

Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

На правах рукопису

**ПЕРЕХЕЙДА Олександр Михайлович**

УДК 37.013.73: 82 (477)

**ДУХОВНА КУЛЬТУРА ЯК ОСНОВА  
ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА:  
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

Науковий керівник:

**АНДРУЩЕНКО Тетяна Іванівна,**

доктор філософських наук, доцент

**Київ – 2009**

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ .....	12
РОЗДІЛ 2 МІСЦЕ ТА РОЛЬ (ЗНАЧЕННЯ) ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ В СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА .....	45
РОЗДІЛ 3 СОЦІОКУЛЬТУРНА ДИНАМІКА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ І ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА .....	83
РОЗДІЛ 4 ГУМАНІТАРНИЙ КОНТЕКСТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА .....	122
ВИСНОВКИ .....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	163

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** проблеми формування професійної майстерності педагога обумовлена потребами модернізації освіти, запровадженням належних змін в освітянський процес, реалізацією відповідей на виклики нових і новітніх економічних, політичних і соціокультурних реалій як внутрішнього, так і зовнішнього плану.

Економічні та політичні зміни, соціокультурні інновації, що охопили суспільство розпочинаючи з моменту проголошення незалежності України, докорінно змінили середовище, в якому відбувається становлення особистості, її освіта і виховання. Змінилась і роль суспільних чинників у соціалізації особистості. Одні з них перемістились на периферію суспільних впливів, інші – вийшли на передній план й фактично визначають вигляд особистості, який вона має досягти, здобуваючи освіту. Серед таких чинників коли б чи не найпершому місці стоїть духовна культура. Дієвість цього чинника стає все більш помітною. Особливо в контексті становлення та розвитку професійної майстерності педагога. І це зрозуміло. Великий педагог є людиною високої духовної культури. Чим більш багатим в духовному плані є учитель, чим більш глибокими є його світогляд, науковий світ, моральні принципи, естетичне сприйняття дійсності, тим більш ефективною буде його професійна діяльність, що переростає в майстерність найбільш високого гатунку.

На жаль, під впливом ряду негативних або суперечливих впливів сучасних життєвих процесів роль духовної культури у формуванні професійної майстерності педагога стає все більш суперечливою. З одного боку, культура орієнтує на високий професіоналізм у його гуманістичних вимірах, з другого – делегує в духовний світ особистості всі ті особливості, що визначають її вигляд в наші дні – розмитість контурів „добра” і „зла”, „прекрасного” і „потворного”, „справедливого” і „несправедливого”.

Глобалізація та інформаційна революція, становлення ринкових відносин та тотальна демократизація, прозорість життя та відкритість кордонів, міграційні процеси та широка взаємодія культур змінюють життя не тільки в позитивному плані, але й несуть з собою відому масовізацію життєвого простору, поширення прагматичного світогляду, глобальне нівелювання духовно-моральних цінностей, особливо таких, як благородство, справедливість, милосердя тощо. Вкрай негативно позначаються на культурі й такі негативні процеси, як міжнародний тероризм, алкоголізм, наркоманія, сексуальна розбещеність. Розвій цих процесів, здається, досяг тієї критичної межі, за якою розпочинається руйнація особистості. Відомі й видатні дослідники – філософи, культурологи, психологи й соціологи – у буквальному розуміння цього слова „б’ють на сполох”, пророкують загрозу розгубленості духу, розщеплення особистості й народу, кризу ціннісних орієнтацій не лише на рівні окремих соціальних груп, але й на рівні цивілізації як такої. Як зазначає П.Гуревич, роль духовного чинника в житті суспільства і в педагогічному процесі знизилась до такого рівня, що сучасний учитель не знає чому (і як) він має навчати школярів.

І все ж, педагогічний процес зупинити неможливо. Народжуються і підрастають діти, у світ входять нові покоління людей, які прагнуть жити забезпечено, комфортно, зреалізовано. Саме для цього вони потребують знань, суспільного досвіду, вмінь і навичок, ціннісних орієнтацій, які мають забезпечити школа і вчитель, професійне училище й майстер, університет і педагог. Гостро переживаючи й борючись різноманітними засобами з негативними процесами в сфері духу, ця когорта подвижників благородної справи навчання та виховання особистості не тільки плекає в собі високі духовні якості, але й передає їх дітям. Кожен педагог в силу доступних йому можливостей формує і розвиває внутрішню ціннісну систему, вивіряє духовні пріоритети й втілює їх у власну професійну майстерність. Духовність ніколи не покидала професійну діяльність педагога. Однак її чинність і реалізація в

сучасних умовах наштовхується на ряд суперечностей, дослідження сутності й спрямованості яких з метою вирішення в контексті підвищення професійної майстерності педагога обумовили вибір і спрямованість нашого дисертаційного дослідження.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** На високу роль духовної культури в житті суспільства і особистості загалом, у забезпеченні гуманістичної спрямованості професійної діяльності педагога, зокрема, вказував практично кожен дослідник, який торкався цієї тематики, чи розгортав її в ході реконструкції власної педагогічної системи.

Значний доробок у цьому плані має західна філософська та культурологічна думка, представлена, зокрема, працями М.Вебера, А.Вебера, В.Віндельбанда, М.Гартмана, Г.Рікєрта, В.Дільтея, Р.Кронера, Е.Кассіра, Е.Гусерля, Г.Зіммеля, А.Швейцера, О.Шпеглера, А.Тойнбі, К.Ясперса та ін.

Значимими є культурологічні дослідження російських вчених, таких як М.Бахтін, М.Бердяєв, М.Данилевський, Л.Красавін, А.Лосєв, Д.Мережковський, П.Сорокін, П.Флоренський, С.Франк та ін.; в наші дні – А.Арнольдєв, В.Бичков, П.Гуревич, І.Кондаков, Е.Ільєнков, Ю.Осокін, А.Патрушов та ін.

У вітчизняному науковому просторі до цієї теми у свій час звертались такі знамениті педагоги і вчені, як М.Драгоманов, А.Макаренко, І.Огієнко, О.Потебня, С.Русова, Г.Сковорода, В.Сухомлинський, І.Франко, Л.Українка, К.Ушинський, ряд інших дослідників.

В наш час проблема культури знайшла глибоке теоретичне висвітлення в працях В.Андрущенка, Т.Андрущенко, Є.Бистрицького, В.Бєха, І.Бєха, М.Бровка, Л.Губерського, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя, В.Кушерця, Л.Лєвчук, М.Михальченка, І.Надольного, В.Огнев'юка, В.Панченко, І.Предборської, О.Савченко, А.Толстоухова та ін.

Особливу цінність для нашого дослідження представляють книги, підготовлені за редакцією й участю академіка АПН України І.Зязюна –

„Педагогічна майстерність” (1997 р.) та „Краса педагогічної дії” (1997 р.). В них, зокрема, показана роль духовних начал у становленні вчителя – майстра педагогічної дії, покликаного утверджувати людське в людині. Оскільки в цих виданнях увага сконцентована на таких чинниках, як театральна педагогіка та ораторське мистецтво, на наш погляд, вони потребують продовження з виходом на більш високі узагальнення, зокрема, на рівень духовної культури як такої.

В останні роки в Україні захищено близькі за постановкою проблеми, але з різною специфікою та спрямованістю, декілька дисертаційних досліджень. Насамперед, це кандидатські дисертації К.М.Пасько „Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя” (2008 р.) та С.О.Дорогань „Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами української літератури” (2004 р.). На відміну від зазначених досліджень, де увага сконцентована, насамперед, на світоглядному чинникові, ми розглядаємо проблему в більш широкому контексті – в контексті дієвості духовної культури як такої.

Останнє дає підстави для висновку про те, що незважаючи на досить помітний об’єм друкованої продукції, проблему значення духовної культури в контексті розвитку професійної майстерності педагога не можна вважати повністю вичерпаною. Існує низка питань, відповіді на які ще знаходяться в стадії формування. До них, зокрема, відносяться такі питання, як: визначення поняття „духовної культури” у світлі сучасних культурологічних та педагогічних дискусій; істинна, а не позірна (ідеологічна) роль духовної культури в житті сучасного педагога; розуміння ролі культури як духовного камертона і світоглядної основи педагогічної майстерності; зміна культурних пріоритетів в контексті розбудови незалежності та викликів глобалізованого світу щодо змісту навчально-виховної діяльності вчителя; протиріччя в сучасній системі підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів й можливості підвищення професійної

майстерності педагога; удосконалення змісту та методів духовного збагачення особистості педагога в процесі підвищення їх кваліфікації тощо.

Зважаючи на актуальність проблематики й не визначеність ряду проблем, автор обрав цю тему якості предмета самостійного теоретичного дослідження.

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

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний з темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова „Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя” (Затверджено наказом МОН України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 27 березня 2008 року).

**Мета дисертаційного дослідження** полягає у вивченні місця та ролі (значення) духовної культури в структурі формування професійної майстерності педагога та її реалізації в умовах сучасного українського суспільства.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення наступних **дослідницьких завдань**:

- здійснити уточнення поняття духовної культури у світлі сучасних культурологічних та педагогічних дискусій, роль духовної культури в житті сучасного педагога;

- визначити основні параметри професійної майстерності педагога як високого мистецтва і вправності у здійсненні педагогічної діяльності (навчання і виховання);

- дослідити роль культури як духовного камертону та світоглядної основи педагогічної майстерності, джерело її неповторності, нестандартності підходів, творчості;

- визначити зміни культурних пріоритетів в контексті розбудови незалежності та виклики глобалізованого світу щодо змісту навчально-виховної діяльності вчителя, що спонукають до зміни технологій педагогічної майстерності в контексті інформаційного повороту в навчанні та вихованні особистості;

- проаналізувати зміни ролі духовної культури в контексті подолання ринкового дискомфорту педагогічної діяльності, утвердження її демократичних пріоритетів;

- вивчити протиріччя в сучасній системі перепідготовки педагогічних кадрів, виявити можливості підвищення ролі духовної культури в процесі зрощення професійної майстерності педагога.

**Об'єктом дослідження** є педагогічна майстерність педагога.

**Предметом дослідження** є формування духовної культури педагога в сучасних умовах.

**Методи дослідження.** Основними методами, за якими здійснювалося дослідження є діалектичний, герменевтичний, порівняльний, структурно-функціональний та ін. Автор намагався використовувати ці методи у взаємозв'язку та взаємодоповненні, що дозволило виявити суперечності досліджуваних проблем, причини, які до цього спонукають, чинники та умови розв'язання суперечностей, здійснити на цій основі відповідний прогноз розвитку ситуації в майбутньому.

На основі структурно-функціонального методу, зокрема, автором проаналізовані структура особистісних характеристик педагога, їх функціональні взаємозв'язки та залежності; герменевтичний метод дав змогу усвідомити сутність духовного світу особистості вчителя, зрозуміти його гуманістичну спрямованість; порівняльний метод дозволив уточнити завдання і зміст модернізації педагогічної освіти України у порівнянні з



зарубіжними країнами світу, насамперед, відповідно до вимог Болонського процесу; прогностичний метод був використаний з метою опрацювання можливої моделі майбутнього педагога в контексті розвитку економічних, політичних і соціокультурних реалій в Україні, світових глобалізаційних та інформаційних процесів.

**Наукова новизна** дослідження полягає у розкритті ролі духовної культури як гуманістичної основи, камертону і джерела формування та реалізації професійної майстерності педагога в умовах сучасного глобалізованого світу та в контексті внутрішніх трансформацій українського суспільства.

На захист виносяться положення, що мають наукову новизну:

- обґрунтовано, що педагогічна майстерність є виявом творчої активності, найвищим рівнем фахової діяльності особистості педагога, набутою теоретичною працею і практичним досвідом професійною властивістю, що реалізується як процес його (педагога) самореалізації;

- доведено, що педагогічна майстерність формується і реалізується під впливом системи чинників життєвого процесу, одним з головних серед яких є духовна культура особистості;

- визначено, що духовна культура постає у якості світоглядної й моральної основи, джерела й позитивної спрямованості професійної майстерності педагога, забезпечує формування внутрішнього духовно-гуманістичного стрижня знань, умінь, навичок як обов'язкових, необхідних складників професійної майстерності; культура постає в цьому процесі як духовний камертон і світоглядна основа педагогічної майстерності; вона є джерелом неповторності, нестандартності підходів, творчості;

- доведено, що радикальна зміна ціннісних пріоритетів в контексті становлення та розвитку України як незалежної держави, а також глобалізаційні процеси на світовому рівні спричинили ряд суперечностей у

розвитку духовної культури, що вилилось у зниження її ролі як світоглядної основи професійної майстерності педагога;

- доведено, що вкрай негативно на духовній культурі позначились становлення в Україні ринкових відносин та хибних демократичних технологій;

- обґрунтовані пропозиції, спрямовані на реабілітацію пріоритетів духовної культури, підвищенню її ролі у формуванні та реалізації професійної майстерності педагога.

**Теоретичне значення** дисертаційного дослідження полягає в поглибленні наукових уявлень про сутність та функціональні особливості духовної культури як чинника формування професійної майстерності вчителя; про особливості становлення професійної майстерності в умовах лібералізації культурних впливів та ідеологічного плюралізму; про характер та напрями культурологічної підготовки майбутнього вчителя тощо.

**Практичне значення** дослідження визначається тими практичними рекомендаціями, які сформульовані автором у якості основних висновків, зокрема, щодо подолання суперечностей сучасного культурного розвитку суспільства та особистості; необхідності більш тісного зв'язку та взаємодії освітнього процесу та культури; гуманітарної підготовки майбутнього педагога та необхідності формування в ньому здатності й потреби освоювати культурні цінності впродовж життя. Ці рекомендації можуть бути використаними в навчальному процесі педагогічного університету, а також в контексті післядипломної освіти педагогів. На їх основі може бути побудований спеціальний курс для студентів педагогічних спеціальностей.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а також на ряді міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях та

семінарах, а саме: Міжнародному науково-практичному семінарі „Інноваційна освіта для XXI століття” (Київ, 2007); Всеукраїнській науково-методичній конференції „Безперервна освіта в Україні: реалії і перспективи” (Івано-Франківськ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції „Сучасне докiлля: реалії та перспективи” (Київ, 2008); Міжнародній науковій конференції „Четверті юридичні читання. Духовна культура молоді в стратегії державотворчих процесів” (Київ, 2008).

**Структура дисертації.** Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається із вступу, чотирьох розділів, висновків та списку використаних джерел (206 позицій). Загальний обсяг дисертації – 182 сторінки, із них основна частина дисертації – 162 сторінки.

## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження духовної культури людини, її сутності, структури, функції та якостей – одна з актуальних теоретико-методологічних проблем спеціальних та міждисциплінарних наукових досліджень. Поряд з цим необхідно відзначити, що при всій значимості даних досліджень, які виявляють науково-теоретичні основи проблеми духовної культури і духовності в цілому, сучасна практика потребує розробки практико-орієнтованих аспектів розвитку духовної культури особистості на різних етапах її становлення. У зв'язку з цим актуальним та своєчасним є дослідження, перш за все, психолого-педагогічних умов ефективного формування духовної культури сучасної особистості, особливо тієї, в коло життєвих інтересів якої входить формування та виховання іншої особистості, тобто педагога [140, с. 45].

Сьогодні не викликає сумнівів, що подальший суспільний прогрес нерозривно пов'язаний з рівнем духовності кожної особистості. Зі зміною історичних, соціально-економічних та життєвих передумов змінюється духовна сутність людини. Особливо це важливо тоді, коли трансформація соціуму відбувається в певним чином деформованому вигляді (наприклад, як це відбувається в Україні, на зміну псевдосоціалістичному суспільству, яке склалося в останні роки існування СРСР, прийшло псевдоринкове, в якому вже неактуальні цінності соціалістичного суспільства і ще не зовсім актуалізовані цінності іманентні „духу капіталізму”) [110, с. 32].

Складні трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в нашій державі, суперечності соціально-політичного й економічного розвитку

висувають на порядок денний важливе завдання – розвиток духовної та моральної культури особистості XXI століття, виховання справжнього громадянина України. Для його виконання потрібні зусилля і всього суспільства, і педагога зокрема. Ці потреби вже зрозумілі на державному рівні, та заходи вже визначені через низку документів, зокрема, як зазначає Національна доктрина розвитку освіти – „освіта має сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості [119, с. 3]”.

З усіма зазначеними питаннями тісно пов'язана проблема духовної культури, як суспільства, так і особистості, які мають певні визначальні характеристики, єдності та відмінності. Актуальним виявляється розглянути поняття духовної культури у світлі сучасних філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних та педагогічних дискусій. Кожна людина з моменту народження та протягом життя перебуває під впливом певної культури, а точніше, певного культурного середовища, з тим, або іншим (високим чи низьким) рівнем культури, опредмеченої у відповідних цінностях чи антицінностях [52, с. 327]. Тому кожна антропологічна наукова гілка повинна та намагається розглядіти людину у контексті її духовної культури.

Проблема розвитку духовності особистості з давніх часів хвилювала людство. Давньогрецькі й середньовічні філософи, науковці й митці епохи Відродження та Нового часу, педагоги й психологи XIX і XX століть намагались дати відповідь на питання: що являє собою духовний світ людини, з чого він складається, як можна його покращити. І кожна культурно-історична доба по-своєму відповідала на це питання, пропонуючи різні засоби розвитку духовності особистості – від релігійних до науково обґрунтованих, адже духовний світ однієї людини

певним чином впливає на рівень духовності всього людства, на його ноосферу, за визначенням В.Вернадського [111, с. 62].

Близьке до означеного розуміння духовності людини Г.Сковороди, його „філософії духу”. За його вченням, зародки духовності людини наявні в її серці від народження, але вони не усвідомлюються, адже їм протистоять могутні сили темної тілесності, все антисоціальне в людині. Духовну людину, за Г.Сковородою, творить шлях добра, через усвідомлення у світі, здобуття єдності та гармонії з природою та працею [52, с. 121].

Різні аспекти існування духовної культури, особливості її розвитку одержали висвітлення в дослідженнях видатних науковців, серед яких варто відзначити роботи М. Бахтіна, В.Біблера, С.Великовського, Д.Лихачова, Ю.Лотмана, В.Проппа та ряду інших вчених. Їх праці дають можливість уникнути однобічних витлумачень духовності [66, с. 3].

Філософське обґрунтування сутності духовної культури, духовності представлено в роботах М.Бердяєва, В.Вернадського, Г.Сковороди, В.Соловйова, П.Флоренського, О.Чижевського, П.Юркевича. Особливого значення набувають релігійно-філософські погляди В.Зеньковського, І.Львіна, С.Франка. Педагогічне обґрунтування – в роботах В.Сухомлинського, Я.Коменського, І.Беха, Б.Неменського тощо [18, с. 120].

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження духовної культури сучасності стає криза раціональності та звернення до антропоцентричності духовної культури, визначення її через людське буття. Яскравим відображенням кризи людської суб'єктивності і гуманізму в сучасній культурі стала концепція М.Хайдеггера. Центральною темою в ній стає тема мови як засобу комунікації. Вихід з культурної кризи, що створилася, бачиться Хайдеггеру у новому досвіді мислення, яке спирається на твердження Протагора, що людина є мірою всіх речей.

Іншим напрямом у дослідженні духовної культури особистості є психоаналіз, який ставить перед західною культурою проблему несвідомого. Його засновником був австрійський психіатр З.Фрейд. Він висунув гіпотезу про існування несвідомого як особливого рівня людської психіки, де зосереджені несвідомі бажання і витіснені з свідомості ідеї. Роль духовної культури в житті людини, за Фрейдом, полягає в здатності сублімувати (замінювати) примітивні потяги. Завдяки неї вони набувають форми прагнення до творчості, пізнання та іншої діяльності, яка етично схвалюється, та виконує роль внутрішнього цензора, завдяки якому людина здатна жити як соціальна і культурна істота [182].

Екзистенціальні концепції духовної культури К.Ясперса, Ж.-П.Сартра, А.Камю привертали увагу до проблем сучасної культури, які виникають внаслідок відчуження людини від соціуму. Люди будуть дбайливіше ставитися до свого життя, якщо усвідомлять абсурдність людського існування, – вважають екзистенціалісти. Усвідомлення абсурду буття призводить до бунту, а цей останній – до свободи, заради якої людина готова піти на все, оскільки в свободі вона знаходить сенс свого життя, вона визначає духовну сторону життя особистості.

Помітне місце в сучасній культурології дослідження духовної культури особистості займають концепції структуралізму, розроблені К.Леві-Строссом, М.Фуко, Ж.Деррідою. Структуралісти поставили завдання подолати описовість і дослідити духовну культуру особистості за допомогою суто наукової методології природничих наук, що включає формалізацію, комп'ютеризацію, математичне моделювання. Структурування здійснюється в різних галузях культури: мові і літературі, соціальних уявленнях та ідеології, мистецтві і масовій культурі [57; 93; 94]. Але такі спроби збіднюють духовну культуру особистості, зводячи її до вимірюваних характеристик, залишаючи поза межами уваги спонтанність,

непередбачуваність, які є своєрідними каталізаторами творчості, натхнення, мистецтва.

У переважній більшості філософської та педагогічної літератури „духовність” ототожнюється з „духовною культурою”, розглядається як поведінковий аспект. Їм протистоїть суто релігійний напрямок, де поняття духовності пов’язано, перш за все з поняттям „дух” та має трансцендентальний зміст. У релігійному контексті дух є зв’язуючою ланкою між людиною та Богом, яка відрізняє людину від інших живих істот. Інші вчені і філософи розглядають духовність як внутрішню якість особистості, один із чинників свідомості людини, що наближує їх до психологів. Психологічну сутність духовності та духовного розвитку дає Ж.Юзвак. Автор розуміє духовність як творчу здатність людини до самореалізації і самовдосконалення, що зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, які є необхідними для успішного формування та реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних та естетичних цінностей, усвідомлення єдності себе та всесвіту [24, с. 147].

Що стосується сучасних вітчизняних реалій, в Україні до питань духовної культури особистості традиційно зверталися зі стародавніх часів, а філософські концепції української класичної філософії мають назву кардоцентризма (філософії серця), що відображує саме ідеалістичний, духовний зміст української філософської та педагогічної традиції [167, с. 189]. Таким чином, для соціально-філософської, педагогічної та культурологічної традиції в Україні завжди була характерна неабияка увага до духовної культури особистості.

Сьогодні ця тенденція, хоча і повільно, подовжується. Соціокультурні перетворення останніх років викликали активний інтерес сучасної педагогічної науки до проблем ціннісного світу особистості, до принципів та умов формування її культури [53, с. 16].



Активно зростаючий інтерес до проблем внутрішнього світу особистості зумовлений, з одного боку, кризою громадської самосвідомості, ускладненням життєдіяльності людини, а з іншого – підвищенням ролі суб'єктивного фактора, значимістю самобутньої духовної культури окремої особистості у загальному процесі культуротворчості. Науково-педагогічний інтерес до означеної проблеми викликаний основними суперечностями, що характеризують її сучасний стан: між концептуально-методологічним оновленням основ процесу формування морально-ціннісних орієнтацій та традиційною системою методичних засобів його реалізації, між якісно новим поглядом на особистість як на суб'єкт духовного самовизначення у діалозі культур та практикою уніфікованого підходу до навчально-виховного процесу.

Головним віддзеркаленням розвитку духовної культури особистості у суспільстві є освітянська сфера, яка за виконанням наслідувальної функції є головною у процесі соціалізації та формування духовної особистості.

У традиційних суспільствах, де навчання відбувається безпосередньо, також безпосередньо наслідуваними є багатоманітні форми духовної культури особистості. Із ускладненням суспільного життя освіта не втрачає, а навпаки, ще більш здобуває духовного впливу на формування особистості. Суспільно-ідеологічна сутність освіти перевищує соціалізаційний вплив будь-яких інших соціальних інститутів. Тому, цілком зрозуміло, що новий етап розвитку української духовної культури потрібно починати саме з освіти, що є очевидним вже й сучасним управлінським структурам. Захопленість відродженням духовної культури проявляється майже в усіх офіційних документах, які стосуються освіти.

Яскравою ілюстрацією цієї думки є дослідження В.Богуша, де зазначені головні освітянські документи у кореляційному зв'язку з думкою про духовне формування та духовну культуру особистості. „Знайомство з

останніми державними документами, що були видані в самостійній Україні в галузі освіти, засвідчує, що у змістовій характеристиці дефініції „Мета” одним із її чинників обов’язково виступають або розвиток духовності, або ж виховання моральності. Цитуємо: „Формування основ духовності особистості” (Концепція дошкільного виховання в Україні); „Виховання високих моральних якостей” (Закон України про освіту); „Виховання духовної культури особистості, духовних цінностей орієнтацій, виховання моральної свідомості і т.п.” (Орієнтовний зміст виховання в національній школі) [24, с. 147]”.

Таким чином, необхідно визначити, що саме являє собою духовна культура особистості, які її складові та структурні елементи, а також яку роль та місце займає формування духовної культури у житті сучасного працівника освіти. Найсуттєвішими елементами духовної культури особистості, за визначенням більшості науковців, є потреби у: самоповазі, пізнанні світу, себе, сенсу життя, сприйняття та створення краси, здійснення добра та справедливості, досягнення психічної досконалості.

Найбільш загальним терміном є духовна культура особистості, але цей термін є і самим найскладнішим для визначення та наукового категорювання, бо в залежності від філософсько-світоглядної думки до духовного життя та культурі особистості формуються і її визначення. У загальному сенсі, духовна культура – продукти духовної діяльності людини, які існують переважно в ідеальному вигляді: поняття, уявлення, вірування, почуття і переживання, доступні свідомості і розумінню всіх людей. Духовна культура створює особливий світ цінностей, формує і задовольняє наші інтелектуальні та емоційні потреби. Духовна культура – це продукт суспільного розвитку, її основне призначення полягає у продукуванні свідомості.

Поняття духовність науковці використовують у вузькому і в широкому розумінні. В широкому розумінні духовність має різну представленість у буттєвому, рефлексивному і власне духовному потоках психіки як

спрямованість на себе (буттєвий потік), на зовнішній світ та на інших людей (рефлексивний потік), на межові трансперсональні смисли (духовний потік як вияв духовності у вузькому значенні терміна), що можна розглядати як прояв ступеневого духовного розвитку.

Нижче „Я” (рефлексивний потік психіки) та вище „Я” (духовний її потік) особистості взаємопов’язані – вони невіддільні. Кожний наступний ступінь духовного розвитку не лише включає в себе попередні ступені, а й підпорядковує собі їх можливості, перебудовує ієрархію смислів за своїм провідним смислом, виводить особистість за межі самої себе [81, с. 65].

Отже, духовність – це цінніший вимір буття (внутрішнього та зовнішнього в їх єдності), його співвіднесеність з абсолютними цінностями, вічністю, творчістю, свободою. Засобами формування духовності світської і духовності віри є духовна культура (мистецтво, релігія, література, наука), тобто „квазіреальність”, яка переводить мораль у почуттєву духовну форму, створює умови для того, щоб вона стала особистісно значущою.

Духовність та духовна культура – надзвичайно складні й інтегративні поняття. З позиції філософії – це, насамперед, внутрішній світ людини, її свідомість, світоглядні орієнтації. Основою духовності є власне людські цінності, духовні потреби, інтереси, смаки й ідеали.

Сучасне прагнення до гуманізації суспільства, утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей свідомо стимулює інтерес саме до культурного аспекту формування особистості. Сучасне суспільство, як ніколи раніше, потребує мислячої, духовно багатой особистості, яка відчувала б відповідальність за соціально-політичний і економічний розвиток країни, за збереження духовної культури народу. Схвильованість станом духовної культури особистості провідні науковці висловлювали завжди, з тих часів, коли взагалі зародилося духовне життя та філософсько-наукове пізнання.

Та взагалі, в історії культури людства духовні пошуки по праву можна назвати однією з ключових тем. Звернення до неї власне так чи інакше були дискусією про цілі та цінності, спосіб життя та сутність життєрозуміння, пошук смислу життя та ідеалу, яка проходить через всю історію людства [66, с. 5].

