

В центрі моделі – вчитель, який, враховуючи основні (загальновідомі, вищезазначені складові) та супроводжуючі особистісні фактори, що проходять через усвідомлення ним необхідності професійного самовдосконалення (серед яких власна світоглядна позиція, наукове підґрунтя, гносеологія, загальна ерудованість, загальнолюдські духовні цінності тощо), а також завдяки набутому досвіду та здійснюваній практичній діяльності, професійно вдосконалюється і досягає певного рівня педагогічної майстерності. Зважаючи на ціннісну переорієнтацію соціуму щодо суспільного життя, деяку переоцінку значимості окремих складових педагогічної майстерності, певну зміну світоглядних позицій громадян, враховуючи загальносвітові тенденції щодо окремих напрямів розвитку освіти, переходу до індивідуально спрямованого виховання та навчання, параметри педагогічної майстерності можна доповнити достатньо значимими суспільними факторами, що відображаються на особистості вчителя і здійснюють безпосередній вплив на формування педагогічної майстерності, потреби досягнення її певного рівня, а, отже, і відіграють значну роль у процесі професійного становлення висококваліфікованих педагогів.

До таких значимих факторів, перш за все, ми відносимо рівень розвитку культури суспільства, приналежність тим чи іншим релігійним конфесіям та

віруванням, рівень економічного розвитку та матеріального забезпечення, вплив національних традицій, моральні цінності, інноваційний рівень освіти, інформованості суспільства, тип освітянської системи тощо (рис 2.1).

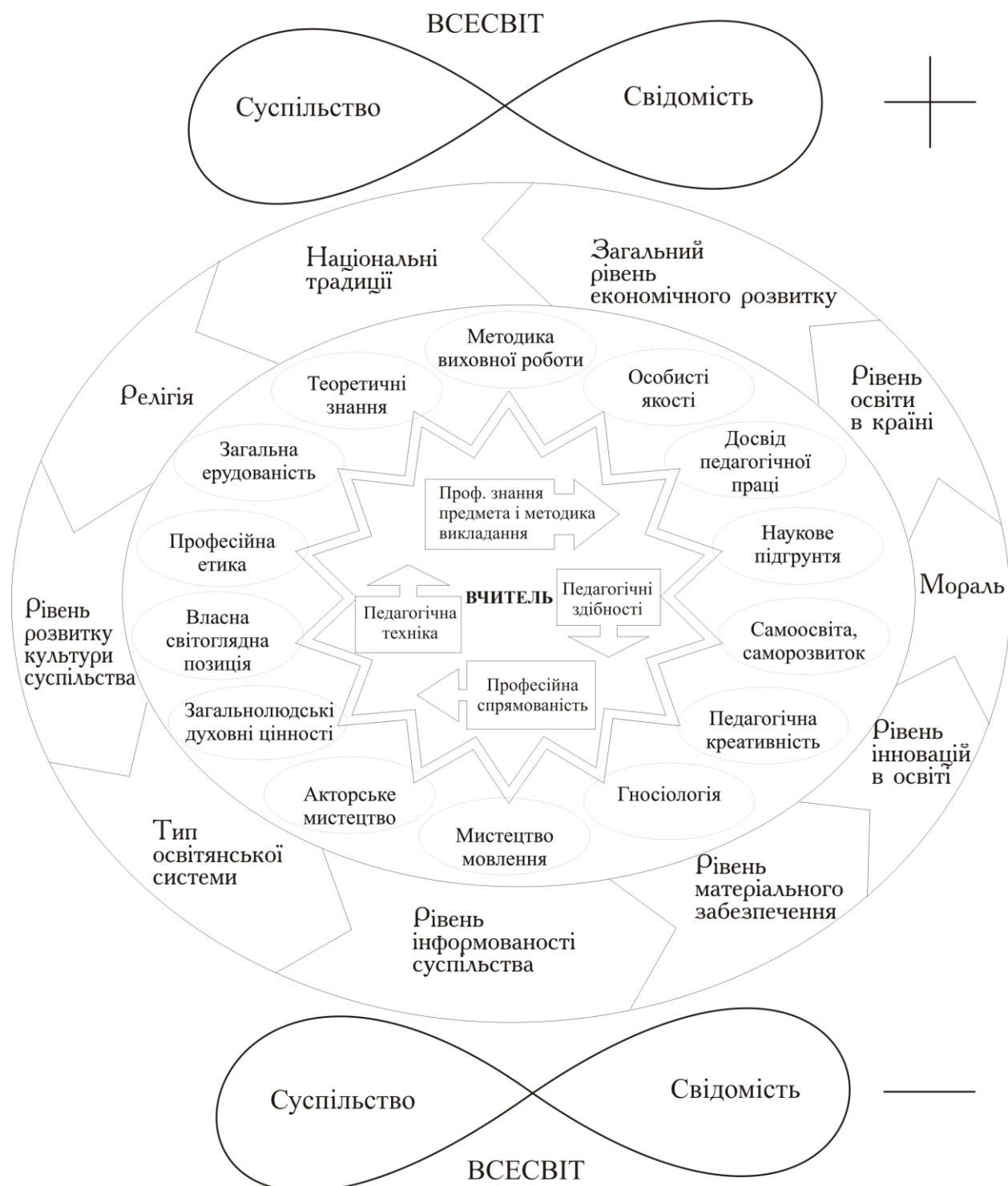


Рис. 2.1. Модель педагогічної майстерності вчителя

Всебічно аналізуючи і підсумовуючи вищенаведене, вважаємо, що

- поняття педагогічної майстерності можна визначити як суб'єктивне філософське розуміння рівня професіоналізму педагога, що є результатом ціннісних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлення.

- Безперечним видається факт того, що загалом професійна майстерність виростає з професійного досвіду, хоча сама по собі багаторічна педагогічна праця ще не є майстерністю. Освіта й кваліфікація є істотними елементами в системі об'єктивно-особистісних факторів, які не тільки впливають на трудову діяльність, але й зумовлюють її в різних аспектах. Освіта вчителя визначається його фахом, якістю одержаних знань, тобто успішністю в процесі навчання. Кваліфікація – це освітній рівень підготовленості до діяльності й сама діяльність. У системі „освіта – кваліфікація” освіта є постійною величиною – і організуючою, і змістовною її складовою. Кваліфікація є змінною і більш рухливою величиною в зазначеній системі.

- Відтак, педагогічна майстерність значною мірою залежить від набутого вчителем педагогічного досвіду. У цьому сенсі вага досвіду полягає в його принциповій спроможності до повторення. Досвід є таким процесом, над яким ніхто не має влади, який не визначається одним чи серією спостережень, але в якому дивним чином все саме по собі упорядковується. Досвід актуалізується лише в окремих спостереженнях, його не можна впізнати в будь-якій наперед даній всезагальності. У цьому полягає принципова відкритість кожного набутого досвіду для нового досвіду. І не лише в тому загальному сенсі, що помилки набувають властивості виправлення, а переважно в тому, що досвід вимагає свого підтвердження. Остання обставина найбільш адекватно виражає аспект негативності нашого досвіду. „Коли ми переконуємося в чому-небудь на власному досвіді, то це означає, що раніше ми бачили це „дещо” в хибному вигляді, а тепер ми краще знаємо стан справ. Негативність досвіду має відтак своєрідний продуктивний сенс. Ми не просто долаємо помилковість і намагаємося спрямувати наше знання, – йдеться про набуття нового знання, яке може мати далекосяжні наслідки... Ми отримуємо краще знання не лише

про сам предмет, але також і про те, що раніше ми вважали відомим, отже, про щось всезагальне” [50, 416]. Отже, досвід набуває діалектичного й водночас історичного характеру. Його суб’єкт, усвідомлюючи свій досвід, стає досвідченішим, набуває іншого статусу. Це проявляється, насамперед, у баченні нових горизонтів, які визначають координати того, що може стати предметом цього самого й водночас іншого, нового досвіду.

- Під кутом вищенаведеного висновку постає принципова діалогова структура досвіду, в основі якої лежить схема „запитання-відповідь”. Отже, специфічною формою освітянського досвіду є те, що його діалогова структура включає не лише запитання з метою отримання інформації, але, передусім, і ті, що мають на меті перевірити знання. Хоча це, зрештою, теж перетворюється на інформацію (набуття досвіду) щодо тих чи інших питань (наприклад, ефективності програм, методик, технологій, загальної мети та ідеалів) навчання і виховання.

- Недалека минувшина констатує: у вітчизняній системі освіти була поширена абсолютизація власного досвіду, піднесення його до рівня зразка, ідеалу, яке зумовлювалось не лише ідеологічними причинами, як це подається нині, але й безсумнівними досягненнями радянської освітянської системи (з першими роками незалежності на ці досягнення мало хто звертав увагу). Закордонний досвід сприймався з недовірою, як недоцільний і як такий, що ціннісно і нормативно був несумісним із нашою системою освіти. Критична рефлексія щодо цього досвіду розгорталась під гаслом критики буржуазної педагогіки так званої „буржуазної педагогіки”.

- Картина кардинально змінюється із занепадом радянської системи влади (освіти). Тепер, в умовах розмивання не лише властивих їй, але й загальнолюдської системи координат норм і цінностей, закордонний досвід набуває ролі зразка. Але некритичне ставлення до нього „одягає” цей досвід в „одіж” ідеальних типів навчання та виховання. Між іншим, він також є недосконалим, містить внутрішні суперечності, оскільки, наприклад, страждає зайвим прагматизмом, вузькою спеціалізацією та функціоналізмом. Великими,

особливо з погляду процесів виховання, є його вади в організації, розбіжностях між високим матеріальним та технічним забезпеченнями і тими знаннями та освіченістю, які отримують школярі й студенти. Головний аспект у некритичному ставленні до закордонного освітянського досвіду вбачається в неосягненні освітянами обмеженості та нерозрізненні його переваг чи вад. Так само в абсолютизації власного досвіду є відсутність або нерозуміння діалогового характеру природи самого досвіду, що позначається й на підходах до адаптації чужого, закордонного досвіду освіти [95, 46].

2.2. Світоглядно-філософський аналіз взаємозв'язку і взаємозалежності якості професійної підготовки вчителя та рівня педагогічної майстерності

В Україні нагальною є потреба розробки ефективних технологій реформування системи освіти, створення її нових соціальних моделей, які б відповідали демократичним засадам життя та ринковим відносинам. З огляду на це, необхідна ретельна гуманітарна експертиза з питань як адаптації закордонного досвіду в напрямі найбільш ефективного виявлення людського потенціалу розроблюваних програм, курсів, методик та технологій навчання, так і основних освітянських понять та систем, які склались історично і мають свою культурну специфіку.

Збереження власної національно-культурної ідентичності за умов необхідності розбудови громадянського суспільства вкрай необхідне в пошуках адекватних соціальних моделей навчання й виховання. Під цим оглядом треба звертати увагу й на те, що саме адаптується під час запозичення чужого освітянського досвіду, – ідеї, концепції, теорії, методики, технології чи форми організації навчання. Зрозуміло, що одна справа запозичення і прилаштування до наших соціокультурних умов ідей, і зовсім інша – концепцій і теорій, не кажучи вже про методики і технології, що відрізняються жорстким алгоритмом (вимогами) дії. До цього часу немає чіткого розуміння,

чим, по-перше, в адаптації методів, методик, технологій, як і нових програм, не можна нехтувати, враховуючи соціокультурні умови їхнього походження, а по-друге, не можна їх відривати від контексту концепцій і теорій, у рамках яких вони обґрунтовуються, тобто знаходять свою когнітивну та нормативну легітимацію. „Зрештою, будь-які закордонні освітянські моделі не можна розглядати й впроваджувати безвідносно до соціального змісту та форм діяльності, абстрагуючись від норм і цінностей, незважаючи на традиції і звичаї, рівень економічного і соціального розвитку. Необхідно обов'язково зважати на фактор нерозвиненості у нас громадянських інституцій, а також враховувати аспект неспівмірності систем освіти, що склалась історично. Усе це вирізняє і висуває на перший план у перенесенні закордонного досвіду таку важливу його складову частину, як толерантність. Саме під кутом зору останньої ми й маємо сприймати інший досвід у вимірі: наскільки він інший, чужий, наскільки він „не свій” чи „не наш”, але не небезпечний і не ворожий нам. Толерантність тут виступає не лише моральною якістю індивідуальності особи (яку, звичайно, потрібно виховувати разом із навчанням розумності та демократії), але й етичним принципом самообмеження дії та адаптації концептуально й ціннісно неспівмірних, але рівноправних освітніх систем навчання і виховання” [95, 46].

Серед об'єктивно-особистісних характеристик учителя, які впливають на його педагогічну майстерність, важливе місце посідає професійна витриманість як тривала самореалізація особистості в обраній професії за наявності почуття впевненості в правильності й обґрунтованості свого вибору. Професійна витриманість учителя досить часто пов'язується з поняттям „відданість школі” як її вищим показником. Відданість школі, насамперед, є відчуттям єднання зі шкільним колективом, приналежності, причетності до нього, а школа сприймається як рідний дім. Крім того, відданість школі проявляється як усвідомлене прийняття цінностей шкільного колективу, його планів, ідей розвитку, визнання авторитету шкільної адміністрації, участь у створенні іміджу школи, відкритість, готовність до обміну досвідом роботи,

орієнтацією на встановлення сприятливого психологічного клімату, бажання працювати з дітьми тощо [23, 98-100; 249, 16]. Відданість школі вимагає включення в роботу, трудової активності, неприхованого інтересу до професії. Визначальною рисою трудової активності педагога є її спрямованість на підвищення активності іншої людини – учня. Це істотна особливість педагогічної праці. Адже для її успішного розгортання недостатньо знань предмета. Потрібен широкий спектр психолого-педагогічних умінь, навичок, технологій, самостійності в рішенні педагогічних ситуацій.

Педагогічна майстерність тісно пов'язана з ціннісною орієнтацією особистості педагога, а тому необхідно звернути особливу увагу на:

- 1) здатність педагога інтеріоризувати цінності, характерні для суспільства;
- 2) наявність бажання і можливості педагога ефективно транслювати цінності в ході навчально-виховного процесу;
- 3) уміння створювати педагогом умови для прийняття учнем переданих йому цінностей.

Крім того, на педагогічну майстерність учителя впливають не тільки зазначені, але й інші чинники, що можуть впливати на ціннісну орієнтацію особистості педагога. Серед них – якість життя, соціальне походження, виховання, етно-національні характеристики, які сучасна західна соціологія включає в поняття соціального статусу. Останній досягається внаслідок здобуття освіти, кваліфікації, соціального престижу професії тощо. Все це проектується на трудову діяльність учителя, багато в чому зумовлює його культуру, світогляд, ідеали. Адже педагогічна майстерність є виявом відповідного рівня педагогічної діяльності. „...Часто захоплюємося творами художників, музикантів, творінням рук скульпторів, будівельників, талантом артиста, не замислюючись над тим, що захоплюємось не просто талантом, а плодами праці митця. ...Майстерність педагога повинна стояти найвище, бо через його руки проходять усі майбутні творці” [108, 8].

Одним з компонентів, що значною мірою впливає на становлення педагога-майстра є його світогляд. А це ціла система філософських, наукових, соціально-політичних, моральних, етичних, естетичних поглядів і переконань учителя, які визначають спрямованість його діяльності. Створюючи уявлення про загальну картину світу, світоглядові характерна більш висока інтеграція знань і наявність не тільки інтелектуального, але й емоційно-ціннісного відношення індивіда до світу. Погляди ж і переконання є прийнятими особистістю достовірними й емоційно пережитими уявленнями про світ. Однак структуру світогляду сучасного вчителя складають не просто погляди і переконання, а й теоретична система узагальнених знань про світ і місце в ньому людини.

З огляду на це, основними чинниками, що визначають місце й роль педагогічної майстерності в системі професійних характеристик сучасного вчителя є рівень його світогляду, гуманістична спрямованість діяльності, професійна і психологічна культура, професійна і комунікативна компетентність, стиль мовлення, креативний характер праці та ін. Крім того, кожен учитель має пам'ятати, що він належить відразу двом світам, має сприймати два різні світогляди, має творити у двох вимірах – дитячому і дорослому. Тому вчитель сучасної школи повинен володіти високим рівнем саморегуляції, вміти ідентифікувати себе з дитиною і з дитячим колективом, урівноважувати взаємозв'язок і взаємозалежність дорослого і дитячого світоглядів. Запропонована нами модель світоглядної позиції сучасного вчителя (рис. 2.2) наочно демонструє, так би мовити, „еталонне” (бажане) усвідомлення педагогом особливостей сприйняття світоглядної позиції дитини та вміння синтезувати її позицію і власну дорослу в процесі навчально-виховної взаємодії.

Завдання вчителя – бути посередником, а інколи і провідником світоглядних позицій як дитини, так і дорослого, при цьому вміти не лише поєднувати, а й відокремлювати світобачення, світовідчуття та світосприйняття дитини і дорослого, оскільки таке усвідомлення та його

подальший перехід у практичне застосування безпосередньо впливає на комунікаційні процеси у стосунках суб'єктів як між собою, так і зі світом у цілому.

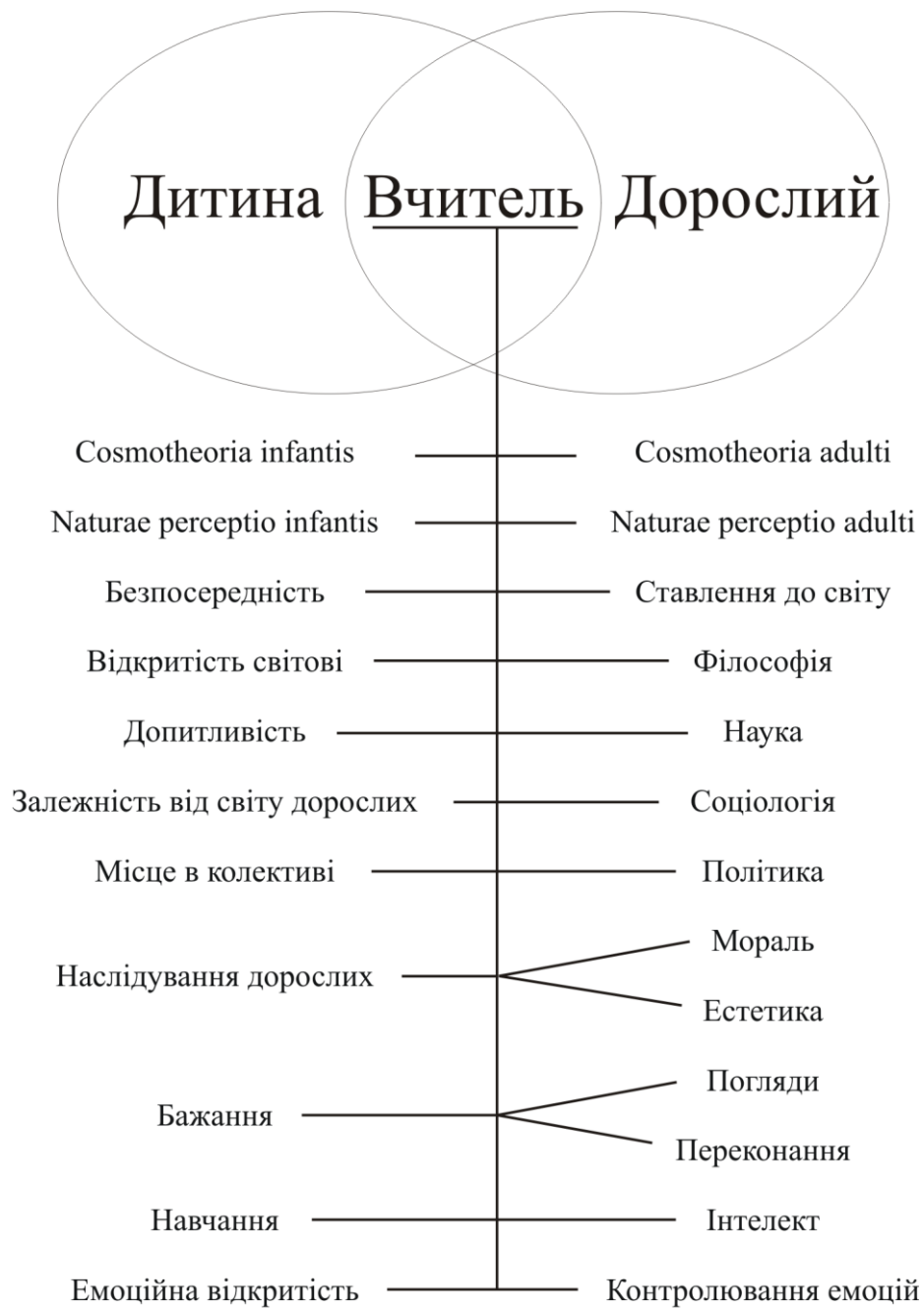


Рис. 2.2. Модель світоглядної позиції сучасного вчителя

Відповідно до моделі світоглядної позиції вчителя (рис. 2.2), можна визначити певні суперечливі особливості у світовідчутті та світосприйнятті дитини і дорослого. Так, наприклад, дитячій безпосередності протиставляється доросле ставлення до світу; емоційній, дитячій відкритості світові і

допитливості – філософські та наукові дослідження, чіткий емоційний контроль; залежності дитини від світу дорослих, її намаганням зайняти певне місце у колективі, прагненню дорослості – дані соціології, політичні уподобання, моральні норми та естетичні смаки тощо. Врахування даної специфіки є необхідним філософським підґрунтям для налагодження взаємодії вчителя з дитиною в процесі навчання та виховання.

У педагогічному процесі надто важливими для його суб'єктів є їхні взаємини. Від їх характеру залежить настрій, моральне самопочуття, працездатність тощо. Стосунки з оточуючими сприяють осмисленню свого існування, усвідомленню себе як частки колективу або суспільства. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, індивід поступово стає особистістю, здатною усвідомлювати не лише інших, але й самого себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на оточуючих, враховувати їх прагнення, інтереси.

Тому всебічний розвиток особистості вчителя передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності та таких її складових, як добро, краса, істина, свобода й совість, повага й любов. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі в повсякденному житті, й оцінюється вихованість педагога. Відтак, його світогляд формується в процесі виховання та практичної діяльності.

Нині не дискутується питання щодо того, який світогляд треба формувати сучасному вчителю. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується на необхідності формування цілісної наукової картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, тобто насамперед наукового світогляду [178]. Саме науковий світогляд виконує життєво важливі функції – пізнавальну, методологічну, критичну та інші. Як такий, він є осердям, фундаментальним чинником розумового, морального, естетичного розвитку

педагога, надає його поведінці цілеспрямованості, сприяє реалізації гуманістичних ідеалів.

Отже, в процесі гуманізації освіти, необхідно вирішити два головних завдання: виживання людства в цілому і якомога повне задоволення потреб в освіті окремої людини з метою найповнішої реалізації її здібностей та власної життєвої мети. Для вирішення першого завдання необхідне формування принципово нового світогляду, який включатиме усвідомлення людства як цілісної системи та необхідність гармонійної взаємодії людства і природи, а отже, вимагатиме поглибленого діалогу культур, на чому базується принцип діалогізму [257]. Друге завдання має бути підпорядковане першому, а тому потребує обачливого формування мотиваційної сфери та ціннісних орієнтацій учителя. Гуманізація освіти має на меті „навчити учнів орієнтуватися у „просторі культури”, засвоїти ціннісний підхід до світу на відміну від технократичного та сайєнтистського ставлення до оточуючого світу, усвідомити значення екзистенціальної проблематики для формування світогляду та збагнути глибинний смисл „вічних” запитань: що є людина, що є історія, що є краса, що є добро і зло, в чому сенс людського життя, звідки виник світ тощо. Таким чином, гуманітарна освіта переносить наголос з позитивного (наукового) знання на **ОСОБИСТІТЬ** і **КУЛЬТУРУ** з метою відновлення цілісності культури шляхом формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія, творця та „субстрату” культури” [232, 78].

Розв’язання цієї проблеми, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві. Гуманізація освіти передбачає насамперед сприяння розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості.

Гуманістичні цінності й відповідні їм норми є тим культурним кодом, який визначає повсякденну поведінку і регулює взаємини людей, забезпечує раціональність та людяність їхнього способу життя, а отже, життєздатність суспільства. Продукування гуманістичних цінностей сприяє олюдненню суспільних відносин, формуванню взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості, тоді як процеси дегуманізації суспільства негативно впливають на моральний та емоційний стан його членів. Окрім зазначеного, зміна способу, змісту праці, науково-технічний прогрес сучасного суспільства визначає потребу не тільки у вузькій професійній підготовці вчителя, вдосконаленні його кваліфікаційного рівня, але й у більш широкому культурному розвитку працівників сфери освіти, формуванню у них високих моральних якостей. Сьогодні спостерігається суперечність між потребами суспільства в таких високогуманних особистостях та реальністю нашого повсякденного життя, що призводить до дефіциту людяності, милосердя, співчуття, доброти. Все це посилюється прискоренням темпів життя, бурхливим розвитком засобів комунікативного зв'язку. Як наслідок, упродовж дня вчитель вступає в безліч стосунків. Закономірно, що для нього важливо, на якому рівні здійснюється його взаємодія й контакти з іншими людьми, як це впливає на притаманний йому емоційний стан, самопочуття, життєвий тонус.

Гуманізація освіти є її спрямованістю на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, її творчих здібностей, громадянських якостей [26, 4]. Водночас поняттю „гуманізація школи” сучасні дослідники дають різне тлумачення, маючи на увазі зміну змісту освіти, збільшення в ньому долі гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури загалом (тобто за своєю сутністю – гуманітаризацію); демократизацію педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-педагогічного клімату; звернення до мотиваційно-потребнісної сфери дитини. Все перераховане, безперечно, є необхідним у процесі гуманізації освіти. Але зміст поняття гуманізації освіти має відтворювати процес олюднення

особистості кожного педагога та кожної дитини. Відтак, гуманізація освіти – це відродження поваги до людини, до її духовності, до морально-етичних засад життя. А „суть гуманізації – у відході від культу сили, від зневаги до людини та в реабілітації загальнолюдських цінностей... У більш глибоких вимірах це означає відмову від погляду на людину як на засіб здійснення якихось глобальних абстрактних ідей і планів, як на „гвинтик” у класових процесах і перехід до трактування її як господаря життя. Людина перестає бути „додатком” до чогось, „фактором”, вона розглядається як суб’єкт власної діяльності” [45, 43].

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні відбувається становлення нової гуманістичної парадигми освіти – перехід до особистісно-орієнтованого навчання та виховання, що полягає у створенні максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. Саме поняття „гуманізація освіти” визначається як процес переосмислення, переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманна освіта – це особистісно-зорієнтована освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю [58, 32]. Під цим оглядом вирішальним фактором впровадження принципу гуманізму в реальне життя загальноосвітньої школи є створення в ній особистісно-орієнтованого виховного середовища, яке є сукупністю цілеспрямовано створених соціальних і педагогічних умов, котрі забезпечують формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення та самореалізації.

Впродовж останніх років педагогічними колективами шкіл та ВНЗ України набутий значний досвід гуманізації навчально-виховного процесу. Проте школа ще не готова відповісти на питання щодо суті і змісту гуманізації підготовки вчителя; не розроблені основні положення теорії і практики гуманізації, які відповідали б вимогам сучасності. Процес гуманізації освіти,

який відображає соціально-педагогічні перетворення у суспільстві, буде ефективним за умови переорієнтації кінцевої мети навчально-виховного процесу як у школі, так і у ВНЗ, стрижнем якої має стати гуманізація педагогічної діяльності у світлі людиноформуючої функції, а також створення і реалізація системи гуманних взаємин і стосунків, навичок і звичок гуманної поведінки. Тому одним з основних завдань формування педагогічної майстерності сучасного вчителя є повернення у навчально-виховний процес сутнісної ознаки народної і класичної педагогіки – її гуманістичного джерела. Реалізація цієї мети забезпечується шляхом формування й розвитку у вчителя тих професійно необхідних якостей, котрі забезпечать відповідне рефлексивне керівництво: спостережливості, емпатії, динамізму, емоційної стабільності, педагогічного такту. Джерелами, що забезпечують необхідний рівень активності вчителів у роботі над вдосконаленням педагогічної майстерності, є мотиви самоактуалізації особистості у сфері професійно-педагогічної діяльності. Регулятором цих мотивів, які забезпечують їх органічне включення до загальної системи професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя, є гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Отже, педагогічна майстерність як навчальна дисципліна у вищих педагогічних навчальних закладах, яка ґрунтується на ідеї формування професіоналізму найвищого рівня, орієнтує майбутніх учителів на дієвий, а не задекларований гуманізм. У процесі засвоєння змісту педагогічної майстерності, вироблення вмінь і навичок, складних стратегій розв'язання педагогічних колізій саме гуманістичне джерело є метою і організуючим началом педагогічних дій. Відпрацьовуючи окремі прийоми і вміння, студенти навчаються утримувати наскрізну, пролонговану мету – реалізацію взаємодії з майбутніми колегами і вихованцями на гуманістичних засадах. На жаль, більшість навчальних предметів тільки декларують теоретичні положення гуманістичного підходу, але не забезпечують оволодіння майбутніми вчителями технікою гуманістично орієнтованої діяльності. Стосовно цього саме педагогічна майстерність заповнює суттєвий проміжок у структурі й

змісті гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів. Тому, організовуючи роботу з майбутніми вчителями, необхідно виходити із специфіки навчального курсу основ педагогічної майстерності, а саме:

- курс педагогічної майстерності – це не стільки освітній, скільки виховуючий курс, який формує майбутнього вчителя не стільки на рівні теорії, скільки на рівні відносин;

- зміст і логіка побудови занять з основ педагогічної майстерності мають бути спрямовані на створення умов для сприйняття, усвідомлення, засвоєння і реалізації студентами моделі гуманістично спрямованої особистості, розкриття зв'язку гуманістичної спрямованості з педагогічною культурою загалом;

- особливістю проведення занять є завдання забезпечення високої комунікативності та активності включення кожного студента у взаємодію не тільки з викладачем, але й зі студентською аудиторією, вимога постійного функціонування лінії зворотного зв'язку від інших членів групи (аналіз кожним студентом і групою в цілому реальних педагогічних досягнень під час оволодіння педагогічною технікою, формування педагогічних здібностей, реалізація гуманістичної спрямованості);

- при проведенні занять обов'язковим є моделювання майбутньої педагогічної діяльності, програвання студентами окремих фрагментів педагогічної дійсності (мікрвикладання, розв'язання ситуацій), під час яких відбувається засвоєння і відпрацювання окремих елементів педагогічної майстерності;

- зміст роботи зі студентами базується на розвитку й удосконаленні педагогічної техніки, педагогічних здібностей і загалом особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності [24, 44; 203, 37].

Гуманізм передбачає винятково людяне, доброзичливе ставлення до дитини з орієнтиром на формування порядної (довершеної) людини та досягнення рівня любові до дитини і сприйняття її такою, якою вона є насправді. Сутність увиразнив свого часу Г.Сковорода, який підкреслював:

„Не будь ні вельможею, ні лихварем, ні алкидом, ні пігмеєм. Будь тільки людиною. Людиною – і знайдеш благо” [193, 76].

Система моральних цінностей українців сформувалася здавна. Вона вибудувалася з урахуванням таких рис національної ментальності як кордоцентризм, природний демократизм, схильність до інтроверсії. На їх підставі впродовж віків у нашого народу культивувалися гуманізм і любов до рідної землі, патріотизм і громадянський обов’язок, волелюбність і самовідданість у боротьбі за незалежність, а також високе людське сумління, шанобливе ставлення до батьків. Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, криза урбанізації, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей і конфліктів, криза культури та моралі тощо) зумовлюють відродження гуманістичних ідей у суспільстві.

Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світовідчуття і світорозуміння спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає її теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію вчителя на новий ідеал, зміну пріоритетів і переоцінку цінностей. Нова соціально-політична ситуація, з одного боку, спрямовує на переосмислення мети навчальної і виховної діяльності педагогів, провідних теоретико-методологічних принципів та критеріїв ефективності її змісту, форм і методів, а з іншого – призводить до порушення елементарних прав дитини на її розвиток. Адже найважливішою особливістю формування гуманних стосунків є те, що їх не можна нав’язати, вони не виникають за безумовної слухняності та підкорення зовнішньо заданим вимогам. Для їх формування потрібен не зовнішній, а глибинний процес концептуального переосмислення провідних задумів, конструктивних принципів системи дій, засобів реформування всієї шкільної освіти.

З огляду на це, для вчителя чи не єдиним способом отримати доступ до внутрішнього світу учнів є навчитися жити одним з ними життям. У вітчизняній школі це означає насамперед подолання статусно-функціонального розподілу ролей у навчально-виховному процесі, який протягом багатьох десятиліть нав'язувався авторитарною педагогікою. Іншими словами, відносини між педагогом та учнем зі сфери формально-організаційної має перейти в сферу неформальної комунікації. „Як це не дивно, але основною перешкодою на шляху до становлення гуманоцентричної освіти у нас є якраз те, що у школі фактично відсутній власне людський компонент спілкування. Там є педагоги, директор, вихователі, учні, відмінники, двієчники, активісти тощо, але там немає людей як особистостей. Вірніше, вони є, але лише однією своєю стороною – як функції в авторитарній педагогічній системі. Як тут не згадати заклик: „Учитель, стань людиною” [210, 7].

Специфіка формування педагогіки співробітництва у тому й полягає, що принципові зміни мають відбутися передусім на рівні особистісних орієнтирів педагога. Він має змінити своє ставлення до учнів і навчального процесу настільки радикально, наскільки це дозволяє йому зробити формування нової системи цінностей. Видатний вітчизняний педагог і гуманіст В.Сухомлинський писав, що необхідно прагнути до того, аби учителя і учнів об'єднувала духовна спільність, при якій забувається, що педагог – керівник і наставник. Якщо „вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло... Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з нею можна порівняти з блуканням у темряві” [237, 88]. Але дотепер на рівні масової школи не вдалося створити навіть найпростішої системи міжособистісного спілкування учителя та учня, не кажучи вже про нерозривний душевний зв'язок між ними.

Причини цього слід шукати не лише в школі, але й у сучасному суспільстві. Проте система освіти має самостійно культивувати нові принципи взаємовідносин між учителем та учнем, у тому числі використовуючи

кадровий відбір, нові критерії оцінювання діяльності педагогів та педагогічних колективів, комплексне впровадження випробуваних гуманоцентричних систем навчання та виховання. Поступово має втілюватися в життя один з основних постулатів гуманістичної педагогіки – у педагога в школі не повинно бути життя, відірваного від життя його учнів. І загалом ніякого ізольованого від учнів педагогічного життя в школі не повинно бути, оскільки школа принципово існує для дітей, а їхнє життя – це і є життя школи. Надати середовищу міжособистісного спілкування людського виміру, утвердити в навчальному закладі особистість, а не просто функціонуючого суб'єкта пізнавального процесу, не тільки любити й поважати, але й уміти жити одним життям, проживати його разом щоденно – такий єдиний шлях наших педагогів до створення гуманоцентричної школи [210, 10].

Саме тому сучасному вчителю повинна бути притаманна висока професійна і психологічна культура, яка найтіснішим чином пов'язана з відповідним рівнем наукового світогляду, котрий правомірно спирається на сукупність показників усіх наук, на здобуті знання стосовно законів суспільства, духовної діяльності людини. Саме такий світогляд, достатньою мірою апробований практикою і позитивним досвідом педагогіки, сучасною методолого-гносеологічною ситуацією розвитку освіти, безпосередньо сприяє прирощенню нового наукового знання про людину як найвищу цінність суспільства. Науковий світогляд цілком правомірно є наріжним каменем сучасного стилю наукового мислення учителя-професіонала, важливою складовою інтелектуального, загальнокультурного підґрунтя його діяльності. Поглиблюючи змістовні характеристики гуманізації вищої педагогічної освіти, виділяючи її філософсько-світоглядні аспекти, необхідно аргументовано переконувати вчителів у тому, що саме такі освітянські настанови повинні становити основу цілеспрямованості удосконалення їхньої професійної культури, фахової діяльності з усвідомленим способом бачення, осмислення і оцінки дійсності. Важливо доказово подати принципову значущість філософсько-світоглядних передумов і категорій для визначення предмета і

об'єкта досліджень, постановки і розв'язання конкретних і практичних завдань, вибору методів дослідження і стратегії подальших висновків і узагальнень результатів пошуку. Зрештою, педагоги мають осмислити, що істинна свобода особистості набувається нею завдяки істинній освіті і тільки їй. Тільки сплав істинно наукового світогляду і справжнього гуманізму може бути справжнім еталоном менталітету українця. Саме таких думок притримувались у своїх педагогічних працях і практичній діяльності видатні, всесвітньо відомі вчені В.Вернадський, А.Кримський, О.Потебня та їх послідовники [158, 124]. Зважаючи на це, основними концептуальними положеннями в підготовці вчителів є опора на пріоритети загальнолюдських цінностей, необхідність виховання комунікативних навичок і вмінь, формування планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частини єдиного та взаємозалежного світу. Отже, гуманізація освіти в Україні зумовлює необхідність підготовки вчителя-професіонала, здатного забезпечити виховання людини демократичного світогляду і культури, яка з повагою ставиться до традицій народів і культур світу.

Водночас практика свідчить, що будь-яке ускладнення в педагогічній діяльності ставить педагога перед вибором певного типу реагування, насамперед вміння обирати активну позицію й демонструвати свій гнучкий стиль поведінки або ж ставати пасивним, що не допомагає виходу із складної ситуації. Найгостріше переживають такі ситуації педагоги-початківці. Але й досвідчені педагоги не застраховані від помилок у виборі правильного типу реагування. Зокрема, вчителі передпенсійного віку, страждаючи через проблему емоційного вигорання, іноді використовують менторські методи діяльності як у спілкуванні з учнями, так і з молодими недосвідченими вчителями. В процесі тривалої праці накопичення чималого досвіду дає можливість гарно маневрувати між найефективнішими формами навчальної діяльності, зібрати чималий багаж знань, але водночас і втратити емоційний контакт з учнями, спотворюючи їх погляди й світорозуміння. В таких

ситуаціях на допомогу вчителю має прийти самоповага, яка посідає особливе місце в педагогічній майстерності вчителя.

Самоповага відображає те, як людина бачить і оцінює себе на істотних рівнях психічного переживання. Висока самоповага формує у людини імунітет до різних негараздів. Для вчителя важливо пам'ятати про постановку емоційно значущих завдань для дітей. Виміром такої значущості мають бути моральні почуття. Бо різне сприймання людей, категоричність їх думок, невірноваженість, що виявляється в підвищеній емоційності, завищене самооцінювання може стати не тільки причиною непорозумінь між педагогом і дітьми, а й серйозним конфліктом, що виключає успіх загальної справи.

У взаєминах з учнями вчитель крізь свій емоційний світ ілюструє свою наближеність до учнівського колективу, завдяки силі власної симпатії, поваги до особистості. У вмінні педагога створювати і підтримувати каркас психологічної близькості в контакті з учнями виявляється його психологічна культура, майстерність забезпечувати функціонування спільної співпраці і спілкування з аудиторією. Контакт у навчальній діяльності сприяє тому, що під час взаємодії педагога з учнями створюється позитивна атмосфера, переживання задоволення від інтелектуальної діяльності. Такий контакт активізує можливості, здібності педагога й класу, виправдовує очікування обох сторін як щодо позитивного характеру самого спілкування, так і стосовно об'єктивності оцінювання знань учнів. Відтак в усіх суб'єктів навчального процесу з'являються підстави до мотивації навчальної діяльності єдиної складної, багаторівневої система неоднорідних психологічних факторів, котрі детермінують поведінку людини. Взаємозв'язок характеру і вчинку, як зазначав С.Рубінштейн, опосередкований взаємозалежністю властивостей характеру і мотивів поведінки: риси характеру не тільки зумовлюють мотиви поведінки, але і самі обумовлені ними. Мотиви поведінки, переходячи в дію і закріплюючись у ній, фіксуються в характері. Кожен діючий мотив поведінки, який набуває стійкості, – це в потенції майбутня риса характеру в її генезисі. У мотивах риси характеру виступають уперше ще у формі тенденцій; дія

переводить їх згодом у стійкі властивості. Шлях до формування характеру лежить тому через формування належних мотивів поведінки й організацію їх на закріплення вчинків [213, 314].

Використовуючи різні прийоми формування мотивації навчання, учителеві треба пам'ятати, що зовнішні, навіть сприятливі умови впливають на мотивацію навчання не опосередковано, а лише шляхом трансформації їх через внутрішнє ставлення до них самого учня. Тому необхідно передбачити систему заходів (ситуацій, завдань, вправ), спрямованих на формування відкритого, активного, стійкого й усвідомленого відношення учнів до впливу учителя. Як свідчать спостереження, провідним мотивом у процесі саме мотивації є мотив особистісної самореалізації (або самоактуалізації). На думку дослідників, потреба саме в актуалізації, яка полягає в прагненні людини „бути тим, чим вона може стати”, потенційно закладена у всіх людей, але не в усіх проявляється, тим більше усвідомлено. Моменти власне актуалізації спричиняють у людини такі переживання, які розкривають її сутнісні характеристики через свою яскраву специфічність. Отже, педагог повинен зробити так, щоб психіка учня стала дійсно відкритою системою [14, 191].

Одним з важливих резервів педагогічної майстерності є формування індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителя, хоча довгий час цьому чинникові не надавалося належного значення в діяльності педагога. Водночас існували розходження між вітчизняним підходом до аналізу проблеми стилю (індивідуального стилю діяльності, активності) і закордонним (когнітивного стилю керівництва й лідерства). Якщо у вітчизняній науці вивчення індивідуального стилю діяльності проводилося на підставі діяльнісного підходу, то в закордонній це було пов'язано з особистісними факторами протікання психічних процесів, що призвело до розуміння стилю як властивості особистості [99; 113; 168]. Крім того, в сучасній освіті досі не розв'язана суперечність між об'єктивно зростаючими вимогами до індивідуального педагогічного стилю діяльності як показника розвитку творчої індивідуальності, професійності, компетентності вчителя і недостатньою

розробленістю науково-теоретичних засад індивідуального стилю діяльності, відсутністю порівняльного аналізу індивідуального педагогічного стилю діяльності в різних культурах і системах освіти.

Загалом стиль педагогічної діяльності є стійкою системою способів, прийомів, які проявляються в різних умовах її розгортання. Він зумовлюється специфікою самої педагогічної діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта. Тому стиль педагогічної діяльності вчителя можна визначити як зумовлену типологічними особливостями стійку систему способів, яка складається в людини, що прагне до найкращого здійснення цієї діяльності. Це „індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого врівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності” [113, 49].

Стиль педагогічної діяльності, відображаючи її специфіку, містить водночас і стиль управлінської діяльності, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль її суб'єкта – вчителя. Стиль педагогічної діяльності розкриває вплив щонайменше трьох факторів:

- а) індивідуально-психологічних особливостей учителя, які відображають індивідуально-типологічні, особистісні, поведінкові аспекти життя педагога;
- б) особливостей самої діяльності;
- в) особливостей тих, хто навчається (вік, стать, статус, рівень знань тощо) [99].

Таким чином, існує три основні різновиди стилю педагогічної діяльності – демократичний, авторитарний і ліберальний [99; 215, 53-64; 221]. Так, демократичний стиль передбачає зв'язок учителя з учнем як рівноправним партнером у спілкуванні, колегою в спільному пошуку знань. Учитель залучає учнів до прийняття рішень, враховує їхню думку, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Методами впливу є спонукання до дії, порада, прохання. У вчителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше перебувають у стані

спокійної задоволеності, високої самооцінки. Вчителі, яким притаманний цей стиль, більше звертають уваги на свої психологічні уміння. Для таких учителів характерні велика професійна стійкість, задоволеність своєю професією.

Впровадження авторитарного стилю робить учня об'єктом педагогічного впливу, а не рівноправним партнером. Вчитель одноосібно приймає рішення, встановлює твердий контроль за виконанням запропонованих ним вимог, використовує свої права без врахування ситуації і думок учнів, не обґрунтовує свої дії перед учнями. Внаслідок цього учні втрачають активність чи здійснюють її тільки під керівництвом учителя, виявляють низьку самооцінку, агресивність. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання. Така модель також характеризується відсутністю діалогу, учень сприймається як об'єкт навчального процесу. Тобто зазначена модель спрямована на суб'єктивну поведінку викладача, дихотомію між тим, хто дає знання, і тим, хто їх одержує. Система навчання і виховання „суб'єкт-суб'єкт”, що має бути нормою, тут змінюється на систему „об'єкт-суб'єкт”. Для вчителя характерна низька задоволеність професією і професійна нестійкість. Учителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру, в педагогічному колективі часто виступають лідерами.

Нарешті, ліберальний стиль зумовлює такий шлях прийняття рішень, який передає ініціативу учням, колегам. Організацію і контроль діяльності учнів учитель здійснює без системи, виявляє нерішучість, коливання. У класі хитливий мікроклімат, можливі приховані конфлікти.

Кожний з цих стилів, виявляючи відношення до партнера взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування, проходження – до партнерства і відсутності спрямованого впливу. Характерним є й те, що кожен з цих стилів припускає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування. Водночас комунікативний аспект виявляється особливим чинником в роботі вчителя, оскільки передбачає інтенсивний обмін інформацією між ним і

учнями. Від того, як повно вчитель використовує різні комунікативні засоби, враховує рівень поінформованості учнів, можливі бар'єри спілкування, неабиякою мірою залежить ефективність педагогічної діяльності. Проте спостереження свідчать, що мовлення вчителя, особливо початківця, займає у навчальному процесі невиправдано багато часу. Учителі ж, які оволоділи педагогічною майстерністю, широко використовують можливості немовних засобів спілкування, а їхнє мовлення характеризується лаконічністю і змістовністю [86, 44-45].

Історія розвитку уявлень про роль і місце спілкування в педагогічному процесі пов'язана насамперед з різним його тлумаченням. В науковій літературі поряд з поняттям „педагогічне спілкування” використовуються й інші: педагогічна комунікація, мовленнєве спілкування, професійно-педагогічне спілкування, мовленнєва культура педагога та ін. Водночас дослідники зазначають, що головне в такому спілкуванні – формування гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра особистості, ставлення до неї як найбільшої цінності [22, 8-17; 62].

Крім того, підкреслюється, що комунікація в особистісному аспекті є передачею власного смислу, самореалізацією, саморозвитком індивіда. Щодо педагогічного спілкування, то взаєностосунки між учителем і учнем передбачають внутрішньо значуще, перцептивно-когнітивне, емоційно-моральне відображення суб'єктами один одного [114, 64-81; 120, 81-91]. Отже, таке спілкування є необхідною умовою, засобом розгортання освітнього процесу, а також внутрішньою характеристикою психічної активності особистості. У педагогічному процесі все перебуває в єдності: спілкування, учасники спілкування, їх життя, культура. Ефективність спілкування визначається характером спільної діяльності, індивідуальними психофізіологічними особливостями особистості, вибірковістю відносин, якістю вибору (вибірковістю), соціально-психологічними факторами (рівнем сумісності, ставлення до роботи тощо) [132, 64-65]. Водночас безсумнівною є діалогічна складова педагогічного спілкування не як співбесіди двох осіб, а як

інформаційної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, незалежно від мовних чи інших семіотичних засобів, метою якого є підвищення ступеня їхньої духовної спільності або досягнення цієї спільності. Застосоване в першому сенсі, воно ніякого педагогічного значення не має, тому що очевидно, що будь-яке спілкування вчителя й учня є їхньою співбесідою – обміном репліками на відомій обом мові, за участю паралінгвістичних засобів, а в особливих ситуаціях і засобів графічних, звукоінтонаційних, пластично-демонстраційних, кінематографічних. У другому випадку, звертання до діалогу є найсерйознішою педагогічною проблемою [98, 12]. Мало того, спілкування вчителя й учнів не можна вважати діалогічним безвідносно до того, на якому предметному ґрунті вони зустрічаються. Адже „мета діалогу як форми духовного спілкування – спільність, а ціль монологу – інформування або керування. От чому ні передача наукової інформації, ні релігійна проповідь, ні молитва, ні військова команда, ні бюрократичне розпорядження не мають потреби в діалозі, тоді як дружня бесіда, політична суперечка одностороння, відносини художника і читача, глядача, слухача ефективні тільки тоді, коли є діалогічними, відкритими або прихованими в підтексті, тому що адресат (одержувач повідомлення) перетворюється в цій ситуації в партнера, який воліє прийняти або відхилити дане повідомлення. У конкретній педагогічній ситуації це означає перетворення вчителя з транслятора знань у старшого друга, який прилучає до своїх цінностей” [98]. Залучення до діалогу є завданням незрівнянно більш складним порівняно з монологічним інформуванням або підпорядкуванням іншого як об'єкта впливу і тому потребує особливих здібностей, навіть таланту, подібного в якихось рисах до таланту художника. Відтак, вчителем має бути не кожен бажаючий, а тільки той, хто виявляє якості, необхідні педагогові – „здатність до діалогу з дітьми, тобто таку модифікацію таланту спілкування, яка ґрунтується на любові ... і повазі до дитини як до ...творчої особистості” [98, 16].

Вчитель несе соціальну відповідальність не тільки щодо форми й характеру спілкування, але й стосовно змісту і якості свого мовлення, його

наслідків. Ось чому мовлення вчителя є важливим елементом його педагогічної майстерності. Мовлення вчителя повинне забезпечувати вирішення завдань навчання та виховання школярів, тому перед ним (мовленням) стоять, крім загальнокультурних, і професійні, педагогічні вимоги. Вираз „мовлення вчителя” („педагогічне мовлення”) вживають, як правило, коли йдеться про усне мовлення педагога. Під усним мовленням розуміють як сам процес говоріння, створення усних висловлювань, так і результат цього процесу – усні висловлювання.

Педагогічне мовлення має забезпечити:

- а) продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом та вихованцями;
- б) позитивний вплив учителя на свідомість, почуття учнів з метою формування, кореляції їх переконань, мотивів діяльності;
- в) повноцінне сприйняття, усвідомлення і закріплення знань у процесі навчання;
- г) раціональну організацію навчальної та практичної діяльності вчителя [94; 141; 187; 194].

Щоб сприяти успішному виконанню педагогічних завдань, мовлення вчителя повинне відповідати певним вимогам, тобто мати певні комунікативні якості. Так, вимога правильного мовлення педагога забезпечується його нормативністю (відповідністю мовлення педагога до норм сучасної літературної мови – акцентологічних, орфоепічних, граматичних та інших), точністю слововживання. А вимога виразності мовлення характеризує його образність, емоційність, яскравість. Мовлення вчителя має також відповідати нормам сучасної літературної мови, бути точним, зрозумілим. Воно не повинно допускати використання жаргонізмів, вульгаризмів та просторічних слів і водночас має бути багатим, лексично розмаїтим настільки, щоб відповідати цілям та умовам педагогічного спілкування. Педагогічно доцільне мовлення характеризують логічність, переконливість, спонукальність. Його інтонації, мелодичний рисунок різні й виразні, ритм і темп оптимальні для кожної конкретної ситуації спілкування. Тому не лише бездоганне знання

свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість методичних прийомів, але й словесно-естетичний рівень педагогічних знань вчителя формує особистість учня [2; 92; 194].

Таким чином, виховання культури мовлення учнів – справа не лише вчителя-словесника. Кожен учитель повинен володіти здоровим, неупередженим відчуттям мови (без архаїзаторства, примітивізму), постійно стежити за змінами, які відбуваються в нормах вимови, наголошення, слововживання у зв'язку з глибинним вивченням загальнонародної мови, вирівнюванням діалектів, досягненням високого рівня мовленнєвої культури. Необхідно формувати не лише мовленнєвий етикет, але й стиль мовлення педагога. Його визначальними рисами є відповідність діючим мовним нормам, бездоганне володіння невербальними засобами спілкування (мімікою, жестами, правилами членування мовного потоку, темпом мовлення, тембром голосу), майстерність виразного читання.

Багатство та розмаїтість мовлення вчителя значно розширює межі його впливу на учнів. Сучасна специфіка спілкування в царині освіти полягає в тому, що на зміну системі „вертикально-горизонтальних” впливів приходить система впливів „горизонтально-вертикальних” – менш організована, менш прогнозована, проте більш масштабна, динамічна і якісно різнобарвна. Таке розуміння педагогічного дискурсу підпорядковується нелінійному принципу. В такій ситуації педагогічна комунікація, мовленнєве спілкування виявляються тісно пов'язаними з системою потенційних педагогічних впливів.

Визначаючи сутність поняття „вплив”, ми так чи інакше звертаємося до змісту категорії „взаємодія” і похідного від неї поняття „взаємовплив”. З огляду на це, все, що відбувається в світі, можна визначити як взаємодію суцільних між собою, як суцільний взаємовплив. Можна говорити про взаємодію як послідовну зміну суб`єкт-об`єктних характеристик учасників цього процесу: спочатку один є суб`єктом, а інший – об`єктом впливу, а потім – навпаки. Проте особливий інтерес в ракурсі нашого дослідження становить вивчення поняття впливу не тільки і не стільки у ракурсі реактивної активності (дії -

відповіді на подразник), скільки активності, що спричиняє, ініціює, перетворює і створює нове. Мова також може йти про явища, які виникають і відбуваються в момент взаємодії, одночасного дотику, безпосереднього контакту між суб'єктом і тим, хто не є суб'єктом. Суб'єкт впливу, висловлюючись у поняттях теорії поля, є той, хто виступає його (поля) констатуючим і організуючим принципом, основним елементом, а оточуюче середовище є другою частиною поля, в яке включений і сам суб'єкт [242; 248].

Вплив людини на людину може мати різний характер і здійснюватися на різних рівнях. Зокрема, залежно від мети, яку ставить собі суб'єкт впливу, від рівня його культури, від ситуації, що складається, інша людина (як його об'єкт) може вирізнитися в статусі індивіда, особистості, індивідуальності, універсальності. Проте, за сутнісним призначенням, вплив учителя на учня – це завжди взаємодія двох самодостатніх суцільних, двох творців, двох суб'єктів. Ось чому наукова оцінка педагогічного впливу не може бути обмеженою критеріями відображення, реактивності чи регулювання. Такий вплив передбачає творче ставлення до іншого як до мети, що має смисложиттєве значення. Це і є вплив-вчинок, або ж вчинковий вплив. Суть його не в тому, щоб у творчому пориві робити з іншою людиною все, що завгодно, а в тому, щоб своїм впливом створити їй таке життєве середовище, яке б максимально сприяло саморозвитку її особистості.

Важливим вбачається й інший момент. Так справжніми партнерами в освітньому процесі можна вважати тих суб'єктів, стосунки між якими будуються не на поверхневому, а на глибинному, душевно-духовному, сутнісно-смисловому, власне, онтопсихологічному рівні. Тобто, щоб із окремих індивідів утворилася спільність „Ми” (яка є таким цілим, що не дорівнює сумі частин, що в неї входять, тобто системним цілим), необхідно, аби кожний з них співвідніс і узгодив з іншими свої суб'єктні (сутнісні) характеристики. Проте, щоб таке співставлення-узгодження стало можливим і продуктивним, необхідно, щоб учасники цього процесу володіли знанням про сутнісну критеріальну модель людини як суб'єкта свого життя [241, 16].

Відтак, учитель має бути справжнім професіоналом, не тільки компетентним в різних галузях гуманітарного знання, але і в царині його практичного використання.

Водночас одне з головних завдань суспільства й педагогіки – не підкоряти, не деформувати, а вчити особистість саморозвиткові, самовдосконаленню, вмінню бути собою, завжди і в усьому робити самостійний свідомий вибір. Саморозвиток – це усвідомлений і керований особистістю процес, внаслідок якого відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Процес саморозвитку не має меж, як немає меж досконалості людини. Важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба в його здійсненні та самопізнання себе. Самопізнання – це вивчення себе як частини природи, виявлення своїх особливостей і потреб. В той же час це розуміння себе як частини соціуму, усвідомлення себе як морального та духовного феномена. Тому саморозвиток особистості є результатом складного переплетення траєкторій індивідуального психічного розвитку, суспільної діяльності, соціально-історичних особливостей часу й умов, за яких здійснюється життєвий шлях людини. Саморозвиток особистості можна розглядати як інтеграцію соціального і особистісного, зовнішніх і внутрішніх чинників, мета взаємодії яких полягає у поступовому, вільному сходженні людини до ідеалу. Саморозвиток – це розгортання власної індивідуальності шляхом ненасильницького поєднання необхідності та випадковості [40, 28; 76, 37].

Відтак поза самоосвітою ідея особистісного і професійного розвитку вчителя є нездійсненою. Під самоосвітою традиційно розуміють здійснювану людиною пізнавальну діяльність, яка, по-перше, виконується добровільно, по-друге, скеровується самим індивідом і, по-третє, є необхідною для удосконалювання певних його якостей, що він сам і усвідомлює.

Як зазначає Н.Смирнова, самоосвіта педагога виявляється ефективною лише за належних умов. Зокрема сьогодні від учителя потрібна готовність

гідно зустрічати кожную професійну ситуацію, бути готовим до перепідготовки в умовах, що швидко змінюються. Активність людини в цих умовах, як стверджують психологи, може бути спрямована на краще й більш повне пристосування до середовища за рахунок своїх власних резервів і внутрішніх ресурсів, де ключовим фактором динамічного розвитку виявляється саморозвиток. Саме останній як доцільна культура самоформування інтегрує діяльність педагога, спрямовану на розвиток його характеру, здібностей та індивідуальності. Така культура самоформування припускає розвиток вільного мислення на фундаменті культурної наступності і встановлює пріоритет творчого над історичним. Розвиток культури самоформування уявляється гарантом збереження й удосконалювання сучасної культури і цивілізації [115, 110-111].

Підсумовуючи вищесказане, зробимо наступні висновки і узагальнення.

- Сам педагогічний процес можна сміливо назвати великим мистецтвом, що, безперечно, має свій індивідуальний характер, свої специфічні особливості, певні темпи та рівні розвитку, які можуть відповідати потребам сучасності або ні. В тому, на скільки якісним буде педагогічний процес, багато що залежить, перш за все, від учителя як керівника та організатора, а потім уже свою роль виконує учень. Успішним та ефективним буде викладання того вчителя, що постійно знаходиться в пошуку нових ідей, динамічно розвивається, враховує певні зміни в суспільстві і державі та намагається адаптувати до них процес навчання. Отже, виробити в кожного молодого педагога здатність оволодіти мистецтвом педагогіки можливо за умови підтримки в нього любові до обраної професії, необхідності постійного професійного зростання та самовдосконалення.

- Саморозвиток учителя, виробляючи у педагога здатність до продукування нового, передбачає майстерність творення особистості, високорозвинену здатність до творчості. Педагогічна творчість у сучасному суспільстві є діяльністю, яка спрямована на постійне розв'язання цілої низки навчально-виховних завдань в мінливих обставинах освітнього процесу.

- В акті педагогічної творчості вчителем виробляються й втілюються в процес спілкування з дітьми оптимальні, органічні для даної педагогічної індивідуальності нестандартизовані педагогічні рішення, адже нову школу, здатну формувати особистість, яка житиме в інформаційному суспільстві, здатний створити лише вчитель творчого типу.

- Педагогічна творчість має яскраво виражену особистісну специфіку. Без творчого усвідомлення і наділення власним смислом змісту освіти, методів, прийомів, форм, технологій учитель не виховує і не продукує, а транслює знання. Вчителеві творчого типу притаманні володіння рефлексією, прийняття особистісного змісту педагогічної діяльності, здатність до презентації свого особистісного досвіду тощо. Саме готовність до творчості дозволяє вчителеві організувати дослідницьку, пошукову діяльність. Для останньої характерний сильно виражений евристичний аспект, який містить здогад, інтуїцію, інсайт, елементи „контекстного” дослідження.

- Педагогічна творчість, як і педагогічна майстерність, притаманна всім різновидам педагогічної діяльності. Відтак, вона тісно пов'язана з педагогічними технологіями, які є конкретною формою реалізації психологічних механізмів інтеграції особи в культурне середовище, що максимальною мірою піддається операціональній обробці, формалізації та організаційному управлінню.

- У змістовному аспекті технологізація освітньої практики нині переважно зводиться до розробки культурно-ціннісних та психологічних операціональних підходів до взаємодії учня з вчителем у процесі створення педагогічного середовища соціокультурного характеру. Зважаючи на це, педагогічна майстерність має бути включена вчителем у педагогічну технологію, яку він реалізує. Таке включення є основним фактором успішності усієї навчально-виховної роботи, оскільки її ефективність залежить від здатності педагога до актуалізації в навчальному процесі досвіду своєї внутрішньої роботи як щодо оволодіння культурним знанням, так і щодо його розвитку. Тоді культура, яку він транслює, наповнюється його особистісним

ціннісно-смісловим досвідом, який фактично стає змістом навчання та виховання, одночасно залишаючись суверенним внутрішнім світом людини, що задає модель культурної інтеграції учням, з якими спілкується педагог.

2.3. Ціннісна варіативність механізмів оптимізації формування педагогічної майстерності: світоглядно-методологічний аспект

Проблеми оптимізації педагогічної діяльності, її продуктивності взагалі і формування педагогічної майстерності зокрема, є одними з актуальних для педагогіки як науки та для самої педагогічної практики. Однак аналіз даної проблеми з наукової точки зору дуже часто заміщується міркуваннями про педагогічну майстерність. Отже, заради уникнення необґрунтованості слід спиратись на науковий аналіз педагогічної діяльності, побудований на принципах порівняльного дослідження, кількісно-якісного аналізу. У зв'язку з цим найбільш перспективним є напрямок, пов'язаний із застосуванням системного підходу до аналізу педагогічної діяльності та проблеми формування педагогічної майстерності, з подальшим визначенням механізму оптимізації останньої. На думку Б.Ломова, системний підхід є найбільш загальний науковий метод вирішення і теоретичних, і практичних проблем. Обґрунтування можливості та необхідності проведення системно-структурних досліджень у рамках педагогіки можна знайти в роботах М.Данілова, В.Калініна, Ф.Корольова. Як зазначають І.Блауберг, І.Кремянський, відмінними ознаками будь-якої системної освіти виступають розвинений зв'язок між її елементами та організованість, що в свою чергу обумовлює цілісний характер даного утворення [208, 223]. Звісно, різні системні об'єкти можуть мати різний ступінь цілісності. Відношення частини до цілого є таким, що будь-які зміни зв'язку між елементами призводять до появи у них нових, раніше не властивих їм інтегративних якостей. І.Блауберг підкреслює, що тип існуючого зв'язку часто обумовлює тип утворюваного цілого [208, 224]. Таким

чином, зв'язок між елементами виступає як дещо більш значиме, ніж самі елементи.

Отже, система являє собою окремий механізм, елементи якого тісно взаємопов'язані та працюють лише за умови дієздатності кожного з них, впорядковану єдність зв'язків складного цілого, що в свою чергу робить систему спроможною до самостійного функціонування.