Духовна культура виникає завдяки тому, що людина не обмежує себе лише чуттєво-зовнішнім досвідом і не відводить йому переважного значення, а визнає основний і керівний духовний досвід, з якого він живе, любить, вірить і оцінює всі речі. Цим внутрішнім духовним досвідом людей визначає зміст і вищу мету зовнішнього, почуттєвого досвіду.

Як було зазначено вище, духовні пошуки в літературі завжди мали антропоцентричну спрямованість, оскільки натуралістичне, соціально-історичне підґрунтя духовних пошуків аналізується не відокремлено, а у співвідношенні з людиною, як онтологічний вимір її духовності. Тому будь-який аналіз понять „духовність”, „духовна культура” невід’ємно пов’язаний з аналізом поняття „особистість”, з цього поняття треба починати.

Поняття „особистість” включає соціальні властивості і якості людини. Воно характеризує її суспільну сутність, значущість, яка не підлягає матеріальному виміру, а лише духовному усвідомленню. Формування розглядається як результат розвитку особистості, включаючи її становлення, набуття сукупності якостей і властивостей. Духовно-моральні якості особистості являють собою поєднання ознак духовності і моралі в людини. Звідси випливає узагальнення щодо трактування поняття духовно-моральні якості особистості. Воно включає розуміння характерних її ознак, які базуються на естетизмі, етизмі, теоретизмі та мають своє втілення у системі поглядів, уявлень, норм і оцінок, регулюючих поведінку людини в цілому й конкретні вчинки зокрема [104, с. 21].

Розвиваючи ці думки, С.Сисоєва визначає особистість як системну соціальну якість індивіда, що формується у спільній діяльності та спілкуванні й характеризується його включеністю в суспільні відносини. На

думку С.Сисоевої, людина є особистістю, оскільки їй властива свідомість, певна система потреб, інтересів, поглядів, переконань, розумових, моральних та інших якостей, які внутрішньо визначають її поведінку, надають їй певної цілеспрямованості, стійкості та організованості. Завдяки цьому людина виступає як суб'єкт власної діяльності, передбачає її результати, контролює й несе за неї відповідальність. Особистість цілісна, її фізичні, розумові, трудові, моральні та естетичні якості взаємопов'язані. Вона характеризується рисами, спільними для всіх людей, та водночас у неї завжди є щось особливе, що відрізняє її від інших, щось індивідуальне. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна. Саме як суб'єкту соціальних відносин і свідомої діяльності особистості притаманні всебічність та гармонійність, які є засадами ефективного прояву її творчої сутності [7, с. 61].

В процесі становлення та розвитку особистості змінюється склад світу людини, що є системою культурно-історичних передумов людського існування. У сфері внутрішнього розвитку особистості осмислюються позитивні надбання людини згідно поставленим нею життєвій меті та ідеалу. Людина є єдиною живою істотою, яка відчуває особисте буття як проблему, що штовхає її на духовні пошуки – розвиток своєї особистості. Духовні пошуки є одним з видів людської діяльності, який охоплює пізнавальну і ціннісноорієнтаційну діяльність.

Завдяки закріпленню в знаках, символах, організаційних формах, комп'ютерній техніці, духовна культура стає відносно самостійною від свого творця, людини. У ній об'єктивуються і виділяються особливі сфери духовної творчості. Духовне і духовно-практичне освоєння всієї реальності оформлюється в філософії, мистецтві, різноманітних науках. Духовно-практичне освоєння (включаючи регулювання) суспільного життя здійснюється в політиці, праві, моралі. Універсальні духовні функції, як світоглядні, так і нормативно-регулятивні, виконують міф і релігія. У

майбутньому, можливо, відбудуться революційні зміни духовної культури у зв'язку з розвитком екологічної свідомості і освоєнням космосу.

В той же час духовні пошуки, будучи частиною духовного виробництва, охоплюють не всю сферу життєдіяльності, але тільки її певну частину, саме ту, яка містить у собі проблему вибору на основі смислоосягання того чи іншого ціннісного змісту свідомості – цінностей, норм та ідеалів, яким слідує людина, приєднання до духовної культури людства, її здобутків. Своєрідність духовної культури в тому, що цінності, що складають її необхідні людині для задоволення ідеальних потреб. До сфери ідеального належить зародження питання, пошук відповіді на нього, а також сам результат – відповідь, яка представлена в вигляді духовної культури.

„Духовна орієнтація притаманна людині. Наші прародичі вірили в те, що дух знаходиться скрізь та є джерелом будь-чого. Все було живим, та все було частиною чогось [25, с. 9]”. З розвитком цивілізації людина втрачала зв'язок з природою, і, як наслідок, частину духовної культури. Раціоналістична науковість Нового часу, Модерну та Постмодерну не залишає місця трансцендентальності, надчуттєвості, відштовхуючи на другий план все що не має практичного раціонального втілення. Останнім часом багато світових науковців звертаються до проблем формування духовної культури особистості, науковий розгляд завжди знаходиться далеко від практичного його втілення.

Духовна культура є ведучою і визначальною по відношенню до культури матеріальної як у долі етносу, так і в його матеріальному достатку. Життєвий шлях окремого індивіда (представника етносу) також визначається його духом не в меншій мірі ніж історичними обставинами його життя, а в більшій.

Духовна культура складається із знаків та символів, смислів та значень, цінностей і норм, міфів та фольклору, концепцій та теорій, ідеологій та переконань; у всьому цьому надбанні визначальну роль відіграє ціннісно-

смилова сфера, яка і є духовністю у вузькому розумінні слова, бо дає окремому етносу чи індивіду орієнтири життя. Духовна культура особистості складається, в першу чергу, з ментальної і рефлексивної частин, причому ментальна частина передує рефлексивній. Становлення духовної культури особистості розпочинається з її, культури, ментальної частини, яка виступає в якості базової, а продовжується рефлексивною частиною, яка є похідною від ментальної і надбудовується над нею.

Духовний розвиток можна розглядати як такий, що має ступеневу природу. Кожний ступінь духовного розвитку характеризується своїм смисловим полем; своїм переломним переживанням; своєю принципово новою метою як новим ідеальним смислом, який ще не увійшов до ієрархії смислів і тому ще не має спонуки для спонтанного породження життєвих актів; своїм психічним механізмом саморозвитку особистості; своїм набором уже наявних методик і технік для цілеспрямованої постановки необхідного психічного механізму саморозвитку особистості; своєю вже наявною в психології концепцією особистості [81, с. 69].

Для розгляду духовної культури особистості необхідно визначити її структуру, головні складові та взаємозв'язки, бо структурні елементи відзначають якість цілого, а духовна культура, як будь-який загальнолюдський елемент має різноманітну та розвинену структуру. Таким чином, духовна культура особистості як об'єкт дослідження має свою структуру (від лат. *structura* – розміщення, порядок, побудова) – мережу усталених і впорядкованих зв'язків між її складовими, елементами, які забезпечують її цілісність і тотожність самій собі, тобто зберігають основні якості при різноманітних внутрішніх і зовнішніх змінах. Найкраще сутність духовної культури особистості розкриває її структура. До структури духовної культури особистості включені такі основні елементи: цінності сфери індивідуальної свідомості, тобто світоглядна культура (філософські, політичні, наукові, релігійні та інші ідеї і погляди людини), моральна культура (норми поведінки, форми спілкування, культура

почуттів), естетична культура (сприйняття мистецтва і літератури, художнього конструювання), а також науково-технічна творчість тощо. Ці цінності закріплюються у поглядах та вчинках людей, звичаях і традиціях, у творах літератури і мистецтва. Особливий вимір займають у ціннісній сфері такі явища духовного життя людей, як мова, мислення (логіка). Звільнення людських почуттів та характеру від так званого зоологічного індивідуалізму, вміння володіти своїми почуттями і настроями є також суттєвими елементами духовної культури; матеріально-технічна база духовної культури, яка використовується для виробництва і поширення досягнень культури серед населення (поліграфічна, книговидавництво, музичних інструментів, паперова; театри, музеї, палаци культури, бібліотеки, а також засоби зв'язку, масової інформації тощо).

„Перед нами, таким чином, постає питання – що таке духовність? Що таке дух? Це слово походить від латинського слова „дихання” чи „вітер”, це невидима сила вітру що приводить дерева до руху. Дух ми можемо мислити як невидиму силу – сутність, що дає життя глибоко захоплює нас, чи як джерело, що призводить до руху все, діючи із середини, з глибин. Дух не постає вочевидь, не проявляється не демонструється, його не можна затримати у долоні... [25, с. 8]”.

Перш за все духовний розвиток вчені трактують як ієрархію метамотивів та потреб, виходячи з яких особистість оцінює себе, інших, довкілля і діє. Найсуттєвішими є такі потреби: самоповага, пізнання світу, себе, сенсу життя, сприймання та створення краси, здійснення добра та справедливості, досягнення психічної досконалості. Духовний розвиток особистості визначається так: духовне – це ідеальне, всезагальне; життя, активність, вчинки, спрямовані до світлого і святого; щедрість, любов до ближнього, самовідданість; почуття радості від творення блага; свобода, можливість діяти без зовнішнього примусу; досягнення особистості, що



набуті завдяки власним внутрішнім ресурсам; творчість, безпосередність, щирість у діянні добра [32].

Ментальна духовність має в своїй основі колективні уявлення та архетипи колективного несвідомого, на думку К.Юнга [196]. З плином часу вони ускладнюються, вбудовуються і вибудовуються в систему ментальної духовності етносу, традиційно передаються через покоління і через колізії та апокаліпсиси в історії етносу. Ментальність включає в себе також настанови (стосунки і готовності), які проявляються у передбачуваній, наперед визначеній, спрямованості психіки на певний спосіб і стиль взаємодії з світом, які (спосіб і стиль) втілюються в образах-уявленнях (звична неусвідомлена, але реально діюча інформація) і в автоматичних динамізмах (звична неімпульсивна енергетика), через які реалізуються образ світу і життєва філософія етносу чи іншої спільноти.

Ментальна духовність інтеріоризуючись в психіку окремого індивіда закладає там „базову особистість”, характерну для даної спільноти, яка здійснює упорядковуюче структурування світу та регуляцію діяльності і поведінки цього індивіда у відповідності з образом світу і життєвою філософією етносу чи групи.

Сукупність духовних цінностей можна класифікувати в соціологічному плані за видами духовної діяльності, або в гносеологічному аспекті за формами суспільної свідомості: цінності знання, моральні цінності, естетичні тощо. У цих класифікаціях беруться до уваги здебільшого об'єкти ціннісного відношення, які включені до того чи іншого виду матеріальної або духовної людської діяльності [55, с. 12]. Духовна культура особистості – це така інтегрована її властивість, у якій відбиваються внутрішній світ людини, цінності, настанови, ідеали, культурні смисли життя, але все це має і зовнішній вимір, де, з одного боку знаходяться формуючі духовну особистість фактори, а з іншого – наслідки її власної духовної діяльності.

У культурно-антропологічному контексті введення поняття духовності необхідне для визначення не тих утилітарно-прагматичних цінностей, котрі мотивують поведінку людини та її внутрішнє життя, а цінностей, на основі яких вирішуються смисложиттєві проблеми, що звично виражаються для кожної людини (різного рівня і типу освіченості) в системі „вічних питань” людського буття. Хто я, навіщо прийшов у цей світ, яке моє місце в ньому, який смисл мого існування, на основі яких цінностей я повинен зробити вибір власного життєвого шляху, визначити мету і смисл діяльності, за якими критеріями та яким чином можна вдосконалювати мою особистість? Перелік цих питань можна продовжити, у тій чи іншій формі вони постають перед кожним. Складність пошуку відповідей на них полягає в тому, що, хоча вони мають „загальнолюдську” основу, щоразу, в історичному часі та просторі, кожна людина відкриває їх заново для себе і вирішує по-своєму. На цьому шляху здійснюється духовне зростання особистості, набуття нею духовної культури [73, с. 48].

Люди́нотворча сутність духовної культури визначається не тільки впливом зовнішніх факторів, а й через саморозвиток, самовдосконалення, через комунікацію та спілкування зі світом. Особистість людини та її духовна культура формується в процесі повсякденного спілкування з навколишніми. Культура визначеного суспільства приймається людиною не як щось зовнішнє, зовні нав'язане, але як складається з моделей відповідного поведіння, що виникають у комунікації і постійно зміцнюються остільки, оскільки люди спільно взаємодіють з умовами життя [9, с. 17].

Саморозвиток та самовдосконалення має вихід через творчу діяльність, через будь-які прояви самореалізації та пошуку сенсу життя.

У дослідженні проблеми самореалізації особистості актуальні засадничі праці українських учених В.Андрущенка, М.Булатова, Л.Губерського, А.Єрмоленка, С.Кримського, А.Лоя, М.Михальченка, І.Надольного, В.Табачковського, Г.Шалашенка [48; 80] та ін. Методологічно

слušні роботи таких вітчизняних авторів: Л.Гармаш, А.Єфремов, Є.Іваненко, В.Коцюбинський, С.Крилова, І.Мартинюк, М.Михайлов, В.Муляр, Т.Нечипоренко, Б.Паригін, О.Рубан, Л.Сохань, В.Тихонович, З.Файнбург, А.Чаплигін, І.Чорноморденко, О.Шишкін та ін., які останнім часом безпосередньо торкаються проблеми самореалізації людини. З'явилися підручники та посібники з людинознавства і проблем розвитку людини [47].

Самореалізація людини неможлива без прояву духовної культури у поведінковому аспекті, що характеризують етичні складові духовної культури особистості. Етичні якості особистості – це такі характерні її ознаки, які базуються на нормах поведінки, моралі людини конкретного класу, суспільної чи професійної групи. До структури духовної культури особистості надходять також ділові якості – це ознаки особистості, які ґрунтуються на знанні конкретного роду занять, володінні певними нормами, що засвідчують ерудицію, уміння гнучко реагувати на зміни ситуацій, явищ, процесів суспільного, виробничого, особистого життя, дотримуючись при цьому етикету, моральних принципів, закону тощо. Ділові якості часто впливають на вироблення конкретною особистістю життєвої позиції, яка вирізняє її серед інших і корегує зміст усього життя. Поняття „життєва позиція” тлумачиться як „точка зору, принцип, втілені в основу поведінки, дій” і глибоко пов'язані з життєвою дійсністю, важливі для неї, життєво-необхідні. Вона найчастіше базується на досвіді людини, її умінні сприймати, осмислювати і втілювати у власні вчинки внутрішньо-прийнятні для неї ідеї. „Досвід” є поняттям поширеним у різних сферах життєдіяльності особистості. Його зміст тлумачиться як „сукупність знань, навиків, умінь, набутих у житті, практичній діяльності [104, с. 34]”.

Суттєвою ознакою людського в людині є любов, яка з давніх-давен посіла важливе місце в духовній культурі людства. Особливо важливе значення почуття любові в культурі полягає в його здатності перетворювати

знання, образи, ідеї, цінності на ідеали. Це ж стосується й ідеї Бога. Вона стає найвищою ідеальною реальністю, якщо животвориться почуттям любові до Бога і через нього – до його творінь. Любов, таким чином, є глибинною основою культури і всього духовного життя людини.

У сучасних умовах відбувається становлення цивілізації нового типу, зверненої до людини й заснованої на її найвищому духовному, інтелектуальному й технологічному базисі. Завданням сучасної освіти є виховання особистості з планетарною свідомістю, яка самоутверджується в новому відкритому національно-культурному просторі, знаходить сприятливі умови для духовної самореалізації. Проблема духовно-морального відродження може бути вирішена лише в тому випадку, якщо підростаюче покоління перейметься ідеями загальнолюдських й національних цінностей і високих ідеалів у своєму життєвому самовизначенні, буде відчувати нагальну потребу й прагнення до духовного саморозвитку й самовдосконалення.

Поняття „культура”, „духовність”, „духовна культура” виступають важливими елементами сучасного науково-педагогічного дискурсу. Усе розмаїття визначень культури фіксує найважливішу її характеристику – людський вимір культури, втілення в культурі людського способу організації життя. Духовність – внутрішня енергетична сила особистості, стрижень життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси. Духовність реалізується через вчинок особистості, у якому людина постає як відповідальний суб’єкт життєтворчості.

Духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: 1) ідеальної потреби пізнання; 2) соціальної потреби жити й діяти „задня інших”. Під духовністю переважно розуміється перша з цих потреб, а друга – під душевністю. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання – світу, себе, сенсу й призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь.

Об'єктивна користь духовної діяльності людини діалектично поєднується зі суб'єктивною безкорисністю, де нагорода – задоволення процесом пізнання оточуючого світу й задоволення від виконаного обов'язку. Ця відносна незалежність пізнавальної діяльності від негайного соціального схвалення робить духовність важливішим фактором розвитку цивілізації.

На думку Ж.Маценко [108], духовність є складним гармонійним поєднанням певних психічних та особистісних якостей людини. Як і будь-яке психічне явище, духовність виявляється у процесі взаємодії людини з довкіллям (природою, іншими людьми тощо), тобто має певні форми вияву, які можна досліджувати. Так, духовність виявляється у спрямуванні інтересів, нахилів людини на пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей. Духовні цінності містять: загальнолюдські цінності (краса, добро, любов, знання) та індивідуальні (інтереси, погляди, переконання, духовний ідеал, який є уявленням людини про такі якості особистості, такі особливості її ставлення до природи, людей, світу в цілому, які є гідними наслідування). У сукупності зазначені психічні утворення становлять духовні ціннісні орієнтації, які є однією з форм вияву духовності.

Процес формування духовної культури особистості досягає оптимального рівня, якщо: досліджені філософські, педагогічні та психологічні основи мистецтва, як сукупності гуманістичних цінностей та на цьому підґрунті виявлено потенціал системи естетичного виховання як засобу формування духовної культури особистості; виявлено психолого-педагогічні умови та засоби, що сприяють перетворенню цінностей мистецтва в об'єкт духовних потреб особистості; визначено критеріальні підходи до відбору та присвоєнню духовних цінностей, які потенційно впливають на особистість, що формується; забезпечено особистісно-діяльнісний підхід до реалізації ціннісного змісту об'єктів мистецтва в ході естетичного виховання молоді. „Якщо знання людина може отримати в „готовому вигляді”, то особистісні цінності вона може напрацювати для себе

тільки сама. Тому єдиний можливий шлях впливу на процес формування цінностей – це цілеспрямована організація духовної діяльності людини, організація її переживань – завдання на порядок більш складне, ніж організація практичної чи тільки розумової діяльності [120, с. 105]”.

Найбільш важливою умовою безпеки суспільства є наявність і збереження системи культурних та духовних цінностей, що складають ціннісний смисл людського буття. Саме педагог забезпечує у суспільстві відтворення та трансляцію духовних цінностей, здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства [55, с. 3].

Поняття культура завжди є свідомою роботою духу над своїм власним удосконаленням і над упорядкуванням всього того, що оточує людину. Такі поняття як „духовне життя”, „духовна культура”, „духовні цінності”, „духовна діяльність” завжди були в епіцентрі уваги суспільства будь-якого історичного періоду. Вони привертали увагу як вчених гуманітарних, так і природничих наук. Духовна діяльність має два аспекти: духовно-продуктивна діяльність – діяльність по виробництву духовних цінностей та духовно-практична діяльність – діяльність по опануванню соціального досвіду, накопичених людством духовних цінностей у процесі культурного розвитку людей, опанування духовними цінностями є еволюційний процес набуття духовного досвіду, розвитку ціннісних орієнтацій, духовних потреб і духовних почуттів.

У сфері духовного життя людиною здійснюється осмислення й вибір ідеалів та цінностей. Проблема духовності – це не тільки окреслення найвищого рівня освоєння людиною свого світу, ставлення до природи, суспільства, до інших і самої себе. Це проблема виходу людини за межі вузькоемпіричного буття, подолання себе „вчорашньої” у процесі поновлення і вдосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху. Отже, це проблема життєтворчості [73, с. 50]. Перетворення індивіда на самостійного і суверенного суб'єкта суспільного процесу спричинило зростання значення

таких форм раціональності, в основі яких лежить доведене, побудоване на свідомому виборі уявлення про світ, котре відбиває досвід індивідуальної діяльності. Розвиток форм духовної активності відкрив перед людиною внутрішні, не помічені раніше механізми духовної діяльності.

Формування духовної культури особистості необхідно. Це поведження людини відповідно до тих норм, що виробило і яким дотримує дане суспільство. Це визначені манери, прийняті способи спілкування, звертання до навколишньої ситуації, котрі як би підказують, як правильно і красиво поводитися в суспільстві, бути ввічливими і попереджувальним зі старшими, з жінками, розуміти, що пристойно робити в даній обстановці. Формування загальної культури особистості припускає визначену начитаність людини, більш-менш широке коло інтересів і знань, зовнішню охайність, доброзичливість, емоційну стриманість і, головне, високу доброзичливість [184, с. 17].

Зважаючи на переконання багатьох дослідників, особистість найповніше, найвиразніше проявляє себе у вчинку. Сам вчинок визначається як „дія, що розглядається з точки зору єдності мотиву та наслідків, намірів та справ, цілей та засобів, котра, є найсуттєвішим, найглибиннішим осередком психічного в широкому розумінні цього слова, що знімає в собі і суб'єктне, і суб'єктивне в їх різноманітних формах прояву людського в людині, як „буття-подія”, процес, що скеровується і переживається суб'єктом як автором і її учасником, котрий несе повну відповідальність за її наслідки [145]” або як всезагальний філософсько-психологічний принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх пізнавальному та практичному відношеннях. Ситуативний аспект вчинку – своєрідне поєднання зовнішніх та внутрішніх умов, що зумовлюють певну форму активності особистості – вчинкової активності (сукупність соціальних, індивідуальних, культурно-історичних умов, обставин, подій). При спроможності суб'єкта визначити напрямок „використання свободи, відвойованої у ситуації” виявляється мотиваційний компонент, котрий

виступає властивим особистості первинним усвідомленням спонукаючого характеру ситуації, що приводить до актуалізації певних мотивів вчинкової активності, до їх протиставлення чи поєднання [19, с. 54-55].

У сучасному культурно-освітньому просторі поняття „духовність”, „духовна культура” активно вводяться в навчальний та методичний процеси. Основою духовного зростання підростаючих поколінь, професійно-педагогічної успішності педагогів стає адекватне розуміння духовності та заснований на ньому розвиток духовної культури. Культура – це здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Саме наявність культури перетворює нас на гуманних, розумних, критично мислячих істот із моральними зобов'язаннями. За допомогою культури ми розрізняємо цінності і робимо вибір, шукаємо сенс існування.

Духовна культура – багатшарове утворення, що включає в себе пізнавальну, моральну, художню, правову й ін. культури; це сукупність нематеріальних елементів: норми, правила, закони, духовні цінності, церемонії, ритуали, символи, міфи, мова, знання, звичаї. Будь-який об'єкт нематеріальної культури має потребу в матеріальному посереднику, наприклад – книга [3, с. 276].

Духовна культура – сфера людської діяльності, що охоплює різні сторони духовного життя людини і суспільства. Духовна культура містить у собі форми суспільної свідомості і їхнє втілення в літературні, архітектурні й інші пам'ятники людської діяльності. Виступаючи якісним показником духовного життя суспільства, духовна культура по своїй суті структурі духовної сфери громадського життя, що як систему являє собою єдність таких компонентів, як духовна діяльність, духовні потреби, духовне споживання, соціальні інститути, духовні відносини і спілкування [21].

У прикладному розумінні духовна культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовно-мистецької творчості, а також установи й організації, що



забезпечують їх функціонування (школи, вузи, музеї, театри, творчі спілки, товариства, міністерства тощо) [92, с. 320-321].

Серед різноманіття функцій, які виконує духовна культура у відношенні до особистості особливе місце належить виховній функції культури. Культура не лише пристосовує людину до певного природного та соціального середовища, а й сприяє її соціалізації та вихованню. Вона виступає ще й універсальним фактором саморозвитку людини та людства. Світоглядна функція культури виявляється в тому, що вона синтезує в цілісну і завершену форму систему чинників духовного світу особистості – пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових. Світогляд забезпечує органічну єдність елементів свідомості через сприйняття й розуміння світу не в координатах фізичного простору і часу, а в соціокультурному вимірі. Необхідно підкреслити, що світоглядне мислення та світоглядне уявлення в історичному аспекті черпають свій зміст у міфології, релігії та науковому пізнанні, тобто у формах суспільної свідомості, що складають зміст культури. Основним напрямком культурного впливу на людину є формування світогляду, через який вона включається в різні сфери соціокультурної регуляції [62, с. 42].

Метою формування духовної культури виступає виховання високих інтелектуально-моральних інтересів та запитів, ціннісних поглядів та переконань.

Дана мета конкретизується через систему завдань:

- пробудження в людині бажання бути моральною;
- формування моральної свідомості;
- формування розуміння особистісного ставлення до сутнісних питань про сенс і мету життя людини;
- вироблення толерантного ставлення до інших культур і традицій.

Формування духовної культури особистості сьогодні має здійснюватися з урахуванням того, що людину не можна примусити бути моральною. Її треба переконати, пропустити знання через її емоції,

почуття, психіку, свідомість, щоб моральні цінності стали її власним надбанням.

Тобто духовність перш за все пов'язана із здатністю людини любити, радіти життю у всіх його проявах. Адже світле і духовне живе в кожному з нас. Також нерозривно пов'язані між собою поняття духовність і свобода. І саме осмислення духовності може допомогти кожному стати вільною людиною [157, с. 4].

Механізм формування духовної культури особистості постає як детермінований потребами спосіб прямого та опосередкованого впливу на духовний світ особистості, який реалізується через систему об'єктивно-суб'єктивних відносин і зумовлюється об'єктивними закономірностями формування та розвитку особистості. До складових формування духовної культури особистості належать:

- цілі формування духовної культури особистості;
- система суб'єктно-об'єктних стосунків у процесі її формування;
- шляхи і форми діяльності щодо забезпечення прямого та опосередкованого впливу на духовний світ особистості;
- суб'єкти, у діяльності яких реалізуються закономірності формування та розвитку особистості [167, с. 347].

Спроби досліджень духовної культури особистості на емпіричному рівні відбуваються постійно та систематично, але найбільшою популярністю користуються дослідження духовної культури молоді, та студентства зокрема. Вважається, що молодь є найбільш прогресивною частиною суспільства, відкритою до будь яких впливів та змін, найбільш мінливою та мобільною, а студентство ще й майбутня інтелектуальна еліта суспільства. Спроби соціологічних досліджень духовної культури молоді особистості проводяться майже в усіх крупних соціологічних центрах та лабораторіях, тому наведемо один приклад: результати соціологічного дослідження, проведеного в жовтні 2004 р. в Національному технічному університеті України „Київський політехнічний інститут” [110, с. 32].

Якщо розглядати таку форму суспільної свідомості, як релігійна, то слід відзначити, що незважаючи на виконання нею багатьох соціальних функцій, вона не домінує у формуванні духовного світу сучасного студентства. Хоча потрібно звернути увагу на те, що на сьогодні в українському суспільстві існує певна невизначеність щодо розуміння релігійності. Складається парадоксальна ситуація, коли людина, визначаючи себе віруючою, не завжди сповідує ту чи ту релігію, і навпаки, вважаючи себе причетною до якоїсь із релігій, не завжди є віруючою. Попри це, відповідаючи на запитання щодо того, наскільки важлива релігія для молоді, думки студентів НТУУ „КПІ” розділилися майже порівну. А саме, 39% опитаних вважають релігійні цінності важливими і 35% політехівців зазначають релігію як не важливий чинник духовного формування в їхньому житті.

Дуже важливим у житті студентської молоді є відпочинок та дозвілля. Для 87% опитаних ця проблема є досить важливою. Але в трансформаційному соціумі розуміння вільного часу та відпочинку і способів його проведення набуло перетворених форм. Зазвичай, студенти, за словами російської дослідниці Л.Щенникової, асоціюють зі словами „відпочинок” такі поняття, як „сон”, „розваги”, „пиво”. На жаль, тільки на четвертому місці опинилося „читання” (4%) як спосіб проведення вільного часу.