Загальне визначення системи представлено в роботах В.Садовського, Є.Юдіна, які вважають, що система – це численність елементів з відношеннями і зв'язками між ними, що створюють певну цілісність [208, 224]. Дане визначення може бути розглянуте як найбільш загальне, оскільки не включає в себе обмежень окремих випадків та не носить конкретизуючого характеру. П.Анохін стверджує, що взаємозв'язок, взятий в загальному вигляді, не здатний сформувати систему, що складатиметься із безлічі елементів. Працюючи над розробкою теорії функціональних систем, П.Анохін у своїх працях зазначав, що системою можна назвати лише такий комплекс вибіркового залучення компонентів, у якому їх взаємодія та взаємовідношення набувають статусу взаємосприяння, що спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату. Отже, застосовуючи загальну теорію систем до педагогіки, а в даному випадку враховуючи її специфіку при систематизації рівнів педагогічної майстерності, особливу увагу слід приділити її структурним та функціональним компонентам. До основних компонентів обов'язково належатимуть учасники процесу формування педагогічної майстерності, цілі, завдання та засоби досягнення кожним окремо взятим індивідом певного результату при врахуванні супроводжуючих факторів. Виокремлення структурних компонентів є обов'язковим та необхідним, але цього недостатньо для опису самої системи. Система вважається заданою саме в тому випадку, коли поряд із виокремленням її основних елементів, вказана і сукупність зв'язків між ними. В ході розробки системи рівневого здобуття педагогічної майстерності між всіма її структурними компонентами встановлюється прямий та зворотній зв'язок, а

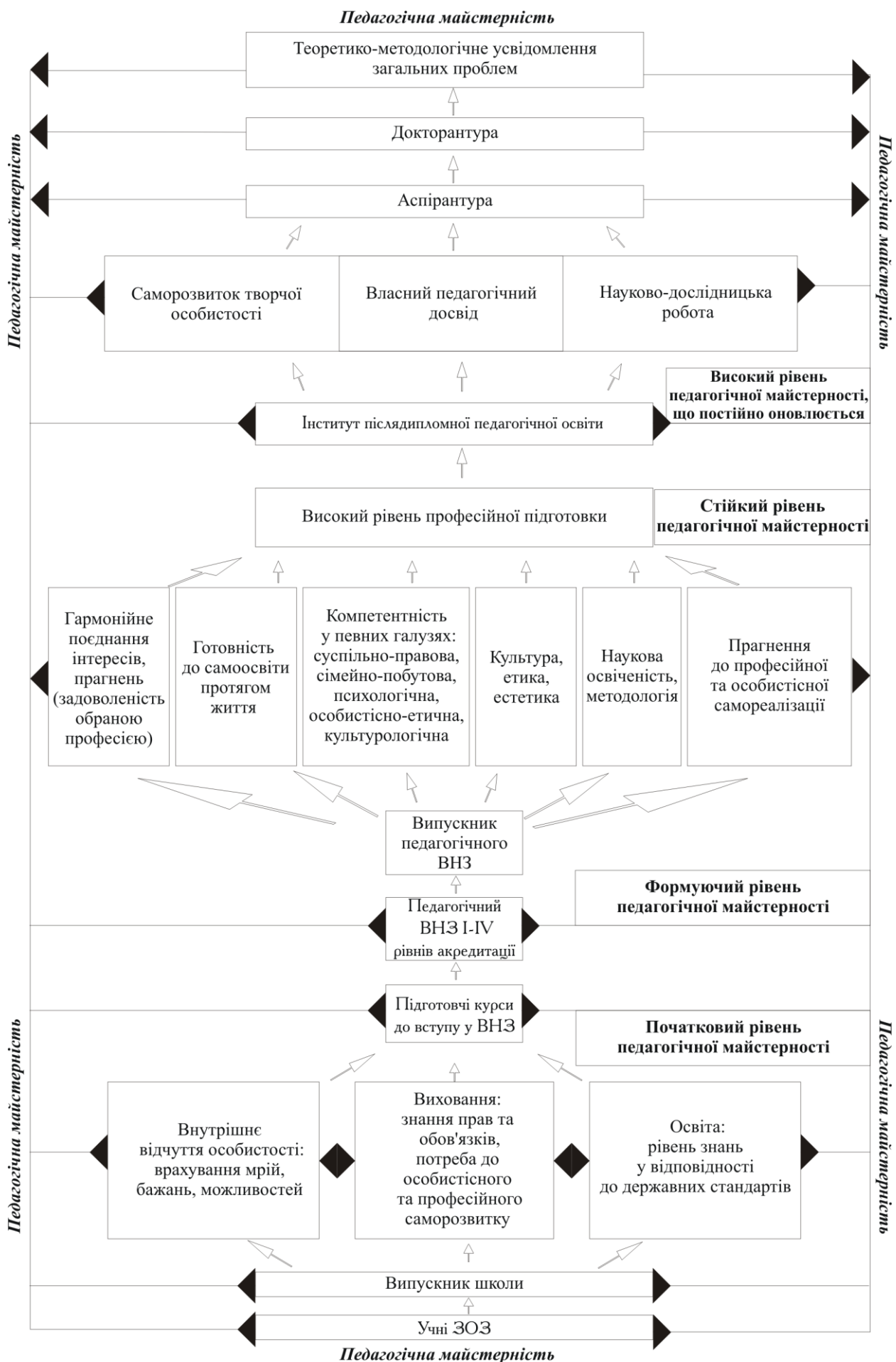


Рис. 2.3. Схема рівневого здобуття педагогічної майстерності вчителя

отже, стають вірогідними суттєві зміни в структурі самої системи при тих чи інших змінах супроводжуючих факторів, що в свою чергу призводитиме до відповідних результатів, пов'язаних із досягненням певного рівня педагогічної майстерності.

Запропонована схема рівневого здобуття педагогічної майстерності вчителя (рис. 2.3), побудована за принципом піраміди, демонструє найбільш вірогідний шлях, який доводиться проходити вчителю в умовах сьогодення, починаючи з часу навчання у школі і завершуючи досягненням професійної мети – високого рівня педагогічної майстерності.

Основою схеми є учні випускних класів загальноосвітніх закладів. Саме за час навчання вони мають визначитись із напрямом їх подальшого професійного становлення, в даному випадку припускається, що в майбутньому вони мріють стати вчителями. По завершенню навчання у школі діти отримують належний рівень знань відповідно державних стандартів. При цьому слід звернути увагу, що існує, на жаль, помітна різниця між рівнем знань школярів, які отримали середню освіту в місті, та тих, що навчались у сільських школах.

Безперечно, що значний вплив на освітянський рівень абітурієнтів здійснюється шкільними вчителями. До факторів, що залежать від педагога та мають певний вплив на освіту та виховання учнів, слід віднести задоволеність обраною професією, залюбленість у неї, кваліфікаційний рівень підготовки самих учителів, прагнення до подальшого професійного самовдосконалення, їх власні погляди на життя тощо. Чимало залежить від особистого бажання школяра вчитися, від наявних здібностей до навчання, цілеспрямованості дитини. Звісно, вступити до педагогічного ВНЗ має право як учень із задовільними оцінками у атестаті, так і відмінник навчання. При цьому буває надто помітною різниця між „багажем” знань одного та іншого учнів, що неодмінно впливає на якість наявної освіти.

В ідеалі кожен випускник школи повинен бути особистісно і професійно зорієнтованим, розумітися на сучасних тенденціях розвитку держави, володіти

інформацією щодо ринку професій, при виборі власного життєвого шляху спиратись на свої здібності, інтереси, знання та отримані вміння. Насправді ж лише деякі молоді люди роблять усвідомлений вибір щодо подальшого професійного становлення, яке сприятиме їх саморозкриттю. У більшості вони спираються на матеріальну спроможність сім'ї і часто вступають до педагогічних вищих навчальних закладів, які ще не є на сьогодні достатньо престижними, а отже, і не потребують великих матеріальних затрат, однак дають можливість отримати вищу освіту. Таким чином, обминається питання профпридатності і подальшої роботи майбутніх учителів за покликанням.

Останнім часом випускникам шкіл, що бажають вступити до того чи іншого вищого навчального закладу (ВНЗ), і будь-який педагогічний ВНЗ не є виключенням, пропонують закінчити підготовчі курси. Проте потреба в них є лише для тих абітурієнтів, які мають порівняно низький рівень отриманих шкільних знань. До того ж підготовчі курси потребують, як правило, додаткових матеріальних витрат. Здебільшого випускники самостійно здатні впоратись із завданнями при проходженні співбесід та при складанні іспитів до ВНЗ. Отже, багато хто обминає дану сходинку в системі отримання вищої освіти. При вступі до ВНЗ необхідно пам'ятати про їх існуючі акредитаційні рівні. Чим вище рівень, тим вище статус навчального закладу, більші можливості отримати вищу кваліфікацію, ширше спектр спеціальностей, більш досвідчені науково-педагогічні працівники, краща якість навчання тощо. Відповідно до рівня акредитації самого педагогічного навчального закладу можна очікувати приблизний рівень підготовки фахівця: чим вище акредитація – тим вище якість підготовки. Проте і тут існують певні нюанси. Наприклад, варто враховувати старанність самого студента, його бажання вчитись і стати справжнім професіоналом. По завершенню навчання будь-який педагогічний ВНЗ „випускає” вчителів, що мають бути готовими до роботи з дітьми, які не звертатимуть уваги на диплом свого нового вчителя, а сприйматимуть його цілісно, як особистість і професіонала, зважаючи на всі достоїнства та недоліки.

Отже, випускник педагогічного ВНЗ має бути компетентним у певних галузях, таких як:

- суспільно-правова (володіти мистецтвом спілкування з різновіковими та різними за статусом верствами населення, знати права та обов'язки як свої власні, так і дітей, батьків);
- сімейно-побутова (добре розумітися на психології сімейних відносин; застосовуючи педагогічні методи впливу, сприяти покращенню стосунків між батьками та дітьми);
- психологічна (жити в гармонії з собою і оточуючими, розумітися на внутрішньому світі дитини, сприяти її комфортному існуванню в навколишньому середовищі);
- особистісно-етична (мати власне світосприйняття та світорозуміння, допомагати дитині віднайти вірний шлях у житті, виховувати дитину на кращих здобутках моралі, етики та естетики);
- культурологічна (духовно розвивати, прищеплювати любов до мистецтва, традицій, історії як своєї Батьківщини, так і інших держав, націй, народів).

Далеко не кожен випускник вищого педагогічного закладу є компетентним у вказаних галузях. Причини можуть бути різні. Частіше – брак часу на самостійну підготовку та опрацювання спеціалізованої літератури, низька особистісна зумотивованість, відсутність спецкурсів, невисока компетентність самих викладачів ВНЗ з окремих питань, відсутність можливості практичного здобування знань у тих чи інших галузях тощо.

Молодий вчитель, аби виховувати інших, повинен сам бути високодуховною, висококультурною людиною, розумітися на цінностях життя, володіти професійною етикою. На жаль, далеко не всі вчителі-новачки прагнуть до цього, а перераховані якості все рідше самостійно культивуються щодо себе і сприймаються як належне, що не потребує зусиль та розвитку.

У процесі навчання майбутні вчителі отримують не лише певні знання, вміння та навички, але й усвідомлюють вірність власного професійного вибору, виходячи з інтересів, прагнень, можливості отримувати задоволення

від виконуваної роботи тощо. Тобто, аби стати висококваліфікованим спеціалістом, випускник ВНЗ повинен бути впевнений у правильності обраного життєвого шляху. Але надто часто, навіть по закінченню навчання, студенти так і не спромоглися визначитись із планами на майбутнє, а якщо і визначились, то мрії їх не співпадають з реальними можливостями.

Не остання роль відводиться науковій освіченості молодого вчителя, його готовності до самоосвіти протягом життя, бо справжній майстер своєї справи не має права стати нецікавим своїм вихованцям, відстати від прогресивних життєвих напрямків. Отже, для здійснення цього необхідне велике прагнення до подальшого особистісного і професійного розвитку, що гармонійно доповнюють одне одного, поєднуючись в особистості майстерного вчителя. Прагнення до особистісної самореалізації допоможе визначитись із власним призначенням, надасть змогу відшукати шляхи до душі та серця дітей, яким необхідні і знання, і розуміння, і допомога, і любов учителя.

Всі означені компоненти цього тривалого та складного шляху, що веде до досягнення високого рівня педагогічної майстерності, повинні гармонійно поєднуватися в одній людині, оскільки для вчителя, що мріє стати майстром педагогічної справи, такий рівень профпідготовки є лише фундаментом для подальшого вільного, творчого саморозвитку. Наступною сходинкою професійного становлення може бути інститут післядипломної педагогічної освіти, що виокремлює такі основні напрями роботи педагога над собою, як розвиток креативності, використання власного педагогічного досвіду для підвищення рівня викладання предметів та покращення взаємодії з аудиторією. Також невід'ємною частиною професійного самовдосконалення є обов'язкове проведення науково-дослідницької роботи. Як зазначено на рисунку 2.3., перебування вчителя на даному етапі професійного зростання свідчить про досягнення високого рівня педагогічної майстерності, що характеризується певним динамізмом та постійним удосконаленням. Інститут післядипломної педагогічної освіти передбачає спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки вчителя шляхом поглиблення, розширення і оновлення

його професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Інститут післядипломної педагогічної освіти створює умови для безперервності та наступності освіти і включає перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю (підвищення кваліфікації), стажування. Але і тут існують певні нюанси. Якщо людина отримує освіту, прямуючи шляхом державної освітньої системи, то їй гарантовано відповідний рівень навчання і певні результати по його завершенню, оскільки за таких умов включається наявне державне регулювання якості освіти, де здійснюється певний контроль. Якщо ж людина стає на шлях достатньо поширеної на сьогодні приватної системи отримання освіти, вона може обминати певні сходинки, які, між тим, є достатньо важливими при досягненні високого професійного рівня. Отже, держава повинна опікуватись і приватною системою освіти та створювати необхідну нормативно-правову базу захисту професійної освітньої системи.

Аспірантура, докторантура також відіграють важливу роль у процесі професійного становлення майстра. Адже вчитель постійно відчуває потребу подальшого розвитку та самовдосконалення, має бажання відповідати вимогам сучасності, сприяти розквіту тієї справи, якій він присвячує всього себе, сприяти розвитку держави, шляхом покращення національного освітнього рівня та творчого наукового підходу до вирішення актуальних проблем державного значення, що перебувають в компетенції освітніх систем.

На рисунку 2.3 подано чотири основні рівні педагогічної майстерності, що тісно взаємопов'язані, так чи інакше взаємодоповнюють один одного та певним чином взаємодіють з усіма ланками процесу формування педагогічної майстерності. Проте на практиці з різних причин складаються ситуації, за яких окремі ланки із запропонованої структури „випадають”. Наприклад, навіть система післядипломної освіти виступає як варіативний компонент і т.д.

Виходячи із зазначеного, пропонуємо структуру механізму оптимізації формування педагогічної майстерності (рис. 2.4), що складатиметься із наступних, тісно взаємопов'язаних між собою елементів:

- державний орган – незалежний структурний компонент, що визначає рівень педагогічної майстерності та його відповідність державним стандартам освітньої політики;
- система державно-громадського контролю за встановленням рівня педагогічної майстерності;



Рис. 2.4 Структура механізму оптимізації формування педагогічної майстерності вчителя.

- законодавча база, що регламентує функціонування системи визначення та встановлення рівня педагогічної майстерності;
- методологія розробки та контролювання рівня якості педагогічної майстерності, що є теоретичною базою впровадження механізмів державно-громадського контролю;
- застандартизовані норми щодо встановлення процедур визначення рівня педагогічної майстерності на всіх етапах її формування;

- національна система моніторингу рівнів формування педагогічної майстерності: система показників, критеріїв, наслідків – як інформаційна база результативності системи формування педагогічної майстерності.

Як видно на рисунку 2.4, в центрі схеми – державний орган. Цілком вірогідно, що його функції міг би виконувати один з підрозділів Міністерства освіти і науки України. Між всіма елементами структури є взаємозв'язок. Але регулятивну функцію щодо її діяльності здійснюватиме законодавча база. Вона найтіснішим чином пов'язана з методологією розробки та контролю рівня якості. При цьому своєрідними плодами діяльності такого структурного елемента, як методологія розробки та контролю рівня якості, стануть застандартизовані норми. У свою чергу для ефективного виконання відповідних функцій всіма складовими структури механізму оптимізації потрібна прозора, але чітко налагоджена система державно-громадського контролю. Нарешті, своєрідним „датчиком”, що сигналізуватиме про ефективність діяльності всієї структури механізму оптимізації, здатним надати своєчасні рекомендації щодо корегування її діяльності, а при необхідності – усунення певних недоліків, покликана стати Національна система моніторингу рівнів формування педагогічної майстерності.

Таким чином, дослідження та аналіз сучасного стану і змістовності педагогічної майстерності, пошук механізмів оптимізації її становлення дають підстави для наступних висновків:

1. Дослідження змісту, місця і ролі педагогічної майстерності в системі професійної підготовки сучасного вчителя виводять нас на три блоки незалежних змінних, що безпосередньо впливають на якість роботи вчителя, сприяють професійному зростанню. До них відносимо: об'єктивно-особистісні характеристики педагога, соціально-організаційні фактори освіти, суб'єктивно-психологічні риси особистості. В ході дисертаційного дослідження на об'єктивно-особистісні характеристики та суб'єктивно-психологічні риси особистості вчителя було звернено особливу увагу, оскільки вони є змінними, що виступають запорукою досягнення найвищого рівня педагогічної

майстерності. Враховуючи об'єктивні реалії сьогодення, доповнено та уточнено і саме поняття „педагогічна майстерність”.

2. Філософський аналіз сучасного стану педагогічної майстерності робить можливим розширення та вдосконалення структури моделі педагогічної майстерності, що базується на відомих чотирьох складових (професійне знання предмета і методика викладання, професійна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна техніка), виокремлених групою педагогів-науковців під керівництвом І.Зязюна. Становлення педагогічної майстерності вчителя в умовах сучасності вимагає корегування класичної моделі з включенням до неї цілого ряду додаткових компонентів (наукове підґрунтя, теоретичні знання, загальну ерудованість, гносеологію, педагогічну креативність, самоосвіту, саморозвиток, володіння мистецтвом мовлення та акторським мистецтвом, загальнолюдські духовні та моральні цінності, власну світоглядну позицію, професійну етику, методику виховної роботи, особисті фахові якості, досвід педагогічної праці, рівень розвитку культури суспільства, віросповідання, національні традиції, загальний рівень економічного розвитку, рівень освіти в країні, рівень матеріального забезпечення, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства, тип освітньої системи).

3. Серед основних складових, що визначають місце і роль педагогічної майстерності в системі характеристик вчителя, є його світогляд, гуманістична спрямованість діяльності, професійна і комунікативна компетентність, рівень психологічної та мовної культури, креативний характер праці тощо. При цьому, особливістю особи вчителя є те, що у своїй діяльності він належить відразу двом світам, двом світоглядним вимірам – дитячому і дорослому. Вчитель зобов'язаний уміти ідентифікувати себе з дитиною, урівноважувати взаємозв'язок та взаємозалежність дорослого і дитячого світоглядів. Розроблена модель світоглядної позиції демонструє еталонне сприйняття педагогом світоглядної позиції дитини і дорослого та вміння синтезувати ці позиції, пропускаючи їх через власну, в ході навчально-виховного процесу.

4. У процесі становлення педагогічної майстерності сучасний вчитель проходить кілька етапів, кожному з яких відповідає певний її рівень. Систематизація рівневого здобуття педагогічної майстерності є надто важливою щодо усвідомлення самого процесу формування педагогічної майстерності. При цьому кожен рівень набуватиме лише тоді практичного значення, коли він буде всебічно обґрунтований. У запропонованій нами схемі рівневого здобуття педагогічної майстерності рівнів чотири, кожен з яких обумовлюється і певним освітнім рівнем. Чітка рівнева градація педагогічної майстерності сприятиме такому ж чіткому структурованому підходу до її формування.

5. Процес реалізації на практиці будь-якої ідеї, положення, пропозиції вимагає чіткого механізму запровадження. На нашу думку, досить оптимальною може стати запропонована нами структура механізму оптимізації формування педагогічної майстерності вчителя (рис. 2.4.) з відповідним взаємозв'язком і взаємозалежністю її складових. Така структура, на нашу думку, змогла б суттєво зарадити оптимізації процесу формування педагогічної майстерності сучасного вчителя.

РОЗДІЛ 3

СПЕЦИФІКА ДЕТЕРМІНУВАННЯ ФЕНОМЕНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

3.1. Еволюція філософських поглядів на проблему становлення педагогічної майстерності

На сучасному етапі розвитку суспільство виходить на якісно новий рівень ставлення до проблем освіти. При цьому загальна зацікавленість освітньою діяльністю породжується не тільки потребою суттєвої модернізації освіти, а й різним баченням, різними оцінками стану освіти й підходами до її якісного вдосконалення.

Повноцінна освіта має забезпечувати випереджаючий розвиток суспільства. Це завдання освіта реалізовуватиме за умови виховання розвиненої особистості. „Метою освіти є не просто поповнення шеренг технократів чи гуманітаріїв, а якомога повніше розкриття природних здібностей конкретного індивіда. Іншої програми-максимум ніколи не було й бути не може в принципі. Виконання ж її означає гармонійний чи принаймні збалансований розвиток і людини, і суспільства в цілому” [46].

Пріоритет людини в освіті має стати, таким чином, першою і одночасно парадигмальною нормою закону, утвердитись як ідейна основа нормативно-правового поля галузі [136].

На думку В.Кременя, суспільство нині знаходиться у процесі вирішення найважливішої проблеми – відтворення повноцінного людського потенціалу, у вирішенні якої великі надії покладаються саме на талановитих, розумних, морально досконалих педагогів, здатних творчо змінювати освітній простір. Педагог у процесі виховання дітей представляє не лише його власні інтереси, мотиви, плани, а те, що значно більше від його „Я”. Йдеться про систему ідей,

традицій, культури в широкому розумінні цього слова. І вчитель як посередник між цими категоріями і дітьми має зростити гідних продовжувачів примноження здобутків людської цивілізації. Філософське бачення вчителем освітніх проблем робить його унікальною та цікавою особистістю [126].

У самому понятті „вчитель” криється багатоаспектне значення. Це той, хто володіє мистецтвом навчати, наставляти, виховувати, бо, як старанний скульптор, намагається якомога красивіше зліпити і розмалювати зображення бога, без кінця їх шліфує і оздоблює, щоб надати їм схожості з оригіналом. Так і сучасний учитель, поєднуючи наукові підходи та практичний досвід, підносяться у своїй діяльності до мистецтва виховання.

У контексті нашого дослідження поняття „вчитель” вживається в широкому розумінні – як авторитетна мудра людина, що має великий вплив на людей. Вчителями називали творців наукового вчення (Арістотель, Сократ), релігійного (Христос, Будда, Аллах), провідників цих учень, мислителів, філософів, які вказували людям шлях до життя, людей, що створили свої школи в науці, мистецтві, тобто тих, чий авторитет є загально визнаним, хто має своїх послідовників – учнів. Добре, коли професія і визнання поєднуються в одній людині – скромному і чесному трудареві, покликаному навчати й виховувати дітей у школі. Поряд зі словом учитель ми вживаємо і слово педагог, більш вузьке поняття. Як зазначає І.Зязюн, педагог – це фахівець, який займається навчально-виховною роботою в школі чи дитячому садочку, школі-інтернаті чи виправній колонії, працівник позашкільного закладу, керівник народної освіти, викладач вищого навчального закладу [194].

Об'єктом дослідження різних галузей педагогічної науки є навчально-виховний процес. Як відомо, дидактика вивчає загальні закономірності навчання, методика розробляє ефективні способи викладання конкретних предметів, теорія виховання визначає принципи й закономірності виховного впливу вчителя на учня. Відповідно до цього метою педагогічної діяльності є виховання підрастаючого покоління. Але вирішення складних завдань, які

стоять перед сучасною загальноосвітньою школою, значною мірою залежить і від рівня культури, освіченості та майстерності учительства [258].

Історія розвитку школи, педагогічної думки показує, що в умовах конкуренції та небов'язкової освіти перевагу мали вчителі, яким було що передати своїм учням і які знали, як це треба робити. Адже викладачем університету міг стати будь-який його випускник, що отримав ступінь ліценціата, магістра або доктора, але за умови, що в процесі вільної конкуренції викладачів йому вдасться набрати слухачів-студентів. Надлишок вчителів у середньовічній Європі навіть призвів до появи певної категорії людей – мандрівних учителів.

Про те, що з давніх часів люди вбачали в учителіві, у високому розумінні цього слова, цілий комплекс якостей, у тому числі й майстерність вихователя, свідчать і наступні факти. У Древній Індії розрізняли три категорії вчителів: вчитель – той, хто перш за все навчав Веди; викладач – той, хто вчив тільки частині Веди й брав платню за навчання; гуру – вчитель та духовний наставник. Гуру вважали батьком дитини, який заслуговує більшої поваги, ніж справжній батько.

Звернення до античності в історико-філософському плані означає, перш за все, прилучення до того унікального філософського мислення та феномена культури, що існували, починаючи з VI ст. до н.е. у Стародавній Греції, до VI ст. до н.е. в Стародавньому Римі. В період становлення античної думки ми можемо знайти багато цікавих висловлювань видатних філософів того часу і відносно освітньої сфери, і стосовно аспектів виховання. Отже, Арістотель вважав виховання найкращим скарбом на старість, але наголошував, що із безлічі корисних речей в житті повинні вивчатись лише ті, які дійсно є необхідними, але не без виключення. Відношення Арістотеля до вчителів, їх місця і ролі в житті дитини можна зрозуміти з його наступних слів: „Вчителі, яким діти зобов'язані вихованням, більше заслуговують пошани, ніж батьки, яким діти зобов'язані лише народженням: одні дарують нам лише життя, а інші – добре життя” [206, 462]. Арістотель притримувався думки

обов'язковості навчання, адже людина з наукою рухається вперед, тому вчитель виступав значимою особою [165]. Демокрит з повагою відносився до вчителів і говорив про те, що виховання перебудовує людину і, покращуючи, створює її другу природу [206, 446]. Діоген притримувався думки, що виховання стримує юнаків, є втіхою для старців, бідних збагачує, а заможних прикрашає, тим самим наголошуючи на необхідності навчання та виховання і підкреслюючи визначну роль вчителя у житті будь-якої людини. Вимогливе та серйозне було ставлення Платона до процесу навчання та підготовленості самого вчителя. Він спрямовував насамперед на пізнання істини стосовно будь-якої речі, про яку говориш або пишеш, а вже потім стає можливим її подальше викладення [165].

Своєрідним учителем-батьком, духовним наставником був для своїх учнів і всесвітньо відомий Сократ. Саме він вважав, що в світі існує єдине благо – це є знання, а отже і єдине зло – нецтво [206, 453]. Молодим людям Сократ радив частіше заглядати у дзеркало: красивим, аби не соромити своєї краси, а потворним - аби вихованням прикрити свою потворність [206, 446]. Винайшовши свій особливий метод навчання і довівши його до досконалості, він залишився в пам'яті людства як вчитель, що сягнув висот педагогічної майстерності, вчитель-творець.

Досить прогресивними є погляди англійського філософа та педагога Джона Локка, який розглядав проблеми педагогіки з позиції матеріалістичної філософії. У філософських та педагогічних працях Д.Локк винаходить залежність між розвитком людини та вихованням, чим підтверджує необхідність виховання та навчання для людини. Розробляючи теорію „виховання джентльмена”, Джон Локк стверджував, що завдання вихователя полягає у формуванні поведінки і душі свого вихованця. Вчитель має прищепити учню хороші манери, закласти в ньому основи доброзичливості і мудрості, навчити поступово пізнавати людей, любити і прагнути наслідувати все, що прекрасно і варто похвали, озброїти вихованця силою, енергією і наполегливістю в прагненні до цієї мети [150]. Проблему виховання

особистості він трактував у широкому соціальному та філософському контексті проблеми взаємозв'язку людини і суспільства. Процес навчання та виховання охоплює фізичний, психічний та розумовий розвиток учня. Вчитель, на думку Джона Локка, в роботі має взяти за основний принцип гуманне ставлення до дитини, навчати без догматизму та утиску особистості. Головним обов'язком учителя є підтримка душі у такому стані, аби вона завжди була готова до спілкування та сприйняття істини. Майстерність педагога, за Д.Локком, полягає у використанні будь-якої позитивної миті і у створенні таких для стимулювання учнів до бажаних повторних дій, що сприяють закріпленню позитивної звички. Даний підхід пізніше знайшов своє продовження у методі створення життєвих ситуацій, що виховують особистість, який був розроблений Жан-Жаком Руссо [104; 196; 214].

Ідеї гуманізації навчання та виховання століття за століттям набирали сили, збагачувалися новим змістом. Вони були пов'язані з особливими вимогами до особистості вчителя, його педагогічної майстерності. Такі особливі вимоги до вчителя висунула епоха Відродження. Педагоги-гуманісти відтворили й розвинули ідею гармонійного розвитку особистості, висунули ідеал мислячої людини, яка сміливо вивчає навколишній світ, фізично досконалої, з високими моральними якостями. Великого значення для формування гуманістичної спрямованості вчителя набуло і знання славної історії українських братських шкіл, створених на демократичних, гуманних засадах. Знання своїх коренів, здобутків українського народу в справі освіти дітей незалежно від їх матеріального та соціального становища, гуманістичних тенденцій Києво-Могилянської Академії повинні допомогти відродженню давніх традицій у сьогоденні.

Свою частку у формуванні педагогічної майстерності вчителів вносить і пізнання ними ідей вільного виховання. У зв'язку з цим багато користі приносить вивчення педагогічної творчості Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого, С.Шацького та інших прихильників цієї ідеї. Ідея вільного виховання принесла

новий погляд на зміст роботи вчителя-вихователя, його педагогічну майстерність.

Ключем до педагогічних ідей Жан-Жака Руссо виступає дуалістичне, сенсуалістське світосприйняття мислителя. Головне педагогічне завдання він вбачав у моральному вихованні учнів, що передбачає „формування серця, суджень та розуму” дитини і має відбуватись саме у вказаній послідовності. Як гуманіст, він пропонував здійснювати процес виховання, базуючись на природній доброті людини. Ж.-Ж.Руссо у питаннях навчання покладался на вроджені нахили дитини, її інтереси. Вони повинні були бути вирішальними у виборі змісту навчального матеріалу. Роль учителя Руссо вбачав в організації середовища виховання таким чином, щоб дитина могла реалізувати свої можливості. Філософ також виділив три основні фактори виховання, що впливають на дитину, серед яких він виділяє природу, людей та суспільство. При цьому завдання, що покладене на вчителя або вихователя, полягає у вмінні об'єднати, звести у гармонію дії зазначених факторів.

Лев Толстой, підхопивши ідею Ж.-Ж.Руссо і надавши їй більш гуманістичного звучання, створив першу в світі „вільну школу”. Фактично одним із принципів цієї школи стали високі професійні та моральні якості вчителя. Л.Толстой вважав освіту, що включає навчання і виховання таким же об'єктивним процесом, як і явища природи. Л.Толстой звернув увагу на те, що зазвичай розвиток учнів приймається за головну мету навчання, що педагоги сприяють розвитку дитини, а не гармонії її розвитку, в чому і вбачав головну помилку всіх педагогічних теорій. Ідея вільного розвитку дитини передбачає формування нового типу спілкування учителя з учнем, що сприяло б розвитку пізнавальної активності та творчій діяльності школярів, але і вимагало високого рівня підготовленості вчителя [196]. Хоча ми досі працюємо здебільшого в умовах традиційної школи, що підтримує керівну роль учителя, час вносить свої корективи. Вже з'являються нові типи навчально-виховних закладів, альтернативні школи, і вчитель повинен бути готовим працювати в них.

Адже не даремно Я.Коменський назвав школу майстернею людяності, майстернею культури. Саме школа, на його думку, повинна в ім'я народної освіти привести до всебічної культури всіх у всьому. Виховання всебічної культури кожного індивідуума дозволяє йому стати людиною – найвищим, найдосконалішим, неперевершеним творінням [118]. Ян Амос Коменський також зазначав, що зерна знання, благочестя та моральності, дані людям від народження, для свого розвитку потребують поштовху у необхідному напрямі, тим самим підкреслюючи значимість ролі вчителя. Майстерність педагога, на його думку, полягала лише у вмінні „вливати в уми юнаків готову освіту” за рахунок готових засобів. Учитель має доносити суть предметів з книжок до розуму слухачів. Мистецтво всьому навчати і навчатись, на думку Я.Коменського, має спиратись на порядок, існуючий в природі, та її віковий досвід [118]. Майстерність навчати нічого іншого не потребує, окрім суворого порядку, вмілого розподілу часу, предметів та методики. Якщо вдається точно встановити цей розподіл, то навчати будь-яку кількість учнів не представлятиме складності [254]. Майстерність учителя в умінні викладати докладно, коротко і сильно, щоб розум „відмикався” і перед ним розкривався весь світ, в умінні викладати у певному зв'язку, у безперервній послідовності минулого, сьогоденного і завтрашнього. Ян Коменський наполягав, щоб навчання було розумним, тобто все, що викладається, потребує підкріплення доводів розуму, аби не залишати місця для сумнівів та не допускати забування вивченого. З розумністю процесу навчання поряд ідуть природність, легкість викладання, висока моральність та благочестя [118].