З цього можна зробити висновок, що студенти отримують інформацію переважно з телебачення, радіо, особистісного спілкування. Такого роду інформація не може бути оцінена позитивно. За умов сучасного українського суспільства потужним засобом формування ціннісних орієнтирів молоді стають засоби масової інформації, які значно розширюють межі інформаційного простору, властивого попередньому поколінню. Цей простір стає соціалізуючим середовищем. Засоби масової інформації створюють у суспільній свідомості нові взірці діяльності і соціальної взаємодії і на їх основі консолідують певні форми діяльності. Завдяки своїй поширеності і доступності ЗМІ значною мірою впливають на визначення репертуарів

життєвих сценаріїв та поведінкових стилів молодих людей. Але з іншого боку, засоби масової інформації є інструментом поширення масової культури. На думку Л.Щенникової, „маскульт” завдає значної шкоди людям, особливо молодим, тому що збіднює духовний світ людини. Масова культура підносить сурогат як справжнє. Це призводить до того, що в молоді плутаються поняття, псується смак.

Важливим чинником розвитку особистості є моральна форма суспільної свідомості, що домінує в соціумі. Тому дослідники ухвалили рішення про визначення моральних цінностей сьогоденного студентства. Для сучасної України характерна глибока недовіра людей одне до одного, до колективних дій і суспільних інститутів, включаючи інститути влади. Показовими є відповіді на запитання, пов’язане з виправданням (або не виправданням) порушення етичних норм з метою виживання в суспільстві. Значна частина студентів (27,3% – повністю погодилися і 27,7% скоріше погодилися, ніж не погодилися) з твердженням, що в суспільстві неможливо вижити без порушення моральних норм.

Автори дослідження вважають, що це є не тільки свідченням фіксації моральної ситуації, що склалася у суспільстві, але є показником готовності самих студентів діяти всупереч існуючим моральним цінностям суспільства задля отримання матеріальних і духовних благ [110, с. 44-46]. Також можна з упевненістю стверджувати, що такі думки є віддзеркаленням загального суспільного становища духовної культури, а також репрезентацією дії інститутів соціалізації, виховання та освіти. Тому сьогодні, як і в усі переламні моменти, підвищується роль педагога, не тільки в розумінні вчителя – предметника, а в розумінні Учителя з великої літери, людини, яка сповідає високу духовну культуру та вміє ретранслювати її майбутнім поколінням.

Проблема виховання духовності особистості в українській педагогіці має глибоке історичне коріння. Специфічність української філософсько-педагогічної думки пов’язана з внутрішнім світом людини, її духовністю.

Київська Русь успішно виробила духовно-моральний ідеал з перевагою духовного над матеріальним. Складовими цього ідеалу стали: віра, любляче серце, патріотизм, милосердя, працелюбність, потреба в самовихованні, духовному сходженні. Давньоруська духовна культура ґрунтується на таких засадах, як монументальність, епічність, повчальність, духовність, моральність, інтерес та увага до людини, її місця у світі й в історії, реалізм, узагальнення духовного досвіду. Особливості педагогічної думки визначались розумінням людини на рівні володіння нею свободою волі, можливістю вибору між добром і злом. Предмет виховання – людина як поєднання тілесного й духовного начал [84].

Отже, духовна культура особистості – це спосіб і характер духовного осягнення і ставлення до світу та відповідна їм система духовних цінностей, які визначають зміст, спрямованість та ефективність суспільної та індивідуальної життєдіяльності особистості [167, с. 346].

Проблема розвитку духовної культури вчителя є вічною. Саме йому належить місія транслювати духовні цінності суспільства, створювати умови для присвоєння цих цінностей підростаючими поколіннями й відтворювати їх у творчій діяльності, у культурі вчинку. Не випадково академік В.Вернадський надавав великого значення знанням і освіті. Він вбачав у цих складових суспільного розвитку ефективний засіб удосконалення людини, її духовної могутності [194, с. 277].

Розвиток духовної культури вчителя обумовлює його здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь духовно-практичної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів, свідомої роботи з виховання духовного світу підростаючих поколінь і в цілому суспільства [173, с. 2].

Формування „духовної людини” потребує, щоб навчання не тільки поєднувалося з вихованням, але й носило катарсичний характер. В соціокультурному плані виховання можна розглядати як процес катарсичного перетворення особистості. Катарсис – це цілісний, насичений,

динамічний стан особистості, який показує вищий ступінь її духовної організації, що виникає в результаті очищення, ускладнення та підвищення її цінностей та ідеалів до рівня соціально значущих, національних, загальнолюдських [74, с. 128]. Всі найвідоміші новаторські дидактичні системи, так чи інакше, спрямовані на досягнення особистістю катарсичного стану, є всі підстави стверджувати, що всьому загальнолюдському в собі людина зобов'язана духовному катарсису. Оскільки він включає до себе емоційну, інтелектуальну, моральну, естетичну компоненту, то цілком закономірна та зрозуміла його здібність оказувати цілісний вплив на ціннісний світ особистості. Вчитель повинен знати, по-перше, особистісне та суспільно значущі цінності та ідеали, по-друге, вміти уявляти їх в контексті конкретних біографічних подій, по-третє, вводити їх в структуру та зміст уроків чи виховних заходів.

Сучасній школі сьогодні потрібен учитель, який би не тільки міг оновлювати й удосконалювати зміст своєї діяльності, але й являв собою взірць високої духовності, духовної культури. Успішне вирішення цього завдання можливе при єдності різних шляхів духовного розвитку вчителя, за умов координації діяльності всіх ланок освітньої системи. Особистісний духовний розвиток учителя здійснюється протягом усієї його педагогічної діяльності, у процесі органічної єдності педагогічного колективу школи, органів управління освітою, методичних служб закладів освіти [173, с. 3].

Підґрунтям моделювання педагогічного образу ідеального вчителя виступають філософські концепції про ідеал людини – мудрої, доброї та справедливої, здатної передати свої знання дітям, виховати у них високі духовні якості. В основі цього ідеалу містилися, послідовно змінюючи одне одного, роздуми про людину античних мислителів, філософів середніх віків, епохи Відродження, нового і новітнього часу, класичних та модернізаційних філософських систем [7, с. 60].

Сучасні педагоги духовність трактують як внутрішню силу особистості, стрижень життя, ієрархію загальнолюдських цінностей, творчість за законами краси. Домінантами процесу духовного розвитку людини визначаються такі компоненти духовної культури як істина, доброта й краса, відповідно підкреслюється, що духовна культура особистості – це така інтегративна її властивість, у якій відбиваються внутрішній світ людини, цінності, ідеали, культурні смисли життя.

Термін „духовність” як професійна якість вчителя з’являється відносно недавно і відображає олюднену компетентність учителя, яка спрямована на духовне зростання учнів. Одухотвореними стають не лише професійні, а й особистісні якості вчителя, його індивідуальні захоплення [36, с. 49].

Духовність учителя полягає в здатності віддавати свою сердечність, доброту іншим, щоб спроектувати спрямованість смислу життя для підростаючого покоління.

Особливо слід підкреслити думку дослідників про те, що духовність педагога – не лише його особистісне надбання, але є й досягненням суспільства, оскільки воно не лише створює умови для розвитку професійної духовності вчителя, а й „експлуатує” духовність учителя на користь світу дитинства. Місія вчителя – залишити себе в іншій людині [173, с. 4].

На думку Л.Батліної, існує певна розбіжність у розумінні морального й духовного самовдосконалення. Якщо мотивом першого є покращення себе з метою кар’єрного зростання, то друге пов’язане з прагненням стати кращим на благо цілого: виявляти милосердя до інших, надихати людей на творення добра й краси, на прийняття й розуміння всіх релігій і культур, різних поглядів і думок, що піднімає людину над звичайними турботами й проблемами буття, гармонізує її внутрішній світ [13, с. 39] і, таким чином, впливає на енергійність планети, що твориться як позитивними, так і негативними вчинками й міркуваннями кожної людини. Саме такий вияв духовної культури педагога є найвищим проявом його професійної мети та покликання. „...оскільки саме духовність виражає ступінь „олюднення”

педагогічного процесу й розглядається як особлива форма самовизначення вчителя, розвитку його творчих здібностей. Уміння наповнювати теоретичну і практичну діяльність високим духовним змістом у край необхідне для вчителя сучасної школи [146, с. 58]”.

Проблема вчителя – його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти [7, с. 64].

Тому не випадково дедалі більшої уваги навчальні заклади повинні надавати проблемі формування духовної культури вчителя – професіонала. Отже, акценти в навчально-виховному процесі підготовки майбутніх вчителів треба перенести з традиційного засвоєння заданої кількості інформації на розвиток культури мислення, почуттів, поведінки особистості навколо яких знання, уміння і навички, перетворюються в неповторну духовно-творчу індивідуальність майбутнього вчителя і стають головними константами його діяльності.

Суспільний ідеал вчителя нерозривно пов'язаний із формуванням педагогом власного позитивного іміджу. Педагог повинен володіти технологією іміджування і постійно працювати над її вдосконаленням. Це безпосередньо торкається його професійної компетенції і є суттєвим показником індивідуальної педагогічної майстерності. Позитивний імідж, професіоналізм і здатність адаптуватися поряд з рішучістю є головним ключем до успіху в будь-якій сфері діяльності. Вчитель, що наближається до ідеалу, повинен володіти мистецтвом вирішення педагогічних конфліктів. В екстремальних (з педагогічної точки зору) ситуаціях педагог контролює їх перебіг, втручається при потребі та згладжує їх. Вчитель має з позицій толерантності глибоко проаналізувати конфліктну ситуацію, безпомилково її розв'язати, а то й запобігти. Допомогти йому в цьому має володіння такими методичними прийомами, як жорстка позиція, компроміс, „третейський суд”, гумор тощо. Обов'язковою умовою виступають виваженість і аргументованість. Вчителю неодмінно має бути притаманна така риса, як



інтелігентність. Чим інтелігентніший вчитель як особистість, тим більше шансів, що і його вихованці виростуть людьми самостійно мислячими, внутрішньо довершеними, особистостями, які тонко сприймають прекрасне [7, с. 63].

Із зазначеного можна зробити декілька висновків, узагальнюючи сутність та специфіку духовної складової у житті особистості. По-перше, духовна культура є важливішою, базисною характеристикою особистості. Вона проявляється як спрямованість особистості до обраних цілей та цінностей, як здатність до духовного життя. Однак ця здібність закладена у особистості потенційно, тому необхідна система спеціально створених психолого-педагогічних умов та засобів для її ефективного формування. Духовна культура завжди несе в собі оціночний компонент та не може бути зрозуміла поза її аксіологічними характеристиками, оскільки безпосередньо пов'язана з афективно-емоційною сферою. Завдяки цьому одним з дійових засобів формування духовної культури особистості виступає мистецтво як система гуманістичних та духовних цінностей.

По-друге, гуманістичні цінності мистецтва, що входять до складу естетичного виховання як система емоційно-ціннісного ставлення до прекрасного, присутні там потенційно та потребують виявлення. Якщо вони виявлені, структуровані, дидактично перероблені та прийняті педагогом як особистісна система цінностей, то вони можуть стати основою формування духовної культури сучасних учнів та педагогів, особливо на етапі пошуку та формування ціннісних орієнтацій та сенсу життя.

По-третє, формування духовної культури особистості здійснюється як присвоєння духовних цінностей та особистісних сутностей, розкриття сутнісних сил та творчих здібностей, формування внутріособистісних орієнтирів та певної ієрархії у відносинах з мистецтвом і з собою на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Педагог, який формує духовну культуру майбутнього покоління, повинен мати низку професійних та особистісних якостей: бути вчителем

мистецтва, виступати носієм культури, нести її в собі; мати цільову установку на особистісно-діяльнісний підхід та стратегію співтворчості; сповідати діалогічність у взаємодії педагогів та вихованців як основу для обміну духовними, моральними, емоційними, творчими цінностями; надавати підтримку індивідуальному духовному і творчому розвитку та саморозвитку особистості; надавати особистості необхідний простір для прийняття самостійних рішень, свободу вибору змісту та за засобів духовної творчої діяльності в різних сферах життя людини [140, с. 48].

Особливо значущими щодо процесу розвитку духовної культури вчителя виступають культурологічний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний підходи, а також урахування основних положень андрагогіки як науки про освіту дорослих.

Культурологічний підхід забезпечує взаємозв'язок професійно-духовних цінностей учителя й культурно-освітнього середовища, спрямовує особистість на культуротворчість у професійній педагогічній діяльності. Акмеологічний підхід дозволяє розглядати питання розвитку духовної культури вчителя на різних етапах онтогенезу його професійно-особистісної зрілості. Роль методичних служб полягає в тому, щоб забезпечити відповідний рівень мотивації щодо самовдосконалення, розвитку своїх інтелектуальних, духовних якостей. Для педагога повинно стати престижно працювати на найвищому, творчому рівні. Особистісно-діяльнісний зумовлює включення педагога в конкретні творчо-пізнавальні ситуації, що актуалізують внутрішні особистісні потенції педагога, його духовну сутність. Аксіологічний підхід вимагає розглядати процес розвитку духовної культури вчителя через ціннісно-сміслові ставлення особистості до педагогічної діяльності, до своїх духовних здібностей, до професійних якостей, перенести акцент з нескінченного вдосконалення традиційного змісту, методів та форм роботи з учителем на розробку, створення умов педагогічного затребування духовно-ціннісних особистісних якостей учителя.

Синергетичний підхід визначає процес розвитку духовної культури вчителя як нелінійний діалог, що передбачає створення ситуацій вільного вибору стратегій духовного розвитку, варіативність, принципову незавершеність. Методичні служби освітніх закладів перетворюються на суб'єкти системи розвитку духовної культури, самі при цьому змінюються, трансформуються.

Процес духовного розвитку вчителя ґрунтується на сучасних положеннях андрагогіки щодо специфіки роботи з дорослими (учителі чітко усвідомлюють себе як суб'єкти культурно-освітнього простору й не дозволяють маніпулювати собою; додають до процесу духовного розвитку свій власний досвід, очікування; сподіваються на визнання своїх намірів та мотивів щодо розвитку духовної культури) [173, с. 11].

Актуальність таких досліджень обумовлюється необхідністю осмислити місце і роль вчителя в освіті, його особистісних характеристик та якостей в контексті утвердження постіндустріального вектора суспільного поступу, глобалізації та розгортання інформаційної революції.

На шляху вдосконалення духовної культури особистості повинні чільне місце зайняти наукові методологічні принципи. Світоглядно-філософські науки, зокрема філософська антропологія, філософія культури, філософія науки, філософія політики, філософія права тощо, утворюють базу для розвитку духовної культури, оскільки саме ці науки дають можливість оволодіти фундаментальними знаннями про навколишній світ, природу, довкілля. Всесвіт, основні закономірності взаємодії людини і природи, взаємозв'язок природних і соціальних чинників формують культуру мислення та поведінки особистості. Необхідним аспектом висвітлення цієї проблеми є також використання психолого-педагогічної системи знань про духовне і психічне життя людини та суспільства, розвиток і вдосконалення психологічних якостей людини як суб'єкта соціальної дії за допомогою різних видів психотренінгу для ефективного застосування їх у процесі практичної життєдіяльності і у різних сферах суспільного, і в

індивідуальному житті людини. Сюди ж належить набуття системи знань та навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя і спрямовані на зміцнення здоров'я особистості в суспільстві [107].

Нові вимоги до особистості вчителя диктуються процесами, об'єднаними таким фундаментальним поняттям, як глобалізація. Їх суть – в універсалізації вимог, підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знання й методик моніторингу його освоєння на рівні навчально-виховного процесу тощо. Особистісні параметри вчителя періоду „закритого світу”, холодної війни й тоталітаризму поступово відходять у минуле. Нині педагогові мають бути притаманні такі риси, як толерантність, демократизм, розуміння учня і повага до нього, полікультурність і відкритість у спілкуванні. Суттєві трансформації відбуваються в особистісному „обличчі” вчителя як реакція на вимоги інформаційної революції. Як відомо, вона несе з собою інформаційні (комп'ютерні) педагогічні технології, котрі змінюють місце і роль вчителя в навчально-виховному процесі. Вчитель перестає бути єдиним або основним джерелом знань [7, с. 67].

## РОЗДІЛ 2

### МІСЦЕ ТА РОЛЬ (ЗНАЧЕННЯ) ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ В СТРУКТУРІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Праця педагога, без перебільшення, є одним із найскладніших та найвідповідальніших різновидів людської діяльності. Вона вимагає від нього не лише досконалого володіння тим чи іншим предметом, а й, що очевидно є основою відповідних умінь та здібностей, які б дозволили донести до молоді разом із знаннями необхідний для повноцінного життя накопичений людством протягом тисячоліть культурний досвід. Ці вміння та навички прийнято зазвичай визначати поняттям „професійна майстерність педагога”, або „педагогічна майстерність”, яка має достатньо тривалу історію свого розвитку та осмислення.

Як надзвичайно важливу проблему майстерності педагога розглядали ще античні мислителі – Сократ, Аристотель, Платон, Цицерон та інші. Видатні представники античності залишили сучасній педагогіці цінний спадок, однією з найважливіших складових якого є гуманізм. Сьогодні як ніколи школі потрібен гуманістичний фундамент. І першорядне завдання педагогічних дисциплін – повернути в навчально-виховний процес „зерно” народної і класичної педагогіки, її гуманістичну спрямованість [90].

У середні віки проблема підготовки вчителя-гуманіста була предметом уваги Я.Коменського, І.Песталоцці і А.Дістервега.

Особливо яскраво гуманістична спрямованість учительської діяльності простежується в спадщині видатного чеського педагога Я.Коменського. Вчителя він порівнював з майстром, а школу – з майстернею. Мета такої майстерні полягає в тому, щоб кожен діставав освіту „з усіх пунктів”, які вдосконалюють його природу. Всебічно освічена людина – це дерево, яке має свій власний корінь, живить себе власним соком і тому постійно

(з кожним днем усе більше) росте, зеленіє, розквітає і плодоносить. Але, наголошував Я.Коменський, мистецтву навчання, яке є „мистецтвом з мистецтв”, потрібно навчати, як і мистецтву живопису, письменництва. Виходячи із завдань, які стоять перед вчителями, – „всіх навчати всього”, вони самі повинні бути людьми високої культури, енциклопедично освіченими, досконало володіти словом Проблема педагогічної майстерності знайшла своє відображення і в працях видатних вітчизняних мислителів, педагогів Г.Сковороди, В.Каразіна, М.Максимовича, М.Пирогова, К.Ушинського, А.Макаренка, В.Сухомлинського. Як і античні мислителі-педагоги, українські просвітники розглядали гуманістичну спрямованість виховання як його визначальну рису та основу [143, с. 33-43].

Видатний український педагог К.Ушинський зазначав, що уся практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, це вже мистецтво. У цьому розумінні педагогіка буде, звичайно, першим, вищим з мистецтв, бо вона намагається задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до вдосконалень у самій людській природі: не до вираження довершеності на полотні або в мармурі, а до вдосконалення самої природи людини – її душі і тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина. Головна мета педагогіки як мистецтва, тобто педагогічної майстерності, з його точки зору, – вміле відбиття у практиці теоретичних положень, адже без оволодіння педагогічною теорією вчитель не зможе стати справжнім майстром своєї справи. Ненадбаний педагогічний досвід не буде творчим, водночас надумана, нічим не обґрунтована теорія виявиться такою ж непридатною річчю, як факт чи досвід, з якого не можна вивести ніякої думки [180, с. 192].

Педагогічну практику без теорії К.Ушинський порівнював із знахарством у медицині – лише раціональне поєднання першої й другої

забезпечить належний розвиток професійної майстерності вчителя. Серед важливих її складових на перше місце він ставив силу впливу на дитячі уми, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань та заохочень, ні вимогами щодо додержання дисципліни, ні статутами і розкладами занять. Далі він розмістив творчість учителя, самовдосконалення, вивчення досвіду, створення власного стилю викладання, власної системи педагогічної праці – все те, що і сьогодні вважається критеріями педагогічної майстерності [180, с. 192-222]. З новою силою ідеї гуманістичної педагогіки зазвучали в творчості В. Сухомлинського, який основою майстерності вчителя вважав здатність розуміти дитячу душу, а основним шкільним предметом – людинознавство.

Отже, комплексний за змістовим наповненням і функціональним призначенням системотворчий чинник педагогічної майстерності, що забезпечує керованість особистісно-середовищними взаємодіями і відносинами, є тим специфічним підрозділом знання і практики, що відбиває суміжне й водночас компенсуюче місце педагогічної майстерності в структурі психолого-педагогічних, спеціальних, методичних, світоглядних наук.

Педагогічна майстерність розглядається в науковій літературі як досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення [61, с. 202].

Інші фахівці звертають увагу, передусім, на базові засади педагогічної майстерності, серед яких виокремлюється: соціальна спрямованість (інтереси, соціальні цінності, ідеали); професійні знання (вікової фізіології, психології, педагогіки, свого предмета й методики його викладання); педагогічні здібності та вміння (комунікативні, перцептивні, емоційність,

оптимізм, оптимістичне прогнозування, креативність, когнітивність та ін.); педагогічна техніка (зовнішність, здатність управляти своїм тілом, емоціями, жести, міміка, мовленнєва культура); психотехніка (здатність застосовувати знання із психології у практичній діяльності); педагогічна технологія (організація й побудова навчально-виховного процесу з використанням засобів, методів та прийомів у логічно обумовленій послідовності) [8, с. 53-56]. Педагогічна майстерність, зазначає В. Буряк, – це особливий стан, який дає ступінь професійної волі вчителю, вихователю, керівникові освітньої установи, визначає межі можливого і внутрішнього дозволеного у педагогічній реальності [28, с. 52].

Якщо розглядати педагогічну діяльність з точки зору її досконалості, то в ній можна умовно виокремити декілька рівнів. Перший рівень – це рівень „нормального” професіоналізму, притаманний більшості педагогів, які мають певний фаховий досвід; другий рівень пов’язаний вже із педагогічною майстерністю та творчістю, для якого характерний більш глибокий вияв мистецтва навчання та виховання. І нарешті, існують педагоги, які досягають рівня педагогічного новаторства, вносячи істотні зміни в педагогічну практику.

Спираючись на думку В. Андрущенка, до вище наведених визначень слід додати, що майстерність педагогічна – високе й постійно вдосконалюване мистецтво виховання та навчання, що доступне кожному педагогу, який працює за покликанням та любить дітей [5, с. 8]. В цій дефініції позитивним є те, що підкреслюються такі необхідні для майстерності вчителя риси, як покликання до педагогічної роботи й любов до дітей.

Спроба розкрити зміст поняття, що розглядається, здійснена в праці „Педагогічна майстерність”, в якій зазначається, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує організацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість



діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка [133, с. 30-31].

Таким чином, педагогічна майстерність є не чим іншим, як доведеним до високого рівня досконалості навчальним та виховним вмінням, яке відображає особливу відшліфованість методів та прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу. Від звичайного вміння майстерність відрізняється тим, що це більш досконалий рівень, що вимагає високої відточеності, а часто й своєрідної комбінації прийомів, які використовуються під час навчання та виховання. В ній можуть бути присутніми й певні творчі елементи, і навіть методична новизна, однак вони не обов'язкові. Основне в ній – ефективне застосування психолого-педагогічної теорії, реалізація її ідеї та передового досвіду, вміле використання різних, навіть відомих, методик, які сприяють досягненню високих результатів у навчанні та вихованні.

Педагогічна майстерність може виявлятися в різних сферах діяльності вчителя. Вона передбачає формування відповідної тактики поведінки вчителя: відповідний тембр голосу, суворі логіка й аргументованість суджень при викладі знань, включення в пояснення яскравих прикладів і фактів, виділення за допомогою інтонації основних положень, що мають бути засвоєні учнями. Все це складові педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність пов'язана значною мірою з педагогічною інтуїцією вчителя, із виявом ним певного такту у процесі розв'язання тих конфліктних ситуацій, які повсякчас виникають у педагогічній практиці [61, с. 206].

О. Красношликова вказує, що професіоналізм педагога, як правило, спочатку виявляється головним чином в окремих педагогічних досягненнях. Акцентуючи свою увагу на них і роблячи відповідні висновки для підвищення ефективності своєї роботи, вчитель постійно накопичує й

розширює фонд більш досконалих методів та прийомів, застосування яких дозволяє йому досягати високих результатів. Тому майстерність на початкових етапах її формування пов'язана з вирішенням лише окремих завдань та проблем. Відомо, наприклад, що деякі вчителі майстерно проводять уроки, однак не виявляють належного мистецтва у позакласній виховній роботі, лише постійно вдосконалюючись в ній, а то й можуть відчувати цей недолік все життя. Буває й навпаки: вчитель цікаво проводить позакласну виховну роботу і з меншим успіхом – навчальні заняття. Зрозуміло, що процес вироблення майстерності тривалий, пов'язаний з багатогранною роботою вчителя й вимагає великої наполегливості [87, с. 60-61].

Педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного „інструменту” роботи з людиною.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності є однією з істотних ознак майстерності, породжує здатність визначати і вирішувати (у рамках своєї компетенції) професійні завдання будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних. Це дає можливість передати свою майстерність іншій людині. Форми передачі досвіду різноманітні, але у будь-якому випадку в них обов'язково наявний не просто опис, демонстрація, а й передача змісту, принципів ціннісних настанов, технологій педагогічної праці, що забезпечує відтворення професійних дій іншими. Акумулюючи у собі зміст кваліфікації і професійної компетентності, що існує в історично визначених, а отже, перехідних формах, педагогічна майстерність характеризується вмінням реалізувати у професійній сфері цінності й життєві змісти індивідуально-унікальним шляхом. „Вхід” у стан майстерності знаходиться у глибинах людини, у просторі суб'єктивної

реальності, тому педагогічна майстерність починається із зосередження зусиль, зі „створення” людиною себе, своєї індивідуальності, тому рух до майстерності завжди має професійно-виховний характер.

З точки зору структури, педагогічну майстерність можна розглядати як єдність педагогічної спрямованості особистості, професійного знання, здатності до педагогічної діяльності, педагогічної техніки. Педагогічну спрямованість особистості вчителя зумовлюють ціннісні орієнтації на себе, на засоби педагогічного впливу, на школяра й дитячий колектив, на цілі педагогічної діяльності. На особливу увагу при цьому заслуговує формування логіки педагогічної доцільності [103, с. 50].

Здатність до педагогічної діяльності є не чим іншим, як реалізацією педагогічної дії із специфічним перебігом психологічних процесів, які сприяють успіху вчителя в роботі. Виділяються провідні здібності до педагогічної діяльності: комунікативні (повага до людей, доброзичливість, товариськість); перцептивні (професійна передбачуваність, емпатія, педагогічна інтуїція); динамічні (здатність до вольового впливу і логічного переконання); емоційно-почуттєві (здатність володіти собою і вибудовувати педагогічну дію на позитивних почуттях); оптимістичного прогнозування.

За характеристикою поля професійної діяльності вчителя фахівці виділяють початкову, посередню і високу майстерність [158]. Так, початковий рівень визначається професійною спрямованістю, системою знань, умінь і навичок з предмету, майстерністю використання основних методів і форм організації навчання і виховання. Посередній, окрім того, передбачає вміння співпрацювати з усіма категоріями учнів, вести індивідуалізовану і диференційовану роботу, керувати виконанням творчих робіт. Високий охоплює два попередніх і одночасно доповнюється здатністю навчати педагогічній майстерності інших, передавати досвід, узагальнюючи надбання всієї педагогічної школи.

Виходячи з наведеного слід розглянути окремі характеристики педагогічної майстерності.

В першу чергу – це педагогічне спілкування. Фахівці зазначають, що педагогічна майстерність може бути спрямована як на репродуктивне засвоєння учнями певних видів діяльності та поведінки, так і на творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками, досвідом продуктивної праці, на формування інтересів і культури праці, високої культури відносин у процесі співпраці [193].