Докорінні зміни у підходах до навчання та розуміння педагогічної майстерності здійснив Іоганн Генріх Песталоцці, який уявляв навчання як творчий процес самого учня, знання – як розвиток діяльності зсередини, як акти самодіяльності та саморозвитку. Допомога вчителя учню при навчанні, з точки зору І.Песталоцці, є лише „допомога самодопомоги”, всі освітянські засоби, як більш або менш штучні, не повинні відхилятися від природного процесу розвитку здібностей дитини або перешкоджати йому, а знаходитися в

гармонії зі способом дії, якого дотримується сама природа. Важливість мистецтва освіти виявляється у вмінні збільшувати для дитини кількість предметів спостереження, підсилювати враження від них, робити їх більш впливовими, розташовувати їх таким чином, аби вони ставали більш повчальними. Без допомоги мистецтва природний процес розвитку як розумових здібностей учнів, так і спостереження та мови, протікає дуже повільно і надто обмежено [104; 196].

Погляди Іоганна Песталоцці на самобутність розвитку людини, на автономність розуму та волі, на самостійне прийняття людиною законів розвитку і подальше виконання їх, багато в чому нагадують вчення І.Канта про апріорні форми знання та автономності морального закону. Шляхом самостійного теоретичного пошуку І.Песталоцці дійшов до утвердження аналогічного початку у педагогіці та дидактиці, про які говорив І.Кант в філософії – у вченні про пізнання та етику. В пізнанні та діяльності людина прямує, за теорією Іммануїла Канта, від себе, власне „Я” з апріорними формами та автономним моральним законом виступає початковим корінним пунктом людського пізнання та діяльності, зовнішній же світ пропонує розуму лише грубий, розрізнений матеріал. Аналогічне значення в педагогіці та дидактиці, на думку мислителя, мають самобутні прагнення людських сил до самостійного розвитку [104, 296].

Філософ велику роль в роботі вчителя приділяв методу навчання. Він вважав, що для шкільного навчання особливо слід домагатись того, аби вчитель, навіть при наявності самих незначних здібностей, застосовуючи метод, міг з успіхом прямувати до поставленої мети. І.Песталоцці ще більше наполягав на тому, що необхідним є пошук придатних форм викладання, які зроблять із вчителя механічне знаряддя методу, результати якого повинні виявлятись завдяки природі форм викладання предметів, а не через саму майстерність педагога, що здійснює керівництво ними. Педагогічна майстерність є нічим іншим, як мистецтвом допомагати природному прагненню учня до розвитку, що базується на гармонії отриманих дитиною

вражень, враховуючи ступінь розвитку її сил. Взагалі суттєвою рисою освіти Іоганн Песталоцці вважав гармонійний розвиток сил і здібностей людини.

Майстерність навчання дітей, на думку І.Песталоцці, включає три основні правила: 1) вчити дітей сприймати кожен предмет, що пропонується їх свідомості, як єдине ціле, тобто окремо від інших предметів, з якими він пов'язаний; 2) знайомити дітей з формою кожного предмета, тобто його мірою та пропорціями; 3) як можна раніше знайомити учнів з повним запасом слів та назв усіх предметів, з якими вже відбулось ознайомлення [104, 301]. Зокрема, Песталоцці диференціював сутнісну та розвиваючу сторони процесу навчання, і радив учителям дотримуватися у розвитку дітей системи засвоєння знань від найпростіших елементів до поступового пізнання складних.

Іоганн Гербарт в своїх педагогічних працях говорить про складний процес навчанням, що виховує. Майстерність вчителя, на його думку, полягає у мистецькому поєднанні процесу навчання та процесу виховання дитини, що виступають невід'ємними складовими єдиної системи отримання освіти. За відсутності одного з компонентів стає неможливим досягнення гармонійного розвитку особистості. Вчитель повинен бути прикладом для своїх учнів, розвивати в них самостійність та показувати приклад сконцентрованості на предметі, що вивчається, шляхом власних роздумів, виконання письмових вправ та читання книжок. Педагог має володіти даром вільного викладення матеріалу та бути живою людиною, аби надати уявленням учнів вільного руху та сприяти розвитку в них творчості [104, 315].

Взагалі школа і сам процес навчання, на думку Адольфа Дістерверга, знаходяться у постійному русі, а разом з ними у безперервному русі перебувають і вчителі. Бути у русі для вчителя означає мислити, самовдосконалюватися, пізнавати самого себе та своїх учнів, критично ставитись до всіх вчень, поглядів та нових тенденцій в освіті. А.Дістерверг вважав, що будь-яка філософська догма, яка виставляється незмінною, заважає людському прогресу в пошуках та пізнанні істини. Істина не є чимось готовим, завершеним, вона є безупинним необмеженим процесом, плодом людської

діяльності за певних умов. Немає жодної незмінної істини, істинне, добре та прекрасне для юнака не те ж саме, що і для старця. Отже, мета розвитку дитини засобами виховання та навчання полягає у доведенні її до зрілості, що розкривається у здібності керувати самим собою та визначати себе; головним засобом досягнення даної мети є самостійна діяльність, за рахунок якої людина формує себе сама. Звідси і найвищий початок всього виховання та навчання, за Дістервергом: „самодіяльність у служінні істинному, прекрасному, доброму” [104, 317].

Адольф Дістерверг називає це вищим початком життя для всіх, а особливо для педагогів. Заняття вихованням та навчанням для вчителя є його життєвим кредо, за яким він має виховувати та навчати не тільки себе, але й інших. Якщо педагог прагне підготувати інших до істинного життя, збудити в них потяг до істинного та доброго, до найвищого розвитку всіх сил, то спершу він має дані величні якості виховати сам у себе. Педагогу недостатньо лише теоретично признавати вищий ідеал життя, цей ідеал має стати внутрішньою істиною вчителя, зробитись його власним „Я”, через яке проходять всі думки та бажання. Тільки тоді він має право говорити про ідеал життя. Педагог, на думку А.Дістерверга, повинен визнати незаперечними наступні положення:

- 1) неможливо виховувати, розвивати та навчати дітей, коли сам нерозвинений, невихований та неосвічений;
- 2) педагог може виховувати та навчати інших лише в такій мірі та ступені, в яких сам причетний до навчання та виховання, в яких сам засвоїв їх;
- 3) вчитель здатен виховувати та навчати лише до тих пір, поки сам працює над власним вихованням та освітою.

В основу освітнього процесу філософ ставить учителя, цінуючи його неповторну особистість. Від учителя він вимагає безумовної любові до істини та її дослідження, досконалого вивчення предметів, які педагог викладає, зацікавленості явищами та діями в політичній, суспільній та релігійній галузі, зміцнення принципу всезагальної гуманності. Майстерність вчителя засновується на дотриманні певних правил відносно учня, серед яких навчати

відповідно до природи, враховувати вікові особливості учня, починати з наявного рівня засвоєних знань, не вивчати зайвих речей, іти від простого до складного, навчати елементарно і т.д. [104, 319]. Отже, Адольф Дістерверг підкреслював значну роль учителя в процесі навчання та виховання і надавав великого значення майстерності педагога.

З огляду на вищесказане, можемо зробити наступні висновки.

- В історичному аспекті осмислюється певна специфіка становлення та трансформації сприйняття і розуміння поняття педагогічної майстерності, досягнення фахової зрілості педагога, що передбачає наявність у вчителя цілого комплексу якостей, у тому числі й майстерності вихователя.

- Майстерність педагога розглядалась як уміння використовувати будь-яку позитивну мить у стимулюванні учнів до бажаних повторних дій, які б сприяли закріпленню позитивної звички. З'являється і знаходить свій розвиток так званий „метод створення життєвих ситуацій”, упроваджуються в процес навчання ідеї „вільного виховання”, що, в свою чергу, сприяють пізнанню феномену педагогічної майстерності, вдосконаленню тогочасної освітньої системи.

- Виникають дуальні погляди, які вступають у певне протиріччя між собою: від таких, які вважають, що педагогічна майстерність нічого іншого не потребує, окрім суворого порядку, вмілого розподілу часу, предметів та методики, до таких, що представляють навчання як творчий процес самого учня, а знання – як розвиток діяльності зсередини, як акти самодіяльності та саморозвитку.

- Педагогічна думка доходить висновку, що майстерність учителя полягає у мистецькому поєднанні процесів навчання та виховання дитини, які виступають невід'ємними складовими єдиної системи отримання освіти.

- Основним філософсько-педагогічним постулатом для багатьох поколінь педагогів стає теза про те, що неможливо виховувати та розвивати, будучи невихованим і неосвіченим; педагог може виховувати і навчати до рівня, до

якого навчений і вихований сам; учитель здатен виховувати і навчати доки сам працює над власним вихованням і освітою.

- Зауважимо на тому, що вчитель має добре відчувати час і ті умови, в яких працює школа сьогодні, розуміти, що однією з основних гуманних тенденцій розвитку людства було визнання необхідності освіти для всіх без винятку дітей, незалежно від їх соціального та матеріального становища. Крім того, це настійне веління економіки країни, запорука успішного подальшого розвитку наук, системи виробництва, всього суспільства та держави в цілому.

3.2. Рефлексія проблем становлення педагогічної майстерності у вітчизняній педагогіці: історико-філософський зріз осмислення

Для професійного становлення педагога надто важливим є глибоке знання історії вітчизняної педагогічної школи, що представлена унікальними підходами до процесу навчання та виховання яскравих постатей, серед яких Г.Сковорода, О.Духнович, Т.Шевченко, М.Костомаров, К.Ушинський, І.Франко, П.Каптерев, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі тощо.

Григорій Савич Сковорода залишив по собі нащадкам унікальний образ педагога-майстра. Його поради щодо позиції вчителя, впливу на дитячі серця, зауваження, спрямовані на виправлення певних недоліків у професійній діяльності педагога, є цілком актуальними і для нас.

Головним в особі вчителя Григорій Сковорода вважав моральні якості, основним завданням – збудити свідомість простих людей, навчити їх самопізнанню, головними обов'язками – виявляти і розвивати природні задатки своїх вихованців. Застерігав Г.Сковорода вчителів від квапливих і необґрунтованих висновків щодо тих чи інших здібностей та інтересів дітей. Адже від учителя залежить своєчасне розкриття внутрішнього світу дитини, спрямування на вірний шлях, враховуючи її нахили [192].

Григорій Сковорода, торкаючись питання професійного відбору, кажучи про працю, що має виступати джерелом радості і задоволення, наголошує, що

відсутність аналогічного відчуття сигналізує про виконання людиною невластивої їй роботи. „Должность наша есть источником увеселения. А если кого своя должность не веселит, сей, конечно не к ней сроден, не друг ея вѣрный, но нѣчтось возлѣ нея любит, и как не спокоен, так и не щаслив” [193, 127].

До вчителя просвітитель ставить високі вимоги, серед яких глибокий розум, висока мораль, єдність слова та діла, безмежна відданість своєму народові. Педагог має вміти застосовувати набуті знання на практиці, адже наука та досвід, на думку українського філософа, мають складати єдине ціле. Ефективність розумового розвитку учнів мислитель також ставить у пряму залежність від підготовленості вчителя. Отже, тільки людина, що глибоко засвоїла знання, може виконувати почесні завдання педагога: „долго сам учись, если хочешь учить других” [192, 353]. Не уявляв просвітитель процесу навчання і без взаємної любові, дружби та довіри між учителем та учнем, на яких і будується вся система освіти.

Олександр Духнович взагалі вважав педагогіку мистецтвом мистецтв, а педагог, на його думку, усіх митців перевищує. Для того, щоб людство влаштувати, необхідно, за висловом О.Духновича, досконало оволодіти педагогічними знаннями, навчитися їх застосовувати, передбачати наслідки зробленого: „такими міркуваннями займатися, як би змогли легше і більш успішно виконувати свій обов’язок” [157, 518].

О.Духнович, як і його попередник Г.Сковорода, вважав, що при вихованні та навчанні слід враховувати природні та вікові особливості дитини, також має використовуватись індивідуальний підхід до кожного учня, у відповідності до його нахилів, задатків, інтересів, фізичних особливостей.

Вчителів О.Духнович називає просвітителями народу, завдяки їх діяльності має бути знищене зло і процвітати добродійність. На думку педагога, не кожен може бути наставником, а лише ті, хто має природні нахили, знається на предметах та навчанні дітей. До вчителя український педагог висуває певні вимоги: необхідно мати покликання до навчання інших,

добре володіти знаннями з предметів, що викладаються, та пояснювати все зрозуміло, „мати непорочний норов та процвітати добродетелями”, за характером бути мужнім та поважним, любити учнів та викликати любов до себе, користуватись потрібними засобами для навчання та дотримуватись порядку [157, 517]. Це є ті пункти, за якими відшліфовуються знання й досвід учителя та здійснюється поступове досягнення більш високого рівня педагогічної майстерності вчителя.

Тарас Григорович Шевченко не залишив педагогічних праць, але його геніальні поетичні та прозові твори насичені глибоким філософським змістом, гостро підіймають проблемами навчання і виховання молоді:

„Не дуріте самі себе,
Учітесь, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь”
[269, 146].

Особливу роль надає Т.Шевченко особі вчителя – добрій, високоморальній людині, носію духовності свого народу, справу якого вважає найблагороднішою та найсерйознішою. За словами Тараса Шевченка, „зі школи має виходити освічена, пряма і сердечна людина, що добре розуміє і співчуває всьому людському”, а сформувати таку особистість зможе лише справжній вчитель, що досконало володіє майстерністю виховання та навчання [174].

Визначне місце в історії розвитку та вдосконалення української педагогіки посідають погляди Михайла Костомарова. У своїй практичній діяльності, як і кращі українські вчителі багатьох поколінь, він прямував до використання різноманітних чинників, форм та методів педагогічного впливу, спрямованих на формування духовності поколінь, що вступають у життя. Отже, до поняття педагогічної майстерності вчителя М.Костомаров додавав уміння педагога на фоні загальної взаємодії з учнями поряд з інтелектуальним, розвивати і духовний світ дітей.

Михайло Драгоманов та Борис Грінченко також бажали бачити вчителя високоосвіченою, високоморальною особистістю, що досконало володіє мистецтвом навчання та виховання, сумлінно виконує свій учительський обов'язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у власних діях, саме на такому підґрунті і формується педагогічна майстерність учителя [157, 221-231].

Велику кількість творів, присвячених роботі вчителя, його майстерності, можна знайти у літературній спадщині Івана Франка, серед яких „Борис Граб”, „Не спитавши броду”, „Учитель”. З великою повагою до народних учителів ставився І.Франко, високо цінив їх вклад у інтелектуальний та культурний розвиток народу, вважав, що саме „учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого” [157].

На думку Івана Франка, хороший вчитель має завоювати довіру учнів, на уроках уникати шаблону і одноманітності, сприяти розвитку у дітей самостійності в думках та діях, виховувати високоморальних особистостей, вчитель повинен ґрунтувати процес навчання не лише на доброму володінні теоретичним матеріалом, але і демонструвати практичні навички [174, 139-141].

Педагоги-новатори (Ш.Амонашвілі, І.Волоков, Є.Ільїн, С.Лисенкова, С.Френе, В.Шаталов, С.Шацький, Р.Штейнер тощо), працюючи в дуже складних, як вони самі пишуть, умовах радянської школи, коли не було майже ніяких зовнішніх стимулів до навчання, відбору дітей за здібностями, знайшли свої шляхи в педагогіці. Вони внесли особливий вклад у розробку засобів навчання без примусу. Їх педагогіка допомагає, не принижуючи гідності дітей, успішно навчати в одному класі слабких та сильних учнів.

В будь-якому разі, навіть при суб'єкт-суб'єктній взаємодії, вчитель має виступати гарантом гармонії навчального та виховного процесів, а для цього, перш за все, він повинен добре знатися на механізмі спільних дій з учнем, спрямованих на досягнення навчальної та виховної мети. Педагогіка співробітництва примушує замислитися над тим, як навчити дитину любити

сам процес навчання, надати їй упевненості в тому, що вона зможе подолати будь-які труднощі на шляху пізнання, виростити в дитині повагу до самої себе. Педагогіка співробітництва висуває ідеї, що дозволяють розвивати найменші здібності учнів – ідею опори, важкої мети, вільного вибору, випередження, самоаналізу тощо. Власне педагоги-новатори висувають, як основну мету, розвиток особистості дитини. Шалва Амонашвілі підкреслює, що навчальний процес повинен бути насамперед спрямований на розвиток дитини, а знання, вміння та навички, які здобувають учні, повинні бути не самоціллю вчителя, а засобами, за допомогою яких цей розвиток відбувається [220].

Цілком оригінальним визнаний підхід Костянтина Дмитровича Ушинського до трактування самої суті педагогіки. Він вважав, що „слід розрізняти педагогіку в широкому розумінні, як суму знань потрібних або корисних для педагога, і педагогіку у вузькому розумінні, як зібрання виховних правил”, пропонував збагнути „відмінності між педагогікою в широкому розумінні, як зібрання наук, спрямованих до однієї мети, і педагогікою у вузькому розумінні, як теорію мистецтва, виведеною з цих наук” [251, 193-194].

Педагогіка, як зазначає Костянтин Ушинський, є „першим з вищих мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їх прагнення до вдосконалення у самій людській природі; не до вираження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина” [251]. Саме на реалізацію мети досягнення довершеності і повинна бути спрямована діяльність педагога, що базується, перш за все, на його педагогічній майстерності навчати та виховувати.

К.Ушинський, глибоко і всебічно займаючись проблемами підготовки вчителя, виховання його педагогічної і загальної культури, підкреслював негативний вплив на особистість педагога одноманітної діяльності, механічного повторення одного і того ж матеріалу, стереотипу в роботі, який може приспати розум [220].

Кожен вчитель, за словами Костянтина Ушинського, „повинен набути всебічних знань про людську природу, за виховання якої береться”, оскільки процес формування особистості є доволі складний і жодних помилок природа не пробачає [251, 206]. В поняття вихованої людини педагогом вкладалося дуже широке значення, тому розроблена ним система виховання включає всі провідні компоненти підготовки розвиненої особистості. Система включає формування наукового світогляду, розумове, духовно-моральне, трудове, естетичне та фізичне виховання.

Великого значення має кваліфікація педагога, адже повне досягнення навчальної і виховної мети можливе, за К.Ушинським, коли її втілює висококваліфікований вчитель.

Вимоги до вчителя і його всебічної підготовки включають уміння не тільки вчити, але і виховувати любов до власної професії, прихильне ставлення до дітей, відповідальність при виконанні обов'язків педагога, освіченість, ґрунтовне знання базових наук, до яких входять педагогіка, філософія, психологія і т.д., володіння педагогічною майстерністю та педагогічним тактом.

Успішність педагогічної діяльності, її результати залежать також від особистих якостей учителя. Широко відома думка Костянтина Ушинського про те, що без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця, що проникає в характер, виховання неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характер може формувати характер [250, 29]. Справжній вчитель постійно має перебувати в процесі саморозвитку та професійного самовдосконалення, повинен займатись самоосвітою, підвищувати власну кваліфікацію, аби бути потрібним та цікавим своїм вихованцям.

„Вихователь, що перебуває на рівні сучасного руху виховання, відчуває себе живим, дієвим членом великого організму, який бореться з неосвіченістю і вадами людства, посередником між усім, що було благородним і високим в минулому історії людства, і новим поколінням, охоронцем святих заповітів

людей, які боролись за істину і за благо” [250, 102]. Роль педагога неоціненна, адже саме йому „ввіряємо моральність і розум наших дітей, ввіряємо їхню душу, а разом з цим і майбутнє нашої вітчизни” [251, 200].

Отже, педагогічна діяльність цілком базується на особистості вихователя, оскільки лише завдяки безпосередньому впливу вихователя на вихованця можливе істинне виховання. Вплив особистості на молоду душу має таку виховну силу, яку неможливо замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ані системою покарань і заохочень. Разом із цим, у соціалізації особистості протягом перехідного періоду реформування освіти виникає протиріччя між здатністю особи бути повноправним учасником перебудови освіти та потребою у висококваліфікованих фахівцях (знання іноземної мови, володіння інноваційними технологіями навчання, комп’ютерною технікою тощо), постають питання про підвищення відповідальності людини за використання фахових знань та вміння адаптуватися до швидкозмінного характеру вищої освіти (зміна освітньо-кваліфікаційних рівнів, термінів навчання, стандартів освіти, фінансово-економічної політики в діяльності ВНЗ і т.п.).

Навчання і виховання – процес активний, це постійний обмін думками та почуттями між вихованцем та вихователем, і успіх останнього багато в чому залежить від уміння його користуватися всіма умовами, що оточують дитину, щоб впливати на неї, користуючись різними методами і методиками.

П.Каптерев розглядав педагогічну майстерність як мистецтво, як викладацький талант і творчість учителя. Він неодноразово підкреслював, що в педагогічному процесі ніщо не може замінити живу особистість учителя, його власну самодіяльність і мистецтво. П.Каптерев надавав великого значення особистості вчителя, її своєрідності, вважаючи важливою складовою педагогічної майстерності вміння впливати на почуття дитини [104].

Проблема формування педагогічної майстерності учительських кадрів посідає чільне місце в спадщині Василя Сухомлинського. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми видатний педагог вважав піднесення рівня загальної

культури вчителя, бо найважливіші інструменти впливу на духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення обставин, в яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин [238, 6].

Важливим складником педагогічної майстерності В.Сухомлинський вважав емоційну культуру, бо байдуже ставлення вчителя до навчального матеріалу негайно передається учням, і матеріал, що викладається, стає наче стіною між ним і учнями [238, 9].

Він стверджував, що вчитель не зможе впоратися з жодним завданням, якщо роки, місяці, тижні не будуть додавати йому знань, мудрості, уміння, не будуть розвивати розум. Він дійшов беззаперечного висновку, що тільки там, де вчитель є особистістю, яка здатна впливати на вихованців, існує справжній педагогічний колектив, спроможний успішно вирішувати найскладніші проблеми навчально-виховного процесу.

Водночас значну увагу видатний педагог приділяв формуванню у вчителя навичок творчого дослідження. Він відзначав, що справжньої майстерності зможе досягти лише той учитель, який уміє аналізувати факти, заглиблюватися в їх суть, знаходити причинно-наслідкові зв'язки між ними, передбачити наслідки цього впливу на учнів. Такий учитель запобігає численним труднощам і невдачам, які супроводжують процес виховання учнів.

Для Василя Сухомлинського педагогічна праця завжди була творчою. Він глибоко дослідив учительську професію, її особливості і дійшов висновку, що справжній творець-майстер повинен досконало володіти наукою, майстерністю і мистецтвом навчання і виховання [236; 237; 238].

Сила педагогічної майстерності в тому і полягає, що вчитель у своїй практичній діяльності з навчання і виховання учнів спирається на теоретичні і практичні знання й уміння, а результати практики піддає критичному аналізу з урахуванням запланованих цілей та завдань.

Оволодіння педагогічною майстерністю не може здійснюватись за якимось одним рецептом, бо не може бути уніфікованою і практика її

використання. А.Макаренко писав: „Я, досягаючи своєї майстерності, спочатку навіть не вірив, чи є така майстерність, чи потрібно говорити про так званий педагогічний талант. Але чи можемо ми покладатися на випадковий розподіл талантів? Скільки у нас таких особливо талановитих вихователів? І чому повинні страждати діти, які потрапляють до некомпетентного вихователя? І чи можемо ми будувати виховання з розрахунку на талант? Ні. Потрібно говорити тільки про майстерність, тобто про дійсне розуміння і осмислення виховного процесу, про виховне вміння” [163]. Кожен учитель повинен виробити конкретну програму індивідуальної роботи, виробити оптимальний режим занять.

Щоб скласти таку програму, необхідно чітко уявляти собі, яких знань треба набути для оволодіння педагогічною технікою. Адже шлях до педагогічної майстерності лежить через певні педагогічні вміння, що набуваються в процесі складної соціально-психологічної і педагогічної освіти. Характерно, що за останні десятиліття особливу увагу вчених, які займаються професійною підготовкою педагогічних кадрів, і практичних робітників професійної та загальноосвітньої школи прикуто до кола явищ, що охоплюють поняття „педагогічна майстерність”, і проблеми технологій формування педагогічної майстерності на різних рівнях функціонування педагогічної системи.

Вирішенню сучасних проблем педагогічної майстерності може сприяти цілеспрямоване звернення дослідників до творчої спадщини видатних педагогів, вивчення та аналіз їх науково-практичного досвіду. Наприклад, теоретична спадщина В.Сухомлинського представлена послідовними розробками системи професійної підготовки вчителя, поглядами вченого на педагогічну майстерність вчителя як на невід’ємну частину загальної культури педагога тощо. Основними складовими педагогічної майстерності, на думку Василя Сухомлинського, виступають:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, що виявляється гармонійним поєднанням у педагогів доброти, любові, милосердя, чуйності;

- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки і психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, переконання, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія – професійний такт вчителя, культура мови і спілкування з учнями, врахування психофізіологічних особливостей дитини [156; 236; 237; 238].

Враховуючи вищенаведені позиції, акцентуємо наступні висновки і узагальнення.

- Переосмислення проблеми становлення педагогічної майстерності у вітчизняній педагогіці дозволяє констатувати, що саме українська педагогіка починає розглядати працю вчителя як таку, що має виступати джерелом радості і задоволення, а педагогіку вважати мистецтвом мистецтв.

- Представники вітчизняної педагогіки вбачають у вчителеві високоосвічену, високоморальну особистість, що досконало володіє мистецтвом навчання і виховання, здатна сприяти збагаченню не лише інтелектуального, а й духовного світу дитини, сумлінно виконувати свій учительський обов'язок. На такому підґрунті і формується педагогічна майстерність учителя.

- Педагогічну майстерність, як мистецтво, як викладацький талант і творчість учителя розглядала ціла плеяда педагогів-новаторів, що здійснили вагомий внесок у розробку засобів „навчання без примусу”, а також „педагогіки співробітництва”, яка вимагає найвищого рівня педагогічної майстерності.

- Таким чином, і на сьогодні актуальними залишаються погляди вітчизняних філософів, педагогів, митців, науковців на процес формування педагогічної майстерності вчителя. Визначені вітчизняними педагогами базові складові частини, що, на їх думку, представляють в сукупності портрет вчителя-майстра, формують основу педагогічної майстерності сучасного вчителя.

3.3. Специфіка формування педагогічної майстерності вчителя: стан і тенденції сучасного етапу

На початку XXI століття, зважаючи на значні зміни в освітній галузі та за її межами, стає актуальним дослідження питання значення педагогічної майстерності, оновлених поглядів на необхідність її формування і вдосконалення.

Суттєвий внесок у розгляд проблеми педагогічної майстерності здійснили В.Андрущенко, Л.Білієнко, М.Бойченко, М.Євтух, І.Зязюн, Р.Кузьменко, Н.Лисенко, А.Музалєв, В.Миндикан, А.Ростовський, Г.Сагач, Н.Скотна, Т.Стратан, Г.Тарасенко, Г.Хозяїнов, С.Швидка та ін. Так, в дослідженнях Л.Білієнко прослідковується взаємозв'язок між педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю в системі внутрішкільної методичної роботи. Автор розглядає педагогічну майстерність як фундамент будь-якої творчості, її базовий компонент, без якої вчитель лишається підпорядкованим виключно буденній роботі. Автор висуває і аргументовано доводить гіпотезу про те, що створюючи умови для розвитку педагогічної майстерності вчителя, адміністрація школи тим самим сприяє і зростанню педагогічної творчості [31].

В останні роки особлива увага приділяється виявленню і формуванню системоутворюючих елементів педагогічної майстерності. Так, в дослідженні Р.Кузьменко, педагогічна майстерність розглядається як особлива якісна характеристика особистості вчителя. Підкреслюється, що в основі педагогічної майстерності, як особистісної особливості, знаходиться направленість майбутнього спеціаліста на роботу в школі і активна співтворчість з учнями [133].

Володіння педагогічною майстерністю в кінцевому результаті визначає ефективність праці вчителя-предметника. Ставлячи за мету свого дослідження проблему розробки структури і формування еколого-педагогічної культури, Н.Лисенко виділяє в структурі даної культури, поряд з іншими, рівень

емпатійний, що допомагає педагогу емоційно перейнятися поглядами та думками свого учня, зацікавленого в позитивному ставленні вчителя до нього. Цей рівень, на думку Н.Лисенко, виступає одним із основних компонентів педагогічної культури вчителя, а значить і його професійної майстерності, що формується на глибоконауковій основі, інтегрує в безкінечну множину компонентів. Класифікація даних компонентів може бути проведена по-різному, але їх взаємодію в єдиному інтегративному комплексі необхідно розглядати, як явище цілком об'єктивне, що відповідає сучасному соціальному запиту суспільства [146].

Які б не виникали нові підходи до призначення педагогічної майстерності, але основне її завдання полягає у забезпеченні високого рівня знань і навичок учнів, успішного вирішення завдань навчально-виховного процесу.

Як уже зазначалось, поняття педагогічної майстерності, в літературі інтерпретується по-різному. Дослідники Н.Кузьміна, Г.Хозяїнов вважають, що педагогічна майстерність – це, перш за все, вищий рівень здійснення педагогічної діяльності [124; 242], на думку Л.Нікітенкової – це синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей вчителя [180].

М.Барахтян розвиває думку про комплекс професійно-творчих якостей особистості вчителя-вихователя, що здатен підняти вчителя до рівня майстра. Не слід обходити увагою і підходи до визначення сутності педагогічної майстерності як високого рівня розвитку ряду професійних умінь (К.Платонов), а також комплексу умінь, необхідних для продуктивного вирішення відповідних педагогічних завдань (А.Деркач) [24; 135; 180; 195].

Отже, педагог-майстер – це спеціаліст високої культури, який досконало знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки і мистецтва, практично розуміється в питаннях загальної, вікової і особливо дитячої психології, володіє методикою навчання та виховання [96].

Таким чином, можна стверджувати, що:

1) у зміст поняття „педагогічна майстерність” включається: а) загальна висока культура, ерудиція; б) глибокі знання у сфері наук, які викладаються; в) озброєння знаннями із педагогічної, загальної та вікової психології, вміння використовувати їх у практиці навчання та виховання; г) володіння та удосконалення методики навчально-виховної роботи, які виявляються головним чином у тому, що вчитель знає, як вчити та виховувати;

2) педагогічна майстерність формується, вона доступна кожному, хто вибрав професію вчителя за покликанням.

3) освіта – це процес, спрямований на внесення організуючих чинників в становлення особистості, яке підкорюється законам самоорганізації. У такому розумінні педагогічна майстерність – це сукупність умінь, знань, навичок, спрямованих на оптимізацію процесу цієї організації, що має характер системи „суб’єкт – суб’єкт” [37, 58].

Справжній педагог випромінює сонячне світло добра і щирого бажання бути корисним тому, кому потрібна його допомога. Йому властиві стриманість, вміння досконало володіти формами міжособистісного спілкування. Отже, до педагогічних умов розвитку творчого потенціалу вчителя, формування його майстерності належать і особисті якості (внутрішнє багатство особистості, імідж педагога, естетика одягу, культура мови, манери, модуляція голосу, мистецтво самопрезентації, ефект „особистого притягання”).

Слід підкреслити вплив органічного зв’язку загальнолюдського і національного на характер педагогічного процесу. Людська культура єдина в своїй сутності, національні риси доповнюють загальнолюдські особистими, особливими рисами – різноманітністю народних традицій, народного побуту, мови, культури. Тому і педагогічний процес має загальнолюдську спрямованість, він єдиний по суті для всіх народів, і різниця лише у випадковостях, у тому особливому, що притаманне культурі кожної окремої нації. Культура виконує у суспільстві роль міцного антиентропійного механізму, отже педагог, як основний носій цього потенціалу повинен

зосередитись на зберіганні своїх культурних традицій та бути відкритим для інновацій, щоб соціум мав характер відкритої системи [104].

Володіння педагогічною майстерністю в кінцевому результаті визначає ефективність праці вчителя-предметника, виділяє в ній, поряд з іншими, рівень емпатійний, який допомагає емоційному проникненню педагога в сутність особистості учня, який зацікавлений у доброму відношенні до нього. Саме цей рівень є одним із стрижневих компонентів педагогічної культури вчителя, а значить і його професійної майстерності, яка формується на глибоко науковій основі, інтегрує безкінечну численність компонентів, класифікація яких може бути проведена по-різному, але їх взаємодію в єдиному інтегративному комплексі необхідно розглядати як явище цілком об'єктивне, що відповідає в рівному обсязі сьогоденішньому соціальному запиту суспільства.

Як видно із вищезазначених підходів до дослідження педагогічної майстерності чи окремих її складових, більшість авторів спирається на вже відомі теоретичні підходи, що виділяють ті чи інші структурні елементи педагогічної діяльності (структуру особистості К.Платонова, набір педагогічних здібностей Н.Кузьміної). В той же час питання про те, якою є структура педагогічної майстерності як особливого явища в теорії і практиці педагогічної діяльності, залишається поки що відкритим.

На перший погляд, педагогічна майстерність не має власної теорії, а призначення тих теоретичних обґрунтувань, які в ній використовуються, - виступати практичним додатком окремих психолого-педагогічних теоретичних аспектів. Але це зовсім не так. Педагогічна майстерність пройшла, як і будь-яка наука чи її галузь, шлях від визначення базових понять до формування власних концептуальних положень, а від них – до створення власної теорії. Безперечно, поняттями педагогічної майстерності є терміни, що використовуються в психолого-педагогічних науках. Однак в сучасних постнекласичних наукових напрямках чимало таких галузей, які, не маючи власної, незалежної понятійної бази, вже не викликають сумнівів відносно своєї автономії.

Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує співвідношення психолого-педагогічних наук, яке є елементом практичної філософії. Розробка цієї проблеми проходить завдячуючи збереженню та закріпленню в новому знанні всього того, що відповідає об'єктивній істині, яка витримала випробування часом. У цьому сутність одного з фундаментальних законів розвитку науки, яким є закон некумулятивного прирощення наукового знання. В сучасних умовах ідеї, принципи, закономірності педагогіки не завжди можуть забезпечити пояснення і управління комплексними світоглядно-педагогічними явищами об'єктивної реальності, необхідна їх інтеграція з психологічними дисциплінами, а також виділення нових комплексних об'єктів дослідження і правил роботи з ними засобами інтегративних меж – і міжпредметних теорій і методик.

Згідно з філософським підходом, об'єктивним джерелом становлення і розвитку понять є матеріальний світ, а реальною основою – суспільно-історична практика людей. При осмисленні теоретичних та практичних основ педагогічної майстерності, як системоутворюючого фактору в професійній підготовці вчителя ми прийшли до висновку, що найбільш розвинуте уявлення про сутність педагогічної майстерності представлено в концептуальних положеннях про організацію професійної підготовки, орієнтованої на особистісний розвиток майбутніх вчителів, на самоорганізацію навчаючої особистої педагогічної діяльності, що розроблена колективом дослідників-педагогів Полтавського педагогічного інституту ім. В.Г.Короленка (І.Зязюн, Н.Тарасевич, В.Семиченко, Л.Крамущенко, Г.Брагіна, І.Кривоніс, Н.Пивовар, А.Шумська, М.Цуркава та інші) [194]. На відміну від поглядів Ніни Кузьміної, що дає визначення педагогічної майстерності через високий рівень діяльності (тобто фактично результативний аспект), в теоретичних положеннях, розроблених авторським колективом, педагогічна майстерність розглядається двосторонньо: і в процесуальному, і в результативному ракурсах. В процесуальному плані розглядається як комплекс якостей особистості вчителя, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності, а в

результативному – як максимально можливий в даних умовах результат вирішення професійних завдань. Тому, педагогічну майстерність можна визначити як вищу, творчу активність вчителя, яка формується та проявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання. Доцільність вибору цих засобів визначається двома змінними [194]:

Перша – це система знань та уявлень про закони навчання, розвитку особистості дитини і, відповідно, про технології та прийоми, які можуть забезпечити цей розвиток. Друга включає індивідуальні особливості педагога: його направленість, досвід, особистісні особливості та психофізичні дані. Таким чином, педагогічна майстерність учителя – це перш за все результат оволодіння психологічними і педагогічними знаннями, вміннями і навичками, а також результат раціонального використання особистісного потенціалу, індивідуальних особливостей учителя в процесі виконання педагогічної діяльності. Іншими словами, педагогічна майстерність розглядається як адекватне, максимально повне виявлення вчителем свого індивідуального потенціалу, його творчої самореалізації в професійній діяльності, яка забезпечує високий кінцевий результат в плані створення аналогічних умов для виявлення індивідуальності учнів, їх самореалізації в навчальній діяльності.

На думку О.Барбіної: „кожен із підходів до формування педагогічної майстерності в сучасній педагогічній теорії раціональний, має науково-практичне обґрунтування і цінність, але лише в тому випадку, якщо його розглядають в гармонійній єдності з іншими поглядами і практичними підходами” [25].

Проведений теоретичний аналіз і вивчення практичного досвіду викладання відповідних навчальних дисциплін на різних етапах професійної підготовки дозволили виявити, що пріоритетне, найбільш ефективне для практичних цілей формування педагогічної майстерності полягає у співвідношенні між аксіологічним аспектом та практичною стороною педагогічного процесу. Педагогічна майстерність – це процес і результат

творчої професійної діяльності, інтеграції особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя, технічне і технологічне забезпечення реалізації в справі його гуманістичної направленості.

Справді, хто як не вчитель-майстер, що володіє всім спектром знань, умінь, навичок, зможе здійснити гуманізацію школи? Гуманізацію визначають як одну з найважливіших тенденцій розвитку сучасної системи освіти. Педагоги вбачають у ній максимальне наближення школи до дитини, її особистості, запитів та інтересів. Повагою, довірою до дитини повинен бути пронизаний увесь процес навчання і виховання. Терпимість до недоліків дитини, особистого її світосприйняття і виховання в неї такої самої терпимості до інших людей, розуміння, що кожна людина має право на свою думку, смаки, повинні стати нормою [246].

Як відомо, процес гуманізації школи цим не вичерпується. Він багатогранний. Вивільнити особистість вчителя, дати змогу йому розкрити свій творчий потенціал, повернути його обличчям до учня – важливе завдання процесу гуманізації як одного із чинників формування педагогічної майстерності.

Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності. Це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків. Це прояв професійної ідеології вчителя, його ціннісного ставлення до педагогічної дійсності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів.

Педагогічна спрямованість особистості кожного вчителя багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації: на себе – самоствердження; на засоби

педагогічного впливу; на школяра; на мету педагогічної діяльності. Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців. Лише за умови почуття відповідальності перед майбутнім, усвідомлення мети і великої любові до дітей починає формуватися професійна майстерність учителя.

І неможливо не погодитися з думкою Івана Андрійовича Зязюна, що: „гуманістична спрямованість є виявом здатності бачити великі завдання у малих справах. Вона дає змогу оцінювати свою діяльність з погляду не лише безпосередніх, а й опосередкованих результатів, тобто тих позитивних індивідуальних змін у життєдіяльності і структурі особистості своїх вихованців, частковим організатором яких ти є сам як особа, відповідальна за якість організації виховного процесу” [194].

Професійна компетентність полягає у зверненні вчителя, з одного боку, до знання дисциплін, які він викладає, а з іншого – до учнів, психологію яких мусить добре знати. Готуючись до уроку, вчитель обмірковує його зміст, методику, враховує вікові особливості сприймання учнями матеріалу, особливості класу, власні можливості. Отже, зміст професійної компетентності – це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Важливою особливістю професійних педагогічних знань є їх комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв’язання педагогічних задач, аналізу педагогічних ситуацій, що зумовлюють необхідність осмислення психологічної сутності явищ, вибору засобів взаємодії. Розв’язання кожної педагогічної задачі актуалізує всю систему педагогічних знань учителя, які виявляються як єдине ціле.

Знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. „Головне в житті не саме знання, а та гармонія, яка виявляється, коли знання добре вміщені в душі, та філософія, яка визначає людину, її світогляд” [162].

Не можливо розглядати структуру педагогічної майстерності без поняття педагогічних здібностей. Вони залежать від особливостей перебігу психічних процесів, що сприяють успішній педагогічній діяльності. Аналіз педагогічних здібностей здійснено у багатьох фундаментальних дослідженнях [131, 345; 134; 170, 17-25].

Генеральна здібність, що об'єднує всі провідні, на нашу думку, найточніше визначена Н.Кузьміною. Це чутливість до людини, яка зростає, до особистості, що формується. Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1) комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування [99, 47];

2) перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину);

3) динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

4) емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;

5) оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;

6) креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Здібності до педагогічної діяльності можна оцінити залежно від того, як швидко йде професійне навчання.

Ще один елемент педагогічної майстерності – педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без

умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й увагою) і прийоми впливу на інших (вербальними й невербальними засобами).

Елементи педагогічної майстерності дають змогу з'ясувати системність цього явища в педагогічній діяльності. Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює саморозкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові.

Педагогічна діяльність складається з ланцюга педагогічних ситуацій. Їх утворюють як учитель, так і учні, спонтанно і спеціально. При формуванні педагогічної майстерності вчитель повинен удосконалювати критерії педагогічної майстерності відповідно до кожної конкретної педагогічної ситуації, яка являє собою фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу. Це зовнішні обставини і їх інтерпретація суб'єктами педагогічної діяльності [64, 162]. Вчитель усвідомлює та аналізує педагогічні ситуації і формулює для себе задачі: стратегічні (як виховати у школярів почуття відповідальності, організованість), тактичні (розробка засобів обліку та контролю знань, активізація пізнавальної діяльності на уроках) і ситуативні (як відреагувати на те, що хтось запізнився, не вивчив, є неуважним на уроках тощо).

Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до бажаного рівня – поставленої педагогічної мети. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вчитель її не помічає або ігнорує.

Засобами педагогічної техніки вчитель мусить виявити перед учнями силу своєї установки – допомогти, підтримати. Головна особливість взаємодії вчителя і учнів – рефлексивний характер, тобто постійне відображення почуттів і думок учнів і цілеспрямоване їх формування, збагачення, розвиток [170; 35]. Важливо читати в душах учнів їхні думки і почуття, щоб бачити наслідки своїх дій, передбачати зворотні ходи тих, кому адресовано педагогічний вплив.

Усі складники педагогічної майстерності взаємопов'язані, їм властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників.

Отже, аби вчитель мав змогу діяти творчо, аналізуючи наслідки власної діяльності та корегуючи засоби впливу, йому необхідний внутрішній стрижень, необхідні певні риси, якості розвитку яких в собі забезпечив би професійний саморозвиток педагога, який би через своє „Я” сприяв би розвитку учня.

Критеріями формування майстерності педагога можуть виступати:

- доцільність (за спрямованістю);
- продуктивність (за результатами – рівнем знань, вихованості школярів);
- оптимальність (у виборі засобів);
- діалогічність (за характером стосунків з учнями);
- творчість (за змістом діяльності) [194, 34].

Важливим показником педагогічної майстерності повинен бути високий рівень освіченості, вихованості і самостійності учнів, їх єдність.

Взаємодія почуттів і техніки призводить до цілісного образного емоційного впливу на особистість, на колектив. І в цій єдності – сила майстерності. Подолання розриву між почуттями і технікою – вірний шлях до майстерності [5, 126].

Результати навчальної діяльності, а також діяльності вчителя, повинні визначатися не лише тим, що дитина може відтворити і зробити за зразком, скільки тим, чи сформована у неї мотивація до навчальної діяльності (чи цікаво учням на уроці, чи бажають вони уроки відвідувати, а після

опрацьовувати додатковий матеріал з предмету), і відповідно, який її творчий потенціал [94].

Вчитель-майстер здатен так організувати навчально-виховний процес, щоб, з одного боку, досягти максимальної активації набутих навичок дітей, а з іншого – забезпечити рух підростаючої людини на шляху удосконалення різних видів досвіду. Але без всебічної культури педагога, вихователя неможливе формування його педагогічної майстерності, педагогічного мистецтва.

Творчість у стосунках з людьми сьогодні – важлива потреба всього суспільства, необхідна властивість кожної людини. Для вчителя – це професійно необхідна властивість. Вчитель, не здатний до творчої поведінки, прямолінійний, впертий та не передбачуваний – не цікавий своїм вихованцям. Його звички, пристрасть, симпатія і антипатія, навіть слова і жести заздалегідь відомі учням, викликають розчарування.

Щоб особистість учителя активно і в потрібному напрямку діяла на вихованців, він повинен глибоко і всебічно знати себе, усвідомити особливості своєї взаємодії з іншими людьми. Він повинен уміти бачити і чути себе зі сторони. Уміння дається нелегко і не відразу, однак воно абсолютно необхідно.

В основі створення особливостей своєї взаємодії з іншими людьми – два явища нашого психічного життя: емпатія і рефлексія. Для вчителя емпатія – це уміння по дрібних особливостях поведінки вихованця зрозуміти його почуття та хвилювання, мотиви вчинків і реакцій.

Психологи визначають рефлексію як усвідомлення людиною своїх психічних актів і станів, а також того, як вона в дійсності сприймається і оцінюється іншими людьми. І емпатія, і рефлексія – процеси усвідомлення. Однак відомо: усвідомлюється лише те, що було сприйняте. Сприйняття ж нами оточуючого середовища відрізняється вибірковістю. Воно старанно вибирає з потоку інформації те, що підтверджує, підтримує образи нашого „Я”, які склалися, і нашої діяльності. Суперечлива ж цим образам інформація або не

сприймається взагалі, або наша свідомість підбирає їй пояснення, яке робить її незначною, що не вимагає змін нашої діяльності і нашої поведінки.

Велике значення має педагогічна техніка [94; 120, 81-91; 141; 215], яка вбирає здатності вчителя адекватно виражати свої наміри і прагнення в зовнішніх діях і включає в себе вміння знайти вірний тон і стиль спілкування з учнями, оволодіти і керувати їх увагою, вибирати потрібний темп навчання, керувати своїми почуттями, переконливо висловлювати своє відношення до дій і вчинків учнів. Для цього вчитель повинен досконало володіти голосом, мімікою, жестикуляцією. Педагогічна техніка в структурі діяльності вчителя виконує роль інструменту, що допомагає втілити рішення. Саме ж рішення потрібно шукати, прогнозуючи майбутнє, вибираючи варіанти, розкриваючи проекцію матеріалу, що вивчається, на особистість учня.

Вирішення педагогічних завдань у навчанні також залежить від педагогічних умінь, які відповідають головним компонентам педагогічної діяльності. Крім того, існують прикладні уміння. Тому в педагогічній літературі виділяють п'ять груп педагогічних умінь.

Конструктивні – уміння вибирати навчально-виховний матеріал і проектувати його у відповідності з конкретними цілями виховання і навчання, проектувати особистість учня, знаходити засоби педагогічного переконання, що забезпечує заплановані результати.

Комунікативні (пов'язані зі спілкуванням) – уміння встановлювати вірні взаємовідносини з вихованцями, а також перебудовувати їх в ході практичної роботи.

Гностичні – уміння накопичувати і систематизувати знання, користуватися літературою, вивчати досвід передовиків, аналізувати свій особистий досвід.

Організаторські – уміння організувати учнів на різні види діяльності, направляти їх активність відповідно меті і завданням навчання і виховання.

Прикладні – уміння, що визначаються художніми, спортивними та іншими здібностями і нахилами вчителя-вихователя, а також вимогами

професійної роботи (педагогічна графіка, спів, хореографія, володіння технічними засобами, спорт) [86; 96; 99; 135; 141; 186; 187; 242].

Конструктивні уміння необхідні для діяльності, пов'язаної з відбором, композицією, проектуванням навчально-виховного матеріалу, створенням планів. Вони складають ту основу, на якій будуються організаційна і комунікативна діяльність вчителя.

Не дивлячись на те, що при конструюванні змісту навчально-виховного процесу вчитель спирається на програми, підручники і методичні посібники, не всі вчителі, навіть ті, які багато років працюють в школі, справляються з цією діяльністю успішно. Одна з причин – шаблонне наслідування вибраного стандарту. У досвідчених учителів відпрацьовані відповідні принципи підходу до навчального матеріалу, його відбору в конструюванні. Головна особливість проектувальної діяльності майстра педагогічної праці полягає в тому, що вона здійснюється з далеким прицілом: при розробці уроку з конкретної теми вчитель має на увазі всю систему знань учня, той результат, який він хоче отримати в перспективі. Він підходить до вивчення теми з точки зору того, на які знання, отримані в минулому, може спиратися і до засвоєння яких нових знань в майбутньому ця тема повинна підготувати. На основі такого проектування результату, спираючись на вже вироблену систему знань, переконань, умінь аналізувати життєві явища, враховуючи психологію сприйняття навчального матеріалу дітьми, розробляє тему уроку педагог-майстер. Досвідчені вчителі рекомендують додаткову літературу до тієї чи іншої теми не тільки виходячи з того, що той чи інший матеріал може бути цікавий для учнів. При підборі відповідної літератури, фактів вони питають себе: для чого? Для формування конкретних уявлень? Поглиблення знань? Пояснення причинно-наслідкових зв'язків? Більш глибокого запам'ятовування? Коли їм стає зрозумілим, для чого потрібно додатковий матеріал, вони його рекомендують.

Успішність конструктивної діяльності залежить від знання вчителем предмету, методів теорії та історії педагогіки, наявності в нього широкого наукового і культурного світосприйняття, знання психології дітей.

Як зазначає В.Андрущенко: „...Завдяки „культурі” раціональній, чуттєвий і вольовий компоненти знаходяться у стані взаємодоповнення, збагачення, розвитку. Оволодівши світоглядною культурою, вчитель несе з собою (в собі) потужний світоглядний і культурний, а отже, світо- і людянотворчий потенціал, який передається дітям” [10].

Конструктивні уміння вчителя тісно пов'язані з організаторськими. Вони необхідні для реалізації на практиці проектів учителя і є одночасно умовою більш цілеспрямованого і реального їх здійснення. Організаторська діяльність вчителя має три аспекти: 1) організація свого викладення (розповідь, бесіда, лекція), 2) організація своєї поведінки (педагогічна дія в реальних умовах діяльності), 3) організація діяльності дітей (колективної, групової та індивідуальної), їх дій і вчинків в такій системі і послідовності, яка дозволила б вчителю здійснити найближчу і кінцеву мету своєї діяльності.

Умова успіху організаторської діяльності залежить від того, як вчитель уміє поєднати ці аспекти. В практиці вчителів доволі часто можна спостерігати випадки переваги одного з них. Наприклад, учитель дає цікаві, захоплюючі уроки, є логіка в його викладенні, глибокі знання предмета і методів, а учні предмета не знають і не люблять. Вчитель захоплюється своїм викладенням, але не прикладає зусиль до того, щоб включити учнів в активну пізнавальну діяльність, в подолання труднощів навчання, не доходить до кожного учня, не озброює дітей методом пізнання. Організації своєї діяльності і матеріалу такий вчитель приділяє більше уваги, а організації діяльності учнів – недостатньо. Але ж головне в педагогічній діяльності – досягнути того, щоб у кінцевому результаті діти добре знали, говорили, розмірковували, шукали і знаходили істину. Цього вчитель може досягти, виявивши відповідні уміння в організації пізнавальної діяльності дітей в навчальному процесі.

Учитель повинен уміти вирішувати цілий ряд педагогічних і організаційних задач з розрахунку на майбутнє, поки ніяких труднощів у роботі з конкретними дітьми і їх батьками не виникло і ніяких екстремальних дій застосовувати не потрібно. Це дозволить йому передбачити труднощі, що виникають, стати дійсно керівником педагогічного процесу, достатньо розширити свої виховні можливості.

Оволодіння педагогічною майстерністю залежить також від формування основних гностичних, чи пізнавальних, умінь. Будучи відображенням загальноінтелектуальних здібностей вчителя, пізнавальні вміння включають вміння спостерігати і розуміти учнів, їх внутрішній стан; вміння орієнтуватися в навчальній інформації, відбирати з неї необхідне для своєї роботи; вміння створювати і контролювати свій стан, регулювати свою поведінку. Ці вміння і здібності можуть розвиватися і стихійно, але ефективним є їх свідомий розвиток. Не кожен учитель, навіть з великим педагогічним досвідом, володіє добре розвиненою здатністю спостерігати, необхідне їй цілеспрямоване формування. В готовому вигляді воно нікому не дано. Крім того, само собою воно може і не формуватися.

Становлення педагогічної спостережливості можливо пояснити з точки зору теорії поетапного формування розумових дій. Процес цей проходить через наступні головні перехідні стани. Спочатку набуваються знання про ті зовнішні ознаки, в яких виявляються емоційні, інтелектуальні та вольові процеси і стан особистості, а саме: про міміку, жести, пози, інтонаційні та інші виразні засоби [16; 18; 22; 63; 77; 86; 194]. Так утворюється орієнтовна основа спостереження. В подальшому накопичується досвід спостереження. На цій стадії формується спостереження як вміння.

Рух від вміння спостерігати до спостереження як властивості особистості відбувається в результаті багаторазових дій спостереження, їх звертання, перетворення в навички і звички соціальної перцепції. Тепер спостереження протікає легко, без передбачуваного усвідомлення. Спостережливість багато в

чому залежить від направленості особистості того, хто спостерігає. Як правило, ми бачимо те, що хочемо бачити.

Аналіз досвіду роботи багатьох учителів, які формують в собі педагогічну спостережливість, дозволяє зробити висновок про те, що спостережливість вчителем сприймається як інтуїція, як результат, наслідок досвіду спостережень, що підкріплені наступним аналізом фактів, які спостерігаються. Спостерігаючи, аналізуй – ось єдиний спосіб формувати у себе педагогічну спостережливість. Для цього можливо використовувати будь-які ситуації, в яких люди виявляють себе з тієї чи іншої сторони. Така спостережливість потрібна педагогу для контролю за своєю особистістю, за своїм станом і поведінкою. Тут особливо значимим стає вміння критично оцінювати свої вподобання, самолюбство та інші властивості. Критичне відношення до своєї особистості дозволяє вчителю спостерігати за собою ніби зі сторони, дивитися на себе очима оточуючих, і, перш за все, очима учнів.

В практиці педагогічної діяльності вчителів склалося чимало прийомів самовиховання пізнавальних умінь: знайомство зі спеціальною літературою з психології сприйняття і розуміння людини людиною; розвиток конкретних навичок і умінь, спостереження, аналізу і узагальнення педагогічних факторів; виконання відповідних вправ з розвитку загальних і спеціальних розумових дій (порівняння, співставлення, конкретизація). Педагогічна спостережливість – не особистісний психічний процес, а властивість особистості педагога. Вона ґрунтується на увазі, сприйнятті, мисленні і пам'яті. Дивитися і бачити, слухати і чути не одне ц теж саме. Добре спостерігати – це значить уміти „увібрати” в себе те, що бачиш, слухати, і усвідомлювати матеріал. Це не холодне „слухання” і „бачення”, а зацікавлене сприйняття, що супроводжується інтенсивною роботою розуму [16; 63; 86; 194].

Вчитель не може обмежитися „простим фізичним зором”. Цього недостатньо. Крім вміння бачити потрібна здатність розуміти. А це можливо тільки при наявності мислення і уявлення: змодельовати в своїй свідомості не тільки зовнішні ознаки поведінки іншої людини, але і на їх основі – її

внутрішній стан, за зовнішніми явищами бачити внутрішню суть. Для розвитку педагогічного мислення необхідно знати психологію спілкування і міжособистісних відносин, вікову і педагогічну психологію, теорію педагогічного спілкування, вирішувати педагогічні задачі.

У формуванні педагогічної майстерності вирішальне значення має вміння саморегуляції особистості вчителя. Уміння керувати особистою поведінкою, своїм психічним станом необхідно кожному педагогу. Від того, наскільки він володіє собою, своїм настроєм, суттєвим чином залежить, по-перше, настрої учнів, по-друге, успішність навчально-виховної роботи з учнями, по-третє, збереження працездатності педагога, його здоров'я.

Для формування саморегуляції психічної діяльності потрібні знання сутності психічних станів людини і засобів управління цими станами. Психічна саморегуляція – психофізична гімнастика, яка повинна стати частиною педагогічної роботи вчителя над собою, що включає релаксацію і переконання з метою формування професійно необхідних якостей. Для управління своїм психічним станом учитель повинен оволодіти навичками самоспостереження, самоконтролю і самонаказу.

Серед найважливіших способів саморегуляції можна виділити наступні:

- виховання доброзичливості і оптимізму;
- контроль своєї поведінки (регуляція м'язової напруги, темпу рухів, мови, дихання);
- розрядка в діяльності (працетерапія, музикотерапія, хоббітерапія, гумор, бібліотерапія, імітаційна гра);
- самопереконавання [16; 194].

Доцільним буде звернутися до порад В.Сухомлинського про виховання душевної рівноваги, викладеної в роботі „Сто порад вчителю”: не допускати проростання суворості, перебільшення вад; звертатися до гумору; бути оптимістом, доброзичливим. Умови для розвитку цих якостей наступні: глибоке усвідомлення соціальної ролі своєї професії, розвинуте почуття відповідальності, а також прагнення до самоаналізу і адекватної самооцінки.

Всі ці прийоми психофізичної саморегуляції пов'язані з формуванням направленості особистості в цілому, ціннісними орієнтаціями, адже без змін у цій сфері всі наступні прийоми будуть малоефективні [236].

В оволодінні педагогічною майстерністю важливе формування умінь виразного показу почуттів і відносин. Виразний показ почуттів і відносин вимагає удосконалених мімічних і пантомімічних навичок. Велика роль у відпрацюванні умінь вірно ходити, сидіти, рухатися належить систематичним заняттям фізичною культурою, але дуже важливий самоконтроль вчителя, здатність поглянути на себе зі сторони, очима дітей в першу чергу.

Виразність почуттів передається і через міміку. Міміка – мистецтво виражати свої думки, почуття, настрої, стан рухів м'язів обличчя. Часто вираз обличчя і погляд має на учнів більший вплив, ніж слова. Міміка, підвищуючи емоційну значимість інформації, має здатність до кращого її засвоєння. Діти “читають” обличчя вчителя, здогадуються про його ставлення до них, настрої, тому обличчя повинно не тільки виражати, але і ховати почуття.

Наступним засобом вираження почуттів і відносин є пантоміміка. Емоційне хвилювання людини можливо визначити з того, як вона стоїть чи сидить, за її жестами і рухами. Дослідники красномовства вважають, що в спілкуванні жест і міміка несуть до сорока відсотків інформації. В природних умовах спілкування вони виникають ніби самі собою, виходячи зі змісту діяльності, її емоційного прояву. Ритмічно узгоджені з інтонацією жести допомагають зосередити увагу слухача на тих чи інших „ударних” частинах висловлювання, виразити емоційне відношення того, хто говорить, до висловлених думок. Із широкої гами рухів можна виділити наступні:

- 1) комунікативні жести – виразні рухи, які замінюють в розмові елементи мови;
- 2) описово-зображувальні – вони, як правило, супроводжують мову, а поза мовним контактом втрачають будь-який зміст;
- 3) психологічні (модальні) жести, які можна віднести до виразних рухів, оскільки вони виражають оцінку, відношення до предмету, людини, явищ оточуючого середовища;
- 4) жести, які

не несуть смислового навантаження і відволікають від сприйняття сказаного [187; 194].

Учні відчувають і поважають поєднання зовнішньої і внутрішньої краси педагога, і прагнення до естетичної виразності своєї зовнішності повинно бути у кожного вчителя.

Таким чином, на вчителя в суспільстві покладено велику місію, а процес навчання дітей – це дуже складний творчий процес, який потребує від вчителя неабиякої ерудиції, спеціальних знань з психолого-педагогічних дисциплін, особливих рис характеру. Це може стати поштовхом для його самовиховання, що зіграє позитивну роль при формуванні його особистості та педагогічної майстерності в цілому.

Виходячи з мети, яку вчитель ставить перед собою, (навчання та виховання учнів, плідне вирішення всіх педагогічних завдань) можна буде говорити про сформованість педагогічної майстерності вчителя та, як результат, досягнення ним одного з виокремлення рівнів.

Елементарний рівень. У вчителя наявні лише окремі якості професійної діяльності. Найчастіше – це володіння знаннями для виконання педагогічної дії, володіння предметом викладання. Проте за браком спрямованості на розвиток учня, техніки організації діалогу продуктивність його навчально-виховної діяльності є невисокою.

Базовий рівень. Учитель володіє основами педагогічної майстерності: педагогічні дії гуманістично зорієнтовані, стосунки з учнями і колегами розвиваються на позитивній основі, добре засвоєно предмет викладання, методично впевнено і самостійно організовано навчально-виховний процес на уроці. Цього рівня, як правило, досягають наприкінці навчання у вищому навчальному закладі.

Досконалий рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій учителя, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Педагог самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. Вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічні доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. Сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності [194, 34-35].

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів може бути здійснена лише вчителем-майстром, залюбленим у свою професію. Тільки вправний учень, що оволодів надбаннями цивілізації, може стати справжнім науковцем, здатним здійснити позитивні перетворення в державі, підвищити загальний рівень розвитку суспільства та сприяти збагаченню і розквіту своєї нації.

Аналіз проблеми формування педагогічної майстерності вчителя засобами навчально-виховного процесу в її історичному контексті дозволяє зробити наступні висновки:

1. Сучасне розуміння педагогічної майстерності спирається як на творче переосмислення прогресивної педагогічної спадщини минулого, так і на досягнення сучасної педагогічної думки, оскільки практичний і науковий інтерес до проблеми останнім часом помітно посилюється через те, що ці ідеї мають загальногуманістичний характер і особливого значення набувають в наш час, коли йде перебудова всього навчально-виховного процесу як в загальноосвітній, так і у вищій школі.

2. Орієнтиром для програми дій у напрямі перебудови навчально-виховного процесу може виступити методологічне положення, згідно з яким для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особі якої сформоване активне позитивне ставлення до планети Земля, до Вітчизни, до людства, до іншої людини і до самого себе, до праці, до власності, до сім'ї, до надбань матеріальної і духовної культури. Така людина поєднуватиме, в розумних межах, особисті інтереси з інтересами суспільства й інших людей, здатна вірно обирати життєві цілі, уникаючи крайнощів колективізму та індивідуалізму. Їй будуть властиві орієнтація на сталий розвиток у рамках різних форм власності і заперечення експлуатації в будь-яких формах;

розуміння демократії як реального народовладдя; швидка адаптація до динамічних умов життя і готовність активно впливати на ці умови; законслухняність і водночас готовність легальними методами змінювати систему влади, якщо вона не працює в інтересах народу й особистості.

3. Основні ідеї видатних філософів, науковців, педагогів зводяться до формування образу вчителя, готового активно вдосконалювати напрями, форми і методи роботи в процесі формування педагогічної майстерності аби в ідеалі підготувати такого фахівця, діяльність якого відповідала б нижченаведеним вимогам:

- вчитель повинен оволодіти вмінням дискутувати, сприймати навчання та виховання як творчий процес;

- організований навчально-виховний процес має охоплювати фізичний, психічний, розумовий розвиток учня та базуватись на засадах високої моралі;

- навчання та виховання має ґрунтуватись на реальних життєвих ситуаціях;

- роботу слід будувати на засадах принципу гуманного ставлення до дітей та сприяти їх гармонійному розвитку;

- в процесі навчання спиратись на вроджені нахили та інтереси дитини;

- враховувати, що виховання і навчання є залежними складовими системи отримання освіти, відсутність однієї зі складових унеможлиблює гармонійний розвиток особистості;

- вчитель має постійно відчувати потребу у професійному вдосконаленні та жагу до пошуку істини.