Слід зазначити, що складно досягти педагогічної майстерності, співтворчості з учнями в умовах командно-адміністративної системи управління. У зв'язку з цим можна виділити педагогічну майстерність в умовах авторитарних відносин вчителя і учнів та в умовах співпраці (демократичних відносин). Нерідко поняття педагогічної майстерності зводять до діяльності самого вчителя як лектора, розповідача, до вміння провести урок чи заняття, прийняти іспит, залік, проконтролювати знання учня. Тут учень розглядається як об'єкт навчання (слухняний виконавець усіх завдань). В умовах співпраці створюються гуманні, доброзичливі, ділові відносини з кожним учнем, з кожною малою групою, класом і колективом школи, а також з батьками і громадськістю. Це також треба вміти та й мати до цього певні здібності [183, с. 30-31].

Таким чином, можна стверджувати, що здатність учителя організувати спілкування, по суті, є підґрунтям продуктивної діяльності учня. Тому педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. Як професійне за своїм змістом і сферою функціонування, воно може бути професіональним і не професіональним за якісними ознаками. Професіональне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя

трансляцію учням людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності учня.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити основні компоненти педагогічного спілкування, що мають бути відпрацьовані до рівня справжніх відносин співпраці у навчанні з метою досягнення високих результатів [116; 148; 183].

По-перше, треба навчитися створювати атмосферу взаємної довіри, поваги, взаємної допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом усього процесу навчання, праці, громадської діяльності.

По-друге, слід сформувані спільні цілі та інтереси, які б доповнювали власні та приносили б „завтрашню” радість кожному (як це розумів А.Макаренко).

По-третє, необхідно вміти розробити і мислено перевірити взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б передбачала взаємну регуляцію, самоконтроль й контроль у системі співуправління колективом. Враховується й розподіл обов’язків, взаємні зобов’язання, виконання індивідуальних і групових робіт навчального і дослідницького характеру, що забезпечує глибоке опанування знаннями.

По-четверте, необхідне оволодіння високою культурою пізнавальної діяльності, прогнозуванням навчальної діяльності та поведінки учнів в умовах творчої самостійності кожного. Сюди слід додати вміння розробляти систему управління та самоуправління процесом навчання разом з учнями, використання засобів, методів і форм навчання та виховання в умовах диференційованого навчання. Зазначені вимоги можуть розглядатися і як критерії педагогічної майстерності вчителя [26].

Отже, професійне педагогічне спілкування можна визначити як комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами,

спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань в учнів, бо у них зменшується бажання думати та діяти самостійно. Зрештою, виникає стійке негативне ставлення до вчителя та до навчання в цілому. Відомо, що почуття пригніченості викликане певним шкільним предметом (насправді ж учителем) у деяких учнів триває впродовж багатьох років. Замість радості пізнання і спілкування з'являється відчуженість.

Спілкування педагога з учнями є специфічним тому, що за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер відносин. Останній виявляється у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Другою характеристикою педагогічної майстерності є педагогічна етика. В педагогічній системі етика – невід'ємна складова, органічний компонент всього творчого процесу. Те саме можна сказати й про педагогічні цілі. Лише поєднання, органічна єдність педагогічних цілей та морально-етичних настанов педагога визначає продуктивність усієї педагогічної діяльності. Постійне узгодження педагогічної майстерності з моральною позицією педагога є стрижнем останньої. Основною інстанцією, яка контролює етичні норми, виступає совість педагога як суб'єкта моральної поведінки. У загальних рисах, зазначає Н.Вознюк, механізм функціонування совісті постає процесом

самооцінки людиною себе за певною ціннісною шкалою, яка базується на суспільно прийнятих критеріях добра й зла, справедливості та порядності. Результатом такої оцінки у випадку аморального вчинку виступає гостре почуття провини, емоційно тривожне переживання невідповідності своїх намірів або дій суспільно визначеним зразкам бажаної поведінки, які органічно ввійшли в уявлення особистості про гідну самоповагу и повагу навколишніх. Морально зрілий педагог використовує власні моральні знання й почуття як орієнтир в організації своїх педагогічних дій, прагнучи діяти „по совісті” [35, с. 30].

Крім етичного аспекту педагогічної майстерності слід зупинитися ще й на естетичному аспекті. Педагогічний процес охоплює сукупність емоційно-чуттєвих моментів, близьких за своїм характером до естетичного переживання. В реальному педагогічному процесі, де знаходить своє практичне втілення педагогічний досвід вчителя, особливо важливою є гармонія цілей та засобів, композиційна стрункість та завершеність, пропорційність педагогічних впливів, їх ритмічна організація. Тут взаємодія особистостей є рушійною силою педагогічної дії, а естетична ситуація прямим чи опосередкованим шляхом постійно відтворюється. Педагогічна дія – це, врешті-решт, завжди духовне переживання, і якщо його не виникає, то відсутня і взаємодія. Йдеться про переживання як вчителя, викладача, так і учня, тобто про співпереживання. Саме воно забезпечує єдність процесу виховання та навчання, створюючи тим самим для нього дієвий педагогічний ґрунт [16].

Один із дослідників педагогічної майстерності Ю.Азаров вимагає наполегливо вивчати такі компоненти, як інтуїція, натхнення, задоволеність та невдоволеність працею, творче переживання, захопленість та горіння. Всі ці риси, що не можуть бути формалізовані, відчужені від особистості педагога, стають однією з найважливіших умов творчої праці. Отже, основними ознаками педагогічного

спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (готовність бачити і розуміти співрозмовника, самоцінне ставлення до іншого), рівність психологічних позицій співрозмовників, що передбачає визнання права учня на власну думку, готовність учителя змінюватися, стати на точку зору співрозмовника, відхід від суто рольової позиції вчителя [61, с. 213].

Залежно від того, чи реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної або суб'єкт-об'єктної взаємодії, майстерність спілкування набуває функціонально-рольової чи особистісно-орієнтованої форми. Очевидно, саме останнє і є передумовою реалізації навчально-виховного процесу на рівні педагогічної майстерності.

Функціонально-рольове спілкування, по суті, є інформаційним процесом, тобто передачею тих чи інших повідомлень, і як таке в принципі має однонаправлений характер. Воно може означати інформаційний зв'язок суб'єкта-передавача з будь-ким – людиною, твариною, машиною, хто є приймачем певного повідомлення, здатним його прийняти, декодувати, належним чином засвоїти й діяти відповідно до нього, тобто безпосередньо постає саме як об'єкт інформаційного (виховного) впливу.

В особистісно-орієнтованому спілкуванні інформація не просто передається, а циркулює між партнерами, вчителем та учнем, метою яких є пошук певної спільної позиції, спільної системи цінностей. Якщо інформаційне повідомлення є зверненням до будь-якого адресата, що перебуває в певній ситуації, відповідає певним вимогам тощо, то в особистісно-орієнтованому спілкуванні кожен з його учасників звертається до свого партнера саме як до даного суб'єкта – єдиного й неповторного співрозмовника. Завдяки всім цим своїм ознакам особистісно-орієнтоване спілкування здатне поєднувати вчителя та учнів у реальну спільноту. Це відкритість і доступність для кожного учня, можливість учнів висловлювати свої думки і почуття, відвертість педагога у своїх



поглядах; демонстрація дітям цілковитої до них довіри, не приниження їхньої гідності; небайдужість до проблем учнів, справедливість; бачення поведінки учня його ж очима, відчування внутрішнього світу дитини; надання учням реальної допомоги [155].

Педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне або як монологічне. У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному – активні всі, хто бере участь у конструктивній співпраці. При всьому цьому діалог означає саме сутнісне співвідношення різних систем думки, а не їх безладну мішанину. Серед того, що поняття діалогізму вносить нового в ідею спілкування – уявлення про дистанцію між тим, хто сприймає чужу думку, і самою думкою.

В науковій літературі є спроби деталізувати та глибше адаптувати загальнофілософську ідею діалогізму до проблеми педагогічної майстерності [188]. В цілому можна виокремити кілька ознак діалогічного педагогічного спілкування:

- визнання рівності особистісних позицій і довіра партнерів. При цьому педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення, що породжувало б пасивність вихованця. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання учня, останній повинен сам учитися давати собі оцінку. Таким чином, йдеться не про усунення оціночного судження, а про зміну його авторства;

- домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Гуманізація педагогічної взаємодії, яка тут має місце, полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, що не збігаються з інтересами розвитку дитини, в зосередженості на співрозмовникові, яка передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника;

- модальність висловлювання і персоніфікація повідомлень, що передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний з предметом повідомлення. В діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію;

- діалогічне педагогічне спілкування, пов'язане із поліфонією взаємодії і наданням учителем розвиваючої допомоги. Надаючи таку допомогу, вчитель не прагне знайти за іншого рецепт розв'язання його проблем. Учень сам проживає своє життя, і, якщо ми хочемо йому допомогти, слід залишити йому простір для власних зусиль, для праці його душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти партнерові самому впоратися із своїми проблемами;

- двоплановість позиції педагога, адже він має вести діалог не лише з партнером, а й з собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спілкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу.

Отже, спрямованість на учня, його розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність є запорукою продуктивного стилю у педагогічній справі, показником педагогічної майстерності, вправності здійснення педагогічної діяльності.

Однією з важливих проблем, яка постає у зв'язку з розумінням феномена педагогічної майстерності, є питання про педагогічні технології. Сучасна філософія освіти, яка пропонує нове методологічне обґрунтування для вирішення педагогічних проблем, акцентує увагу насамперед на тому, що стосунки між вчителем та учнем, викладачем та студентом мають бути стосунками співпраці, співтворчості, про що вже йшлося, а також на необхідності виявлення суто технологічних аспектів такого партнерства, на синергії результатів від їх співпраці [54, с. 17-29].

Специфіка педагогічних технологій здебільшого визначається особливостями тих, хто навчається, як суб'єктів освіти. Вона полягає, зокрема, в тому, що період перебування у навчальному закладі, зокрема у вузі, збігається з процесом набуття зрілості не лише у фізіологічному та юридичному відношеннях, а й у психологічному. Якщо врахувати, що зрілість – це ступінь усвідомленості дій, то призначення педагогічних технологій в тому й полягає, щоб студенти до автоматизму оволоділи технологією усвідомленої дії, послідовно відповідаючи на питання: „для чого?” (мета), „що?” (зміст), „як?” (метод) в їх єдності та цілісності. Їх гармонізація забезпечується розумінням рівної значущості цих питань у процесі усвідомлення. В конкретній педагогічній практиці це дозволить вирішити основні проблеми сучасної вищої освіти – гуманізації та екологізації культури. Їх недостатня розробленість є загальноновизнаною і виявляється в щоденних справах сучасного спеціаліста.

Порушена надмірною соціалізацією внутрішня гармонія в структурі суб'єкта освіти як єдності індивіда („біо”) – особистості („соціо”) – людини („дух”) продовжує закріплюватися існуючими освітніми моделями, де утвердилось редуковане уявлення про суб'єкта освіти, обмежене біосоціальними детермінаціями (індивід – особистість). Закріплене матеріалістичним світоглядом, воно втілюється і в масових освітніх процесах. Подібне уявлення не відповідає цілісності навколишнього світу, ігноруючи його духовну складову, що пов'язує суб'єкта з духовним виміром Космосу, в якому розум, свобода, віра, надія, любов – все те, що підносить його над матеріальним (буденним), проявляється як „свобода, творчість, любов”, що дозволяє творити добро і красу, духовність і стримує людину від знеособлення [68]. Отже, гуманізація освіти висуває перед педагогом завдання розроблення таких моделей та технологій, які б дозволили педагогічній практиці здійснити олюднення освіти, освоїти нові норми та способи педагогічної діяльності.

До важливих умов педагогічної майстерності слід віднести й психологічну атмосферу, що складається в колективах. Без доброзичливого ставлення до вчителя чи викладача, який прагне до професійного зростання, без щирої товариської підтримки його починань й найменших успіхів у нього може зникнути будь-яке бажання до такої роботи. Особливо негативно позначається на такій атмосфері прагнення деяких керівників навчальних закладів жорстко регламентувати діяльність викладача, прямий адміністративний тиск на навчально-виховний процес, що не тільки позбавляє вчителя можливості виявляти творчість та новаторство, а й взагалі принижує його гідність.

Таким чином, педагогічна майстерність стає можливою лише за умови, що педагогічний процес перестає бути переважно різновидом цілераціональної, інструментально-технологічної діяльності, спрямованої на досягнення наперед визначеного (і здебільшого, стихійно прийнятого на догоду панівним ідеологічним уявленням) ідеалу, а здійснюється як реалізація сутнісної співпричетності вчителя та учня, викладача та студента. Запорукою цього є, насамперед, усвідомлення педагогом себе не стільки викладачем – „ретранслятором” певної наукової інформації, а вченим-дослідником, для якого важливішим є вміння не тільки давати відповіді, тобто „заспокоювати” розум учня, а й ставити запитання, спонукати останнього до самостійного пошуку відповіді. Отже, можна стверджувати, що педагогічна творчість та майстерність викладача – це не стільки результат реалізації засвоєних ним новітніх освітніх технологій, скільки високе мистецтво і вправність здійснення педагогічної діяльності, вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та здатність бачити в особі студента свого помічника, колегу, а не підлеглого.

Професійна майстерність педагога є системно-функціональним явищем, яке невід’ємне від особистісних якостей викладача, його здоров’я, мотивації, настанов, ціннісних орієнтацій, професійної спрямованості, рівня теоретичної, практичної, психологічної і методичної підготовки, а також

морально-психічної і психологічної готовності до виховання й навчання. На цій основі професійну майстерність педагога слід вважати цілісним внутрішньо-особистісним утворенням, яке є похідним від інтегрованої єдності його теоретичних і практичних умінь, а також морально-психічних, психологічних і фізичних здібностей до виконання завдань педагогічної діяльності.

В науковій літературі виокремлюють найпростіші із характеристик, які стосовно інших виступають базисними, обов'язковими та необхідними складниками професійної майстерності – це знання, вміння та навички педагога [158, с. 61].

Професійне знання можна розглядати як основу становлення професійної майстерності, яке передбачає знання предмета викладання, його методики, педагогіки та психології. Рівень професійного знання оцінюється рівнем узагальненості всіх складових знань, глибиною засвоєння, вмінням використовувати їх на практиці репродуктивно і творчо.

Знання є перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу. Вони класифікуються: а) за локалізацією відображення – індивідуальні, суспільні; б) за формою відображення – знакові, вербальні, образні, предметні, процедурні; в) за галузями знань – гуманітарні, математичні та ін.; г) за психологічним рівнем – знання, узнавання, відтворення, розуміння, застосування, автоматичні дії, ставлення до знання, потреби; д) за ступенем узагальнення – факти – явища, поняття – терміни, зв'язки – закономірності, гіпотези – теорії, методологічні знання, оцінні знання [128, с. 109].

Знання (рівень інформованості) є важливим чинником, що детермінує професіоналізм педагога, характеризує його творчу діяльність, соціальну активність тощо. Знання – достовірне, істине відбиття дійсності поглядів, уявлень. Отже, чим більший обсяг в інформованості педагога займають знання, тим вірніше вони орієнтують його в об'єктивній реальності.

Досвід свідчить, що знання мають різну цінність для різних індивідів. Власне, факт знання педагогом положень будь-якої педагогічної теорії не дає підстав стверджувати, що людина переконана в її вірності і буде застосовувати її у своїй практичній діяльності. Крім того, педагоги по-різному використовують однакові знання, оскільки мають різний педагогічний досвід, різну професійну підготовленість, різні життєві цілі. В залежності від цього, педагог інтуїтивно диференціює свої знання на необхідні та побічні, корисні та некорисні. Знання корисні він часто використовує, перевіряючи їх істинність та цінність і постійно прагне їх поповнити. Знання некорисні залишаються на рівні знання і поступово забуваються. Корисні для знання виступають як керівництво до дії, обумовлюють образ та цілі педагогічної майстерності [70, с. 58-59].

Розширення й поглиблення знання в умовах швидкозмінного світу вимагає від педагога прояву якісно нових професійних компетенцій і особистісних якостей, опанування нових технологій і технологічних прийомів, які впливають на якість навчання, пізнання учнем світу, контакти з іншими людьми, а також на якість власної професійної діяльності і адаптації до сучасних вимог.

В цьому контексті фахівці зазначають, що, психіка людини має бути готовою сприймати зміни та самозміни, людина має постійно навчатися, співвідносячи свої знання з новими вимогами, своїми потребами, потребами соціуму, ринку праці. Сама особистість є її професійним інструментарієм. За таких умов вчитель повинен завдяки оновленню змісту, форм і методів навчання сприяти формуванню в учнів тих якостей, які дадуть їм змогу знайти своє місце в сучасному світі, зреалізуватися особистісно й професійно, досягти успіху [128, с. 61].

Педагогічне вміння – поняття, яке ще не набуло чіткого термінологічного визначення. Однак у педагогічних буднях один

вчитель вміє вести педагогічну роботу, а інший відчуває певні труднощі, припускається помилок у стосунках з учнями, здійснює навчання та виховання на низькому професійному рівні, тобто йому бракує необхідних вмінь. Під педагогічним умінням, розуміють достатньо добре володіння вчителем системою найважливіших навчальних та виховних навичок, які в сукупності дозволяють йому здійснювати навчально-виховну роботу на грамотному професійному рівні й досягати більш чи менш успішного результату в процесі навчання та виховання [128, с. 109].

Професійне вміння – це основа професіоналізму вчителя, без якого неможливо працювати в школі. Воно спирається на його достатню теоретичну та практичну підготовку, яка забезпечується в навчальних закладах та продовжує вдосконалюватися в школі. Так, вчителю необхідно знати способи підготовки до навчальних занять, правильно визначати структуру, зміст та методику проведення окремих етапів уроку, використовувати найважливіші прийоми створення проблемних ситуацій, підтримування уваги та дисципліни на заняттях, поєднувати різні форми перевірки та оцінки знань тощо.

Фахівці зазначають, що професійні вміння педагога поділяються на аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння [29, с.7-25].

Аналітичні вміння – це такі, які відображають готовність викладача до виконання аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, кваліфікації і систематизації педагогічних явищ та фактів.

Аналітичні вміння викладачів до педагогічної діяльності представлені особистими вміннями аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові частини (умови, причини, мотиви, засоби, форми прояву); осмислювати кожний елемент педагогічного явища у зв'язку з цілим і у взаємодії з іншими елементами; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, які відповідають розглянутим явищам; правильно діагностувати

педагогічне явище; формулювати пріоритетні педагогічні завдання і знаходити оптимальні способи їхнього вирішення.

Уміння синтезувати знання з різних галузей науки тісно пов'язано з високим рівнем розвитку аналітико-синтетичної розумової діяльності викладача: аналізом і синтезом, порівнянням, узагальненням. Організація аналітико-синтетичної розумової діяльності викладачів під час практики допомагає їм побачити вже вивчені, знайомі явища, факти з нових боків, уточнити і поглибити деякі поняття, сприяє розвитку їхнього педагогічного мислення.

Отже, аналітико-оціночна функція діяльності викладача пов'язана з необхідністю аналізу знати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями й завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Аналітико-оцінна діяльність викладача складається із системи відповідних умінь: володіння методикою оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; уміння застосовувати різноманітні методи оцінки ефективності професійно-педагогічної діяльності; уміння використовувати різноманітні форми контролю за ходом навчально-виховного процесу; уміння оцінювати ефективність застосованих форм, методів і засобів професійно-педагогічної діяльності; уміння діагностувати рівень навченості, вихованості і розвиненості особистості учня; уміння діагностувати професійну готовність майбутніх фахівців; уміння діагностувати стан різних видів навчально-дослідницької діяльності учня; уміння одержувати інформацію про особливості взаємовідносин учнів; уміння допомагати учням в оцінці результатів їхньої діяльності.

Прогностичні вміння викладача у педагогічній діяльності пов'язані з чітким усвідомленням мети і кінцевих результатів своєї діяльності. Однією з



важливих характеристик прогнозування є передбачення. Передбачення – це здатність прогнозувати майбутнє, робити правильний висновок про напрямок розвитку будь-чого, про можливість якоїсь події тощо на ґрунті вивчення фактів, даних [43, с. 30-31].

Передбачати – значить уміло аналізувати наявну інформацію про те чи інше явище, чітко визначати складність мети, бачити різні шляхи (варіанти) її досягнення тощо.

Педагогічне прогнозування спирається на достовірне знання сутності і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку курсантів. Воно виводить на правильне управління навчально-виховним процесом. До складу прогностичних умінь педагога входять: формулювання навчальних цілей і завдань, які діагностуються; вибір методів їхнього досягнення; передбачення можливих відхилень при досягненні результату, небажаних явищ і вибір способів подолання цих явищ; уявне відпрацювання структури й окремих компонентів навчального заняття; конструювання змісту взаємодії „викладач-учень” на кожне заняття.

Проективні вміння виявляються у матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретних планах навчання і виховання. Розробка проекту освітньо-виховної роботи з учнями означає насамперед переклад на педагогічну мову цілей їх навчання і виховання, максимальну їх конкретизацію й обґрунтування способів їх поетапної реалізації. Наступним кроком є визначення змісту і видів діяльності, виконання яких учнями забезпечить розвиток прогнозованих якостей і станів. При цьому важливо передбачити поєднання різних видів діяльності і проведення спеціальних заходів відповідно до поставлених завдань.

Проективні вміння поділяються на організаційно-проективні і конструктивно-проективні.

До організаційно-проективних умінь належать: переклад мети і змісту навчання й виховання у конкретні педагогічні завдання; урахування при

визначенні педагогічних завдань і доборі способів діяльності учнів їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, свого досвіду й особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і другорядних завдань для кожного етапу педагогічного процесу; добір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, планування системи спільних творчих справ; планування індивідуальної роботи з тими хто навчається з метою подолання існуючих недоліків у розвитку їхніх здібностей, творчих сил і дарувань; вибір змісту, форм, методів і засобів педагогічного процесу в їхньому оптимальному поєднанні; планування розвитку виховного середовища і зв'язків з громадськістю.

Конструктивно-проектувальна діяльність вимагає від педагога: вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби та інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності курсантів; планувати індивідуальну роботу з курсантами з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвиваючого середовища.

Рефлексивні вміння педагога полягають в аналізі й оцінці власної педагогічної діяльності, своїх особистісних якостей, дій і вчинків, а також того, як вони сприймаються та оцінюються учнями, колегами й керівництвом [29, с. 21].

Рефлексивні вміння пов'язані з контрольно-оціночною діяльністю педагога та спрямовані на себе. Для педагога рефлексія – це не просто знання чи розуміння своєї педагогічної діяльності, самого себе, але й з'ясування того, наскільки і як учні знають і розуміють його як

педагога, його особистісні особливості, емоційні реакції, професійні здібності і можливості.

Тому педагог постійно встановлює, в який мірі отримані (позитивні чи негативні) результати є наслідком його власної діяльності, а через це аналізує власні дії: правильність сформульованих цілей, їхнє перетворення (конкретизація) в ті чи інші завдання; адекватність завдань пізнавальним можливостям учнів; відповідність змісту діяльності учнів (студентів) поставленим завданням, а також майбутній діяльності у житті; ефективність методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність організаційних форм, що застосовувалися, віковим особливостям тих, хто навчається, рівню їхнього розвитку і змісту матеріалу; причини успіхів і невдач, помилок і ускладнень у ході реалізації поставлених завдань навчання й виховання; цілісний досвід своєї педагогічної діяльності та його відповідність критеріям і рекомендаціям, які пропонуються сучасною наукою.

Педагог повинен постійно шукати щось нове, аналізувати конкретні епізоди своєї діяльності та її результати, вміти самокритично ставитися до себе, задавати самому собі питання, шукати на них відповіді й визначати шляхи вирішення проблем, які виникають, тобто здійснювати евристичний підхід. Рефлексивні вміння пов'язують не лише із завершальним етапом вирішення педагогічного завдання, розуміючи під ним своєрідну процедуру щодо підведення підсумків освітньо-виховної діяльності, а також із конкретними явищами і подіями, які прямо або опосередковано пов'язані з педагогом.

Важливою складовою рефлексії викладача є його самооцінка, яка дозволяє з позицій власного розуміння критично оцінити свої дії, вчинки, ставлення, емоційний стан, педагогічну підготовку, знання, навички та вміння, зворотній зв'язок, а також сформованість особистісних якостей. На основі самооцінки викладач коригує свою педагогічну діяльність, а також

змінює складові у структурі особистості, що мають відповідати новим умовам [127, с. 44].

Вміння тісно пов'язані з педагогічною технікою. Під педагогічною технікою здебільшого розуміють форму організації поведінки викладача. Вона ґрунтується на двох групах умінь. До першої належать вміння володіти собою (осанка, міміка, жести, пантоміміка), керувати своїми емоційними станами (знямати зайве психічне напруження, викликати стани творчого самопочуття), техніка мови (дихання, голосоутворення, дикція, темп мовлення). До другої групи належить вміння співпрацювати з кожним учнем і всім учнівським чи студентським колективом у процесі вирішення педагогічних завдань (дидактичних, організаторських, контактної взаємодії, стимулювання діяльності) [54, с. 344].

Педагогічна техніка – не самоціль, а засіб оволодіння педагогічною майстерністю, реалізація громадянської позиції вчителя, вияв у поведінковій активності поваги до особистості вихованця, найважливіший спосіб досягнення педагогічних цілей, реалізації педагогічної співпраці. Особливість педагогіки співпраці полягає в тому, що в ній провідне місце посідають процес формування високо гуманних відносин вихователів, викладачів, учителів з учнями і студентами в педагогічних і учнівських колективах (взаємна довіра, повага і любов, розумна вимогливість, турбота про всебічний розвиток кожного із урахуванням індивідуальності тощо); організація навчально-виховного процесу, який забезпечує творче засвоєння соціального досвіду і сучасної культури за основними видами майбутньої діяльності; індивідуалізація і диференціація навчання; формування творчого колективу учнів (студентів), суспільно активної особистості кожного; співпраця педагогічного, учнівського колективів, сім'ї, громадськості, виробничих колективів, їх членів у досягненні загальної мети.

Навички – це здатність виконувати будь-які дії автоматично, без по елементного контролю, автоматизовані вміння. За характером превалюючих психічних процесів навички класифікуються на: рухливі (моторні), чуттєві (сенсорні) і розумові (інтелектуальні).

З точки зору педагогічної майстерності домінуючими є розумові (інтелектуальні) навички. О.Уваркіна зазначає, що формування системи розвинених, гнучких професійних розумових навичок забезпечує успішне розв'язання нестандартних, ускладнених нових професійних завдань [178, с. 70]. В сучасних умовах перед педагогом неминуче постають принципово нові завдання, розв'язання яких не можна навчити сьогодні, бо вони ще наукою не визначені. Проте з великою імовірністю можна прогнозувати їх появу, а також значне підвищення рівня їх складності. Якість підготовки педагога значною мірою визначається тим, наскільки він навчений вирішувати нестандартні педагогічні завдання у різних умовах діяльності.

На нашу думку, в єдиному комплексі знання, уміння та навички складають професійну компетентність викладача, педагога. В цьому плані І. Чемерис розглядає професійну компетентність під чотирма кутами зору, як: поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності; поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання; поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів; поєднання здібностей та особистих якостей людини [190, с. 86].

Проте, на думку В.Орлова, знання, уміння і навички є важливими, але недостатніми складниками професійної діяльності педагога. Розвиток професійної майстерності є найскладнішим процесом, що вимагає значного підвищення значення професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення. Професійна майстерність педагога ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді, тому опанування професії й розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних

значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду. Важливе значення для професійного становлення педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення [127, с. 43].

Виходячи з наведеного педагогічна майстерність постає як висока культура організаторської, управлінської, виховної, навчальної, трудової, ігрової й громадської діяльності викладача, наділеного якостями творчої особистості, що дозволяє вирішувати всі питання навчально-виховної роботи разом з вихованцями в умовах співдружності та співтворчості, з урахуванням інтересів і рівня вихованості кожного. Саме культура виступає духовним камертоном та світоглядною основою педагогічної майстерності.