4. Філософські погляди вітчизняних науковців щодо особливості формування педагогічної майстерності доповнюються необхідністю зосередження вчителя на:

- навчанні дітей самопізнанню;

- поєднанні високої моралі, розуму, єдності слова та діла, відданості професії;

- запровадженні індивідуально підходу до кожного учня;

- рівні теоретичної та практичної підготовленості, ґрунтовному значенні базових наук, освіченості та рівні загальної культури;
- наданні вагомого значення розвитку особистості учня;
- уникненні стереотипу та механічного повторення матеріалу;
- розвитку власної особистості, професійного самовдосконалення.

5. На початку ХХІ століття вітчизняна система освіти виходить на новий рівень підготовки спеціалістів, що зумовлює певні реформи в системі підготовки вчителів, а отже, і перегляд окремих вимог до процесу формування педагогічної майстерності, як однієї зі складових даної системи. Науковці сучасності визначають педагогічну майстерність як мистецтво, викладацький талант та творчість вчителя, вона розглядається як максимально повний вияв учителем власного потенціалу та професійної самореалізації, що, в свою чергу, забезпечує умови для самореалізації учнів у навчальній діяльності. Майстерність має характеризуватись гуманістичною спрямованістю, вмінням впливати на почуття дитини. Показником майстерності вчителя визнано рівень освіченості, вихованості і самостійності учнів та спрямованість мотивації у дітей до навчальної діяльності. Оволодіння педагогічною майстерністю залежить не лише від суми засвоєних теоретичних знань, але й від особистих якостей вчителя, від формування основних гностичних, конструктивних, організаторських умінь, уміння саморегуляції особистості вчителя та ін. Критеріями формування педагогічної майстерності вчителя визначено доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами – рівнем знань, вихованості школярів), оптимальність (у виборі засобів), діалогічність (за характером стосунків з учнями) та творчість (за змістом діяльності). Педагог-майстер має оберігати культурні традиції нації, але і бути відкритим для інновацій.

РОЗДІЛ 4

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

4.1. Основні освітньо-виховні парадигми проблеми ролі педагогічної практики в процесі формування педагогічної майстерності вчителя

Майбутнє завжди виростає з минулого через сучасне при всій своєрідності розвитку суспільства. Йому притаманні ті ж процеси, що і природі. Як дерево, що виростає із зернятка і паростка, акумулюючи властивості, вироблені усіма попередніми його видами, так людство уособлює властивості і якості предків, розвиваючись далі у майбутнє.

Якою б складною і суперечливою не вважали еволюцію людства, вона була і залишається процесом розвитку наукових, загальнокультурних, освітніх знань, які отримують люди завдяки певній системі освіти. Водночас відбувається розвиток і самої людини, яка пройшла шлях від духовної та освітньої обмеженості до сучасного розуміння багатьох закономірностей природи і реальної дійсності.

Процес входження людства в нове тисячоліття характеризується прагненням отримати суттєві знання про життя, Космос, природу виникнення людини. Значно активізують пошуки вчених на шляху спасіння цивілізації і Планети останнім часом доволі часто виникаючі природні катаклізми, погіршення екологічної ситуації Землі, війни, загальний підвищений рівень агресивності та ненависті людей один до одного, низький рівень духовності та моралі і т.д. Все це не залишає байдужими науковців і змушує приділяти більше уваги вивченню проблем виховання та освіти маленьких особистостей, які мають стати надією на краще майбутнє людства. Екзистенціалісти, наприклад, і особливо А.Камю, пов'язували існування людини з повнотою переживань власного життя, з пошуками самостійності особистості через любов, страждання, творчість,

самовдосконалення та самореалізацію. Людина розглядається ними і як форма існування життя, у якій творчість не залежить від мінливих ідеалів середовища, і як свідомий креатор суспільних цінностей. В.Даль вбачав призначення людини в простих речах – робити добро. С.Цвейг вважав, що лише той збагачує людство, хто допомагає йому пізнати себе, хто поглиблює його творче свідоме [78]. Нова філософія намагається інтегрувати загальні знання про цінності людей, уявлення гармонійного існування у світі, про людину в широкому розумінні цього слова, і тоді, спираючись на зібрану інформацію, можна говорити про світоглядну позицію, проблему формування душі дитини, особливості виховання та надання відповідної освіти. Дуже важко уявити і прорахувати, якою має бути особистість в майбутньому, але безперечним фактом є те, що саме в дбайливих руках учителів і знаходиться майбутнє. Отже, відповідаючи певним вимогам сучасності, дотримуючись визначеної якості освіти, обираючи мету та завдання, яким вона буде слідувати, ми прогнозуємо власне майбутнє.

Освіта і наука є складними ієрархічними системами, базовими для соціального та економічного розвитку України, що перебуває в процесі реформації. Визначаючи шляхи подальшого розвитку державної освіти, слід орієнтуватися не лише на внутрішні реалії, але і враховувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку освітнього простору і місце вітчизняної освіти в ньому, щоб досягти відповідного рівня та здобути всесвітнє визнання. Загалом визначено дві основні тенденції, що здійснюють значний вплив на розвиток освіти, як одного з основних показників розвиненості суспільства, що відображаються на її структурі та змісті, і викликають потребу змін.

Перша світова тенденція зумовлена переходом до широкого використання в педагогічній роботі науково-інформаційних технологій, що сприяє розвитку особистості, дає змогу здійснити обмін професійним досвідом, впроваджувати на власних заняттях інноваційні технології і т.д.

Друга – це тенденція світової глобалізації, яка означає, що конкурентність, змагальність, суперництво націй, країн, держав набуває глобального, загальнопланетарного характеру і охоплює буквально всі сфери життя. Залежно від конкурентоспроможності тієї чи іншої нації, у майбутньому чітко означаться три групи країн. До першої увійдуть держави, здатні продукувати технології, що набуватимуть глобального поширення, і саме вони гратимуть роль панівних націй. Друга буде представлена державами, що зможуть ефективно використовувати ці глобально поширені технології. До третьої будуть віднесені ті держави, що не зможуть увійти до першої чи другої групи і таким чином опиняться на узбіччі прогресу людства. Визначальним критерієм розподілу країн між цими групами має стати розвиток індивідуальності, рівень інтелектуального розвитку нації в цілому та окремо кожного громадянина, характерний для тієї чи іншої держави [126, 3-4].

Отже, сучасний процес навчання на будь-якій сходинці освітньої системи повинен враховувати індивідуальні особливості людини, але, в той же час, формувати особистість, здатну до творчого пошуку, невтомного засвоєння нових знань, їх примноження і прийняття нестандартних рішень. Така освіта в підготовці професійних кадрів стане провідним фактором соціального і суспільного прогресу [126; 188, 120], а підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Зазначена точка зору знайшла широке відображення в працях В.Андрущенка, В.Біблера, А.Бойко, М.Бойченка, В.Давидова, М.Євтуха, І.Зязюна, Є.Ільєнкова, В.Кременя, В.Лутая, М.Михальченка, В.Сагатовського та багатьох інших.

В Україні чітко окреслюються три тенденції у сфері освіти:

— світова тенденція зміни основної парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових фундаментальних педагогічних ідей у філософії освіти, соціології освіти і в гуманітарній освіті; створення експериментальних і альтернативних шкіл тощо;

— входження вітчизняної освіти в інтегровану світову культуру: демократизація освіти, створення безперервної освіти, вибір програм навчання, гуманізація освіти тощо;

— відновлення і подальший розвиток традицій української освіти і школи.

Разом з тим в системі шкільної освіти відбуваються досить глибокі перетворення, пов'язані з новими вимогами суспільства до школи, новими завданнями, можливостями, змінами самих суб'єктів навчально-виховного процесу в усій складності його сукупної представленості – суспільства, школи, самих дітей тощо. Це вимагає від педагога бути активним учасником і диригентом цих взаємодій [126].

Для того, щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе — всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат) на підставі зворотного зв'язку: усвідомлення мети діяльності і результатів її досягнення; бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як вони сприймають дії педагога; вибір оптимальних засобів впливу і коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Спрямованість на дитину як прагнення співучасті у її розвитку дає змогу обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації - педагогічних технологій і техніки. Усвідомлення мети й результату організованого процесу розвитку зумовлює потребу у знаннях, і тоді сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога, даючи можливість осмислювати суперечності між обраною програмою виховання і реальним процесом її здійснення. Саме це є внутрішнім стимулом самовиховання вчителя, прагненням досягти вершин педагогічної майстерності [24, 37].

Втрата вчителем здатності регулювати педагогічний процес призводить до гальмування гармонійного розвитку його взаємодії з учнями, і тоді

з'являється орієнтація лише на зовнішній контроль, а не на самоконтроль, що паралізує органічність у поведінці вчителя.

І хоча головне завдання вчителя – навчати і наставляти – не змінювалося з плином часу, за змістом самого навчання і виховання можна побачити, як ускладнюються функції педагога [194, 13]. Адже досвід передових вчителів і колективів показує, що дати всім, хто навчається, освіту на високому рівні можуть тільки педагоги – майстри своєї справи, які обмінюються власним накопиченим досвідом, самовдосконалюються, професійно зростають і відповідають вимогам сучасності.

В той же час ефективність підготовки вчителя залежить від визначення її цілей і змісту, умілого поєднання теорії і практики, рівня розвитку педагогічної науки, осмислення, узагальнення та втілення передового педагогічного досвіду, поєднання виховання і самовиховання в формуванні майбутнього вчителя.

Досягнення, загалом, високого рівня розвитку суспільства можливо лише за умови правильної державної освітньої політики, що передбачає наявність висококваліфікованих спеціалістів, науково-методичного забезпечення ВНЗ, відповідності змісту освіти сучасним світовим тенденціям розвитку різних сфер життя, отримання певного досвіду за рахунок проходження практики, використання новітніх технологічних досягнень у процесі навчання і т.д.

На підсумковій колегії МОН України у серпні 2006 року [184, 18] розглядались проблеми, стан та перспективи освіти в інноваційному поступі суспільства. Окремо було розглянуто механізм підготовки вчителів та визначено, що реорганізація вищих педагогічних закладів у класичні університети, проведена у попередні роки, негативно позначилась на якості підготовки вчителів. Було необґрунтовано зменшено обсяг психолого-педагогічної підготовки за рахунок видалення з навчальних програм певних спеціалізованих дисциплін, вилучено педагогічну практику в оздоровчих

дитячих таборів та скорочено педагогічну практику в загальноосвітніх навчальних закладах.

Структура педагогічної діяльності і процес підготовки вчителів вже склався з апробованих довгим досвідом ланок, методів та форм. У більшості сучасних психолого-педагогічних досліджень з проблем вищої школи професійно-педагогічна направленість розуміється як суб'єктивне цілеспрямоване прагнення особистості до усвідомлення наявності у себе певних знань, досвіду, здібностей, в даному випадку в області педагогічної професії. Професійна направленість характеризується внутрішнім прийняттям цілей і задач професійної діяльності, позитивним відношенням до майбутньої професії, глибоким розумінням цілей і завдань професійної підготовки, прагненням самому активно удосконалювати особистість за рахунок задоволення своїх запитів і потреб, причому, весь цей процес носить стійкий характер.

Професіоналізм у педагогіці, як і в інших галузях діяльності, зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачити їх наслідки, враховуючи при цьому спільний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників. Професіоналізм – це вміння мислити і діяти професійно (Ю.Калюткін, Н.Маклаков, Г.Харламова, Н.Шадріков та інші) [188, 120].

Важлива роль тут відводиться саме педагогічній практиці, яка дозволить перш за все відшукати шляхи формування найважливішого компоненту майбутньої професійної діяльності — практичної готовності, що розуміється як наявність сформованих на необхідному рівні професійно-педагогічних умінь і навичок, яка позитивно вплине на психофізичну, психологічну і науково-теоретичну готовність [227, 17-33].

Більш детально розглядаючи освітянський простір, можна помітити певні спроби пошуку нового сенсу педагогічної діяльності в цілому, оскільки, як вище зазначалось, попередня система норм і стандартів уже не відповідає новим реаліям, а нова система ще перебуває в процесі формування. Базуючись на науково-вивірених підходах щодо

прогресивних змін у галузі освіти, доцільно приділити увагу і оновленню змісту та структури педагогічної практики, яка є компонентом процесу професійного становлення вчителя.

Останнім часом, все більше стають помітними гуманістичні тенденції в галузі подальшого розвитку школи та вищих навчальних закладів, що вбачаються в якомога ширшому задоволенні різноманітних інтересів, створенні умов, що сприятимуть максимальному інтелектуальному, особистісному, духовному розвитку кожної окремо взятої особистості. Час освіти, яка полягала лише у вивченні закономірностей природи, створення світу, історії, математики, хімії тощо, закінчився. Популярним стає вивчення свого „Я”, своїх можливостей, прагнень та подальшого самовизначення та самореалізації. Виходячи з даних позицій загальної направленості освітньої системи, що поступово переходить з соціалізуючого навчання і виховання на індивідуалізуюче, повинна створюватись і нова програма педагогічної практики. Сучасна школа потерпає від повної неготовності багатьох вчителів і тих, хто ще навчається, практикується, працювати за новими технологіями, направленими на правильне зорієнтування дитини на саму себе, на власну діяльність та оточуючих людей, за новими гуманістичними категоріями.

На думку В.Кременя, освіта як сфера соціальної практики має стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим етапом вирішення даного завдання повинен бути перехід від окремих альтернативних наукових педагогічних шкіл до системи варіативних інноваційних технологій у контексті сучасної педагогіки розвитку [125, 81-83]. Певні перспективи вбачаються у створенні навчальних програм з урахуванням інтересів та здібностей кожної особистості, щоб відкинути потребу дитини підлаштовуватися під суворо визначені програми та дозволити виявляти самостійність при обиранні тих чи інших курсів для вивчення. Даний підхід є перспективним і при створенні програми

проходження педагогічної практики, де має враховуватися місце проведення (школа, гімназія, дитячий садок), вікові особливості дітей (психофізіологічні особливості), специфіка класів (з поглибленим вивченням певних предметів) і т.д.

Сучасна освітня політика прямує до виховання розвиненої особистості. Таким чином, процес навчання не повинен обмежуватись лише вивченням певних дисциплін, але і має надавати можливість увійти у світ прав та обов'язків, що охоплює категорія громадянин. Активно утверджуючись у практичній сфері, дитина набуватиме якостей соціальної зрілості і людяності. Протягом педагогічної практики, можна враховувати дану освітню тенденцію при складанні прикладних завдань для майбутніх учителів, що матимуть можливість проводити заходи, направлені на всебічний розвиток особистості школяра.

Національна освіта прямує до навчання і виховання дітей, в яких домінантою стають психолого-педагогічні знання та досвід багатьох висококваліфікованих фахівців. Включення до програм з педагогічної практики обов'язкового використання засвоєних психолого-педагогічних знань, сприятиме створенню гармонійних стосунків при міжособистісних контактах зі школярами, їх батьками, вчителями та адміністрацією школи, викликатиме інтерес до спільних занять та створюватиме мотивоване навчання. Для майбутніх учителів психолого-педагогічні знання можуть знадобитись при нормалізації власного психічного стану в разі непередбаченого зростання психологічного та фізіологічного навантаження.

В процесі навчання і виховання також прослідковуються тенденції щодо створення методів, за яких школяр виступатиме суб'єктом активної пізнавально-творчої діяльності в процесі спільного вирішення різноманітних освітніх завдань. У рамках педагогічної практики також має виконуватись завдання спілкування з учнем „на рівних” та працювати з дитиною в рамках „суб'єкт - суб'єктних” відносин.

Як зазначає В.Кремень, загальна стратегія подальшого розвитку педагогічної науки має полягати у перетворенні її вихідних дидактичних принципів на адекватні їм теоретичні структурні складові єдиної наукової системи даної гуманітарної галузі людського знання [125, 90]. Такі теорії мають представляти собою синтез дидактично-технологічного пізнавального рівня, що надасть педагогові можливості творчої імпровізації на заняттях, а учням – розвивати здібності самостійного осмислення навколишньої дійсності. Педагогічна практика може виступити чудовою базою для апробації таких теорій в реальності та отримання певних результатів, що сприятимуть вдосконаленню педагогічної науки.

Педагогічна практика, виступаючи одним із структурних елементів системи професійного становлення вчителя, враховуючи новітні тенденції освіти щодо формування людини з інноваційним типом мислення, культури і поведінки, має змогу сприяти формуванню в системі освіти майбутнього вчителя, здатного успішно функціонувати в умовах постійних змін, сприймати мінливість світу як сутнісну характеристику власної життєдіяльності.

Практика студента педагогічного вищого навчального закладу повинна мати своєю метою і підготовку вчителя, який не лише прагнув би професійного вдосконалення в роботі з учнями, а вмів і бажав сприяти формуванню багатогранної особистості дитини. Дитиноцентризм, як принцип навчання, висунутий реаліями сучасного життя, стає одним із основних в освітньому процесі та процесі виховання. Саме на принципах інноваційності та дитиноцентризму і має будуватись програма проходження педагогічної практики в закладах освіти.

Останнім часом освітня політика також направлена на перегляд традиційного змісту підготовки вчителя, на розробку нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави [125, 98].

Вищесказане підводить нас до наступних висновків і узагальнень.

- Педагогічна практика може виступити елементом зворотного зв'язку, адже досвід, отриманий в процесі апробації нових підходів підготовки вчителя, полегшуватиме пошук оптимальної системи підготовки фахівця.

Таким чином, сучасна вітчизняна освітня система, підпорядковуючись процесам модернізації, потребує чіткого окреслення значимості педагогічної практики та основних напрямків розвитку та діяльності даного елемента системи професійного становлення вчителя. Так, спираючись на основні тенденції освіти щодо ролі педагогічної практики, можна зазначити, що на сьогодні практика виступає логічним продовженням процесу навчання студента і передбачає можливість застосування теоретичних знань в умовах, максимально наближених до реальної роботи вчителя.

- Проходження педагогічної практики має відбуватись на фоні двосторонньої активної діяльності з боку обох суб'єктів навчального процесу (учнів і вчителя) і супроводжуватись взаємопізнанням та самовдосконаленням завдяки отриманому досвіду.

Успішність практичного досвіду міститься у пізнавальній діяльності вчителя та його учнів, а завдання полягає у здібності розгледіти ті свої слабкі сторони, що потребують подальшої роботи. Навчання не має сенсу за відсутності пізнавальної активності суб'єкта.

- Педагогічна практика, виступаючи однією з форм організації навчального процесу, що включає певний зміст, способи роботи, спеціальні програми, є своєрідним ходом процесу пізнання зі своїми завданнями, умовами та змістом. Іще одним вагомим аспектом у процесі проходження педагогічної практики виступає те, що навчальна діяльність є необхідною для реалізації особливого завдання, що неможливо виконати в інших видах пізнання. Головне завдання міститься в тому, щоб прискорити процес пізнання для розвитку

починаючого вчителя, котрий самостійно дуже повільно оволодіватиме науковими та практичними знаннями, які давно зафіксовані у світовому педагогічному досвіді.

- У філософії виділяються два основні способи пізнання людиною закономірностей – це, по-перше, пізнання закономірностей в суспільно-історичному розвитку людини, в процесі її трудової діяльності, і, по-друге, пізнання в персонологічному розвитку людини. Зазначені способи пізнання здійснюються майбутнім спеціалістом в умовах навчання, що вдосконалюється та доповнюється власним неоціненим досвідом під час проходження педагогічної практики.

4.2. Ціннісний екстраполятивізм педагогічної практики в системі формування педагогічної майстерності

Поняття „практика” останнім часом стало об'єктом вивчення філософії, семіотики, педагогіки та інших наук. Практика розглядається як матеріальна, предметно цілеспрямована діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання.

Ефективність педагогічної практики в значній мірі залежить від визначення її мети, задач, змісту і вмілої організації, від вивчення і знання загальних закономірностей розвитку майбутнього вчителя.

Одним із принципів організації педагогічної практики є її комплексний характер, коли реалізуються різноманітні функції вчителя, виконання викладацької, виховної, суспільно-педагогічної, організаційно-управлінської діяльності в навчально-виховних закладах.

Зараз ми маємо справу з багатьма видами педагогічної практики, залежно від змістовної наповненості освіти (освіта традиційна, розвиваюча, нова гуманітарна освіта, релігійна, езотерична тощо) [94].

Важливим компонентом кваліфікаційної характеристики вчителя є педагогічні уміння і навички, а їх формування – складовою частиною системи

професійно-педагогічної підготовки, провідною ланкою якої є педагогічна практика. Проблема педагогічних умінь надзвичайно актуальна. Немало зроблено в розробці теорії діяльності (Б.Ананьєв, А.Бодалєв, П.Гальперін, А.Леонтєв, Б.Ломов, А.Петровський, Б.Пономарьов, С.Рубінштейн), теорії умінь і навичок (А.Дмитрієв, О.Кабанова-Меллер, Н.Менчинська), сутності і структури педагогічної діяльності (Н.Кузьміна, І.Мостова, В.Сластьонін).

Уміння передбачає свідоме оволодіння діяльністю. Вірно сформоване уміння ґрунтується на знанні способу дії. І щоб дійти до вершин педагогічної майстерності потрібно володіти відповідними педагогічними уміннями. Ці уміння отримуються в процесі складної соціально-психологічної і педагогічної освіти, однією із провідних ланок якої є педагогічна практика. Оволодіння педагогічними уміннями неможливе без усвідомлення вчителем істинних причин, мотивів і мети кожної педагогічної дії. З цього і починається формування індивідуального стилю професійної діяльності, починається творча поведінка вчителя.

Формування педагогічних умінь являє собою цілісний процес, що включає в себе наступні компоненти:

- а) усвідомлення значимості педагогічних умінь в діяльності вчителя;
- б) знання кола систем педагогічних умінь і навичок, необхідних учителю сучасної школи;
- в) знання способів оволодіння педагогічними уміннями;
- г) виконання системи завдань з оволодіння уміннями і навичками;
- д) контроль і аналіз рівня сформованості педагогічних умінь і корегування подальшої роботи [25; 97].

Що стосується навичок, то вони так чи інакше „працюють” в кожному умінні. Конкретне уміння, входячи до складу іншого (складнішого), може виконуватися без виключення свідомості, тобто втратити свою свідому цілеспрямованість, може постійно автоматизуватися і стати навичкою. Наприклад, в складному педагогічному умінні при бесіді з учнями завжди можна виділити окремі, більш прості, елементарні уміння, які повинні

виконуватися без включення свідомості, тобто автоматично: правильно вимовляти слова, пропозиції, грамотно говорити, не втрачати самовладання, доцільно жестикулювати, рухатися і т.д. Без цих елементарних умінь, які називаються навичками, немає професійно-педагогічних умінь. Разом з тим, ці складні уміння не автоматизуються ніколи. Це окремі дії, які утворюють продуктивну діяльність, пов'язану з рішенням тих або інших нетипових теоретичних і практичних завдань. Конкретне професійно-педагогічне уміння є завжди свідомим цілеспрямованим педагогічним мікропроцесом.

Формування професійно-педагогічних умінь відбувається нерівномірно. Для визначення етапів становлення педагогічних умінь і виокремлення кожного рівня розвитку може бути використана наступна схема, розроблена С.Платоновим.

Перший етап (первинне уміння). Усвідомлена мета дії та пошук способів виконання, що спираються на раніше придбані (звичайно побутові) знання і навички. Діяльність методом спроб і помилок.

Другий етап (недостатньо вправна діяльність). Наявність знань про способи виконання дій, використання раніше придбаних, неспецифічних для даної діяльності навичок.

Третій етап (окремі загальні уміння). Ряд окремих, але вузьких умінь, необхідних у різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати свою діяльність і т.д.

Четвертий етап (високорозвинуте уміння). Творче використання знань і навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але і мотивів вибору способу її досягнення.

П'ятий етап (майстерність). Творче використання різних умінь [25].

Отже, шлях до вершин майстерності лежить через відповідні педагогічні уміння. Такі уміння отримуються в процесі складної соціально-психологічної і педагогічної освіти та педагогічної практики. Але в роботі вихователя все замінити педагогічною технікою неможливо, адже навіть найяскравіша форма не зможе довго приваблювати за відсутності змісту. Якщо педагог блискуче володіє

технікою, але діяльність його не чуттєва, то його поведінка, мова буде сприйнята як фальш. Необхідна внутрішня правда педагогічної техніки, що виражається в поведінці вчителя, оскільки майстерність полягає і в спроможності бути конгруентним.

Існує думка, що педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача, що зовні виявляється в успішному вирішенні найрізноманітніших педагогічних завдань, ефективному досягненні способів і мети навчально-виховної роботи, а з внутрішньої сторони педагогічна майстерність - це функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особи, забезпечення виконання педагогічних завдань [194, 28-30].

Нерідко зустрічаються визначення педагогічної майстерності, як системи цінностей та інтегрованих знань про людину, яка володіє професійними вміннями і навичками, що дозволяють педагогу успішно досліджувати педагогічну ситуацію (об'єкт і умови діяльності).

„Педагогічна майстерність, на думку Віктора Петровича Андрущенка, – це вміння передати свої знання учням, роз'яснити, показати предмет у повній красі, дискурсі і невичерпності, зацікавити школяра, втягнути його у поле чаруючого впливу пізнання істини” [10].

Кожен з підходів до педагогічної майстерності в сучасній педагогічній теорії раціональний, має науково-практичне обґрунтування і цінність, але лише в тому випадку, якщо його розглядати в гармонійній єдності з іншими поглядами і практичними підходами.

Майстерність завжди розкривається в діяльності, причому в діяльності ефективній. Саме таке розуміння майстерності і прийняте в педагогіці [194, 28].

Справді, зовні майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, у високому рівні організованого навчально-виховного процесу, та сутність її в тих якостях особистості вчителя, які породжують цю діяльність, забезпечують її успішність. Ці якості слід

шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона не зводиться до неї. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання.

Отже, майстерність учителя можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності) [258, 4]. Коли ж ми прагнемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. В цьому визначенні слід наголосити на таких особливостях:

- 1) педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, важливим чинником є її гуманістична спрямованість;
- 2) підвалиною професійної майстерності є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять той кістяк високого професіоналізму в діяльності, який забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується);

- 3) педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення;
- 4) техніка, що спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності [96, 216].

Отже, щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати певне внутрішнє опертя, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня.

Одними з найголовніших у діяльності педагога є спрямованість його діяльності і високий рівень професійних знань. Але чому А.Макаренко твердив, що для нього, та й для інших педагогів, у процесі практичної діяльності стали вирішальними такі „дрібниці”, як правильно стояти, як сидіти, як підвестися зі стільця, з-за столу, як керувати голосом, відповідно до ситуації, усміхнутися, як подивитись і тим самим дати зрозуміти учневі свою позицію чи ставлення до його дій [160, 215]. Чи не суперечить ця заява розумінню суті майстерності вчителя? Справді, Антон Семенович неодноразово наголошував на необхідності для вчителя володіти прийомами організації власної поведінки і впливу на учня. Він увів для позначення цього явища поняття „педагогічна техніка”, яка має нагадувати педагогові про необхідність дбати не лише про сутність нашої діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. А.Макаренко наголошував, що „вихованець сприймає вашу душу та ваші думання не тому, що знає, що у вас на душі робиться, а тому, що бачить вас, слухає вас” [160, 215]. Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. І тоді майстерність педагога опиниться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності.

У практиці молодого вчителя настає час, коли найважливішими для нього стають наступні „дрібниці”: як висловити думку, щоб учні зрозуміли; як подивитися на уроці, щоб погляд вплинув на школяра, і ще багато таких „як”,

від яких залежать взаєморозуміння у класі і, власне, авторитет самого педагога.

Проблемі підвищення рівня педагогічної майстерності учительських кадрів присвятив значну частину своїх робіт В.Сухомлинський. Визначивши шляхи формування педагогічної майстерності вчителя, В.Сухомлинський підкреслював, що вже в школі потрібно формувати інтерес до професії вчителя, виховувати в учнів любов і повагу до неї, бажання присвятити все своє життя педагогічній діяльності [238, 6].

Велику роль в опануванні майбутніми вчителями своєї професії надається вищим навчальним закладам у відповідності до норм, вимог, структур та видів діяльності. На цей процес впливає багато факторів, одні з яких є провідними, інші - допоміжними.

Завдання вищого педагогічного закладу – допомогти студентові опанувати основи майстерності для усвідомлення і продуктивного початку професійної діяльності: сформувати гуманістичну спрямованість, дати ґрунтовні знання, розвинути педагогічні здібності, озброїти технікою продуктивної взаємодії, підготувати до професійного аналізу різноманітних педагогічних ситуацій [194, 35].

І в цьому майбутнім вчителям допомагає педагогічна практика, що є важливою складовою частиною процесу підготовки високо кваліфікованих фахівців, в основі якої лежить у більшій мірі практична, самостійна діяльність.

Разом з тим, педагогічна практика є важливим ланцюгом системи „педагогічний ВНЗ – школа”, володіє великими можливостями для органічної їх взаємодії, яка переслідує двоєдину мету: удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів та підвищення якості навчально-виховного процесу в школі.

Завдання, які вирішує педагогічна практика, визначені в нормативних документах. У загальному вигляді їх можна охарактеризувати так: закріплення, поглиблення, конкретизація суспільно-політичних,

психолого-педагогічних і спеціальних знань на основі ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, передовим педагогічним досвідом.

Педагогічна практика, відповідно до програм курсів фахової підготовки, включає три основні компоненти:

1. Фундаментальний компонент змісту освіти, спрямований на загальнокультурну і спеціальну підготовку.
2. Поглиблену психолого-педагогічну і методичну підготовку.
3. Врахування специфічних особливостей роботи, регіону, ВНЗ, тематики науково-дослідної роботи, індивідуальних параметрів особистості [1, 146].

Практика покликана вирішувати й інші поодинокі і менш складні завдання, які можуть бути визначені виходячи із специфіки спеціальностей і спеціалізацій.

Для досягнення мети, яку ставить перед собою ВНЗ, а саме – цілісний підхід до такого складного виховного процесу, яким є становлення вчителя, свідчить про те, що цей процес є результатом багатьох різноманітних педагогічних дій самостійної діяльності студента, інтеграцією теоретичної і практичної підготовки.

Педагогічна практика повинна вчити майбутніх педагогів глибоко аналізувати ситуації, що виникають, застосовувати отримані загальні знання з педагогіки, психології, фізіології та інших наук, відповідно до конкретних обставин у процесі навчання і виховання. При цьому педагогічна діяльність може бути спрямована на вирішення ряду завдань, направлених на пізнання майбутньої професійної діяльності та формування особи вчителя, що послідовно ускладнюється. Як відомо, вирішення цих завдань є варіативним, а самі завдання в готовому вигляді ніколи не подаються.

Педагогічна практика залежить також і від реалізації в її меті, змісті і організації основних початкових положень процесу навчання - педагогічних принципів. У педагогічних дослідженнях і досвіді організації педагогічної

практики окреслено декілька таких принципів. Серед них: тісний зв'язок педагогічної практики з життям; відповідність її змісту і організації вимогам, що пред'являються до школи і вчителя; систематичність, безперервність, ускладнення її змісту і методів організації; зв'язок з теоретичними курсами; комплексний характер, що передбачає єдність навчальної і позакласної виховної роботи в школі [1, 146-159]. Окремо Є.Бондаревська визначає, як основні, наступні принципи: перспективне планування педагогічної практики, опору на активність майбутніх учителів, поєднання керівництва з наданням їм необхідної самостійності і створенням ситуацій реальної програми, відповідальність за доручені ділянки виховної роботи з дітьми; контроль за діяльністю і її оцінку, засновану на використанні ВНЗ і базою практики єдиних критеріїв. На думку Р.Брагиної та М.Герасименко, педагогічна практика будується на принципах: навчально-пізнавального характеру практики; диференціації завдань практики; раннього залучення студентів до педагогічної діяльності; розчленування педагогічних дій з метою оволодіння окремими прийомами, уміннями; органічної єдності вправ, змодельованих в аудиторних умовах, і практики роботи в школі; оперативного контролю.

Не претендуючи на завершеність сукупності принципів, спробуємо охарактеризувати найбільш значущі для організації практики.

Принцип високої світоглядної, ідейно-етичної спрямованості педагогічної практики є найважливішим не тільки під час організації практики, але і в цілому в системі професійної підготовки педагога. Опора на даний принцип дозволяє вирішити завдання з формування фахівців, здатних здійснювати в учнівських колективах різні види етичного виховання.

При проведенні уроків і виховних заходів майбутні вчителі вчать використовувати з метою виховання і навчання світоглядний потенціал шкільних дисциплін, здійснювати аналіз світоглядного змісту окремих тем і розділів, виділяти провідні світоглядні уявлення.

Безперервність і послідовність педагогічної практики знаходить своє відображення і в тому, що кожний її подальший етап заснований на результатах передування та співіснує з ним у певному логічному зв'язку.

Принцип самостійності і активності студентів під час педагогічної практики є не маловажним у загальній підготовці фахівця, особливо в світлі нових документів про перебудову вищої і середньої спеціальної освіти в країні. Так В.Сластьонін відзначає, що для педагога „педагогічно мислити і діяти означає уміння самостійно аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву та ін.); осмислювати кожен частину у зв'язку з цілим, знаходити в теорії навчання і виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці даного явища; знаходити основну педагогічну задачу (проблему) і способи її оптимального вирішення” [226, 68].

В організації педагогічної практики названий вище принцип дозволяє досягти єдності навчання і самостійної навчальної діяльності. Самостійна робота майбутніх вчителів в період практики вимагає творчого застосування теоретичних знань в реальних умовах діяльності навчально-виховної установи. Обов'язковою якістю майбутнього вчителя є самостійність дій, здатність ухвалювати оперативні і вірні рішення. Це природний процес, оскільки ніякі інструкції, методичні рекомендації, консультації не в змозі окреслити алгоритмічні розпорядження дій студента у кожному конкретному випадку.

Заважають реалізації принципу самостійності та активності студентів два крайні підходи в організації педагогічної практики. В одному з них майбутній вчитель має розраховувати лише на себе. Керівник групи, вчитель, класний керівник залишають його фактично віч-на-віч з класом школи, групою професійно-технічного училища або технікуму. Природно, що без належного педагогічного керівництва не можна говорити про результативну педагогічну практику. Інший підхід припускає надмірну заорганізованість практики і дій, що регламентується численними

методичними інструкціями. В подальшому майбутній вчитель сам ухвалює самостійні рішення, знаходить і пояснює розбіжності між фактами і наявними знаннями, що спостерігаються.

Принцип науковості в здійсненні педагогічної практики вимагає:

по-перше, використання в її організації новітніх досягнень педагогіки і психології вищої й середньої школи, а також інших наук;

по-друге, в період педагогічної практики виробляються уміння майбутніх учителів здійснювати дослідницьку роботу, широко і всесторонньо вивчати, характеризувати і описувати соціальний портрет особи школяра і учнівського колективу;

по-третє, в сучасних умовах, що швидко змінюються, майбутні вчителі повинні використовувати та усвідомлювати ідеї, закладені в передовому педагогічному досвіді, учити творчо застосовувати їх у своїй педагогічній практиці.

Науковість як принцип організації педагогічної практики означає, що в даному випадку мета, завдання і зміст перебувають у повній відповідності з останніми досягненнями науково-технічного прогресу, об'єктивними і суб'єктивними чинниками навчання й виховання, що забезпечує повне і всебічне розкриття цих досягнень у кожному окремо взятому навчальному предметі, при здійсненні виховної роботи.

Врахування принципу науковості дозволяє побудувати програму і зміст педагогічної практики так, щоб одночасно забезпечити і її високий науковий рівень, і відповідність змісту практики рівню підготовки студентів, їх пізнавальним можливостям. Так досягається доступність та посиленість педагогічної практики.

Принцип науковості в процесі організації педагогічної практики обумовлює побудову всієї системи психолого-педагогічної практики у відповідності до основи системної взаємодії і взаєморозуміння всіх компонентів навчального процесу, активізації всіх процесів теоретичного та практичного навчання.

Принцип колективності керівництва та індивідуального підходу до майбутніх учителів і організації практики в умовах масового характеру має важливе значення. Дійсно, особистість майбутнього педагога формується в колективній діяльності та спілкуванні. Майбутній вчитель вже спочатку повинен уміти „увійти” до вчительського і учнівського колективів, знати способи організації педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами по роботі, вирішувати питання співіснування особистості та колективу, взаємодіяти при досягненні виховної мети спільно зі шкільним психологом.

Особливе значення даний принцип має в роботі керівників та організаторів практики у ВНЗ, оскільки склад студентів є неоднорідним. Серед них можуть бути особи, що оволоділи лише початковими формами педагогічної професії, ті, що закінчили школи юних біологів і математиків і т.п. при факультетах, педагогічні класи, школи та класи з поглибленим вивченням окремих предметів, підготовчі відділення при ВНЗ. Деякі студенти повернулись до навчання після служби в армії, були рекомендовані трудовими колективами тощо. Колективна робота зі всією групою студентів поєднується з індивідуальним підходом до них, що враховує зміст довузівської підготовки, індивідуальні особливості і психологічні якості кожного з них. Індивідуальний підхід передбачає також допомогу студенту в подоланні негативних якостей, властивостей особи, які або утруднюють його початкову педагогічну діяльність, або взагалі можуть перешкоджати її здійсненню. До таких небажаних якостей і властивостей належать, наприклад, заїкання, низька культура мовлення, відсутність творчої уваги, емоційної пам'яті, зайва м'язова напруга або, навпаки, розслабленість.

Здійснюючи індивідуальний підхід, педагог повинен допомогти майбутньому вчителю скласти індивідуальну програму самовиховання. Як відзначають Л.Рувинський та І.Кобиляцький, „самовиховання передбачає перш за все правильне орієнтування на цінні якості розуму і відповідну установку на характер, стиль, спрямованість мислення, покликану скерувати в

належне русло як операційний спосіб дій, так і емоційні оцінки, сприяти позитивному переживанню і стимулюванню розумової діяльності” [214, 174].

Дане завдання в багатьох ВНЗ допомагають вирішити курси або спецкурси „Психологія самовиховання”, „Педагогічна майстерність” та ін., що повинні надати допомогу в роботі з самовиховання. До певної міри вже висвітлена і методика обліку в навчанні й вихованні індивідуально-типологічних особливостей майбутніх учителів [77; 186].

З огляду на вищесказане, можна зробити наступні висновки і узагальнення.

- Можна констатувати, що поняття „педагогічна практика” останнім часом стало об’єктом вивчення філософії, семіотики, педагогіки та ряду інших наук. Педагогічна практика сприймається як предметно цілеспрямована діяльність людини, критерій істинності результатів пізнання.

- Ефективність педагогічної практики значною мірою залежить від визначення її мети, завдань, змісту і вмілої організації, від якості вивчення і знання загальних закономірностей розвитку майбутнього вчителя. Одним із принципів організації педагогічної практики є її комплексний характер, коли створюються умови для реалізації різноманітних функцій учителя, виконання викладацької, виховної, суспільно-педагогічної, організаційно-управлінської діяльності у навчально-виховних закладах.

- Майстерність завжди розкривається у практичній діяльності, при чому, в діяльності ефективній. Отже, дефініція фахової зрілості педагога детермінована праксеологічним аспектом його діяльності.

- Перерахована сукупність принципів організації педагогічної практики не претендує ні на завершеність, ні на повноту. Очевидним є те, що з часом в педагогічній науці і практиці будуть апробовані і описані інші значні в практичній підготовці педагога принципи. Серед них можна назвати єдність педагогічної, психологічної і методичної підготовки, взаємозв'язок ВНЗ і органів народної освіти та ін.

4.3. Професійна практична підготовка вчителя як невід'ємна складова моделі фахівця

Відомо, що зміст підготовки вчителя представлено наступними основними складовими:

- фундаментальною;
- психолого-педагогічною;
- методичною та інформаційно-технологічною;
- практичною;
- соціально-гуманітарною [125, 98].

Зміст фундаментальної освіти є основою професійної підготовки вчителя, але, враховуючи всі сучасні реформаційні процеси в національній освіті, він потребує певної корекції. В сучасному контексті розвитку освіти для створення умов мобільності випускників-педагогів, забезпечення можливостей подальшої реалізації їх наукових інтересів та запитів у галузі фундаментальних наук потребують вдосконалення окремі галузеві стандарти підготовки вчителя.

Обов'язковим є перегляд змісту курсу педагогіки як основної навчальної дисципліни, на якій ґрунтуються всі знання, вміння та навички, що має отримати вчитель у процесі навчання. Окрім дидактики, теорії виховання, історії педагогіки, важливим, в умовах інтеграції вітчизняної освіти у світову освітню систему, стає вивчення порівняльної педагогіки. Потребують подальшого розвитку фундаментальні та прикладні засади з основ педагогічної майстерності, саме ця дисципліна має відігравати важливу роль при формуванні педагога-майстра [125, 99].

Зміст та структура психологічних дисциплін також потребують удосконалення та більш широкого застосування при професійному становленні та підготовці сучасного вчителя, оскільки не володіючи знаннями з вікової психології, засобами впливу на дитину, не розуміючи її тонкого світу стає неможливим реалізація освітньо-виховної функції школи, забезпечення новітнього індивідуального підходу тощо.

Методична підготовка перш за все потребує створення науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у ВНЗ, що відповідатиме сучасним потребам студентів.

Методична складова підготовки майбутнього вчителя має реалізуватись не лише через відповідну навчальну дисципліну, а розглядатись як базисний принцип при викладенні фундаментальних навчальних дисциплін на педагогічних спеціальностях. Вона повинна ґрунтуватись на сучасних інформаційних технологіях, які будуть використовуватись протягом усього терміну навчання.

Практична підготовка виступає невід'ємною складовою професійного становлення вчителя. Вітчизняна освітня система володіє значним досвідом організації та проведення безперервної навчальної і виробничої практики для студентів педагогічних ВНЗ. Практична підготовка має починатись на молодших курсах та тривати впродовж всього періоду навчання, поступово ускладнюючись та вдосконалюючись завдяки врахуванню специфічних змін освітньої системи. Галузеві стандарти вищої педагогічної освіти повинні стати відправним осередком для визначення видів, тривалості та змістовного наповнення педагогічних практик. Особливої уваги та термінового вирішення потребує проблема забезпечення практики відповідною базою для її проведення, що має стати обов'язковою умовою співпраці педагогічного вищого навчального закладу та місцевих органів управління освітою [125, 102].

Важливе місце в системі професійної підготовки майбутнього педагога відводиться соціально-гуманітарному компоненту, адже сучасний вчитель має бути високорозвиненою людиною, сповідувати загальнолюдські цінності, сприяти естетичному, духовному, культурному розвитку та активно впливати на формування світоглядної позиції особистості. Здебільшого у педагогічних ВНЗ соціально-гуманітарний компонент представлений вивченням таких навчальних дисциплін, як філософія, історія, соціологія, економічна теорія,

культурологія та мова, зміст яких не завжди співпадає з певними вимогами сучасності, не враховують специфіки педагогічної спеціальності.

Важливим резервом у поліпшенні практичної готовності майбутніх учителів, розвитку у них досвіду професійної самостійної діяльності є педагогічна майстерність викладачів ВНЗ, що готують учителів, випереджаючи формування професійних умінь в підготовчий період практики, подальше вдосконалення форм і методів, методичне забезпечення практики.

Взагалі, педагогічна практика передбачає співвідношення теоретичної підготовки вимогам практики, формування педагогічних умінь і професійно цінних якостей особистості майбутніх вчителів. Вона є головним шляхом і найбільш дієвою формою становлення і формування особистості майбутнього спеціаліста з вищою освітою. Теоретична ж підготовка повинна в основному озброювати майбутніх фахівців знаннями, новітніми досягненнями циклу психолого-педагогічних і спеціальних наук, основами етичного виховання. В процесі теоретичної підготовки майбутні вчителі опановують світоглядні і методологічні знання, виробляють цілісний науковий світогляд, високі ідейно-етичні якості. Реалізація такого завдання має допомогти вчителю забезпечити належну світоглядну спрямованість уроків і виховних заходів у майбутній професійній діяльності. Стверджуючи це, ми виходимо з широко відомого положення про те, що особистість, її особливості і якості формуються в процесі діяльності [75].

Людина стає особистістю в процесі активного соціального життя та діяльності. Складний, діалектично суперечливий процес становлення особистості проходить під час формування її соціальної сутності на основі різноманітної предметно-практичної діяльності, яку можна розділити на шість основних груп:

- 1) ідейно-виховна діяльність;
- 2) організаційно-методична діяльність;
- 3) комунікативна діяльність;

- 4) науково-дослідницька та діагностична діяльність;
- 5) управлінська діяльність;
- 6) спеціальна діяльність з предмету [75].

Ідейно-виховна діяльність обумовлена, перш за все, державною політикою, її підтримкою тієї чи іншої ідеології, встановленим суспільним устроєм, відповідним вихованням у державних закладах освіти і т.д., що матиме безперечний вплив на формування існуючих та підростаючих поколінь.

Організаційно-методична діяльність полягає у розвиненості вміння особистості виступати в ролі лідера, брати на себе відповідальність, уміти згуртувати людей задля поставленої мети, бути прикладом, володіти певним набором знань та вміти їх передати у доступній та зрозумілій формі іншим, що також, у свою чергу, залежить від специфічних здібностей людини, особистісної потреби їх використання або розвитку, здатності продуктивно спілкуватись з оточуючими, володіння певними знаннями з психології поведінки.

Комунікативна діяльність можлива лише в рамках соціуму, майстерність комунікації вдосконалюється при спілкуванні за допомогою вербального (мови) або невербального (жести, міміка, пози співбесідника) способу і базується на практичному досвіді індивіда, що постійно розширюється та оновлюється завдяки новим контактам з людьми. Комунікативна діяльність також може бути спрямована на досягнення певних результатів при визначенні мети спілкування.

Науково-дослідницька та діагностична діяльність, основана на високій активності, допитливості, постійному пошуку людини, спрямована на відкриття нового, чогось більш досконалого, що зможе покращити умови життя або сприяти полегшенню важкої фізичної чи складної розумової роботи, вивести на принципово новий рівень існування людини в світі. Постійне збагачення знань сприяє швидким змінам інформаційного середовища. При цьому навчання повинно

перетворитися в безперервне заняття протягом життя. Гарним спеціалістом сьогодні вважається той, хто постійно засвоює нові знання, обсяг яких подвоюється кожні півтора роки. Звідси необхідність постійного занурення в нові інформаційні потоки. Завданням сучасної освіти в процесі передачі та збереження національної культури і традицій є не елементарне засвоєння знань, а формування навичок самостійного пошуку, аналізу, обробки та комунікації інформації. З філософської точки зору, інформаційна культура є важливим компонентом духовної культури суспільства.

У процесі педагогічної практики вчитель розуміє, що саме він вирішує, в якій якості, в якому обсязі та для яких цілей можуть бути використані нові інформаційні технології. Отже, для продуктивного використання можливостей сучасного інформаційного освітнього простору вчитель має володіти основами роботи на комп'ютері, орієнтуватися в інформаційних ресурсах та вміти користуватись Інтернетом.

Управлінська діяльність потребує глибоких знань особистості з предмету керування, вміння працювати з людьми, що передбачає знання психології, володіння відповідними якостями керівника, наявність достатнього досвіду роботи в певній сфері діяльності.

Спеціальна діяльність з предмету передбачає накопичення особистістю знань з певного предмету для подальшої їх передачі іншим, роботу над власними вміннями та навичками в рамках вивчення певного предмету, скеровує особистість на самовдосконалення у визначеному напрямі.

На жаль, на практиці не подоланий до кінця односторонній підхід, що дозволяє розглядати процес оволодіння теоретичними знаннями окремо від практичного навчання. Деколи стверджують, що практичні уміння повинні формуватися тільки в ході педагогічної практики на основі отриманих

теоретичних знань. При цьому з поля зору зникають такі важливі поняття, як, наприклад, „практична спрямованість навчання”.

Так, у В.Краєвського наукове обґрунтування навчання піддається аналізу як спосіб реалізації випереджаючої функції науки по відношенню до педагогічної практики, описано три види практики у сфері педагогічної діяльності:

- 1) практика як об'єкт педагогічної науки;
- 2) практика як об'єкт педагогічного експерименту, дії на об'єкт (практику в первинному вигляді) з метою отримання педагогічного знання;
- 3) широка суспільна практика, що служить кінцевим критерієм істинності пізнання в області педагогіки. Тому, на думку В.Краєвського, ми можемо розрізняти, по-перше, педагогічну практику як об'єкт вивчення і, по-друге, педагогічну практику як об'єкт конструювання, в результаті якого створюється проект існуючої ще не насправді, а в уявленні педагогічної дійсності.

Цю думку підтверджують дослідження Л.Спіріна та М.Фрумкіна, які довели, що умови навчальних завдань містять словесні або образні описи конкретних ситуацій педагогічної практики. На основі аналізу педагогічних ситуацій майбутні вчителі теоретично вирішують педагогічні завдання, що необхідні для їх подальшої роботи [188].

Таким чином, в період педагогічної практики інтенсифікується процес професійного становлення і самовизначення майбутніх учителів, актуалізуються і поглиблюються їх теоретичні знання, інтенсифікується процес формування педагогічних умінь та навичок, професійних якостей особистості вчителя, що і є підґрунтям для формування педагогічної майстерності.

Після оволодіння уміннями і навичками, здобутими на практиці, майбутнім вчителям доцільно звернутися до моделі фахівця, яка б тісно перепліталася з урахуваннями всіх критеріїв педагогічної майстерності.

„Модель фахівця, на думку Н.Нечаєва, – це не стільки відображення окремих сторін і якостей фахівця, які можуть бути встановлені емпірично, скільки той еталон, до досягнення якого необхідно прагнути в процесі практичної діяльності” [188, 20].

В даному контексті вимальовується три вузлові проблеми:

1. Проблема поєднання в моделі фахівця специфічних професійних умінь з вимогами формування загальних особистісних якостей, без яких професіонал будь-якого профілю на сучасному етапі не зможе задовільно виконувати свої функції.

2. Проблема врахування в моделі фахівця не тільки статичних компонентів – ознак особистості, необхідних представникам усіх спеціальностей протягом їх професійної діяльності, але й динамічних – більш-менш швидко змінюваних в результаті розвитку науки і технологій у всіх сферах суспільного виробництва.

3. Проблема організації керуючих впливів, здатних забезпечити інтенсивну, морально міцну зацікавленість майбутніх учителів у максимальному успішному засвоєнні останніх азів вибраної професії.

У межах першої проблеми більшість дослідників погоджуються з тим, що навчально-виховний процес повинен забезпечувати як становлення загальних особистих якостей фахівця, так і його власну професійну підготовку. Але вже при розгляданні питання про те, чому саме віддавати пріоритет, науковці так і не дійшли консенсусу. Чи то в процесі підготовки фахівця головним завданням слід вважати засвоєння професійних знань і навичок, чи то все-таки, навпаки, головним у навчанні і вихованні є формування високої моралі, суспільної активності особистості. Слід підкреслити нерозривну єдність цих двох сторін, де будь-яке недооцінювання, тим паче, ігнорування однієї з них, веде до серйозних відхилень від вимог, пред’явлених життям до фахівця вищої кваліфікації, до фахівця, який прагне досягти високого рівня педагогічної майстерності.

Е.Гришин чітко окреслив професійно-педагогічні якості, якими повинен бути наділений як майстер – педагог, так і до набуття яких повинен прагнути майбутній учитель. До першої групи ним були включені особистісні якості: ідейність, суспільно-політична активність, високий моральний рівень, творче ставлення до праці, вміння працювати і діяти колективно. До другої віднесені професійні якості: загальна ерудиція і знання свого предмету, постійне удосконалення знань і педагогічних умінь, любов до дітей і педагогічної професії, педагогічна спостережливість і увага, педагогічний такт. До третьої увійшли педагогічні і спеціальні здібності, такі, як організаторські, конструктивні та деякі інші [63, 98-146].

В особливостях підходу, на думку В.Сластьоніна, прослідковується тісний зв'язок педагогічних якостей зі спеціальними і методичними. Це знайшло своє відображення в чотирьох ланках психолого-педагогічної підготовки:

- 1) властивості і характеристика особистості шкільного вчителя;
- 2) вимоги до психолого-педагогічної підготовки вчителя;
- 3) обсяг та склад спеціальної підготовки;
- 4) зміст методичної підготовки зі спеціальності [227, 17-33].

Не можна не згадати пропозицію М.Тализіної, щодо моделі фахівця, яка складається із певних складових.

Перша складова передбачає вміння, які необхідні не тільки даному спеціалісту, але і представникам всіх інших спеціальностей, наприклад: пошук інформації, розуміння прочитаного, виділення головного, засвоєння виділеного змісту, вміння організувати працю в колективі та спілкуватися з різними людьми.

Друга передбачає вимоги до людини у відповідності до особливостей її образу життя. В цю частину входить те, що об'єднується поняттям „фахівець”.

Третя складова частина має своєрідне наповнення, специфічне для кожної окремо взятої професії, що спирається на обов'язковий набір відповідних вмінь.

Також сюди входить:

- а) складання загальних характеристик випускників;
- б) засоби дослідження педагогічних процесів і явищ у навчально - виховному процесі;
- в) засоби уточнення і корекції процесу підготовки фахівця (зміст, форми, методи і т.д.);
- г) засоби виявлення співвідношень між видами знань, умінь (видами діяльності) і особистими якостями фахівця;
- д) засоби керування навчальним процесом з метою оптимізації підготовки майбутніх учителів [240, 32-35].

Але не слід забувати, що модель окреслює кінцевий результат, який повинен бути досягнутий у процесі навчання і виховання. Вона відображає головні вимоги до особистості на сучасному рівні розвитку суспільства, теоретичні знання, уміння, навички діяльності, якими повинен володіти спеціаліст, що впливає на процес теоретичної і практичної підготовки.

Недоречно обминати такі фактори, як досягнення педагогічної майстерності через післявузівську освіту та створення кафедр педагогічної майстерності.

Теоретичні знання в курсах педагогічної майстерності переплітаються з практичним відпрацюванням набутих навичок учительської праці у навчально-виховних закладах. Особливо ефективно зарекомендувала себе створена кафедрою педагогічної майстерності Полтавського педагогічного інституту ім. В.І. Короленка методика навчання студентів педагогічної майстерності, що дозволяє сформувати стійкі професійні вміння і творчий підхід студентів до оволодіння основами педагогічної діяльності [194, 35].

Таким чином, важливо визнати, що головна роль педагогічної практики полягає в інтенсифікації умінь і навичок, що обумовлено наступними обставинами:

1. Практика проводиться в умовах, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності вчителя.

2. Вона являє собою організацію самостійної практичної діяльності з вирішення різноманітних педагогічних завдань.

Сила ж педагогічної майстерності й полягає в тому, що вчитель у своїй практичній діяльності з навчання і виховання школярів спирається на набуті теоретичні і практичні знання та вміння, а результати практики підлягають критичному аналізу з урахуванням відповідних цілей і завдань [96, 10].

Сучасні умови висувають і нові завдання щодо створення системи безперервної освіти, де самим довгим є етап післявузівської освіти. На жаль, більшість дослідників акцентує увагу лише на компенсаторній функції післявузівської освіти, не враховуючи можливі „прогалини” в підготовці випускника ВНЗ. Більш того, випускник педагогічного ВНЗ повинен бути готовим до „професійної мобільності” (викладати в малокомплектних школах суміжні дисципліни, працювати вихователем, виконувати інші, продиктовані життям, службові чи суспільні доручення).

Відповідно до принципу безперервної освіти створюється постійно діюча система підвищення кваліфікації і педагогічної майстерності педагогів протягом усієї педагогічної діяльності. Особлива увага надається молодим учителям – вчорашнім випускникам: їх навчають на спеціальних курсах, а також прикріплюють до них досвідчених учителів-майстрів.

При такому підході в післявузівській освіті виділяються три головні напрями роботи. Це, по-перше, робота з випускниками ВНЗ у перші роки їх професійної діяльності і з керівниками стажерської практики. Другий напрям пов'язаний з вивченням рівня підготовки і дослідженням процесу професійної діяльності своїх випускників з метою отримання інформації, на основі якої вносяться корективи в навчально-виховний

процес ВНЗ. Третій напрям пов'язаний із створенням і поступовим накопиченням усіх необхідних науково-методичних та інших передумов, що забезпечують переростання ВНЗ, і особливо університетів, у навчально-науково-консультативні центри з керівництва самоосвітою і творчою діяльністю випускників ВНЗ протягом всього їх трудового життя.

Навчити професії вчителя неможливо, але навчитися їй можна. Стане вчитель майстром чи ні, залежить не лише від системи навчання, а, насамперед, від бажання та зусиль тих, хто вчиться.

Дослідження ролі педагогічної практики в системі формування педагогічної майстерності сучасного вчителя дозволяють сформулювати наступні висновки:

1. Основна роль педагогічної практики полягає у створенні унікальної можливості для вчителя набути в умовах, максимально наближених до реального життя, перший педагогічний досвід його майбутньої професійної діяльності. Проте в результаті складного процесу реформування вітчизняної освіти, виокремлення ряду сучасних напрямків її розвитку, зазнає певних змін система формування педагогічної майстерності, а отже, і педагогічна практика, як один із основних її елементів. Таким чином, роль педагогічної практики на сучасному етапі розвитку освіти, враховуючи відомі реформаційні особливості, полягає у створенні умов учителю для оволодіння практичними вміннями щодо: здатності регулювати педагогічний процес, гармонійно взаємодіяти з учнями; здійснювання як самоконтролю так і зовнішнього контролю процесу навчання; визначення цілей, завдань та змісту уроків, поєднання теорії з практикою; вміння працювати за програмою індивідуалізуючого навчання та виховання; засвоєння провідних технологій та їх використання в сфері освіти; оволодіння новітніми психолого-педагогічними підходами щодо роботи з учнями, батьками, педагогічним колективом і т.д.

2. Педагогічна практика виступає базовою складовою при підвищенні загального рівня підготовки фахівців-педагогів, є могутнім ресурсом для успішної модернізації освіти, надаючи зворотного зв'язку при апробації майбутніми педагогами новітніх освітянських технологій. Отримані результати мають бути використані для коригування напрямків подальшого розвитку освіти та вдосконалення педагогічної науки.

3. Педагогічна практика, відповідно до програм курсів фахової підготовки вчителя, включає три основні компоненти: фундаментальний, спрямований на загальнокультурну і спеціальну підготовку, поглиблену психолого-педагогічну і методичну підготовку та врахування специфічних особливостей роботи, регіону, ВНЗ, тематики науково-дослідницької роботи, індивідуальних параметрів особистості.

4. Змістовна наповненість педагогічної практики має орієнтуватись на сучасні тенденції розвитку освіти, включати принципи інноваційності, дитиноцентризму, високої світоглядної та ідейно-етичної спрямованості практики, безперервності і послідовності навчання, самостійності і активності студентів в процесі проходження практики, науковості, колективності керівництва та індивідуального підходу до майбутніх вчителів при організації практики.

5. Педагогічна практика виступає узагальнюючою субстанцією професійного становлення фахівця, що поєднує всі основні складові підготовки вчителя: фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну, соціально-гуманітарну.

6. Педагогічна практика розглядається двосторонньо: як об'єкт вивчення та як об'єкт конструювання існуючої в уяві суб'єктів навчально-виховного процесу педагогічної дійсності. Такий двосторонній підхід може бути використаний при підготовці фахівця, в процесі формування педагогічної майстерності вчителя як для

теоретичного вирішення складних педагогічних ситуацій, так і для безпосереднього застосування в процесі практичного навчання майбутніх учителів.

ВИСНОВКИ

Здійснений світоглядно-філософський аналіз та отримані результати щодо формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки сучасного вчителя свідчать про наявність низки складних питань у цьому процесі. Передусім, в умовах реформування національної освітньої системи, йдеться про забезпечення належного рівня спеціальної підготовки викладацьких кадрів, з пріоритетним визначенням сутності, онтологічного та гносеологічного значення педагогічної майстерності в системі професійної підготовки та необхідності розробки нової сучасної методології, теорії та практики. Результати дослідження щодо формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя узагальнено в наведених нижче положеннях:

1. Аналіз проблемної літератури свідчить про те, що питання світоглядно-філософських основ формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя належить до актуальних, затребуваних у сфері осмислення феномену педагогічної майстерності, але феномен фаховості як втілення сучасного стану професійної підготовки педагога в Україні, комплексність і компаративізм процесу формування системи професійної підготовки вчителя як проблема міжсуб'єктного дуалізму, рефлексія взаємозв'язку і взаємозалежності якості професійної підготовки освітянина та рівня педагогічної майстерності, механізми оптимізації формування педагогічної майстерності вчителя та інші окремі нюанси опинились поза увагою дослідників в силу об'єктивних причин.

2. Процес реформування, державна політика щодо національної системи освіти вимагають спрямованості на створення умов для розвитку та становлення креативної особистості, орієнтованої на професійну самореалізацію; виховання нової української генерації, здатної працювати, навчатися і самовдосконалюватись протягом всього життя; впровадження інновацій та новітніх інформаційних технологій в національну освітню

систему; осучаснення засобів навчання і виховання в національних закладах освіти; створення економічних і соціальних гарантій для професійного становлення та розвитку педагогічних, науково-педагогічних працівників; приєднання вітчизняної системи освіти до європейської та світової освітньої спільноти, що сприятиме налагодженню професійних зв'язків та обміну досвідом.

3. Нагального вирішення в процесі реформування вітчизняної освітньої системи, вдосконалення педагогічної освітньої галузі, забезпечення належної професійної підготовки вчителя потребують наступні проблеми:

- поліпшення фінансування системи освіти;
- зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- оновлення змісту педагогічної освіти (врахування досягнень національної та світової педагогічної науки і практики, здійснення наукового супроводження інноваційних технологій);
- посилення кадрового потенціалу та вирішення проблеми відтоку висококваліфікованих педагогічних працівників до інших галузей;
- вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників та розширення мережі спеціалізованих навчальних закладів, що забезпечують підготовку викладачів, майстрів виробничого навчання та педагогів професійного навчання за галузями виробництва та сферами діяльності;
- поліпшення культурологічної, мовної, психолого-педагогічної, комп'ютерної, технічної, методичної, наукової, практичної підготовки вчителів;
- вдосконалення механізму цільової підготовки вчителів, у тому числі визначення обсягів державного замовлення на підготовку та перепідготовку педагогічних працівників;
- забезпечення диференційованої підготовки педагогічних працівників для роботи з різними категоріями дітей (обдарованими дітьми, з дітьми, що мають вади у фізичному, розумовому і психічному розвитку) тощо.

4. У системі педагогічної освіти, як значимій сфері соціально-економічного, духовного і культурного розвитку Української держави,

пріоритетне місце має належати вирішенню проблеми професійної підготовки сучасного вчителя в умовах створення нової освітньої парадигми, у контексті євроінтеграції та залучення вітчизняної освіти до Болонського процесу. Таким чином, реформування системи вищої освіти логічно передбачає: запровадження кредитно-модульної системи; прийняття порівнюваної і легко зрозумілої системи ступенів; підвищення науково-технологічної мобільності студентів, викладачів і науковців; сприяння європейській співпраці в галузі гарантії якості освіти; реалізація в Україні міжнародних освітніх проєктів; всебічну співпрацю в інформаційній сфері тощо.

5. Трансформації в системі професійної підготовки вчителя цілеспрямовано орієнтовані на задоволення потреб держави, її регіонів, різних соціальних груп та окремих громадян. Система професійної підготовки вчителя, з одного боку, має забезпечувати сформованість особистості педагога з високим рівнем розвитку інтелектуально-естетичних, духовно-творчих, моральних, психолого-педагогічних якостей, а з іншого – гарантувати його високий професійний рівень.

Доцільним для системи професійної підготовки вчителя є сконцентрованість на розвитку креативного потенціалу майбутнього вчителя, його системного мислення, спеціальних знань та вмінь, необхідних для вирішення складних педагогічних завдань та ситуацій, що формуватиме у педагога потребу постійного вдосконалення та здійснення самоосвіти протягом усього життя.