Дійсно, культура є процесом і результатом реалізації в природі людських цілей за законами природи, сферою освоєння природи і її олюднення. Це можливо тільки в суспільстві і через нього. Предмет стає людським предметом, набуває людської форми лише тому, що сповнений не лише природного, а й суспільного змісту. Це означає, що суспільне входить в предметну область культури і що вона, в свою чергу, є його якісною характеристикою, мірою людського в соціумі, мірою його гуманізації.

Матеріальні та духовні надбання людей є не чим іншим як предметним втіленням їх здібностей, сутнісних сил і відносин. Ці надбання – зовнішня форма існування культури. Дійсним же (внутрішнім) змістом її існування є розвиток людини як суспільної істоти, тобто вдосконалення її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування тощо. Таким чином, культура постає і як сфера становлення, розвитку, соціалізації людини.

Інтеграл культури – людина і людяність. Культура – це культ людського буття. Створюючи людину, культура творить і саму себе. Культура завжди є самотворчістю. Культура не є сталим буттям, це процес

становлення буття людини як людини, злету його до людських (гуманістичних) форм існування.

Дослідники зазначають поліфункціональність культури як соціального феномена. Основні функції культури пізнавальна, комунікативна, регулятивна, прогностична, ціннісно-орієнтаційна тощо [151]. Всі вони органічно взаємопов'язані. Культура цілісне утворення. Цілісність виявляється як в єдності елементів, що складають її структуру, так і функціонально. Функціональна єдність культури зумовлена її життє- і людинотворчою сутністю. Це дає підстави для визначення інтегративної, генералізуючої функції культури. На наш погляд, в такій якості постає її життє- і людинотворча функція. Отже, як сфера олюднення природи, гуманізації соціуму і соціалізації особистості культура виступає якісною характеристикою створюваної людством дійсності, що є предметною сферою культури настільки, наскільки вона дозволяє побачити в ній міру людського розвитку.

Творцем культури є людина. Поза суспільством і людиною культура не могла виникнути й існувати, розвиватися. Можна сказати, що культура охоплює поряд з іншими складовими і творчі сили суспільства, свідчить про те, наскільки людство опанувало стихійними силами природи і розвитку суспільства, наскільки дається простір для розвитку внутрішнього світу людини. При цьому кожне покоління, кожна окрема людина, щоб діяти активно і ефективно, повинні вирішувати завдання щодо взаємодії з культурою. По-перше, необхідно оволодіти вже досягнутим рівнем культурного розвитку суспільства, об'єктивними умовами, у межах яких протікає життя і діяльність. При цьому необхідно перетворити культурні цінності суспільства в особисте надбання. Але людина у повній мірі може реалізувати себе як культурна істота лише у випадку, коли вона здатна здійснити свій внесок у процес постійного безперервного розвитку культури.

На думку Г.Тулчинського, сутність культури полягає у тому, що вона породжує нові смисли, оперуючи вже відомими. Цей процес розкривається через головний суб'єкт культури і творчості – людину, яка є тим творчим ферментом, завдяки якому й здійснюється цей перехід. Сприймаючи культурні цінності і засвоюючи їх, людина вже на цій стадії створює нові смисли культури, оживляючи пасивні і протилежні творчості культурні досягнення попередніх поколінь. Відірвані від творця, матеріалізовані у тій чи іншій формі, культурні цінності немовби опиняються у зоні відчуження, на деякий час немовби вмирають, щоб ожити у послідуєчих сприйняттях індивідуальним духом [177, с. 20].

Людина – не тільки елемент природно-історичного процесу, об'єкт впливу і сил, що складають зміст цих процесів, але й суб'єкт діяльності і творчості, які обумовлені рівнем розвитку культури й, зокрема, наявними цінностями. У самих феноменах діяльності і творчості можна виділити їх „технологічний” бік, пов'язаний з вибором цілей і засобів здійснення діяльності та аксіологічний аспект, що пов'язаний з вибором і створенням життєвих смислів. Системотворчу основу культури складають не засоби, що використовуються для досягнення мети, а життєвий смисл, який реалізується за допомогою тих чи інших засобів. У цьому смислі культуру, дійсно, можна розглядати і як систему життєвих смислів і суб'єкта (особистості, групи, соціуму), яка реалізується у способах і результатах його діяльності. У кожному акті і результаті людської діяльності та творчості поряд з іншими наявний і культурний аспект, як специфічна сфера самоствердження людини у світі [122, с. 328-330].

Отже, у підході до розгляду культури як духовного камертону та світоглядної основи педагогічної майстерності, плідним є вироблення цілісного розуміння її суті у єдності предметної й ціннісно-особистісної сторін. Культуру у такому випадку можна визначити як специфічно людський процес перетворення людського у речове, а також присвоєння суспільною людиною досвіду минулих поколінь, відбір



найбільш цінного і значущого з того, що вже створено, з метою подальшого використання накопиченого як матеріалу для надання йому конкретного смислу, творчості культурних цінностей і суб'єктивного світу самої людини. Крім того, для окремої особи культурні досягнення епохи є умовами життя навчання, освіти, виховання, соціалізації, такі культурні надбання, культурне середовище, необхідно не тільки засвоїти, обжити, але й розширити.

В.Келле зазначає, що у створенні особистих зразків поведінки, методів діяльності і мислення, світоглядних позицій, при створенні певних матеріальних і духовних цінностей людина обмежена існуючими параметрами культури спільності, у яку ця людина входить. На цьому рівні культура не є простою сукупністю культур і окремих людей, що складають цю спільність. Вона функціонує і розвивається як певна цілісність, як сукупність творень, цінностей і способів поведінки, які прийняті і визначаються спільнотою, й набули значення для її членів, визначаючи поведінку, яка вважається обов'язковою [76, с. 52-54].

Педагогічна майстерність нерозривно пов'язана з культурою суспільства, оскільки культура є синтезуючою характеристика людини як природної, духовної, діяльної, предметної і соціальної істоти. Вона охоплює її як з внутрішнього, так і з зовнішнього боку, тобто як у ставленні людини до природи (зовнішнього світу, макрокосму), так і у її ставленні до себе та інших людей (мікрокосму, світу людських відносин). Сутність людини тому не зводиться до соціальних чи природних характеристик, вона визначається лише їх органічним синтезом. Оскільки ж означений синтез концентрується в понятті „культура”, сутність людини розкривається через розуміння її як культурної істоти, як природного (а може, й Божественного) формовитвору, здатної до культурного (діяльного, предметного) самовідтворення, що відтворює її як духовно, так і практично (разом з іншими, тобто – соціально) через перетворення природного й духовного середовища, а також – самої

себе як істоти, що розвивається, зростає, прогресує (окультурюється) в історії.

Саме через культуру (як „другу природу”) людина, педагог „приходить до себе”, розпізнає (самопізнає) себе як істоту, відмінну від всього іншого природного світу, як таку, яка перетворює цей світ, робить його частиною „свого світу” як світу культури. Саме через культуру педагог досягає (й проникається розумінням унікальності) стану свободи, в якому його природа набуває дійсності „людської” визначеності. Саме через культуру педагог усвідомлює межі і безмежжя свого ставлення до світу, марність і велич своїх творчих здібностей щодо його перетворення й, зрештою, своє власне духовно-тілесне єство, спрямоване у вічність.

Суспільство відкриває простір для засвоєння культурного надбання і досягнень кожною людиною, стимулює створення культурних цінностей особистістю, надає можливість переводити їх у „власність” людських спільнот.

Необхідно погодитись з Г.Давидовою, яка відзначає, що у нерозривному зв'язку з особистістю людинотворчість постає як фундаментальна проблема культури („творчість – це життя культури”), і „спосіб її постановки, глибина проникнення у неї не може не бути дзеркалом глибини і ґрунтовності нашого духовного життя, розвитку у ньому вільно-особистого, морально-смыслового фундаменту [51, с. 35]”. Отже, відповідь на питання пізнання і розуміння творчості перетворюється у розуміння наших духовних ресурсів, нашої укоріненості у ціннісному фундаменті культури, а, отже, і на нашу здатність вирішувати завдання її порятунку і розвитку.

Як явище ціннісне й олюднене, культура заснована не просто на пізнанні, а на широкому та глибокому осягненні громадського життя. Але без пізнання осягнення суцього неможливе, а суть пізнання зводиться до складання гносеологічних образів. Сукупність знань, набутих людством, є

важливою складовою підгрунтя духовного виробництва та засвоєння культури. У процесі набуття знань спостерігається синтез чуттєвого й раціонального, інтуїтивного та усвідомлюваного, предметного та соціального, наукового та позанаукового пізнання.

Крім того, засобами осягнення суцього є соціальна оцінка, інтерпретація, встановлення значення, розуміння та переживання. В наслідок таких процесів формуються співвідносні, порівняльні та значеннєві репрезентації, а також досягається те, що М.Бахтін називав “глибиною проникнення”. Вдало осягаючи суспільне життя, людина набуває живого знання, що призводить до взаємопроникнення суб’єкта та об’єкта пізнання. Суб’єкт живого знання завжди прагне зайняти гуманістичну позицію, поділяючи тривогу за долю народів і індивідів. Без одержання живого знання важко зрозуміти проблеми людини та її місце в суспільстві [11, с. 34-35].

Відображення дійсності, вираження ставлення до неї індивідів, програмування людської активності проявляються у світоглядних універсалиях, які В.Стьопін вважає граничними підставами кожної історично визначеної культури [169, с. 65]. Стьопін виділяє два значних, пов’язаних між собою блоки світоглядних універсалий. До першого блоку їм віднесені загальфілософські категорії (наприклад, „рух”, „річ”, „відношення”), до другого – соціально-філософські: „людина”, „суспільство”, „свідомість”, „воля”, „справедливість” тощо. Виявляючи аспект відображення таких категорій, В.Стьопін зазначає, що в їх системі „людина осмислює та переживає мир, зводить у цілісність всі явища дійсності, що попадають у сферу її досвіду [169]”.

У системі універсалий культури виражені найзагальніші уявлення про основні компоненти та аспекти людської життєдіяльності, про місце людини у світі. Проте в цих же категоріях, на нашу думку, містяться духовні основи активності людей, адже досвід в універсалиях культури систематизується, а узагальнена картина людського миру,

яку створює взаємозв'язок універсалій, тобто світогляд, утворює певну шкалу цінностей. Отже, зміст світоглядних категорій розгортається у полі культури. І тою мірою, якою такі категорії необхідні для вираження принципів виробництва культури, зазначені універсалії виступають як глибинні програми соціального життя [153 с. 52-63]. Отже, світоглядні універсалії є важливим проявом культури, що забезпечують духовну базу для включення людини в світ як активної істоти.

Таким чином, людина, педагог знаходиться у колі культури, але до того ж є носієм потенційних можливостей для здійснення динамічних процесів у культурі, які полягають як у трансляції і ретрансляції наявних цінностей, так і у творчості інноваційних культурних матриць.

Дослідники зазначають, що в системному полі культури важливе місце належить духовній культурі як джерелу неповторності, нестандартності педагогічних підходів, творчості педагога [178, с. 68-69]. Майстерність педагога неможлива без елементів творчості, новизни, які органічно поєднуються із необхідними знаннями, вміннями, навичками. На наш погляд, ці елементи, насамперед, є похідними від характеру організації педагогічної діяльності, від реалізації творчого в навчально-виховному процесі.

Духовна культура розглядається в науковій літературі як поле пошуків колективних смислів буття людини у світі, подолання трагічності життя та його недосконалості. Головний вектор духовної культури: від глибокого усвідомлення трагічності життя – до знаходження щастя, коли хаос життя набуває певного сенсу, а зусилля волі та раціональність ведуть до перемоги [187, с. 67]. Отже, духовна культура розуміється не тільки як людська спадщина, а як вічно рухлива, діюча та постійно актуалізована субстанція, яка живе в мріях, життєвих планах людини, існує в постійних зв'язках особистості та духовного досвіду суспільства [123].

На погляд О.Чаплигіна та О.Сушия, духовна культура, яка прийшла на зміну пануванню соціальності пов'язана зі специфічною формою наслідування, яка має назву аксіологічної полягає у передачі наступним поколінням ідеалів і цінностей у вигляді певних принципів. І хоча ця форма пов'язана з наявністю значних протиріч (у самому ідеалі і у шляхах його реалізації, у людях, які втілюють ідеал у життя), для суспільства у цілому і для розвитку творчого потенціалу людини наявність ідеалів відіграє вирішальну роль. Завдяки боротьбі за ідеали створюється духовний потенціал суспільства і людини, який стає основним джерелом саморозвитку соціуму і творчості індивіда [189, с. 170; 171, с. 105-106].

На думку В.Поруса, духовна культура, як горизонт універсальних якостей, виступає орієнтиром особистої та суспільної поведінки, ставленням до світу, до людей, до самого себе. Разом з тим, культура є межами в яких існує наше життя „всередині” [137, с. 25]. Отже, при аналізі духовного феномену культури, на першому плані знаходиться наявність у індивіда суб'єктивних якостей, які сприяють оптимізації процесу засвоєння, переробки, і створення культурних цінностей. Але цей суб'єктивний бік культури тісно пов'язаний з об'єктивними умовами. Коли культура суспільства недостатньо розвинута, сама особистість лише у окремих випадках здатна створити високорозвинену особисту культуру. У цьому випадку мова йде про особливо високий рівень обдарованості, що і дозволяє людині вирватися з безпосередніх умов існування і освоїти зовнішні форми культури.

Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що з точки зору професійної майстерності педагога в духовній культурі найважливішою складовою є її креативний потенціал [187; 114, с. 117-118].

Креативність, зазначає Е.Лузік, характеризується діалектичною тримірністю її складових – процесуальною, результативною й

прогностичною, є твірним джерелом професійної діяльності та основою соціальної адаптації. Розвиток креативності сприяє досягненню особистістю високого професіоналізму, формує його самоактуалізацію. При цьому високий рівень креативності забезпечує більш ефективну, успішну, продуктивну і тривалу професійну творчу діяльність [97, с. 78].

Креативність, яка є самостійним психічним утворенням, в інтелектуальній сфері індивіда інтегрується у спектр його індивідуальних відмінностей, залежно від концентрації цих відмінностей феноменологічно наперед визнає відповідний творчий результат. Навіть при мінімальному вияві творчих здібностей в умовах збагаченого середовища інноваційного навчання і відповідного йому виховного процесу індивід продукує позитивну динаміку креативності: з'являється стійка тенденція до самоактуалізації і творчого самовираження. Крім того, характеристики креативності пов'язані з комплексом психічних властивостей, що виявляються у визначеній продуктивній або професійній діяльності. Так, фахівці визначають різні здібності як елементи креативності, основна з яких, на їхню думку, виражається в можливості проектувати і генерувати ідеї [191].

На наш погляд, креативність є процесом і комплексом інтелектуальних й особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нестандартному їх вирішенню, що дає можливість розглядати креативність не тільки як результат, а й як особистісно значущу нову якість на основі рефлексії та суб'єктивної самооцінки.

Таким чином, креативність як ціннісно-особистісна творча категорія, яка, будучи невід'ємною стороною людської духовності й умовою саморозвитку особистості, є істотним резервом її самоактуалізації, що виражається не так різноманітністю наявних в особистості знань, як сприйнятливостю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати

встановлені стереотипи з метою створення нового, пошуку нетривіальних, несподіваних і незвичайних рішень життєвих проблем.

Можна цілком погодитися з думкою Е.Лузік, що духовна культура в своєму креативному прояві має суттєве значення для професійної майстерності педагога:

по-перше, щодо професійної діяльності – ініціативність, здатність до ризику, підприємливість, самостійність, організованість, діловитість, працездатність;

по-друге, щодо інших людей – гуманність, товариськість, чуйність, доброта, уважність, тактовність;

по-третє, щодо самого себе – самовладання, почуття власної гідності, скромність, самокритичність, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

по-четверте, щодо продуктів діяльності – акуратність, добросовісність, щедрість, дбайливість [97, с. 80].

Отже, духовна культура дозволяє сформувати творчу індивідуальність, що є процесом і результатом розвитку педагогом своєї неповторної індивідуальної своєрідності, але не як самоціль, а як необхідну умова для накопичення і реалізації особистісного творчого потенціалу за нових культурних, соціальних, матеріальних та інших цінностей в ході навчально-виховного процесу. Тобто неповторність внутрішнього і зовнішнього світу педагога є запорукою можливості бути творчою особистістю. Якщо говорити про продукт творчої педагогічної діяльності – особистості, яка навчається, то хоча знання, уміння, оцінки, якості особистості, що здобувають учні, самі по собі об'єктивно не нові, сформована особистість втілює їх в унікальній та неповторній формі.

Слід зазначити що, поняття „педагогічна творчість” на сьогодні ще не має чіткого термінологічного визначення. Найчастіше її вбачають у продукуванні нових ідей та принципів навчання й виховання, зміні прийомів навчально-виховної роботи, їх певній модернізації [61, с. 217-218]. В цьому

сенсі вона схожа на раціоналізаторство, що вносить ті чи інші вдосконалення в уже існуючі технології.

Підхід до професійної майстерності педагога з позицій духовної культури дозволяє визначити деякі показники творчої діяльності, характерні для педагогічної праці. Це, передусім, усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі. Спочатку важливо оцінити власну професійну здатність до педагогічної діяльності, своє особисте місце в педагогічній реальності. Людині, яка присвячує своє життя педагогічній діяльності, важливо оцінити свою прихильність до неї. Тут у пригоді може стати низка тестів, спеціально розроблених з цією метою. Далі слід усвідомити сутність, значення та завдання власної педагогічної діяльності, її цілі, вміти узгоджувати поточні педагогічні завдання з перспективними. Якщо цього немає, то педагог може бути хорошим (точніше – пристойним) виконавцем, але навряд чи досягне рівня творчості, адже вона передбачає високий рівень самостійності в усіх аспектах діяльності – від цілепокладання до оцінки результатів [109, с. 81].

Творчість також неможлива без усвідомлення вчителем власної творчої індивідуальності. Лише в цьому усвідомленні можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей педагога, і лише у випадку їх органічної єдності педагогічний вплив буде “виростати із особистості педагога”. І лише тоді стане можливою природна взаємодія вихователя та вихованця. Пізнати себе, свою індивідуальність у педагогічній діяльності, зазначає О.Єрсьомкіна, – означає зробити освоєну теорію та досвід інших дієвим надбанням власної особистості. Усвідомлення всіх цих моментів є умовою перетворення діяльності вчителя на творчість [58, с. 60-61].

Духовна культура стимулює творчість лише за умови професійно-особистісної мотивації, а ця мотивація народжується та підтримується ідеєю, що захопила педагога. Своя, особистісно-опосередкована творча



ідея народжується на основі знання теорії, на основі власної практики, на основі досвіду колег й власного соціального буття. Викладач, який творчо працює, вирізняється тим, що використовуючи методичні розробки та рекомендації, акумулює досвід колег, він не просто адаптує їх до свого педагогічного вміння, а, пропускаючи через магічний кристал своєї творчості, робить для себе цей досвід ніби заново набутим. Іншими словами, чужий досвід, культурно-педагогічні досягнення стають надбанням особистих педагогічних пошуків не у формі простого механічного перенесення, а як частина системи власних педагогічних ідей.

На окрему увагу в контексті проблеми дослідження заслуговує поняття „новаторство”. В перекладі з латинської новатор означає оновлювач, тобто людина, яка формулює та реалізує нові прогресивні принципи, ідеї, прийоми в тій чи іншій сфері діяльності. Педагогічне новаторство органічно поєднує формулювання, висування та реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів та прийомів у процесі навчання та виховання, відчутне підвищення їх якості. На відміну від майстерності та творчості, які можуть охоплювати досить широку сферу діяльності, новаторство переважно стосується вирішення окремих вузлових навчально-виховних проблем та завдань. Однак це не означає, що воно відіграє другорядну роль, оскільки здійснює вплив на всю систему навчання й виховання, істотно перебудовуючи та підвищуючи їх ефективність. Новаторство в педагогічній роботі, як і в інших сферах людської діяльності, є справжнім відкриттям, важливим винаходом, і навіть більше, інтелектуальним та життєвим подвигом вчителя [115].

Таким чином, духовна культура забезпечує для творчого процесу вихідний матеріал, акумулює отримані результати, створює умови для здійснення творчих актів, продукує стимули цінності, норми, що забезпечують ту чи іншу міру для вільної творчості. Творчість у свою чергу, являє собою механізм саморозвитку культури виступаючи

рушійною силою культурного процесу. Духовна культура є джерелом, завдяки якому створюються можливості для становлення творчого потенціалу як багаторівневого феномену, у якому есенціально-діяльнісний рівень співіснує з віртуальним, і забезпечує вихід на зовнішні для індивіда рівні духовної культури шляхом трансцендентування [150, с. 38-39]. Духовна культура – це потенціал суспільства, необхідна умова, без якої неможливе б було існування творчого потенціалу людини. Останній, у свою чергу, забезпечує динамізм, розвиток педагогічної творчості.

Отже, духовна культура постає як синтезуюча характеристика педагогічної майстерності. Вона охоплює педагогічну майстерність як з внутрішнього, так і з зовнішнього боку, тобто як у ставленні педагога до учня, так і у його ставленні до себе. Саме через культуру (як „другу природу”) педагог „приходить до себе”, самопізнає себе як майстра, що дозволяє зробити з учня справжню людину. Саме через духовну культуру педагог досягає (й проникається розумінням унікальності) високої педагогічної майстерності.

### РОЗДІЛ 3

## СОЦІОКУЛЬТУРНА ДИНАМІКА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ І ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ЛОКАЛІЗАЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Сучасний стан та тенденції розвитку українського суспільства свідчать про зміну культурних пріоритетів в ході розбудови незалежності нашої країни. Це пов'язано з певними процесами, що виникли після проголошення незалежності України [159]: по-перше, відбувся перегляд, переосмислення та переоцінка донедавна панівних поглядів, орієнтирів, настанов поведінки; по-друге, відбувається повернення традиційних цінностей національної культури, відтворення релігійних і національних форм світосприйняття; по-третє, здійснюється проникнення та адаптація на національному ґрунті нової системи цінностей, які характерні для духовно-культурного життя західної цивілізації.

Зіткнення цих різновекторних культуротворчих потоків призводить до своєрідного руйнівного вибуху в свідомості як на рівні окремої людини, так і на рівні суспільства, кризи національної ідентичності, втрати почуття історичної перспективи і зниження рівня самооцінки нації. Дослідники називають цей феномен „культурним шоком у посткомуністичних суспільствах [37, с.27]”. Його загальними ознаками, характерними для більшості країн перехідного періоду, є ерозія системи соціальної мотивації, зростання моральної перевтоми, розчарування та невдоволення серед широких верств населення, підвищена конфронтація суспільства і помітна ностальгія за тоталітарним „порядком”.

Закономірно, що відмова, навіть часткова, від старої шкали цінностей виводить суспільство із рівноваги, а відсутність чіткої нової системи цінностей не дає йому змоги стабілізуватися. Крім

того, на початковому етапі державотворення в Україні відродження національної традиції надійної та стабільної світоглядної опори, яка була вкрай необхідна в умовах перехідного періоду розглядалось як механічне відтворення, своєрідна реконструкція минулого. Втім необхідність переходу від романтичної концепції відродження до прагматичної, суть якої полягає не лише в піднятті на авансцену суспільного життя цілих пластів народної культури, добутих з глибин історії, а й у витонченому, диференційованому підході до історичного досвіду, національної традиції, знаходженні в минулому самотніх зародків національного саморозвитку, чинників прогресу, інших можливостей надання суспільству динамічності, які в силу історичних обставин були забуті, втрачені або свідомо знищені й залишилися нереалізованими.

Одночасно іншою важливою проблемою духовно-культурного життя сучасної України є проникнення й адаптація на національному ґрунті системи цінностей західної цивілізації. Ця проблема має два аспекти: створення умов для органічного засвоєння нових прогресивних ідей суспільною свідомістю і вироблення стійкого імунітету проти антикультури. Отже, для взаємодії культури та суспільства в умовах перехідного періоду характерні різновекторність та багатоплановість. За цих умов виникає фрагментарність культурного простору, його нестійкість, невірноваженість, що призводить до зменшення впливу культури на духовну культуру педагога.

Слід додати, що відродження й збільшення культурного потенціалу – необхідна умова повернення країни до загальноцивілізаційних засад суспільно-історичного розвитку людства, забезпечення розвитку творчості. На думку дослідників С.Левкова, С.Кримського, першочерговими в цьому плані слід визнати пріоритети [95; 91]:

а) повернення людини до своєї власної історії, викоренення історичного безпам'ятства українського народу, розвиток його

самосвідомості до рівня усвідомлення себе як народу історичного, самобутнього, державо- і культуротворчого. Людина, яка втрачає пам'ять, втрачає й саму себе. Вона перетворюється на сліпого виконавця чужої волі, субстрат, додатковий матеріал чужої соціальної творчості, політичних маніпуляцій. Те ж саме стосується і всього народу. Лише той народ має майбутнє, який пам'ятає свою історію, не втратив зв'язок із своїм корінням, постійно звертається до джерел і одночасно творить нову історію цивілізованими засобами і за законами культури;

б) вилучення з суспільної свідомості й поведінки людей почуття національної меншовартості й безпідставної сором'язливості, психології безвір'я у власні сили й інтелектуально-творчий, виробничо-потужний потенціал нації. Як показують дослідження, в Україні сьогодні є досить помітний прошарок населення, зневірених у власних можливостях і здібностях. Багато з них вважають свою націю „третьосортною”. Як правило, вони висловлюють сумнів щодо вагомості надбань українців у галузі науки і культури, плазують перед громадянами зарубіжних країн, висловлюють недовіру державотворчим здібностям народу, господарським керівникам і політичним лідерам [172, с. 188].

Вихід з історично обумовленої культурної кризи полягає у викорененні рабської психології, формуванні інтелігентності у самому широкому розумінні цього слова, вихованні самоповаги й потреби самоствердження. Передумовами такого перетворення є пристрасті емоційності, завзятість, індивідуалізм українця, але інтегровані у спілці – державі, створеній на демократично-правовій основі. Вона має стимулювати і посилювати розумово-вольову активність кожного [45].

в) викоренення пустоцвіту відчужено-казенного, знеособленого ставлення до природи, її надр, праці та її результатів, до власності і влади, до людей і гуманістичних цінностей. Виховані на засадах державної

(не своєї) власності, декілька поколінь українців у буквальному розумінні виявились інфікованими байдужістю до справи, безгосподарності, а нерідко й злочинної безтурботності. Звичними, широко розповсюдженими (якщо й не масовими взагалі) стали поодинокі раніше випадки розкрадання державної й колгоспної власності, особистого майна громадян. Укоренилась зневіра до державного як „казенного”, чужого, не свого. Мільйони селян втратили навички культурного обробітку землі, природокористування. Все це руйнує культуру, природу людини взагалі, перетворює життя на хаос. Тому треба якомога швидше позбутися означених вад, утвердити доброзичливі стосунки між людьми у сфері виробництва і споживання, розподілу і обміну як на „верхніх поверхах” життя так і в побуті, сім’ї, в системі товариського спілкування тощо. Найголовнішою проблемою відродження виробничої культури українського народу є виховання почуття господаря, відповідальності за стан справ у сім’ї, місті, державі [22];

д) нейтралізація, а згодом ліквідація загалом, притаманних деякій частині населення так званого „ортодоксального націоналізму”, „націонал-патріотизму”, „українського національного шовінізму”, спричинених ними установок на заперечення „всього неукраїнського” як менш цінного, якісного, корисного, ворожого ставлення до нього [75].

Нині в українському суспільстві змінюються не просто цінності та орієнтири, а й культура загалом. Питання культури, цінностей мають принципове значення, коли йдеться про основні вектори геополітики конкретної країни. На жаль, український загал нині часто сліпо обирає як зразок культуру й цінності Європи, Америки, інших країн, забуваючи про свої власні, що сформувалися впродовж багатьох століть, у процесі діяльності десятків поколінь. Упродовж кількох століть Україна перебуває фактично між двома цивілізаціями – християнською та мусульманською, між Європою та Азією, а тому вплив

обох цивілізацій і культур на її власний розвиток був неоднозначним і далеко не на користь українського (слов'янського) етносу.

Отже, зміна культурних пріоритетів в умовах розбудови демократії в Україні активно впливає на суспільний розвиток, має ознаки різновекторності та багатоплановості.

Разом з тим, слід зазначити, що на процеси культурного відродження в Україні значний вплив чинить глобалізація.

Дослідники зазначають, що глобалізація вже давно кинула виклик людству, позбавляючи суспільства вкрай потрібної гуманізації [129, с. 9-10; 42, с. 26]. Для процесу глобалізації моральні цінності – справа другорядна. Тому саме гуманізм є соціокультурним пріоритетом сучасного розвитку для слабких, національних держав. Хоча гуманізм виник набагато раніше, ніж глобалізація, саме глобалізація нині породжує соціоцентри, практицизм, користолюбство, ситуацію, коли людина реалізується на користь держави й суспільства, а не навпаки. Цю ситуацію, зокрема, підсилює й те, що сам по собі інтелект нині служить переважно не на користь людської душі, а виключно для задоволення матеріальних потреб людини. І це тоді, коли відомо, що гуманізму в цивілізації взагалі не може бути й не буде до того часу, поки люди не навчаться будувати відносини на засадах почуттів, а не реалізму, основою якого, як відомо, є вигода, речові відносини. Для того ж, щоб владарював гуманізм, треба, щоб домінували наука, освіта, виховання, а не матеріальні засади й інтереси суспільного розвитку.

Дослідники підкреслюють, що сильні держави (геополітичні центри) типу США чи Росії абсолютно не зацікавлені у фундаментальному суверенітеті й національній цілісності слабших держав. Саме в цьому коріння ідеї глобалістичного розвитку світу. Однак у тому й суть проблеми вступу слабких країн до загальносвітових чи регіональних (європейських, азійських) утворень, що він можливий лише за умови

саме максимального власного державного розвитку. Втім, реальністю є величезні контрасти між багатими і бідними країнами й народами, між класами, що владарюють і експлуатуються, між інформованими і неінформованими структурами тощо. Жодні політичні системи, цивілізації, структури, культурні цінності не можуть за таких умов бути універсальними. Гостро постає проблема, не куди й до кого приєднатися, глобалізуючись усі гуртом, а як жити у злагоді з іншими країнами, як максимально скоріше й результативніше зміцнити власну державу [192, с. 360-362].

Глобалізація людського суспільства не тільки відбувається, але й посилюється. Її ознаками є глобальний розподіл праці, поява транснаціональних корпорацій, міжнародна координація й інтеграція у військовій галузі, утворення наднаціональних військово-політичних блоків, формування світової гуманістичної свідомості, вестернізація тощо [65]. Усі ці ознаки не обходять боком жодну країну. Сценаріїв, прогнозів щодо моделей глобалізації багато; зростає також кількість антиглобалістів. Але основний сценарій полягає в тому, що людство у своєму розвитку практично проходить три основні періоди: аграрний (найдовший), індустріальний (з ознаками високого злету науки й технічного переобладнання виробництва) та інформаційний. Останній період нині йменують інформаційною революцією. Інформація – провідна ознака глобалізації, хоча надмірна кількість інформації все більше спричиняє дезінформацію, далеко не гуманістичні засади використання інформації і тощо.

З переходом від поліграфічних засобів міжкультурних зв'язків і комунікацій до аудіовізуальних (це основа інформаційного суспільства) глобалізація постає ще реальнішою, збільшуються її темпи, бо візуальна перцепція набагато сильніше впливає на психіку людини, розширює поле сприйняття, прискорює його. За підрахунками експертів ЮНЕСКО, на частку США припадає сьогодні понад 60% усього потоку інформації,



яка циркулює в каналах комунікацій усього світу. Чужа інформація через численні канали все сильніше проникає і в українське середовище, що зрештою неодмінно спричиняє відторгнення від власної національної культури, її традицій і норм, а як кінцевий результат – втрату цивілізаційної ідентичності, появу осіб без роду й племені [42, с. 26].

Перехід до інформаційного суспільства вимагає того, щоб в Україні й інших країнах перехідного стану не інформацію прилаштували до економічних реформ, а навпаки, економічні реформи максимально обстоювалися, рухалися за рахунок інформаційного забезпечення. З огляду на те, що більшість економічно високорозвинених країн світу займається нічим іншим, як інформаційною експансією, а то й інформаційним тероризмом, в Україні помилково до інформації підходять переважно з технічного боку й не більше. Ідеться ж про потребу, з одного боку, у відчутному й принциповому захисті власного національного інформаційного простору, а з іншого – в інформаційній наступальності у внутрішній і зовнішній політиці, політико-економічній діяльності. Без цього неможливо обстояти себе у світовому товаристві, змусити рахуватися з нами, оскільки, наголосимо ще раз, економічна влада нині базується не на власності на землю, техніку, обладнання й навіть не на капіталі, а саме на ідеї, інформації, інформаційних технологіях [38, с. 230-235].

Реалізація стратегії зміни культурних орієнтирів в суперечливому процесі глобалізації можлива лише за умови успішної розбудови власного демократичного, відкритого суспільства.

Утворення відкритого суспільства можливе, якщо забезпечити високий рівень розвитку науки, освіти й культури, відпрацювати найдосконалішу модель управління суспільними процесами. Таке суспільство базується на тісному поєднанні індивідуальних і колективних свобод, міцних гуманістичних засадах, дієвій плюралістичній

демократії [113, с. 13]. Загальносвітова ситуація поступового переходу від індустріального, капіталістичного, економічного (сучасного) суспільства до інформаційного, постіндустріального, посткапіталістичного, постекономічного об'єктивно підтверджує можливість утворення якщо не ідеального, то все ж досить виразного відкритого суспільства, перевагою якого є примат людини, свободи, демократії, значно більший динамізм розвитку, ніж в інших суспільствах.

Іншим істотним фактором є те, що тривалий час Україну було включено у складну систему тоталітарних держав, у результаті чого ні її економіка, ні соціальна й культурна сфери не могли розвиватися вільно та самостійно, без небажаного в багатьох випадках зовнішнього впливу. Залишки тоталітарного минулого даються взнаки й сьогодні – насамперед у духовній сфері, свідомості, моралі. Як наслідок останнього, нині в Україні серйозною перепоною на шляху формування демократичного суспільства, становлення суверенної держави можна вважати брак нової ідентичності, значну кількість фальшивих цінностей, слабкість громадянського суспільства. Можна цілком погодитися з тими вченими, політиками та громадськими діячами, які вважають, що деградація суспільств починається з моральної, духовної деградації, а не через економічні негаразди чи розпад [48; 91].

Отже, зміна культурних пріоритетів та глобалізація – це об'єктивне, незворотне явище, що потребує врахування багатьох обставин в навчально-виховному процесі, формуванні педагогічної майстерності. Зокрема актуалізуються проблеми конструктивного діалогу, з урахуванням того, що в ідеалі практично неможливо досягти одночасного порозуміння сучасних цивілізацій, оскільки існує найскладніша мозаїка надто різних культур, кожна з яких має власну форму, ідею, власний ритм життя й розвиток. Виходячи з цього навчально-виховна діяльність вчителя має бути спрямована на виховання громадянина і патріота своєї держави зі сформованою національною свідомістю і органічно

поєднана з національною історією і національними традиціями, збереженням, збагаченні культури українського народу, визнанні інших культур, діалогу з іншими цивілізаціями.

Зміна змісту навчально-виховного процесу щільно пов'язана з розвитком і широким впровадженням інформаційних технологій як загально цивілізаційний процесу сучасності. Найпомітнішим наслідком бурхливого розвитку інформаційних технологій стала інформатизація суспільної діяльності, що розуміється, насамперед, як перехід до широкого використання новітньої (електронно-обчислювальної) техніки та відповідних технологій. Усвідомлення необхідності підготовки молоді до новітніх умов соціальної діяльності набуло чинності в новітніх пріоритетах системи освіти України, в інноваційних дослідженнях шляхів оновлення освіти – як загальноосвітньої школи, так і професійного навчання, зокрема у вищих навчальних закладах. Стрімкі зміни, що супроводжують перехід суспільства до стану, який зазначається як інформаційне суспільство, викликають необхідність зміни технологій педагогічної майстерності, подальшого опрацювання освітньо-педагогічних заходів щодо їх втілення тощо.

Світоглядне опанування феноменом інформації, зазначає Г.Вишинська, в будь-якому обсязі має не лише значення вибудови деякого теоретичного каркасу світобачення, що є визнаною характеристикою духовної культури особистості; воно має безпосередній зв'язок з інструментальними навичками, необхідними сучасній людині, створюючи підґрунтя розуміння того, що людина вмє робити та робить. А стан розуміння здійснюваних дій (в контексті роботи з електронно обчислювальною технікою та використанням інформаційних технологій) підвищує їхню ефективність та сприяє розширенню набутих навичок, переходу до вирішення задач практичного або теоретичного характеру, що сприймалися раніше як не вирішувані [33, с. 160-161].

Можна констатувати взаємопов'язаність теоретичного змісту світоглядної складової з іншою складовою, якою є культура мислення (спричинюється інноваційне мислення) з одного боку, а з іншого – їх обох із складовими інструментальної бази інформаційно-комунікативних технологій.

Прогрес комп'ютерної техніки розкриває багатоманітні можливості здійснення інтелектуальних процесів, а разом з цим – формування інтелектуально-творчих навичок тих, хто навчаються. Навички мислення вдумливого та критичного, систематичного, логічного, алгоритмічного (та багато ще використовується інших видів мислення, яке прагнуть сформувані педагоги в своїх вихованців) – це традиційне для педагога завдання. Воно не відмінюється разом з виникненням сучасної інформаційної технології, а залишається пріоритетним, позаяк є складовою формування особистості людини. У міркуваннях окремих авторів культура мислення виступає чи не єдиним завданням освіти [147, с. 65].

Проте за умов новітніх технологій це завдання набуває нової форми реалізації. На думку В.Сухіної, в курсі інформатики викладаються такі елементи, які складають основу загального знання: поняття алгоритму, розвиток операційного мислення, здатність організувати дії задля досягнення поставленої мети та виразити послідовність цих дій елементарною алгоритмічною мовою. Ці знання є виразом універсальної здатності людини. Комп'ютер як засіб автоматичного виконання алгоритмів просто розкриває, проявляє цю здатність [170, с. 98].

Означення меж можливих змін щодо характеру розумової діяльності людини та її мислення внаслідок впровадження інформаційних технологій досить різноманітні: від звільнення від рутинності в інтелектуальній діяльності, творче мислення, критичне мислення, що тлумачиться як вміння обирати інформацію, орієнтація на саморозвиток та самонавчання та ін. до очікувань принципової зміни самого мислення

як елементу загальної культури людини [170, с. 3]. Як зазначає в зв'язку з розглядом завдань інформатизації навчально-виховного процесу В.Наумов, „... основне завдання сучасної освіти – не стільки давати знання, скільки вчити ці знання здобувати, селекціонувати, розпоряджатися ними незалежно від того, яка предметна галузь освоюється у навчальному закладі [118, с. 38]”.

На думку О.Почупайло, одне з найважливіших завдань сучасної школи – навчити молодь вчитися – тісно пов'язане з проблемою формування інформаційних умінь пошуку, опрацювання, запам'ятовування та використання інформації [138, с. 85]. Нові можливості вчитися не відмінюють, хоч і змінюють, традиційне завдання освітньо-педагогічної діяльності – „навчитися вчитися”. Як зазначає в зв'язку з розглядом завдань інформатизації освіти В.Наумов, „основне завдання сучасної освіти – не стільки давати знання, скільки вчити ці знання здобувати, селекціонувати, розпоряджатися ними незалежно від того, яка предметна галузь освоюється у навчальному закладі [118, с. 38]”. Цьому сприяє й вдосконалення комп'ютерної техніки та відповідного програмного забезпечення, адже сучасний комп'ютер та його програмне забезпечення не вимагають глибоких спеціалізованих знань з програмування.

Виходячи з наведеного, актуалізується завдання покращення, поглиблення, використання або застосування тих технологічних можливостей, які відкриваються в навчальному процесі впровадженням комп'ютерної техніки та інформаційної технології. Так, наприклад, дослідник О. Удод зазначає, що нові технології розширюють характер і форми навчальної інформації (графіка, колір, звук, мультиплікація та ін.). За традиційною системою викладач не міг одержати такий насичений і різноманітний зв'язок щодо результатів педагогічного впливу [179, с. 21].

З іншого боку, обмежена ефективність згаданих програмних засобів як навчальних систем, зумовлена дуже незначним (або відсутнім) педагогічним контекстом. Саме в цьому й полягає другий момент, на який варто, як на нашу думку, звернути увагу в неоднозначній позитивності попереднього досвіду „технологізації” навчання. Другий момент полягає у збереженні найважливіших компонентів і переваг традиційної схеми навчання: те, що було, та додамо ще й новий технічний засіб.

Інформаційні технології набувають справжнього свого змісту й здійснюють своє призначення, перетворюючи багато компонентів навчальної діяльності та й її саму. Інформатизація суспільства, нові інформаційні технології суттєво впливають на всі компоненти педагогічної системи і потребують відповідного коригування навчально-виховного процесу.

Перетворенню компонентів педагогічної системи, змісту та форм навчального процесу сприяє зміна ідеології комп'ютерної підтримки навчального процесу. Вона відбувається внаслідок того, що в останні роки точка зору, згідно з якою знання взагалі і наукове знання зокрема конструється соціально, знаходить все більшу кількість прибічників. Такі знання не є однаковими для всіх індивідуумів, а розрізняються всередині нерідко дуже обмежених груп. Тому постало завдання створення програмних засобів нового покоління – засобів організації та підтримки конструювання знань [33, с. 82]. Набуло актуальності переосмислення педагогічних технологій „доінформаційної доби”, що позитивно себе зарекомендували. Зокрема, в літературі зазначаються можливості більш глибокого застосування педагогіки „розвиваючого навчання”. Наприклад, як стверджує О.Удод, з принципів розвивального навчання, які найбільш вдало реалізуються програмою комп'ютерного навчання, можна виділити: а) принцип прискореного темпу навчання; б) принцип підвищення складності завдань;

в) принцип розвитку умінь, навичок учнів для самостійної роботи [179, с. 23].

Інші дослідники вбачають перспективність подальшого розвитку методичних розробок внаслідок багатоступеневості освіти, що вимагає опрацювання методичного забезпечення використання інформаційних технологій для різновікових груп учнів, студентів, для забезпечення відповідних освітніх завдань, які визначають спрямованість освіти на різних рівнях [60].

Проте більш ефективними виглядають спроби, заявлені в літературі, опрацювання засад упровадження інформаційної технології в навчальний процес саме як педагогічної технології. Така необхідність вже знаходить певний вираз у позиціях і справах дослідників. Зокрема, пошлемося на позицію В. Шолоховича, який визначає, що інформаційні технології навчання з точки зору змісту як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно та свідомо організованого процесу навчання та засвоєння знань, в якому знаходять застосування засоби інформатизації освіти [195, с. 8]. В такому підході технічний бік має бути підпорядкованим педагогічному: створення та розвиток технологій навчання має передувати технічному оснащенню закладів освіти.

Роль нових інформаційних технологій навчання не обмежується лише дидактичними функціями. Виховний вплив на того, хто навчається, має й сам факт роботи на персональному комп'ютері. Він складає уявлення про науково-технічні можливості суспільства, в якому він живе, і вже під час навчання зорієнтований на використання у професійній діяльності такого могутнього поліфункціонального засобу, як персональний комп'ютер [6, с.7].

Дослідники з проблем педагогічної інформатики привертають увагу до істотних змін, котрі вже постали як реальність навчально-педагогічної діяльності в умовах комп'ютеризації та інформатизації

навчання та охоплюють теоретичні основи педагогіки. Так можна виокремити два аспекти. Один з них висвітлює принципово новий характер навчання, який вимагає від суб'єкта навчання сформованих (чи таких, що поступово формуються) навичок творчої, дослідницької діяльності. Оскільки сучасна педагогіка впродовж останніх десятиліть приділяла увагу опрацюванню методик, що сприяли б посиленню творчої активності студента ВНЗ в навчальному процесі, мова йде про їх адаптацію або напрацювання таких спеціалізованих методик, що безпосередньо спираються на нові технологічні можливості. Йдеться також про створення та урізноманітнення методичного забезпечення комплексу вмінь у галузі інформатики, який включає розуміння, інтерпретацію, класифікацію, аналіз, уявлення, реєстрацію та застосування інформації в навчальній діяльності [33, с. 170-171].

Революційність здійснюваних змін місця та ролі об'єкта навчання в навчальному процесі впливають з розуміння останнього як „конструювання знань” у певному операційно-дидактичному середовищі (ОДС), що створюється за допомогою комп'ютера. Як вважає І. Василевський, розробка таких ОДС вимагає ретельної переробки навчальних посібників. Далі дослідник перераховує вимоги до них, що складають чималу програму діяльності для великого кола дослідників – і програмістів, і педагогів [31, с. 25].

Другий аспект зазначеного напрямку досліджень впливає зі зміни місця викладача в навчальному процесі, що здійснюється в контексті інформаційних технологій. До такого висновку підводить нагромаджений педагогічний досвід освітян. Наприклад, О.Удод зазначає, що ще на початку 80-х рр. комп'ютер вважався засобом навчальної діяльності викладача (вчителя) та студентів (учнів) поряд з підручниками [179, с. 8].

Таким чином, використання наданих новою технікою можливостей у навчально-виховній діяльності означає створення низки методик та технологій навчання і навіть зміни у теоретичних основах педагогіки.



Особливий характер педагогічної майстерності детермінується не тільки процесами соціокультурної динаміки але й становленням ринкових відносин в Україні.

Ринкові відносини, конкуренція різних форм власності, які стають сьогодні об'єктивною реальністю, змінюють стиль і сенс діяльності педагога, сформовані раніше звичні цінності, стосунки між людьми, характер і порядок організації усього навчально-виховного процесу. Скрізь і в усьому ринок і конкуренція форм власності встановлюють свої правила. Ще вчора, перебуваючи практично на цілковитому державному забезпеченні, освіта сьогодні комерціалізувалася і набула невластивих раніше особливостей. В ній розгорнулись конкуренція, активний пошук додаткових (позабюджетних) джерел фінансування, суперництво між викладачами за право викладання тих чи інших дисциплін, за кількість абітурієнтів, запрошених до вступу на контрактній основі тощо.

Ринок встановлює свої особливі вимоги до якості, змісту і форми організації навчання та виховання, які, у свою чергу, обумовлюють якість ринкових відносин, підвищують соціальне значення педагогічного процесу. У такій системі малоосвічена людина не зможе себе проявити, її ніхто не буде утримувати – час бездіяльного „відсиджування” робочого часу минув. Більше того, від людини сьогодні чекають не просто роботи, а роботи якісної, ініціативної, творчої. Все це тісно пов'язано з освітою, яка внаслідок відповідних умов стає потужним фактором інтенсифікації виробництва, підвищення якості виробів чи послуг і, звичайно ж, одержання прибутку. У ринковому суспільстві освіта стає вигідною тому, що вона приносить прибуток. Останнє змінює ставлення до освіти як з боку суспільства, так і з боку особистості. У цьому плані поширена орієнтація „хочеш жити – вмій крутитися” поступово перетворюється на установку іншого плану – „хочеш жити – здобудь фундаментальну освіту” [72, с. 11-12]. Отже, освіченість як складова частина і засіб всебічного розвитку особистості, її культури, потрібна

не тільки для престижу, а насамперед, для успішної, насиченої, цікавої роботи, забезпеченого життя, для кар'єри, зрештою.

Сучасний рівень вимог виробництва до характеристик працівника включає певні критерії його суто професійних здібностей та особистих якостей, що виступають його неодмінною складовою. Але простий поділ характеристик сучасного працівника на особисті і професійні є недостатнім в сучасних умовах. Серед особистих якостей все більшого значення набуває така група навичок, як комунікативні – тобто здатність індивіда будувати відносини з іншими людьми та працювати в колективі. В свою чергу професійні якості можуть бути загального і дуже спеціалізованого змісту.

Відмінні за своїм змістом якості працівника, яких потребує ринок праці, і якості людини, яких потребує громадянство, в сучасних умовах все більше проявляють сильну тенденцію до конвергенції і співпадають у багатьох аспектах. Перш за все, це стосується глибинних рис, що визначаються пануючим базовим культурним кодексом сучасного життя. Умови сучасного виробництва зумовлюють зростання значення таких характеристик працівників, як здатність вирішувати проблеми, приймати рішення і постійно вчитися. В той же час процес формування людини як особистості і як працівника потребує різних механізмів організації.

Таким чином, становлення ринкових відносин змінює зміст навчання та виховання, освітній простір комерціалізується, стає прагматичнішим. Це не може не позначатися на педагогічній майстерності викладача.

Дійсно, основним джерелом фінансування освіти завжди був державний чи міський бюджет. І не тільки в нашій країні. Розвинені країни, наприклад, інвестують освіту досить значними сумами. Бюджетне фінансування – альфа і омега державної підтримки освіти. Основним це джерело залишатиметься завжди. Однак дійсність така, що в останні роки динаміка бюджетного фінансування

характеризується тенденцією до зниження, особливо вищої освіти [149, с. 64]. З урахуванням недовиконання бюджету в цілому відбувається не тільки відносне, а й абсолютне зменшення цих витрат. Нині цей показник підійшов до критичної межі, після чого може розпочатися безповоротний процес руйнування системи. Фінансування вищої освіти скоротилося більше як на чверть, а в умовах деформованої структури витрат (коли фінансування заробітної плати, стипендії та інших соціально значимих виплат становить близько 90% всього обсягу витрат) таке скорочення залишило практично без фінансування решту таких важливих сфер вузівської життєдіяльності як оснащення лабораторій і кабінетів сучасним обладнанням, дослідження і впровадження найновіших технологій, комп'ютеризація навчального процесу, видавнича діяльність, формування бібліотечних фондів та багато іншого [149, с. 66].

Іншим фактором, що негативно позначається на педагогічній майстерності є старіння когорти викладачів вищої кваліфікації, зниження питомих показників кількості викладачів з науковими ступенями на 100 студентів денної форми навчання та ін. З кожним роком зростає середній вік викладачів, що мають наукові ступені кандидата і особливо – доктора наук. Серед основних причин – не тільки природні процеси старіння, виходу на пенсію (посилений законодавством про пенсії науковцям), але й відтік молоді із сфери наукової і викладацької діяльності. Неадекватний рівень оплати праці в освіті і науці не сприяє формуванню престижності цієї діяльності і не є привабливим для перспективної молоді, отже не стимулює підвищення педагогічної майстерності [100, с. 60].

Слід додати, що організація праці науково-педагогічних кадрів має свої особливості. Нормування праці вчителів та викладачів враховує лише їх робочий час на проведення навчальних занять. Разом з тим не нормуються і не враховуються інші види науково-педагогічної діяльності. Вагому частину її складає час на підготовку до роботи:

ознайомлення та опрацювання значного обсягу спеціальної наукової та науково-методичної літератури за фахом, підготовка та вдосконалення текстів лекцій та планів проведення уроків, семінарських і практичних занять і т. ін. Крім того, залежно від специфіки освіти вчителі та викладачі виконують різні види виховної та організаційної роботи, пов'язаної з їх безпосередніми обов'язками. В результаті робочий день педагога може тривати набагато довше встановлених законом восьми годин, охоплювати не тільки денні, але й вечірні, та нічні години [185].

Негативно впливає на формування педагогічної майстерності і організація оплати праці викладачів у вищій освіті, що здійснюється на підставі виконання викладачами норм педагогічного та інших видів навантаження. За останні 10 років норми навантаження були підвищені майже вдвічі – з 550 годин до 900 і більше годин у рік. Обсяг педагогічного навантаження має бути науково обґрунтованим нормативом. Непродумане підвищення обсягів навантаження, хоч і проявиться в рості кількісних результатів навчального процесу, реально може привести до зниження якості підготовки. В умовах складної фінансової ситуації в системі освіти економія коштів досягається за рахунок зростання навантаження викладачів та збільшення чисельності студентів у групах, що не може не проявлятися в погіршенні результатів навчально-виховної роботи.

На наш погляд, в подоланні впливу ринкового дискомфорту щодо педагогічної майстерності має бути покладений важливий принцип – це підтримка високого соціального престижу професії педагога; вчитель, викладач повинен мати високий суспільний статус. Необхідно формувати повагу з боку суспільства до цієї професії. Всупереч недостатньому економічному та соціальному статусу вчителів і викладачів як осіб, що займаються недостатньо важливою і престижною діяльністю, в яку важко набирати людей з хистом і талантом до цієї справи, ця професія повинна

сприйматися як суспільно значима, адекватно оплачувана і організована на базі реальних заслуг, вимог і виконання.

Отже, фундаментом формування високої педагогічної майстерності, престижності праці викладачів може бути лише матеріальне підтвердження важливого значення їх діяльності. Необхідною умовою підвищення престижу професії викладача виступає забезпечення адекватного рівня доходу її представникам. Високий суспільний статус викладача має бути відображений і підтверджений відповідною оплатою праці.

В цьому контексті дослідники обговорюють низку питань. Як сприймуть студенти доцента чи професора, який прийде до них у поношених сорочці, костюмі чи стертих черевиках? З іншого боку, чи викладач має можливість передплатити інформаційну (не кажучи вже про зарубіжну) літературу, взяти участь хоча б водній-двох наукових конференціях, особливо за кордоном, видати курс лекцій, придбати персональний комп'ютер, вийти в Інтернет? Чи підрахував хто-небудь, скільки молодих викладачів живе сьогодні у студентських гуртожитках, займаючи разом із сім'єю традиційне „ліжко-місце”? Дехто, звичайно, підробляє. Одні – за сумісництвом у двох-трьох організаціях, включаючи нічні чергування, інші – пишуть чиновникам, політичним лідерам і депутатам статті, програми і дисертації, а дехто не гребує і платнею за додаткові освітні послуги, яку щедро платять ті, що не здатні засвоїти навчальний предмет у необхідному обсязі чи просто ледачий, але має багатих батьків [48, с. 524-525].

Звичайно, на економічну ситуацію у системі навчання впливають і створені нещодавно вузи недержавної форми власності і не помічати цього не можна. Сьогодні в Україні функціонує близько 120 таких навчальних закладів, де навчається близько 200 тис. студентів (8% від загальної кількості), працює 6-6,5 тис. викладачів. Деякі вузи цього

типу мають уже досить високий авторитет і не тільки у нашій країні, а й на міжнародному рівні. Близько 40 з них акредитовані в повному обсязі [86]. Водночас, із виникненням закладів освіти недержавної форми власності з'явився і комплекс нових проблем, що потребує до себе уважного ставлення.

Таким чином, становлення ринкових відносин в Україні створює певний дискомфорт щодо формування педагогічної майстерності викладача. Економічна доцільність не охоплює і не може охоплювати всі аспекти навчально-виховного процесу. Тому, традиційна, найбільш важлива функція навчально-виховного процесу – підготовка громадян як членів національної спільноти та формування єдиної культури, залишається актуальною. Одночасно, в сучасних умовах внаслідок зростання ролі людських ресурсів в економічному розвитку особливої ваги набуває функція з формування професійних та кваліфікаційних навичок працівників. Розвиток суспільства в цілому все більше залежить від їх здатності забезпечити переважну частину населення і загальною освітою, і специфічними професійними навичками необхідними в ринкових відносинах [152].

Соціокультурна динаміка сучасного суспільства актуалізує проблему демократичних пріоритетів педагогічної майстерності. Адже метою навчально-виховного процесу є завершена підготовка учня до повноцінного життя в суспільстві через розвиток індивідуальності й особистості, впровадження гуманістичної парадигми, що забезпечує вільний розвиток учня в сьогоденні та його підготовку до щасливого життя в майбутньому.