6. Система професійної підготовки вчителя потребує вдосконалення, яке можливе за рахунок активного залучення сучасних досліджень з філософії, педагогіки та психології безпосередньо до процесу навчання майбутніх педагогів. Програма підготовки вчителя має передбачати формування наукового світогляду, оволодіння знаннями вікових, психологічних особливостей учнів та методами саморегуляції, вивчення і усвідомлення світоглядних позицій дитини та дорослого, засвоєння гуманістичних принципів навчання, застосування технічних досягнень та передового

закордонного освітянського досвіду до процесу навчання і виховання. Включення зазначених аспектів до вітчизняної системи професійної підготовки вчителів сприятиме піднесенню її на рівень потреб сучасності.

7. Формалізм освіти, гонитва за зовнішнім іміджем та кількісними показниками, втрата високих ідеалів учительства та школи, зниження якісних характеристик освіти, ігнорування світоглядних аспектів навчання, низький рівень фінансування змусили до пошуку якісно нового підходу реформування моделі освіти, вирішення проблеми підготовки висококваліфікованих спеціалістів, педагогів-майстрів, як запоруки розвитку інтелектуального потенціалу країни. Філософське осмислення сучасного стану педагогічної майстерності наводить на необхідність удосконалення та розширення спектру загально прийнятих компонентів, що складають основу розвитку майстерності вчителя. Обов'язкове бездоганне володіння знаннями з профільних предметів, методикою викладання, педагогічною технікою, наявність педагогічних здібностей та професійної спрямованості завжди залишатимуться актуальними, але прогресивний розвиток системи освіти диктує необхідність врахування тих змінних факторів суспільного життя та освітньої державної політики, від яких прямо пропорційно залежить рівень підготовки кваліфікованих вчителів та наявність у них прагнення досягти високого рівня педагогічної майстерності.

Отже, рівень інформованості суспільства, загальний рівень освіти в країні, рівень інновацій в освіті, існуючий тип освітянської системи, рівень розвитку культури суспільства, рівень матеріального забезпечення, рівень підтримки національних традицій, релігії, моралі, загальний економічний розвиток держави є принципово новими об'єктивно залежними компонентами педагогічної майстерності, врахування яких надає можливості більш комплексно розглядати проблему формування та вдосконалення системи професійного становлення вчителя.

8. Сучасний учитель набуває певного рівня педагогічної майстерності, проходячи чітко визначені вітчизняною державною освітньою системою етапи: а) отримання базової шкільної освіти; б) підготовчі курси до вступу та

безпосереднє навчання у ВНЗ I-IV рівнів акредитації, що дозволяє досягти початкового, формуючого або навіть стійкого рівня педагогічної майстерності; в) підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти; г) навчання в аспірантурі; д) навчання в докторантурі; є) теоретико-методологічне усвідомлення загальних проблем, що є високим рівнем педагогічної майстерності і постійно оновлюється завдяки самовдосконаленню вчителя.

Однак, зазначені етапи мають певні протиріччя, що вказує на необхідність створення механізму оптимізації формування педагогічної майстерності, який має включати вдосконалення нормативної і законодавчої бази, посилення державного контролю за якістю забезпечення професійного становлення вчителів, створення національної системи моніторингу педагогічної майстерності, виділення окремого органу або структури для контролю і сприяння професійному зростанню вчителів та підвищенню рівня педагогічної майстерності.

9. Перетворення в системі професійної підготовки вчителя мають здійснюватись послідовно, спираючись не лише на новітні тенденції в сфері освіти, але і враховувати здобутки та досвід минулих років. Порівняльний філософсько-історичний аналіз підходів до проблеми формування педагогічної майстерності надав змогу синтезувати досвід філософів, педагогів і визначити напрямки, за якими стає можливим удосконалення системи професійного становлення вчителя.

До проблем процесу навчання і виховання більшість науковців відносять недостатнє моральне виховання школярів, відсутність творчого підходу до навчання, не завжди належний рівень знань, умінь та навичок учителя, недостатнє бажання професійного самовдосконалення та розвитку власної особистості і т.д.

У свою чергу, основними критеріями формування педагогічної майстерності було визнано доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами проведеної навчально-виховної роботи), оптимальність (у виборі

засобів впливу), діалогічність (за характером стосунків з учнями) та творчість (за змістом діяльності) вчителя.

10. Для створення повноцінної системи професійної підготовки вчителя необхідно надати особливого значення вдосконаленню педагогічної практики, її змістовної наповненості, структурної відповідності потребам сучасної освітньої системи, розробці механізмів оптимізації організації і проведення практики.

Виступаючи узагальнюючою субстанцією професійного становлення вчителя, педагогічна практика має поєднувати основні складові, серед яких фундаментальна, психолого-педагогічна, методична, інформаційно-технологічна, практична та соціально-гуманітарна спрямованість. Таким чином, грамотно складена та організована педагогічна практика створить можливість отримати власний педагогічний досвід, полегшить процес адаптації до професійної діяльності, сприятиме усуненню „прогалин” теоретичного етапу здобуття освіти та формуванню належного рівня педагогічної майстерності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина А.О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Абрамова С. Как правильно оценить сотрудника // Директор школы: Спец. выпуск. – 1997. – № 2. – С. 13-21.
3. Авдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации, – М.: ВЛАДОС, 1994. – 342 с.
4. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – М., 1998. – № 1. – С. 72-75.
5. Азаров Ю.П. Мастерство воспитателя. – М.: Наука, 1971. – 126 с.
6. Алексашина И. Новая философия образования: пути и проблемы становления // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 63-67.
7. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-6.
8. Андрущенко В.П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 124-128.
9. Андрущенко В.П. Реальність освіти: проблема деміфологізації // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 13-18.
10. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
11. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Про концептуальні засади філософії освіти України // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 35-43.
12. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів // Філософія освіти. – 2005. – №1. – С. 5-17.
13. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Наука, 1988. – С. 25.
14. Анцыферова Л.И. Личность и ее жизненный путь // Психология личности в социалистическом обществе. – М., – 1991. – С. 191.

15. Аршинов В.И. Как синергетика может содействовать становлению новой модели образования // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 61-65.
16. Арюткин В.Б. Формирование способности к самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции у будущего музыканта-педагога: на примере музыкально-исполнительской подготовки студентов отделения Музыка педагогического института: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1998. – 22 с.
17. Астахова В.І. Пошук шляхів оновлення і розвитку освіти в Україні // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 108-109.
18. Бабіч Л.В., Кондратенко Г.М. Основи педагогічної майстерності. Навчальний посібник для студентів педагогічних університетів. – Херсон: Вид-во Айлант, 2002. – 81 с.
19. Багишаев З.Я. Приоритеты современного образования и стратегия его развития // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 10-15.
20. Байденко В. Сорбонна, Болонья, далее - везде? // Поиск. – 2003. – № 3. – С. 8.
21. Балда Т. Метаморфози шкільної освіти // За вільну Україну. – 2003. – № 1. – С. 11.
22. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія – 1994. – № 2. – С. 3-12.
23. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994. – С. 98-100.
24. Барбина Е.С. Педагогическое мастерство – искусство и наука быть человеком. – К.: Вища школа, 1995. – 105 с.
25. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Вища школа, 1997. – 153 с.
26. Беленький Г.И. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы. – К.: Либідь, 1998. – 42 с.

27. Белл Д. Грядущее постиндустриального общества. – М.: Наука, 1999. – 661 с.
28. Бессонов Б.Н. Образование – прорыв в XXI век // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 4-12.
29. Бех В.П. Социальный организм. – Запорожье: „Тандем – У”, 1998. – 186 с.
30. Бистрицький Є. Культура як світ національного буття // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 1. – С. 243-251.
31. Бойченко М.І. Гра як проблема соціальної філософії (методологічний аспект): Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.03 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. — К., 1997. — 24с.
32. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти /Упоряд.: В.С.Журавський, М.З.Згуровський. – К.: ІВЦ „Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.
33. Болонський процес і навчання впродовж життя / Упоряд.: М.Ф.Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Харків: Вид-во НГУ „ХП”, 2004. – 110 с.
34. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Уклад.: В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський; за ред. В.П. Андрущенка. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
35. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабин. – Київ – Тернопіль: ТДПУ ім. В.М.Гнатюка, 2003. – 52 с.
36. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70-75.
37. Бугрін О.П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої діяльності // Вища школа. – 2003. - № 4-5. – С. 62-65.

38. Буданов В.Г. Трансдисциплінарне образование, технології і принципи синергетики // Синергетическа парадигма. Многообразіе поісков і підходів. – М., 2000. – С. 285-304.
39. Буданов В.Г. Еволюція дисциплінарного знання як процес міждисциплінарного согласования // Синергетическа парадигма. Человек і общество в условиях нестабильности. – М., 2003. – С. 331-340.
40. Бутенко В.Г. Способи самореалізації особистості // Особистість педагога: Розкриття можливостей. – К., 1995. – С. 28.
41. Буряк В. Образование в інформаційному обществе // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С.89-100.
42. Вакуленко Ю.А., Тестов В.А. Синергетический підход в педагогике: альтернатива технологической стратегии современной школы // Стратегии экономического развития России. Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М., 2004. – Т. III, ч. 3. – С. 44-50.
43. Веряскина В.П. Эвристические возможности синергетического подхода в философии образования // Синергетика и образование. – М., 1997. – С. 204-211.
44. Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 55-60.
45. Вишневський О.І. Гуманізація шкільного життя // Радянська школа. – 1990. – № 1. – С.41-46.
46. Вища освіта: концептуальні засади інституалізації і модернізації. – К.: Вид-во Либідь, 2003. – 440 с.
47. Вища освіта України. Інформаційно-аналітичні матеріали до засідання колегії Міністерства освіти і науки. – К.: Просвіта, 2003. – 41 с.
48. Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації / За заг. Ред. В.П. Андрущенко, М.І. Михальченка, В.Г.Кременя. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.

49. Всемирная энциклопедия. Философия. – М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
50. Гадамер Г. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 756 с.
51. Гайденок В. Гендерна освіта для мінливого світу // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 54-61.
52. Гамрецька Г. Теоретико-методологічні засади історіософської підготовки педагога в контексті модернізації вітчизняної освіти // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 188-196.
53. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3-13.
54. Гершунский Б.С. Концепция самоорганизации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.
55. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Флинта, 1998. – 425с.
56. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1973. – № 11. – С. 7.
57. Гончаренко С.П., Мальований Ю.М. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2-7.
58. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Вид-во Либідь, 1997. – 470 с.
59. Горбунова Л. Хаос versus Порядок як контроверза мислення у кризовій культурі // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 62-75.
60. Горбунова Л.С. Смысл образования в эпоху перехода // Філософські науки. – 2003. – № 1. – С. 150-160.
61. Гофрон А. Філософсько-комунікативні аспекти освіти // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 43-53.
62. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990 – 144 с.

63. Гришин Э.А. Профессионально-эстетическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – Владимир: Изд-во Владимир-книга, 1973. – 78 с.
64. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Изд-во „Питер”, 2000. – 464 с.
65. Громовий В. Хочеш бути глобальним педагогом, будь ним! // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 1. – С. 77-78.
66. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000. – 504 с.
67. Грубінко В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ в контексті вимог Болонського процесу // Освіта як фактор забезпечення стабільності сучасного суспільства. Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції. – Тернопіль, 2004. – С. 6-17.
68. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации и образование. – Спб., 2003. – С. 309-317.
69. Денисов С. Ф. Естественные и технические науки в мире культуры. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 1997. – 446 с.
70. Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
71. Державна програма „Вчитель” \ \ Голос України, 2002. – 28 березня. – С. 3-5.
72. Дмитриенко Т.А. Образовательные технологии в системе высшей школы // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 52-59.
73. Добронравова И.С. На каких основаниях осуществимо единство современной науки? // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М., 2000. – С. 343-352.
74. Довгунь Т.В. Етно-культурний ренесанс та громадянське суспільство // Етнокультурні проблеми політичного процесу в Україні. – Львів: Вид-во Кальварія, 2001. – 475 с.

75. Дроздова Л.В. Формирование познавательно-профессиональной самостоятельной деятельности студентов в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. – Тамбов, 2003. – 24 с.

76. Дурминенко Є.А., Кормиш Л.І. Саморозвиток як творення особистості // Педагогічний пошук. – Луцьк, 1996. – № 3. – С. 37.

77. Дьяченко М.И., Кидибович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во Беларусь, 1981. – 383 с.

78. Жемчужины мысли / Сост. А.А. Жадан. – 3-е изд., перераб.и доп. – Минск: Изд-во Беларусь, 1991. – 477 с.

79. Журавлёв В.В. Человек. Культура. Политика. – М.: Социум, 1998. – 134 с.

80. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні. – К.: „Ін Юре”, 2003. – 415 с.

81. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.

82. Закон України „Про вищу освіту” За станом на 19 жовтня 2006 року / Верховна рада України. – Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.

83. Закон України „Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

84. Заходи щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004–2005 роки // Освіта. – 2004. – № 8. – С. 6-7.

85. Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Київський політехнік. – 2004. – № 21 (13 травня). – С. 14.

86. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Изд-во Гнозис, 2002. – 382 с.

87. Злотина М. Диалектика. – К.: Изд-во Ин-т философии им. Г.С. Сковороды; Институт социологии, 2004. – 344 с.

88. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 105-109.
89. Зотов А., Чичнева Е. Культура, общество, образование и проблема будущей мировой цивилизации // Культура и экология: Поиск путей становления новой этики. – М.: Интеллект, 1997. – 354 с.
90. Зуев Д.Д. Какой должна быть педагогика XXI века? // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 97-101.
91. Зуев К.А. Компьютер и общество. – М.: Политиздат, 1990. – 315 с.
92. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
93. Зязюн І. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція // Директор школы, гимназии. – 2000. – № 1. – С. 74-79.
94. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Вид-во Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
95. Іщенко Ю. Філософський аналіз питань адаптації закордонного освітянського досвіду // Вісник програм шкільних обмінів. – 2004. – № 19. – С. 46.
96. Иванова Е.К. Основы педагогического мастерства. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 216 с.
97. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
98. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании: Сборник материалов конференции.– СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского философского общ-ва. – 2002. – С. 12-14. – (Серия „Symposium”, Вып. 22.).
99. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Знание, 1987. – 190 с.

100. Кан-Калик В.А., Никандров А.С. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1993. – 144 с.
101. Канке В.А. Основные философские направления и концепции науки. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
102. Капра Ф. Дао физики. – К.: София; М.: Гелиос, 2002. – 352 с.
103. Капра Ф. Уроки мудрости: Разговоры с замечательными людьми. – М.: Изд-во Трансперсональный Ин-т, 1996. – 318 с.
104. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
105. Карась А.Ф. Культура як об'єкт і чинник геополітики // Вісник Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка. – Серія Філософія. – 2001. – Вип. 34 – С. 24-33.
106. Карлов Н.В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 35-47.
107. Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопросы философии. – 1998. – № 11. – С. 3-20
108. Карпенчук С.Г. Сходження до Макаренка // Постметодика.– 2001. – № 4. – С. 3-12.
109. Карпов А.О. Научное образование в контексте новой педагогической парадигмы // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 20-27.
110. Кизима В. Новое образование для нового человека // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 36-61.
111. Киященко Н.Н. Философия образования как практическая философия // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 137-149.
112. Клепко С. Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу „Innovation Societies” – „Mis Education” // Вісник програм шкільних обмінів. – 2002. – № 2. – С. 34-46.
113. Климов Е.А. О становлении персонала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): Учебно-методическое

пособие / Моск. психол. социал. ин-та. – М.: Изд-во Моск. психол. социал. ин-та, 2006. – 173 с.

114. Ковалев Б.П. Рефлексия учителей с разным стилем взаимодействия с учащимися // Психология. – 1997. – № 7 – С. 64–81.

115. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития. – М.: Республика, 1997. – 240 с.

116. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку: Матеріали колегії Міністерства освіти і науки України. – К.: Парламентське вид-во, 2005. – С. 13.

117. Колкер Я.М. Организация учебного процесса в глобально-ориентированной школе / Я.М. Колкер, А.П. Лиферов, Е.С. Устинова. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ун-та, 1995. – 37 с.

118. Коменський Ян Амос Вибрані педагогічні твори. Том 1. Велика Дидактика. – К.: Вид-во Радянська школа, 1940. – 248 с.

119. Корепанова Н.В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66-70.

120. Коропецька О.М. Формування готовності сучасного вчителя до спілкування з учнями // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 2. – Ч.1. – Івано-Франківськ, 1998. — С. 81-91.

121. Коротаев А.В. Тенденция социальной эволюции // Общественные науки и современность. – 1999. – № 4. – С. 112-125.

122. Корсак К. Формування філософії нанотехнологій і освіта України // Філософія освіти – 2005. – № 1. – С. 126-134.

123. Котляков В.М. Сохранение биосферы – основа устойчивого развития общества // Вестник РАН. – 1994. – Т. 64. – № 3. – С. 31-39.

124. Кравченко П.А. Вітчизняний культурно-історичний досвід у системі сучасного державотворення. (Соціально-філософські аспекти). – К.: Генеза, 2001. – 332 с.

125. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
126. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
127. Кремень В.Г. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в європейське співтовариство // Вища школа. – 2003. – № 6. – С. 3-23.
128. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ ст. // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9-17.
129. Крисаченко В.С. Философский анализ эволюционизма. – К.: Наукова думка, 1990. – 216 с.
130. Крисаченко В.С., Хилько М.І. Екологія. Культура. Політика. – К.: Знання, 2001. – 598 с.
131. Крутецкий В.Н. Психология. – М.: Наука, 1980. – 352 с.
132. Крутій О.М. Шляхи формування діалогу як внутрішньо-психологічної основи пізнання // Матеріали ІІІ-х Костюківських читань. – К., 1994. – С. 64-65.
133. Кузьменко Р.О. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – К., 1991. – 24 с.
134. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Ленингр. орг. о-во „Знание” РСФСР, 1985. – 32 с.
135. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель: Изд-во „Знание”, 1976. – 215 с.
136. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.
137. Кун Т. Структура научных революций. – М.: ООО „Издательство АСТ”, 2002. – 608 с.

138. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М.: Наука, 1990. – 159 с.
139. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества. (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) – Минск: „Адукацыя і выхаванне”, 1996. – 104 с.
140. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. – К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 443 с.
141. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості. – Суми: ВВП „Мрія”-ЛТД, 1995р. – 212 с.
142. Ласло Э. Основания трансдисциплинарной единой теории // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 80-84.
143. Левин Г.Д. Свобода воли. Современный взгляд // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 71-86.
144. Лейси Х. Свободна ли наука от ценностей. Ценности и научное понимание. – М.: „Логос”, 2001, – 360 с.
145. Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 44-50.
146. Лисенко О.М. Конфліктна поведінка особистості за умов трансформації українського суспільства: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2002. – 19 с.
147. Литвин О. Болонський процес і наші державні стандарти // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 42-44.
148. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М.: Гнозис, 1999. – 464 с.
149. Лозинський О. Концептуальні засади кредитно-модульної системи організації навчального процесу та особливості формування навчальної програми підготовки фахівця // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 66-69.
150. Локк Д. Мысли о воспитании // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: Книга для учителя. – М.: Наука, 1992. – 288 с.

151. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності „Державне управління”. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

152. Лук'янець В.С., Кравченко О.М., Озадовська Л.В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури. – К.: Вид-во „Сталь”, 2000. – 304 с.

153. Лукьянец В.С. Научоёмкое будущее. Философия нанотехнологии // Практична філософія. – 2003. – № 3. – С. 10-17.

154. Лутай В.С. Синергетическая парадигма как философско-методологическая основа решения основных проблем XXI века // Практична філософія. – 2003. – № 1 (7). – С. 10-11.

155. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч.посібник. – К.: Центр „Магістр-S”, 1996. – 255 с.

156. Луцюк А.М. Проблема педагогічної майстерності вчителя у творчій спадщині В.О. Сухомлинського: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / АПН України; Інститут педагогіки – К., 1996. – 24 с.

157. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.

158. Люріна Т.І. Професійна культура вчителя: педагогіко-антропологічний аспект // Матеріали науково-практичної конференції „Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття”. – Мелітополь, 2002. – С. 124.

159. Майцнер К. Сложность и самоорганизация // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 48-61.

160. Макаренко А.С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7 т. – Т. 5. – М., 1985. – С. 214-230.

161. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения // Педагогические соч.: В 8 т. – Т. 4. – М., 1984. – С. 343-364.

162. Макаренко А.С. Письмо Л.В. Конисевичу // Пед. соч.: В 8 т. – Т. 8. – М., 1986. – С. 74, 95, 107.
163. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1957-1958. – 558 с.
164. Макбурні Г. Глобалізація: нова парадигма політики вищої освіти // Вища школа. – 2001. – № 1. – С. 104-119.
165. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
166. Медведєв І.А. Державне управління комплексом неперервної професійної освіти (на прикладі сумської області): [Моногр.]. – Тростянець: Районна друкарня, 2006. – 214 с.
167. Мелюхин И.С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 208 с.
168. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования / Пермь. гос. пед. ин-т. Урал. отд-ние о-ва психологов при АН СССР. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1988. – 79 с.
169. Михайлов Ф.Т. Философия образования: её реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 92-118.
170. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 1981. – С. 17-25.
171. Моисеев Н.Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 3-11.
172. Моисеев Н.Н. Современный рационализм и мировоззренческие парадигмы // Общественные науки и современность. – 1994. – № 3. – С. 147-152.
173. Моисеев Н.Н. Универсальный эволюционизм // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 3-22.
174. Мосіяшенко В.А., Курок О.І., Задорожня Л.В. Історія педагогіки України в особах: Навчальний посібник. – Суми: Університетська книга, 2005. – 264 с.

175. Мостова І.В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / Луган. держ. пед. ін-т ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 1998. – 18 с.

176. Мудрак В. Інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти України в глобальному світовому просторі // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – С. 101-108.

177. Назаретян А.П. Универсальная (Большая) история – учебный курс и поле междисциплинарного сотрудничества // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 70-80.

178. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ. – 2001. – 24 с.

179. Нестеренко Г.О. Особистість у нелінійному суспільстві. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 140 с.

180. Никитенкова Л.П. Формирование личности учителя в условиях перестройки педагогического образования: Автореф. дис. ... канд. филос. наук / Белорус. гос. ун-т им. В.И. Ленина. – Минск, 1990. – 19 с.

181. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект. – СПб.: Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 170 с.

182. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

183. Огнев'юк В.О. Осягнення освіти: підсумки ХХ століття. – К.: Навчальна книга, 2003. – 112 с.

184. Освіта в інноваційному поступі суспільства. // Освіта України. – 2006. – № 60-61. – С. 2-21.

185. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.). – Київ – Тернопіль: ТДПУ ім. В.М. Гнатюка, 2004. – 140 с.

186. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Высшая школа, 1986. – 302 с.

187. Основы педагогического мастерства / И.А. Зязюн и др. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
188. Островський К.С. Підготовка фахівців в Україні: проблеми, перспективи на порозі третього тисячоліття. – Хмельницький: Вид-во Оіюм, 2002. – 47 с.
189. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 52-73.
190. Паламарчук В., Даниленко Л. Європейський вибір вищої освіти // Управління освітою. – 2004. – 18 вер. – С. 3-4.
191. Пантин В.И. Ритмы общественного развития и переход к постмодерну // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 57-68.
192. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди. – К.: Вища школа, 1972. – 246 с.
193. Педагогічні ідеї Г.С. Сковороди. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
194. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред І.А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
195. Педагогическая энциклопедия. – М.: Педагогика, 1965. – 183 с.
196. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.
197. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
198. Плаксий С.И. Качество высшего образования. – М.: Нац. ин-т бизнеса, 2003. – 654 с.
199. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
200. Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2001 р. № 978 // Урядовий кур'єр. – 2001. – 17 серпня. – С. 1-2.

201. Порядок ліцензування освітніх послуг. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 серпня 2003 р. № 1380 // Урядовий кур'єр. – 2003. – 3 вересня. – С. 2.

202. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М.: Наука, 1983. – 605 с.

203. Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі: Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу: Наук.-метод. зб. / Упоряд. і заг. ред. М.М. Астаф'євої. – Ніжин: Вид-во НДПУ, 1999. – 174 с.

204. Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 р. // Освіта. – 2004. – № С.6.

205. Радіонова І. Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 74-85.

206. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / Сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. – М.: Политиздат, 1990. – 605 с.

207. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. – М.: Наука, 1991. – 288 с.

208. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб. : ЗАО „Издательство „Питер”, 1999. – 416 с.

209. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. – Д.: Промінь, 2000. – 159 с.

210. Романенко М.І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти: Автореф. дис. ... доктора філософ. наук / Дніпропетр. нац. ун-т. – Дніпропетровськ, 2003. – 32 с.

211. Романенко М.І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72-76.

212. Ротендельф Ю.А. Новый подход к философии образования // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 44-52.

213. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.
214. Рувинский Л.И., Кобиляцкий И.И. Основы педагогики. – М.: Педагогика, 1985. – 223 с.
215. Рудницька О. Педагогіка: загальна і мистецька. – Навчальний посібник. – Тернопіль: Вид-во ТУК, 2005. – 360 с.
216. Рузавин Г.И. Методология научного исследования. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 318 с.
217. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1979. – 276 с.
218. Сачков Ю.В. Конструктивная роль случая // Вопросы философии. – 1988. – № 5. – С. 82-94.
219. Седов Е. Информационно-энтропийные свойства социальных систем // Общественные науки и современность. – 1993. – № 5. – С. 92-100.
220. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
221. Скульский Р.П. Учиться быть учителем. – М.: Педагогика, 1986. – 143 с.
222. Система освіти в Україні: стан та перспективи розвитку // Національна безпека і оборона. – 2002. – № 4. – С. 2.
223. Сковорода Григорій. Твори в двох томах, т. 1. К., Вид-во АН УРСР, 1961. – 639 с.
224. Сковорода Григорій. Твори в двох томах, т. 2. К., Вид-во АН УРСР, 1961. – 623 с.
225. Скотна Н. Україна і світ у контексті цивілізаційної виховної стратегії // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 79-88.
226. Сластенин В.А. Комплексная программа „Учитель советской школы” // Советская педагогика. – 1986. – № 10. – С. 68.
227. Сластенин В.А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М.: Прометей, 1991. – 141 с.

228. Словарь педагогического обихода / Под ред. Л.М. Лузиной. – Псков: Изд-во ПГПИ, 2001. – 88 с.
229. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол. ред. Н.М. Тарасевич. – Полтава: Вид-во Полтава, 1995. – 63 с.
230. Слоневська І. Принцип діалогізму як одна з основ гуманізації змісту літературної освіти // Філософія освіти. 2005. – № 2. – С. 179-187.
231. Смирнова Н. Классическая парадигма социального знания и опыт феноменологической альтернативы // Общественные науки и современность. – 1995. – № 1. – С. 127-137.
232. Смотрицький Є.Ю., Романенко М.І. Про специфіку викладання гуманітарних дисциплін // Нива знань. – 2001. – № 4. – С. 78.
233. Сніцар Л.П. Філософія освіти. – К.: ЦППО, 2004. – 24 с.
234. Спир Ф. Структура Большой истории. От Большого взрыва до современности // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 152-163.
235. Стёпин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5-17.
236. Сухомлинский В.О. Избранные произведения: В 5 т. – Т. 2. – К.: Вид-во Радянська школа, 1985. – 718 с.
237. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибр. Твори в 5 т. – Т. 5. – К.: Вид-во Радянська школа, 1976. – 639 с.
238. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Вид-во Радянська школа, 1988. – 302 с.
239. Табачковський В. Проблеми педагогіки в світлі сучасної філософської антропології // Філософія освіти – 2005. – № 1. – С. 135-164.
240. Талызина М.Ф. О психолого-педагогической подготовке преподавателей в университете // Вестник высшей школы. – 1985. – № 7. – С. 32-35.
241. Татенко В.О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 3. – К., 2000. – С. 3-18.

242. Татенко В.О. Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 105 с.

243. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: ООО „Фирма „Изд-во АСТ”, 1999. – 784 с.

244. Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество (Материалы „круглого стола”) // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 3-32.

245. Трофимова Н.М., Еремина Е.И Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста//Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42-47.

246. Тхоржевська Т.Д. Про шляхи формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів. // Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: За заг. ред. М.Б. Євтуха. – К.: Вид-во КДППМ, 1992. – 124 с.

247. Усатенко Г. Освіта в політиці, або Як бачать майбутні парламентарі потребу реформування галузі, яка в усі часи була осердям суспільного поступу // Контекст, 2002. – № 14. – С. 10-12.

248. Устименко Т.А. Основи міжкультурної взаємодії. – Полтава: Міністерство освіти України, 1998. – С. 24-25.

249. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под ред. В.Г.Вершловского. – СПб.: ГУПМ, 1994. – 160 с.

250. Ушинський К.Д. Про користь педагогічної літератури. – К.: Просвіта, 1996. – 365 с.

251. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба антропології // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – Т. 1. – К., 1982. – С. 27, 193, 194.

252. Федоріщева С.П. Естетичні основи формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.

253. Федотова В. Классическое и неклассическое в социальном познании // Общественные науки и современность. – 1992. – № 6. – С. 45-54.

254. Философия и интеграция современного социально-гуманитарного знания (Материалы „круглого стола”) // Вопросы философии.–2004.–№7.–С.3-39.

255. Філіпчук Г. Із якою педагогікою ідемо в Європу // Слово Просвіти, 2005. – 12-18 травня. – С. 3.

256. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Методологічний семінар, 22 листоп. 2000 р.: Зб.наук.праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 519 с.

257. Філософські абрисы сучасної освіти / Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька І. та ін.; За заг. ред. І. Предборської. – Суми: Університетська книга, 2006. – 226 с.

258. Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.Б. Євтуха. – К.: Вид-во КДПШМ, 1992. – 124 с.

259. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – Минск: ООО „Попурри”, 1999. – 624 с.

260. Фромм Э. Бегство от свободы. – Минск: ООО „Попурри”, 2000. – 672 с.

261. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя. – М.: Педагогика, 1988. – 166 с.

262. Хосе Ортега-и-Гассет. Дегуманизация искусства. – М.: Радуга, 1991. – 640 с.

263. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К.: Вид-во Радянська школа, 1961. – 542 с.

264. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя // Практична філософія, 2003. – № 1. – С. 174-182.

265. Чабала О. Методологічні основи розуміння освітніх процесів в епоху глобалізації // Філософія освіти . – 2005. – № 2. – С. 213-217.

266. Чуйко В.Л. Рефлексія основоположень методології філософії науки. – К.: Центр практичної філософії, 2000. – 252 с.

267. Шалютин С.М. Искусственный интеллект.–М.: Мысль, 1985. –198 с.
268. Шевченко В. Філософія освіти: проблеми самовизначення // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 18-29.
269. Шевченко Т.Г. Кобзар / Передм. П. Мовчана; Приміт. Є. Нахліка. – К.: Вид. центр „Просвіта”, 2003. – 344 с.
270. Юдин В.В. Педагогическая технология. – Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯРГПУ, 1997. – 48 с.
271. Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.
272. Янч Э. Самоорганизующаяся Вселенная // Общественные науки и современность. – 1999. – № 1. – С. 143-158.
273. Duck L. The ongoing professional journey // Educational Leadership, 57 (8). – 2000. – P. 43-45.
274. Doyle M. Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about Teaching and learning // College Student Learning. – 1997. – P. 519-532.
275. Freire P. The Banking Concept of Education // The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery, H. Giroux and D. Purpel (eds.). – McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P.283-291.
276. Freire P. Teachers and Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach. – Westview Press, 1998. – P. ix-xix.
277. Freire P. and I. Shor. Introduction: The Dream of Liberating Education // A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education, P. Freire and I. Shor. (eds.). – Massachusetts, 1987. – P. 1-15.
278. Phillips D.C. Educational Philosophy: Historical Perspectives // International Encyclopedia of Social and Behavioral Science. – Elsevier Science, 2001. – P. 4286-4287.
279. Richardson V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Handbook of research on teacher education. – New York: Simon & Shcuster, 1996. – P. 102-119.