Демократія в сучасну епоху є важливою й загально визнаною цінністю. Але вона утверджується й набирає справжньої сили тільки за умов, що люди знають, за що вони цінують демократію, чого хочуть досягти і що захищатимуть. Саме в такому контексті демократичні

пріоритети педагогічної майстерності можуть виступати як шлях педагогічного успіху.

Ядро демократії становлять громадянство і громадянськість. Вони означають не тільки (і не стільки) формальну належність людини до держави, політико-юридичний зв'язок із її структурами, скільки розвиненість соціальної свідомості й індивідуальної гідності, спроможність людини усвідомлювати власні інтереси і захищати їх зі знанням справи та з урахуванням інтересів усього суспільства.

Громадянин, його життя і здоров'я, його гідність і чесноти – найголовніше для демократії. Сила суспільства і його міць складається саме з освічених і організованих громадян, які шанують силу спільного існування, спільного рішення і відповідної дії. Безсилля і відчай окремого громадянина, його зневіра у власних силах є небезпечною річчю, адже демократія не може і не повинна нехтувати кимось окремим заради примарних інтересів цілого. Громадянство як суспільна роль і громадянськість, як сукупність рис, суспільних якостей виконувача цієї ролі уособлює саме дійовий, активний характер соціального буття людини, намагання бути в центрі тих важливих подій, що впливають на життя, визначають майбутнє [112, с. 109-110].

Як зазначає А.Колодій, по-справжньому демократичне громадянство виявляє себе (мусить виявляти) в самоорганізації і самоврядуванні на всіх рівнях життя – у студентському й учнівському самоврядуванні, у профспілковому й правозахисному рухах, у діяльності різноманітних неурядових організацій, що становлять громадянське суспільство, якого не існує, якщо немає справжніх громадян. У демократичному суспільстві людина є істотою вільною і сама визначає мету, сенс і ритм свого існування. Ніхто не може змусити вільного громадянина присвятити себе чомусь такому, що він вважає не вартим уваги, таким, що не має значення.

Але така відстороненість і свобода самовизначення не передбачає, що громадянин може взагалі залишити напризволяще сферу суспільного життя – хоч би якою багатоманітною і складною вона була, і хоч би яким „неосвіченим” та „непідготовленим” він себе вважав [82, с. 188-190].

Іншою складовою демократії є компетентність і відповідальність. Компетентність громадянина – це його знання про те, які існують способи відстоювання прав, свобод, захисту власних інтересів, це та цінність, яка забезпечує життєздатність і стійкість демократичного ладу. Готовність і бажання діяти передбачають відповідальність: усвідомлення того, що „дорослий стан” (а демократія орієнтує людину на те, що вона мусить долати інфантильність, споживацьку налаштованість, надії на патерналізм і опіку) – це обов’язок повною мірою відповідати за прийняті рішення і вчинені дії. У компетенцію громадянина входить увесь спектр його суспільного існування, усе те, що творить мережу соціальних відносин [175].

О. Хорошилов підкреслює, що компетентний громадянин мусить бути обізнаний з усіма тими справами, які можуть вимагати його безпосереднього втручання. Треба знати, за допомогою яких законів, механізмів і процедур можна вплинути на ті чи інші структури влади заради відстоювання власних інтересів, яким чином можна висловити своє прихильне ставлення до якогось факту суспільного життя або ж, навпаки, виявити своє обурення і протест [186, с. 553]. Підтримання компетентності – це постійне піклування педагога про те, щоб учні були поінформованими й освіченими, щоб нічого суттєвого і значущого не відбувалося поза їх власною увагою та участю. Компетентність громадянина – це його громадянська пильність, розуміння того, що „споживацьке” ставлення до надбань і цінностей демократії можуть призвести до їх втрати.



В системі складових демократії важливе місце належить свободі. Фахівці підкреслюють, що з достеменною точністю важко визначити сутність цього явища, проте кожен добре відчуває, коли його свобода утискується або зводиться нанівець [135]. Фундаментальне розуміння свободи – це свобода від ланцюгів, від ув'язнення, від поневолення іншими. Той, хто хоче бути вільним, прагне усунути перешкоди; боротися за особисту свободу означає прагнути покласти край втручанню, експлуатації, поневоленню з боку людей, чії цілі відрізняються від твоїх.

Простір свободи – це своєрідний Всесвіт, у якому людина належить сама собі і може приймати будь-які рішення, які стосуються її. Свобода виступає як сфера людської діяльності, в якій суспільна організація нічого не забороняє й нічого не наказує, відтак у цій сфері люди можуть вибирати те, що хочуть, не наражаючись на репресії. Питання, однак, полягає в тому, наскільки великою є ця сфера, та чим (і ким), а також у який спосіб вона може бути обмежена. Мінімально необхідне обмеження свободи одного громадянина, згідно з ідеологією лібералізму, визначається потребою захисту свободи іншого громадянина. У випадку порушення цих меж вступає в дію закон, який накладає обмеження і відновлює порушену свободу.

Для того, щоб визначити межі свободи й відповідальності, уникнути надмірних моральних претензій, повинна існувати якась “надлюдська” інстанція, яка не залежала б від чийось особистих уявлень і уподобань, від чієїсь окремої волі чи сваволі. Саме таку інстанцію уособлює закон і особливою мірою – Конституція. Її призначення чітко визначити принципи соціального співіснування людей у демократичному суспільстві. Непорушність конституційних засад дає змогу зробити соціальний порядок і соціальну свободу незалежними від того, який саме президент стоїть на чолі держави або яка партія здобула більшість у парламенті.

Права і свободи людини є такою цінністю яка репрезентована в усіх формах і процедурах демократії. Саме тому педагог повинен враховувати, що демократія має сенс тільки з огляду на те, що людина (будь-яка, кожна) виступає носієм певних невідчужуваних прав і свобод, навіть за умови, коли багато хто з громадян нехтує цими правами, зневажає їх і вважає розмову про них „балачками”. Конституційний правовий порядок є такою системою відносин, за якої всім надається найбільша з можливих свобода самодіяльності і самовизначення [77].

Ліберальна демократія породила й затвердила як одну із основних цінностей – свободу совісті й віротерпимість, а деякою мірою й сама була породжена нею. Адже історично свобода совісті (визнання того факту, що найвищим суддею щодо вірування і переконання людини є її совість) була тим здобутком Реформації, яка викликала велике зрушення у людській свідомості і з часом спричинився до формулювання й конституційного затвердження інших цінностей культури [164]. Важливе значення цієї складової полягає в тому, що вона дає змогу знаходити й ефективно використовувати форми нормального співіснування вчителя та учня, які дотримуються різних релігійних уподобань або ж узагалі є атеїстами. Демократичні принципи в їх сучасному розумінні виводять питання віри з „фокусу” моральних вимог, які можуть ставитися до громадянина з боку суспільства. Релігійні вподобання та переконання людини визнаються цариною індивідуального вибору, куди не може втручатися держава та інші люди і які повинен враховувати педагог в ході навчально-виховної діяльності.

Для того щоб громадянин міг реалізувати себе як головний агент (актор) демократичного суспільства, необхідна наявність певних чинників і умов, які також; становлять (і репрезентують) основні складові демократії. Це – свобода слова, контекст якої створюють

вільні в своїх діях і захищені законом засоби масової інформації (ЗМІ), що дають змогу громадянам бути по-справжньому обізнаними зі станом справ у країні. Через ЗМІ людина може висловити своє судження стосовно і чи іншої суспільної проблеми, того чи іншого політичного діяча. Отже, свобода слова – одна з суттєвих складових педагогічної майстерності викладача, що як і будь-яка інша свобода, може існувати без обмежень.

В системі складових демократії важливе місце належить людській гідності. Усвідомлення кожним особистої значущості, власної людської місії, унікальності, самобутності й невичерпності – це одна із докорінних чеснот демократичного світогляду і водночас один із наших громадянських обов'язків. Громадянин – носій гідності та її захисник. Тому через посередництво цієї категорії визначаються свобода та успіх особистості. Гідність – складова авторитету громадянина, його самоповаги й поваги до інших. А повага до людини є умовою виховання і вкорінення поваги до суспільства.

Кожна людина – неповторне творіння, і це потрібно усвідомлювати й цінувати, розвивати й відповідально застосовувати вжитті, розуміючи, що гідність є породженням і умовою свободи. По-справжньому гідною може бути тільки вільна людина. Гідність змушує педагога діяти, ставати на заваді порушенням принципів і основ демократичного ладу, протидіяти будь-яким утискам свободи.

Дослідники зазначають, що гідність може існувати тільки в контексті інших гідностей (гідності інших людей). При цьому повага до іншого і його визнання ґрунтується не на якихось утилітарних міркуваннях (поважати „за щось” або „заради чогось”), а виключно на тому, що людину поважають як таку, шанують у ній людське, визнаючи належність до людського роду – смертного, але спроможного на безсмертні справи, здатного залишати за собою „нетлінні сліди” [44]. Повага до гідності учня вимагає глибоко вкоріненої в педагогічній

майстерності терпимості (толерантності), визнання невідчужуваних прав за всіма людьми, хоч би йшлося про звинувачуваних, засуджених, навіть невинуватих рецидивістів. Культивування гідності й толерантності цивілізує навчально-виховний процес, звеличує учня, розкріпає його. Саме на це повинна бути великою мірою скерована діяльність педагога, усе, що спрямоване на розвиток особистості та її людської гідності.

Гідність людини передбачає визнання й забезпечення її моральної автономії. Це означає, що людина здійснює своє самовизначення вільно й неупереджено, користуючись власним розумінням щастя й добра. Ніхто не може пред'явити людині невинуватих та примусових моральних претензій, що суперечать її власному переконанню й совісті. Ніхто не може вплинути на ідеологічні, релігійні або інші вподобання людини. Це сфера її вільного вибору. Визнати за учнем його моральну та практичну автономність означає забезпечити йому статус свободи, успіху в справах, навчанні.

Демократія є соціально-орієнтованою (тобто спрямованою на спільноту, суспільство) формою світогляду. Вона орієнтує людину на стійкий і свідомий інтерес до соціального життя, на усвідомлення власних інтересів і пошук шляхів їх втілення (захисту). Зазвичай людина не буває самотньою у тих чи інших вимірах свого соціального існування. Демократія ж послідовно передбачає і виходить з того, що людина налаштована на взаємність, відповідальність, сумлінне ставлення до громадянських обов'язків. Отже, можна стверджувати, що ціннісні виміри демократії органічно обумовлюють успішність педагогічної майстерності викладача.

На наш погляд, важливою складовою демократії, що забезпечує високу професійну майстерність педагога є відповідальність. На думку О.Траверсе, відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і

правових норм, які виражають суспільну необхідність. Відповідальність як риса особистості формується у процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Як властивість особистості відповідальність – це усвідомлення значущості себе як особистості і власної діяльності (вчинків) не лише самої по собі, а й у межах групи, інституту, суспільства, а отже, своєї причетності до спільного результату – до успіхів, досягнень і провалів, і навіть злочинів своєї групи, свого інституту, суспільства [175, с.130].

Соціальна відповідальність це внутрішній контроль своєї можливої активності заради сприяння або перешкоджання тим чи іншим соціальним процесам. Тому відповідальність, як складова професійної майстерності, виникає не лише із соціальної потреби навчально-виховного процесу, а й за наявності об'єктивних можливостей, тобто зовнішньої соціально відносної свободи і можливості внутрішньої свободи, яка проявляється у варіабельності поведінки педагога в одних і тих самих соціальних умовах у залежності від свідомого цілепокладання і, насамперед, від можливості вибору в ході навчання та виховання.

У педагогічному процесі соціальна відповідальність проявляється як готовність педагога прийняти наслідки своєї причетності як найвищий рівень усвідомлення власних дій, навіть як установка діяти лише педагогічно за певних обставин. Готовність викладача до дії – це засаднича умова успішної реалізації професійної майстерності. Виникнення стану психологічної готовності викладача до діяльності відбувається поступово, а саме: спочатку формулюється мета на основі потреб і мотивів (чи усвідомлення педагогом поставленого перед ним завдання), далі йде вироблення плану досягнення мети, настановлень, моделей, схем дій, які забезпечують навчання та виховання учня. Потім педагог переходить до їх втілення, що виявляється у предметних діях із застосуванням певних засобів

педагогічного та дидактичного характеру, порівнює хід і проміжні результати дій з метою, що стоїть, вносячи корективи [175, с. 131].

Соціальна відповідальність виникає і має прояв, насамперед, в умовах, коли той чи інший викладач опиняється з ситуації вибору або конфлікту. Коли необхідно здійснити самостійний вибір і взяти на себе відповідальність за рішення, за вчинок тощо. Така ситуація передбачає усвідомлення можливих наслідків і обрання свідомої готовності не лише до навчальної діяльності, але й до будь-яких з можливих наслідків. Соціальну відповідальність насамперед можна охарактеризувати як готовність педагога до імовірнісної ситуації, заснованої на переконаності або чіткій системі цінностей, прийнятих завдяки нагромадженому досвіду і передбаченню можливих варіантів педагогічної діяльності.

Демократію в контексті педагогічної майстерності не можна інтерпретувати не звертаючись до такої цінності як громадянська ідентичність.

На погляд П.Бублика, доречно говорити про громадянську ідентичність, що передбачає певне самоототожнення людини з суспільством в цілому (з „громадою”), відповідальність за те, що відбувається в цьому суспільстві, готовність впливати на політичний процес, водночас враховуючи не лише свої, але перш за все суспільні (як вони витлумачені даним суб’єктом) інтереси. У такий спосіб активна і пасивна форми ідентичності впливають на розвиток професійної майстерності педагога [27, с. 63].

З наведеним розумінням феномену ідентичності узгоджується визначення власне педагогічної ідентичності: ототожнення суб’єктом педагогічного процесу себе з певною визначеною педагогічною позицією, що визнається іншими суб’єктами навчально-виховного процесу. Можна стверджувати, що педагогічна ідентичність суб’єкта встановлена, коли інші суб’єкти навчально-виховного процесу кодифікують його як певного агента

шляхом приписування йому тих самих значень ідентичності, які він визнає для себе чи проголошує сам. Відтак педагогічна ідентичність обов'язково передбачає ситуацію, коли суб'єкт сам усвідомлює свою педагогічну приналежність і керується нею у своїй поведінці. Отже, як складова професійної майстерності, ідентичність виступає моментом визначеності в педагогічному процесі, прагненням здійснити фіксацію власного становлення педагога.

Таким чином, демократія, з одного боку розглядається як важлива цінність суспільства, а з іншого як підвалини педагогічної майстерності за допомогою яких забезпечується виховання учня як суб'єкта, що цінує свободу та особистий успіх в суспільстві, цінує можливості реалізувати себе, досягти наміченої мети.

Педагогічний досвід свідчить, що спроби виховати учня поза загальноцивілізаційними надбаннями людства приречені. Отже, треба повертатися в лоно цивілізації, засвоювати її загальнокультурні надбання, розвивати свободу як творчість на підставі загальнолюдських гуманістичних пріоритетів.

Творчість народних мас і особистості має соціально (й природно) детермінований характер. Вона зумовлена економічними, соціальними, культурними, природними і психологічними чинниками. Отже, потенціал демократії є необхідною умовою забезпечення свободи творчості та діяльності педагога.

Справедливим є й те, що свобода спрямована на створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільне значення, педагогічна творчість не може реалізуватися поза свободою волі всіх дійових осіб цього історичного акту. Без свободи не може бути прориву у невідоме, відкриття нового в пізнанні, творення оригінального на практиці [177].

Отже, свобода як складова демократії – не абсолютна, вона історично, соціально, природно, антропологічно зумовлена. Вона відносна, як і все у

світі. Вона існує у певній системі координат і йде „в одній упряжці” з необхідністю, що має таку саму детермінантну силу, як і свобода. Необхідність – це об’єктивно зумовлений плин життя, що складається незалежно від конкретної людини. Стикаючись з необхідністю, педагог намагається пізнати її чинники, вимоги, особливості. Через пізнання необхідність стає зрозумілою, освоєною. Розум будує своєрідні мости, які пов’язують необхідність з людською діяльністю. Діяльність же є відтворенням необхідності згідно з людським розумом. Педагог сама обирає варіанти діяльності в межах необхідного, розумного або нерозумного [48, с.83-84].

Люди мають свободу вибору цілей діяльності. Вони шукають засоби діяльності, шляхи задоволення своїх потреб у межах суспільно-історичної необхідності. Люди володіють свободою тоді, коли зовнішні обставини не змушують їх поступатися власними інтересами, потребами, почуттями. Таким чином, свобода стверджується в лоні суспільної необхідності, проте внаслідок цього перестає бути свободою. Пізнана необхідність та знання справи – досить вузькі межі для свободи. Свобода – явище більш широке, ніж пізнані й реалізовані засобами діяльності об’єктивні обставини, що оточують людину.

Таким чином, свобода в професійній майстерності педагога – це суперечливий процес творення нових педагогічних реалій за законами загальнолюдських цінностей і з виходом за їх межі. Саме через свободу педагог здобуває й підтримує велич своєї особистості. Міра особистості безпосередньо визначається рівнем її свободи. Свобода є своєрідним показником людяності педагога, одним із визначальних чинників його сутності. З іншого боку свобода, як демократичний пріоритет педагогічної майстерності, виступає детермінантою самореалізації педагога та учня.



Самореалізація розуміється як свідомо, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність педагога, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей. Вихідними моментами самореалізації є усвідомлення образу свого „Я”, вибір ідеалу, цінностей яким особа бажає присвятити життя, формування життєвої позиції і способу життєдіяльності [181, с. 507]. Отже, самореалізація – це усвідомлення смислу життя, реалізація обраного ідеалу і життєвого шляху людини.

В такому підході до самореалізації саме свобода відіграє найважливішу роль у здійсненні цього процесу.

Сучасні орієнтації індивідів в соціумі спрямовані і на самореалізацію, яка можлива за умов, коли людина: по-перше, свідомо і глибоко вірить в своє індивідуальне, неповторне призначення; по-друге, відчуває свої здібності, інтереси, життєві переваги та мотиви поведінки, усвідомлює себе частиною природи, людської спільноти, здатна до дружньої взаємодії з іншими людьми, незалежно від їхніх індивідуальних, світоглядних, ментальних особливостей; по-третє, здатна до цілепокладючих зусиль, необхідних для повноцінної самореалізації [41, с. 6].

Причиною самореалізації, на наш погляд, слід вважати необхідність співвідношення внутрішніх інтенцій людини та умов, в яких вона живе. В свою чергу, аспект свободи зазначеної проблеми передбачає творення умов, що будуть стимулювати процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності молоді. Таким чином, теоретична по своїй суті проблема самореалізації педагога завдяки детермінації свободи набуває практично зорієнтованого характеру. В цьому аспекті педагог має поступово відходити від абстрактних ідей досягнення недосяжного, уникати ідеологічної закомплексованості конформності.

І.Предборська, зазначає, що в ході самореалізації „входження у нову соціальну ситуацію вимагає нової метафізики моралі, нових моральних

уявлень і норм [139, с. 6]”. Те, що називається „новою метафізикою моралі”, І.Предборська позначає проблемою внутрішнього „Я”, котре і визначає самореалізацію особистості. „Я” виступає як вираз єдності й тягlosti свідомості, цілісності особистості. Саме з внутрішнім „Я” пов’язується самореалізація [139, с. 6].

Таким чином, втілення демократичних цінностей в педагогічний процес, обрання їх пріоритетами в педагогічній діяльності забезпечує: переважну орієнтацію на суб’єктивний досвід особистості; наявність можливостей для вільної комунікації; підтримку в спробах усунення розривів між „хочу – можу – є – треба”; допомогу в пошуках засобів реалізації діяльності; врахування індивідуальних особливостей в ході навчання та діяльності учня.

Зі зміною культурної та геополітичної ситуації українське суспільство стає мобільнішим та комунікативнішим. Тому великого значення набуває саме інтенсифікація мовних стратегій, які роблять подолання мовних бар’єрів нормою життя.

О.Скубашевська зазначає, що основи загальної мовної стратегії Європейського Союзу в сфері освіти такі [163, с. 52]: право всіх громадян вивчати і використовувати свою власну державну мову і мови меншин; право всіх громадян вивчати щонайменше дві іноземні мови в період обов’язкової шкільної освіти; обов’язок усіх урядів заохочувати й підтримувати вивчення іноземних мов після шкільної освіти; необхідність підтримувати багато мовні заходи.

Про необхідність реалізації стратегії в мовній політиці в нашій державі заявляє Президент України Віктор Ющенко. Кажучи про мовну стратегію держави, він відзначив, що її першій складовій – українській мові – немає і не може бути альтернативи. Її другою складовою має стати привабливість української мови – як мови доступної книжки, мови передової освіти і нових

технологій, мови телебачення та кіно. Третя складова – підтримка мов національних меншин через систему української національної освіти.

Дійсно, як зазначають фахівці, мова – складна розвивальна семіотична система, специфічний і універсальний засіб об'єктивації змісту індивідуальної свідомості, культурної традиції. Мова володіє такими інтерпретаційними можливостями, які дозволяють планувати мовну дію, тобто використання мови, за якою в модель світу реципієнта (слухача, читача) вводяться нові знання і модифікуються ті, що вже є. Мова – „інструмент соціальної влади, оскільки висловитися нейтрально неможливо: будь-яке використання мови припускає ефект впливу. Здійснення „соціальної влади” припускає, що за мовним виразом завжди стоять чийсь інтереси, погляди, мета. Ці інтереси визначають комунікативну мету. Останні можуть бути описані не просто в термінах конкретних мовних актів і пропозицій, а через поняття вищого рівня, наприклад, глобального наміру (глибинної стратегії) і комунікативної тактики [163, с. 52; 30, с. 68].

Мовна діяльність переважно мотивується немовними завданнями. Ефективність їхнього вирішення є одним із найважливіших критеріїв, за яким люди здійснюють вибір мовних засобів. Прагнення досягти максимального результату передбачає планування, яке, у свою чергу, визначає стратегію того, хто говорить.

Виходячи з зазначеного для підготовки сучасного висококваліфікованого педагога необхідно приділяти особливу увагу професійній комунікативній компетенції, і тут неможливо не зважати на вплив мовних стратегій та потребу в їхній інтенсифікації.

Аналізуючи наукові напрацювання [183; 188], можна стверджувати, що для реалізації мовної комунікації в професійній сфері педагога необхідно: забезпечити засвоєння типів комунікативних мовних стратегій, відповідної їм тактики безконфліктного спілкування (кооперативний стиль комунікації співпраці) і способів мовного

оформлення, властивого певній культурі (це – когнітивний і соціальний рівні); сформуванню механізму професійної компетенції на основі засвоєння норм і правил розпізнавання та реалізації професійного іншомовного спілкування.

Отже, мовна комунікація – це стратегічний процес, основою якого є вибір оптимальних мовних ресурсів. Передача повідомлень у процесі комунікації може бути розглянута як серія рішень того, хто говорить. Більшість із них приймається несвідомо, автоматично. Окрім володіння граматику, лексикою та іншими мовними засобами, до останнього виду знань належать знання про світ речей, понять про внутрішню логіку процесів, а також набір презумпцій та очікувань, загальних для конкретної соціальної групи.

Техніка здійснення й розуміння становлення мовних стратегій в контексті педагогічної майстерності, у свою чергу складається з таких елементів: по-перше, той, хто говорить, має володіти навичками (сюди входять стратегії зв'язної мови, так звані дискурсні стратегії), знанням (техніка виразу щирої віри в те, що говорять; техніка виразу „відчуженості”, наприклад, іронії; техніка передачі чужої мови, зокрема цитування тощо.); по-друге, володіння навичками слухати (вміння підтверджувати, заперечувати) тощо [163, с. 53].

Є й інше „вимірювання” техніки розуміння мовних стратегій: ступінь формальності (наприклад, володіння правилами ввічливості або вміння зачепити чуже самолюбство); володіння тим каналом, яким відбувається спілкування (володіння правилами написати лист, майстерність усного виступу) [116, с. 59].

В структурі мовних стратегій останнім часом набуває поширення педагогічний дискурс як технологія, що покликана підвищувати професійну майстерність сучасного педагога.

Слід підкреслити, що саме поняття дискурсу задає нову теоретико-методологічну перспективу дослідження проблеми, оскільки

орієнтує на перехід від монологічного і позаконтекстуального розгортання теоретичної рефлексії до організації конструктивної та відповідальної комунікації і між самими дослідниками певної теоретичної проблеми, і з тими, хто намагається розв'язати відповідну проблему на практичному рівні. Оскільки „в неозорій множині різних визначень концепту „дискурс” немає і не передбачається такого його визначення, котре можна було б вважати єдино правильним” [168, с. 20]. Дискурс – це єдність мовленнєвої практики (діалогу, полілогу, інтеракції між його учасниками) і контексту (середовища, місця, топосу) її розгортання, зустрічі і взаємодії його учасників – членів якогось мовного (фахового, ідеологічного, творчого, конфесійного тощо) співтовариства. Виходячи і цього, В.Лук'янець, О.Кравченко та інші зазначають, що в рамках дискурс-аналізу будь-який дискурс – це водночас і лінгвістичний, і соціокультурний феномен. Такий дискурс виникає та еволюціонує в соціумі, культурі, життєвому світі людини; він здатний не тільки відчувати на собі вплив соціокультурного середовища, а й справляти на нього зворотний активний вплив. Цей вплив дискурсу на соціум може бути і позитивним, і негативним, і навіть згубним для самого соціуму [98, с. 26].

Аналізуючи наукові джерела, можна стверджувати, що упровадження методології педагогічного дискурсу в проблеми навчання та виховання особистості орієнтує на „деконструкцію” наявних форм філософсько-педагогічної рефлексії, їх нове „прочитання”, тлумачення, виявлення їхніх „перетинів”, „зустрічей”, розбіжностей, а також створення нових дискурсів навчання. Дискурс також робить необхідним зіставляти філософські конструкції духовності з її соціокультурними репрезентаціями, враховувати соціокультурні передумови та вимоги щодо духовності особистості. Врешті-решт, дискурс накладає і особливу відповідальність на його учасників за те,

які саме виховні, освітні, соціокультурні впливи можуть мати ініційовані ними конструкти і програми [71].

Інтерес до впровадження педагогічного дискурсу викликаний саме тим, що характер міркувань залежить від мови, від мови як семантичної системи, що активізована у вимовляннях. Побудова логічних теорій дискурсу яскраво демонструє місце і роль логіки у педагогічній взаємодії. Логічні теорії взаємодії і з'явилися, насамперед, як теорії дискурсу. Необхідність пов'язувати пояснення взаємодії з виявленням умов і правил раціонального дискурсу зумовлена комунікативним характером походження правил поведінки. До умов дискурсу належать, серед інших, інтенціональні ментальні стани та доінтенціональний фон здібностей комунікантів. У ході дискурсу зміст цих станів може значною мірою змінюватися. До фонових умов дискурсу, зазначає В.Навроцький, належить, наприклад, здатність утворювати і вживати мову. Опис тих умов, за яких відбувається реалізація цієї здатності, є фундаментальною передумовою аналізу міркувань, що складають комунікацію [117, с. 134-135].

Отже, можна стверджувати, що педагогічний дискурс в першому наближенні може бути віднесений до педагогічного спілкування, що полягає в комунікативній взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, спрямований на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо [69, с. 114-115]. Це складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Він забезпечує трансляцію через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій.

Як різновид професійної майстерності педагогічне спілкування виявляється під час пізнання вчителем учнів, в організації безпосереднього впливу на них, в управлінні власною поведінкою, організації процесу взаємовідносин.

Педагогічне спілкування є поліфункціональним явищем, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну взаємодію. Обмін інформацією і ставленням співрозмовників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування; пізнання особистості й самоутвердження – перцептивний; організація взаємодії – інтерактивний.

Педагогічне спілкування допомагає вчителю організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у класі. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень, сприймаючи його дії, залучається до неї. Для того щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, підкреслює Г.Чанишева, є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань,

готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя) [188, с. 149]. Таким чином, педагогічне спілкування є когнітивним феноменом, що знаходить аналогічний прояв у педагогічному дискурсі.

Дійсно, А.Ішмуратов зазначає, що серед механізмів міркування і структур даних, використаних в аналізі дискурсу, особливе місце стало займати „значення того, хто говорить”, тобто те, що він має на увазі, здійснюючи вимовляння. Значення того, хто говорить, лежить в основі значення вимовляння. У випадку взаємодії таким значенням є різновид інтенцій – комунікативна інтенція, орієнтована на координацію дій партнерів: той, хто говорить, має інтенцію, щоб той, хто слухає, набув певного ментального стану, наприклад, віру в те, що він розпізнав інтенцію того, хто говорить [71]. Крім того, у теорії дискурсу фундаментальними одиницями комунікації вважаються акти, що сигналізують. Вони здійснюють когнітивні діяння, виступаючи основами для формування у адресатів відповідних вір. Реалізація наміру того індивіда, який сигналізує, сформуванню деяку віру у того, кому призначено повідомлення, відбувається за допомогою повідомлення умов істинності висловлювань, що передають інформацію.

Слід зазначити, що когнітивний аспект внутрішнього світу індивіда, або його когнітивний світ, представлено трьома компонентами – когнітивною структурою, когнітивними цінностями і когнітивним оточенням, яке формується, коли учасники взаємодії координують свої переконання. Комунікація виглядає як наслідок когнітивних діянь, здійснюваних індивідами за допомогою повідомлень один одному певних елементів своїх когнітивних світів. Зовнішньому мовному діалогу передують, або відбуваються паралельно з ним, „діалог” когнітивних світів. Таким чином, комунікація визначається як якась



когнітивна подія – зміна когнітивних світів його учасників. Результатом зміни є загальний „когнітивний контекст”, відносно якого і можливе розуміння індивідами один одного в процесі дискурсу. Отже, педагогічний дискурс слід розглядати як вагому складову педагогічної майстерності в навчально-виховному процесі.

Таким чином, вплив мовних стратегій в навчально-виховному процесі спрямований на те, щоб заповнити недостатність наочно-функціонального характеру навчання, нейтралізувати відсутність традицій класичної освіти, сформувані непрагматичний інтерес до широкої сфери навчання, розширити доступ студентів і викладачів до “мовної матриці”, сприяти розумінню в системі „педагог – учень”, налагодженню мовних зв’язків.

Підсумовуючи викладене слід зазначити, що сучасна соціокультурна динаміка в українському суспільстві знаходить свій прояв безпосередньо в структурі професійної майстерності педагога. Навчально виховна діяльність не зводиться просто до необхідності нагромадження професійних знань та навичок. Найважливішою є роль майстерності у втіленні відповідальності людини перед суспільством. У сучасному світі зростає розуміння того, що демократичні цінності як складові педагогічної майстерності мають найвище значення. Усвідомлюється, що негативний вплив на них ринкових відносин може мати дуже згубні наслідки для розвитку суспільства. Навчально-виховної процес, його якість визначаються як особливостями культурних змін в суспільстві в умовах глобалізаційних викликів, так і організацією процесу підготовки фахівців, в контексті інформаційного повороту в навчанні, актуалізації мовних стратегій в навчально-виховному процесі.

## РОЗДІЛ 4

### ГУМАНІТАРНИЙ КОНТЕКСТ ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Успішне вирішення завдань національного виховання безпосередньо пов'язане з удосконаленням підготовки педагогів. Жодна інша професія не висуває таких вимог до людини, як професія педагога. Педагог, учитель, вихователь – довірена особа суспільства, якій воно довіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Суспільство ставить перед вчителем завдання не тільки бути неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань та високої культури, а й прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Соціальна значимість особистості вчителя, його професійних якостей із прадавніх часів хвилювали загально визнані авторитети різних епох: філософів, мислителів, основоположників педагогічної думки. У системі загальнолюдських цінностей ідеальний педагог-наставник виступає як іпостась, чия праця оточена повагою, пошаною на немеркнучою величчю.

Ще в древньогрецьких епохах можна натрапити на побіжну характеристику особистості вчителя (поема Аполлонія Родоського „Аргонавти” та поема Гомера „Іліада”). Вихователь міфічних героїв Ясона і Ахіла кентавр Хірон наділяється якостями глибинного мислення, непересічного інтелекту, мужності, хоробрості, правдивості, чесності, естетичними засадами.

В історії педагогіки афінська система виховання залишила слід як провідниця високої духовної культури, форпост формування гармонійної людини, визначальними якостями якої були моральна чистота, духовне багатство та фізична досконалість. Демократичний афінський лад створив

образ ідеальної людини, яка повинна уособлювати гармонію фізичного розвитку та прагнути органічно поєднувати розумове, моральне, естетичне і фізичне виховання. Саме в Афінах зароджуються і локалізуються перші педагогічні теорії. Найвидатніші тогочасні філософи виступали одночасно і виразниками педагогічних ідей античного світу.

Давньогрецький філософ Платон (427-437 рр. до н. е.) дотримувався принципу гармонійного розвитку особи як мети виховання. Своє бачення системи виховання дітей і молоді в умовах рабовласницького суспільства він окреслив у творах „Держава”, „Закони” та „Протагор”. Платон висунув низку цікавих думок, що стосуються виховання дітей дошкільного віку, розширення навчальних програм, створення державної системи виховання, освіти для дорослих членів суспільства і самовдосконалення людини протягом життя. На практиці він дотримувався суб’єкт-суб’єктної взаємодії вчителя і учня.

Великий стародавній мислитель і учень Платона Аристотель (384-322 рр. до н. е.) метою виховання вважав розвиток в людині вищих духовних якостей – розуму і волі. На його думку, керівництво навчально-виховним процесом повинно здійснюватися державою, яка визначає його мету, завдання і зміст. Гармонійний розвиток особистості в уявленні Аристотеля вважався наріжним каменем виховання. Звідси – негативне ставлення до спартанської системи виховання, що ігнорувала гармонійний розвиток індивіда.

Згідно з філософсько-педагогічною системою Платона і Аристотеля, досконалий вчитель-наставник має бути орієнтований на виховання гармонійної особистості. І якщо згадані мислителі розходились у поглядах на світобудову, то були єдиними у твердженнях, що естетичне і моральне виховання є свідченням гармонії, реальні вияви якої спостерігаються у спорті, астрономії, математиці та граматиці.

У плеяді виданих педагогів минулого одне із чільних місць посідає чеський мислитель-гуманіст Я.Каменський (1592-1670 рр.),

творча спадщина якого багато століть привертає увагу дослідників. Я.Каменський зазначав, що вчитель повинен мати глибокі та ґрунтовні знання, бути взірцем доброчесності, любити свою справу, а до учнів – ставитися по-батьківськи.

На думку видатного педагога, саме від учителя, його освіти, знань та вмінь залежать усі успіхи в роботі школи, у навчанні та вихованні учнів. У процесі своєї роботи вчитель має виховувати в учнів поміркованість, мужність, справедливість. Якщо робота школи є незадовільною, то провина в цьому лежить на тих вчителях, які не зуміли привернути до себе учнів такими рисами, як ласкавість, дружнє ставлення.

Свій внесок у розвиток педагогічної думки зробив англійський філософ, просвітитель і педагог Д.Локк (1632-1704 рр.). Він творчо розвинув і теоретично обґрунтував вимогу необхідності цілеспрямованої організації виховання та навчання, на чому наполягав ще Я. Каменський.

Д.Локк сформулював принципово важливе положення про те, що навчання виступає засобом розвитку основоположних громадянських, моральних якостей особистості. Тому вся праця і все мистецтво педагога повинні бути спрямовані на те, щоб озброїти душу вихованця доброчесністю, закріпити її в ній. Д.Локк вважав, що моральні норми і правила поведінки мають стати глибоко особистісними якостями молодого людини, і тільки в цьому випадку вони зможуть виконати своє призначення в забезпеченні його доброчесності. Локківська концепція морального виховання спрямовувала вчителя на виконання пріоритетного завдання – формування високоморальної людини, громадянина, здатної дотримуватись і стверджувати моральні ідеали.

Педагогічні ідеї діячів епохи Відродження були підхоплені і творчо розвинуті передовими мислителями передреволюційної Франції XVIII століття, а потім у педагогічних поглядах і діяльності Й.Песталоцці.

Педагогічні погляди французького просвітництва знайшли втілення в романі-трактаті Ж.-Ж. Руссо (1712-1778 рр.) „Еміль”, чи „Про виховання”. Сповідуючи принцип природовідповідності, видатний французький мислитель закликав педагогів завжди аргументувати пояснювальний матеріал достовірними доказами, які б сприяли підтриманню авторитету вчителя.

Ж.-Ж. Руссо вважав, що учителі мають продумувати уроки таким чином, щоб учень був зацікавлений у навчанні. Матеріал повинен викладатися простою доступною мовою, а педагог на уроці не повинен сердитися, напускаючи на себе суворість. Він наділяв особистість вчителя такими якостями, як доброчесність, щирість, доброта і висловлював бажання, щоб наставник і вихованець мали товариські стосунки, що ґрунтувалися би на взаємній довірі.

Представник швейцарської педагогічної школи Й. Песталоцці (1746-1827 рр.) основне завдання вчителя вбачав у сумлінному виконанні виховних функцій. Він був глибоко переконаний, що хороший учитель повинен не тільки навчати, а й планомірно здійснювати виховну роботу з дітьми. В умовах тогочасної школи вчитель, на думку Й. Песталоцці, мав би зосередитися на постійній роботі в певній виховній групі: їсти з ними за одним столом, ночувати в одній спальні, брати участь в їх іграх і, знаходячись у тісному контакті з учнями, привчати їх до чистоти, порядку та організованості.

Й. Песталоцці цінував у наставника такі якості, як любов до дітей, життєрадісність, винахідливість, скромність, безпосередність, моральну чистоту. Саме вони слугують завоюванню вчителем симпатій дітей, їх любові, авторитету і поваги. Видатний педагог творчо підходив до діяльності вихователя і рішуче заперечував застосування в ній рутинних одноманітних прийомів. Як влучно висловився Й. Песталоцці, до справи формування людини не повинні бути допущені „ремісники від виховання”.

Вагоме місце в українській педагогічній науці займала ідея вчителя, його роль у житті суспільства. Цим проблемам присвячені праці таких видатних українських педагогів, як Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Після розпаду СРСР українська педагогічна наука отримала можливість збагатитися творчою спадщиною відомого в західноєвропейських діаспорянських колах українського вченого, педагога і психолога Г.Ващенка. Його педагогічні ідеї, що ґрунтуються на засадах національного виховання, органічно заповнили нішу, яка утворилася в українській посткомуністичній педагогічній науці.

У своїх працях „Виховний ідеал”, „Виховання любові до Батьківщини”, „Виховання волі і характеру” „Виховна роль мистецтва”, „Основи естетичного виховання” та ін. Г.Ващенко обґрунтував власну педагогічну систему. Фундаментальні проблеми виховання він порушує і розв’язує крізь призму аналізу розвитку української духовності від найдавніших часів.

1) Велику увагу Г. Ващенко приділяв на потребі не тільки дати учням певну суму наукових знань, виробити у них науковий світогляд, а й виховати у них формальні здібності інтелекту. Завдання українського педагога (і теоретиків, і практиків) полягає в чіткому усвідомленні позитивних та негативних рис українського інтелекту.

Г.Ващенко вважав, що виховний процес повинен ґрунтуватися на таких першоосновах, як безмежна відданість Богові й Батьківщині. Тому вчитель, формуючи гармонійну особистість, повинен спрямувати зусилля на виховання громадянина – патріота і християнина.

Принципово важливі положення в українській педагогічній науці були сформульовані А.Макаренком та В.Сухомлинським. Попри те, що згадані педагоги вважаються класиками комуністичного виховання, їх творчий доробок у справі виховання особистості і досі слугує дороговказом. Адже, якщо відкинути ідеологічне нашарування, на сучасному етапі знаходять

успішне застосування запропоновані ними методика, технологія та організаційні форми виховної роботи.

Педагогічні ідеї А.Макаренка тісно пов'язані з його педагогічною практикою в колонії ім. О.Горького та комуні ім. Ф.Дзержинського. Поєднання навчання з працею учнів вважалося провідним принципом радянської школи. Нарівні з вихованцями участь у господарчих роботах брали і вихователі. Такі реалії підвели А.Макаренка до висновку, що до педагогічної справи слід підходити як до виробництва, а вихователя розглядати як „робітника”, перед яким поставлено конкретне завдання.

Майстерність вихователя, на думку А.Макаренка, не є якимось особливим мистецтвом, що потребує таланту, і при бажанні нею можна оволодіти. Разом з тим він вважав уміння виховувати таким самим мистецтвом, як „добре грати на скрипці чи роялі, добре писати картини, бути добрим фрезерувальником чи токарем [101, с. 201]”.

Актуальними залишаються і на сучасному етапі педагогічні погляди видатного українського педагога В.Сухомлинського. Особистість вчителя він розглядав як наріжний камінь навчання та виховання, а його професійну і педагогічну майстерність пов'язував із рівнем психологічної культури, психолого-педагогічних знань, розмаїттям засобів естетико-психологічного впливу на учнів.

Логічне продовження і розвиток ідея вчителя знайшла в працях сучасних українських вчених. Отримавши новий імпульс після досягнення Україною незалежності, вітчизняна педагогічна наука збагатилася чималою кількістю напрацювань у сфері становлення та розвитку національної освіти і виховання. Особистість вчителя досліджувалася і продовжує досліджуватися на основі врахування творчої спадщини корифеїв зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки, синтезу кращого досвіду педагогів-практиків. Відповідно до завдань, поставлених перед освітою України в період входження у

світовий освітній простір, низка провідних науковців АПН України зосередила увагу на дослідженні шляхів удосконалення теоретико-концептуальних, психолого-педагогічних та науково-методичних засад навчально-виховного процесу.

У наукових розробках В.Андрущенка велика увага приділяється ролі вчителя в становленні високоосвіченої гармонійної особистості, відтворенні і розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства. Розглядаючи освітні процеси крізь призму глобалізації, що формує людину „ірраціональну” замість „людини розумної”, вчений наголошує на необхідності якісно нової підготовки вчителя, викладача, вихователя, всього комплексу науково-методичного забезпечення. „Не втікаючи від ірраціональної проблематики, а розсудливо інтерпретуючи її в контексті науково визначеного знання, вчитель повинен формувати наукові знання про людину, природу і соціальний світ, розкривати його значення для особистості, виховувати в ній відчуття своєї особистої причетності до світу не лише як об’єкта соціальних впливів, а й їх активного суб’єкта [5, с. 11]”. Необхідно, щоб вчитель спрямував учня брати участь у житті суспільства, колективу, бути в контексті подій, творчо самовиражатися.

На думку В.Андрущенка, сучасна вища освіта має сформувати такого вчителя, який би був ерудованим, патріотично налаштованим, політично грамотним, культурно багатим, а також володів новітніми інформаційними технологіями та освоїв ази екологічної освіти. Важливо, щоб при викладі конкретної навчальної дисципліни вчитель чи педагог не замкнулися на її предметності, „забуваючи при цьому про людину, її потреби та інтереси, яким той же таки предмет має бути підпорядкований [5, с. 10]”.

Грунтовні доробки стосовно сутності педагогічної діяльності вчителя, його обов’язків та професійних функцій належать І.Зязюну. Він вважає, що основне призначення вчителя – бути ланкою у передаванні суспільного



досвіду, сприяти соціальному прогресу. Пізнавальний досвід педагог повинен передати вихованцю в процесі навчання, а моральний – шляхом організації відносин у процесі діяльності.

Орієнтація України на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентності в європейському та світовому просторах висувають нові вимоги до системи підвищення професійної майстерності педагога. В умовах сьогодення вона покликана максимально задовольняти професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків, спонукати їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах, формувати готовність до професійної діяльності в сучасних умовах.

Підвищення професійної майстерності педагога є невід'ємною складовою неперервної освіти педагогів як перманентного процесу їх професійного й особистісного розвитку. Логічно продовжуючи теоретико-методологічний, змістовний, функціональний та інші аспекти системи професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах, підвищення професійної майстерності надає їм певну специфіку і спрямованість. У якості підсистеми неперервної освіти вона виконує важливі функції структурно-змістовної організації освітнього простору, є складним і розгалуженим комплексом різноманітних напрямів, форм і методів зі своїми специфічними моделями функціонування і змістовно-цільового спрямування. З теоретико-методологічних позицій система підвищення професійної майстерності педагога постає як окрема галузь педагогічної науки. За останні роки зросла кількість наукових досліджень щодо проблем підвищення професійної кваліфікації на методологічному, теоретичному та емпіричному рівнях. Можна стверджувати, що в Україні відбувається активний процес формування галузевої наукової школи, поглиблюється теоретичний аналіз стратегії, способів і засобів поліпшення процесу підвищення професійності педагогів, озброєння їх сучасними методами навчально-виховної роботи. Певні теоретико-

методологічні проблеми системи підвищення професійної майстерності педагогів досліджувались у працях: В.Бондаря, С.Крисюка, В.Маслова, А.Нікуліної, В.Олійника, Н.Протасової, М.Романенка та ін.

Україна сьогодні має достатньо сформовану мережу навчальних закладів і підрозділів підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників – понад 500, в тому числі в галузевих міністерствах і відомствах – 224, в системі Міністерства освіти і науки – 185, в навчальних закладах недержавної форми власності – 93.

Шлях підвищення професійної викладацької майстерності педагогів України пролягає через післядипломну освіту, яка як складова державної системи освіти функціонує понад 50 років і визначена законодавчо статтею 10 закону України „Про освіту” як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. Таке розуміння сутності поняття „післядипломна педагогічна освіта” дало можливість визначити дві основні її функції. Перша – це підвищення кваліфікації і стажування; другою є перепідготовка педагогічних кадрів та їх спеціалізація. Зокрема підвищення кваліфікації розглядається як отримання додаткових умінь і знань з виконання додаткових задач і обов’язків у сфері своєї професії чи посади; стажування – як процес отримання досвіду виконання відповідних завдань і зобов’язань у додаткових сферах своєї діяльності; перепідготовка – як отримання додаткової спеціальності в рамках існуючого освітньо-кваліфікаційного рівня; спеціалізація – як отримання додаткової професійної спеціалізації в межах однієї спеціальності й освітньо-кваліфікаційного рівня. Виконання цих функцій покладене, в основному, на інститути післядипломної педагогічної освіти, які, згідно із законом України „Про вищу освіту”, є вищими навчальними закладами III-IV рівнів акредитації. Що ж до педагогічних університетів, то вони, в основному, виконують функцію підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів

різних освітньо-кваліфікаційних рівнів – бакалаврів та магістрів. Таке розмежування функцій між закладами вищої педагогічної освіти різних видів дало можливість у нашій системі чітко визначити мету і завдання післядипломної педагогічної освіти.

Зокрема, метою післядипломної педагогічної освіти є: задоволення потреб громадян в особистісному і професійному зростанні; забезпечення галузі висококваліфікованими кадрами відповідно до державного замовлення. Основні завдання післядипломної педагогічної освіти визначені Національною доктриною розвитку освіти і передбачають наступне: приведення обсягів та змісту перепідготовки і підвищення кваліфікації у відповідність до поточних та перспективних потреб держави; формування змісту навчання, яке має цільове спрямування на професійний розвиток конкретних фахівців; застосування сучасних навчальних технологій та запровадження дистанційної, очно-заочної, екстернатної форм навчання; забезпечення органічної єдності із системою підготовки фахівців шляхом урахування потреб ринку праці; оптимізація мережі навчальних закладів системи післядипломної освіти на засадах поточного та стратегічного планування потреб у професійному навчанні фахівців.

За статистикою в інститутах післядипломної педагогічної освіти щорічно підвищують кваліфікацію до 100 тис. педагогічних працівників, що становить 20 % від усього педагогічного персоналу країни; в інших закладах, у тому числі й закладах недержавної форми власності, лише 2 % [124, с. 5-9].

Розглядаючи підвищення професійної майстерності педагога як багатофункціональну систему збагачення професійної і загальної культури особистості педагога, зокрема молодого, вчені характеризують її як таку, що має охоплювати: підвищення кваліфікації (підвищення, удосконалення, розвиток професійних знань і вмінь); перепідготовку до нової професії (відповідно до потреб виробництва); підготовку фахівців вищої категорії (підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів).

Як зазначив Голова Міжнародного комітету СНД з розповсюдження знань і освіти дорослих вже в найближчі десятиліття, коли перед людством постане багато раніше невідомих найгостріших проблем, роль знань, освіти, творчості підвищиться, оскільки без них неможливо вирішити майбутні проблеми. І тоді на історичну сцену вийдуть ті країни, ті народи, які будуть спроможні забезпечити більш високий рівень організованості й майстерності в усіх проявах. Очевидно, що економічне змагання держав перейде з виробничої галузі у сферу науки, нових технологій і освіти. Станом і рівнем їхнього розвитку буде визначатися конкурентоздатність країн, їх стан на світових ринках, у світовому економічному співтоваристві. Сьогодні університетська освіта набуває ознак фундаментальності, завдання її – навчити молоду людину вчитися самостійно, вчитися постійно. Тому підґрунтя післядипломної освіти закладається ще в студентські роки. Зростає нове покоління молодих людей, які володіють найсучаснішими інформаційними технологіями і підходами до вирішення науково-технічних завдань. Проте часовий інтервал зміни соціокультурних умов став значно коротший, ніж термін життя окремої людини. Безперервна освіта є об'єктивно необхідною, оскільки науково-технічний прогрес швидко призводить до девальвації освіти в усіх сферах. Однак дуже часто реалізацію принципу безперервної освіти на практиці зводять лише до організації ступеневої освіти, зокрема, педагогічної. У цьому випадку післядипломна освіта розглядається як логічне продовження вузівської освіти. Дію цього принципу варто розглядати більш широко і в цьому зв'язку більш чітко виділяти специфіку післядипломної педагогічної освіти. Це дасть змогу знайти нові підходи до організації і науково-методичного забезпечення післядипломної освіти. У системі післядипломної педагогічної освіти наукові знання стають як фактором розвитку педагогічної практики, так і збагачуються самі в результаті узагальнення й аналізу наявного досвіду. Це сприяє формуванню у педагогів свідомого ставлення до набуття теоретичних

знань і розвитку в них потреби творчого застосування цих знань у роботі з дітьми [166, с. 13-16].

Головною метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників є: трансляція досягнень психолого-педагогічної науки від покоління до покоління педагогічних працівників; узагальнення, систематизація, творче переосмислення цих досягнень та адаптація їх до сучасних умов з урахуванням вимог державних та нормативно-інструктивних документів, що стосуються питань освіти і регіональних аналітико-діагностичних даних; підвищення професійного рівня вчителів і вихователів відповідно до сучасної філософії освіти в Україні та усвідомлення ними свого місця й ролі у цьому процесі; спрямування самоосвітньої діяльності педагогічних працівників.

Основними принципами, згідно з якими здійснюється підвищення кваліфікації педагогів, є принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, науковості, наступності, перспективності, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, неперервності освіти та її незалежності від політичних партій, громадських і релігійних організацій, зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання, орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці, відповідність державним вимогам та освітнім стандартам.

Зміст підвищення кваліфікації педагогів впливає з мети та завдань, визначених в основних державних документах про освіту; конкретизується відповідно до результатів аналізу стану організації навчально-виховного процесу в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах області, якості знань, умінь, навичок учнів та відповідно до запитів чи професійних потреб педагогічних працівників і розкривається в три етапи, а саме: планування системи роботи відповідних структурних підрозділів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти; організація підвищення кваліфікації: збирання та аналіз діагностичних даних, корекція знань педагогічних працівників, стимулювання педагогічних кадрів; контроль та корекція системи підвищення кваліфікації. У результаті цілеспрямованої та

систематичної діяльності структурних підрозділів інститутів післядипломної освіти педагоги мають: чітко усвідомлювати мету освіти на сучасному етапі, що допоможе їм визначити власні місце й роль у навчально-виховному процесі; добре знати зміст основних державних та нормативно-інструктивних документів з питань освіти, зокрема Базового компонента дошкільної освіти та Державного стандарту загальної середньої освіти; вільно орієнтуватися в наявній навчальній, педагогічній та методичній літературі; раціонально використовувати ідеї передового досвіду та розробляти власні педагогічні технології, що сприяють підвищенню якості знань дошкільнят і учнів; навчитися творчо переосмислювати набуті знання, адаптувати їх до сучасних соціальних потреб та потреб регіону; виробити звичку критично ставитися до власної професійної діяльності та діяльності колег, аналізуючи результати діагностування та організуючи педагогічне спостереження за наслідками свого впливу на вихованців з урахуванням концептуальних положень державних освітянських документів; визначати напрямки самоосвітньої діяльності, виходячи з актуальних проблем сьогодення; регулярно користуватися психологічним, філософським, тлумачним та іншими словниками, оскільки усвідомлення змісту термінів полегшує педагогові процес сприймання та засвоєння нових знань, а відтак сприяє підвищенню його професійної майстерності [12, с. 10-12].

Основними компонентами формування педагогічної майстерності та професіоналізму є: державна кадрова політика; навчально-виховний процес; педагогічні знання; психологічні знання; фахові знання; всебічний розвиток. І лише при наявності всіх цих компонентів можна говорити про викладача – професіонала, майстра своєї справи.

Організація підвищення професійної майстерності педагогів повинно здійснюватися з урахуванням психофізіологічних, соціально-психологічних, соціальних та психолого-педагогічних факторів дорослої людини. Такий підхід максимально забезпечує не тільки вдосконалення професійної майстерності педагога, а й безперервність та поступовість розвитку його як

особистості. Наведемо деякі статистичні дані стосовно професіоналізму та способів освіти. Так, значна частина вчителів (87%) вважає, що провідним механізмом розвитку їх професіоналізму є проектувальна, інноваційна та дослідницька діяльність. Водночас студенти (79%) переконані, що це – проектувальна та нормативно-виконавська діяльність. Цікавими є результати стосовно джерел та шляхів поповнення знань: 46% педагогів на перше місце ставлять самоосвіту, 50% – курси підвищення кваліфікації, лише 4% – використання сучасних інформаційних технологій. Для 69% студентів основними є лекції, семінарські та практичні заняття, 24% – надають перевагу сучасним інформаційним технологіям і лише 5% вважають самоосвіту серйозним джерелом поповнення знань на шляху професійного становлення. Дані дослідження свідчать, що вчитель-практик, на відміну від студента-випускника педагогічного вузу, має інше бачення проблеми професійного зростання і вважає самоосвіту, курсове підвищення кваліфікації основними джерелами поповнення знань, засобом досягнення педагогічної майстерності. Значні розбіжності в розумінні ролі й місця сучасних інформаційних технологій навчання у студентів і вчителів переконливо свідчать про необхідність системної, цілеспрямованої роботи з педагогами-практиками щодо оволодіння комп'ютером, умінням використовувати сучасні інформаційні технології у практичній діяльності [79, с. 48-51].

Перед післядипломною педагогічною освітою стоїть наступний широкий спектр завдань: розробити й теоретично обґрунтувати диференційовані моделі організації підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах розвитку освіти України та регіонів; обґрунтування й розробка концептуальних моделей організації підвищення кваліфікації педагогів, що сприятимуть визначенню подальших шляхів розвитку системи; виокремлення й теоретичне обґрунтування методологічних основ впровадження дидактично орієнтованих інформаційно-комунікаційних технологій підвищення кваліфікації вчителів у систему післядипломної

педагогічної освіти, що максимально сприяють формуванню післядипломної педагогічної освіти як мобільної, гнучкої й оперативної у задоволенні потреб вчителя в його професійному зростанні та ін. [78, с. 41-44].

У контексті розвитку особистості післядипломна освіта як шлях підвищення професійної майстерності педагога, стверджує В.Семиченко, покликана вирішувати такі завдання: поєднання, взаємозв'язок, взаємодоповнення професійного та особистісного зростання, мотивацію неперервного розвитку; розширення ступеня усвідомлення фахівцем різноманітних подій, що виникають та відбуваються на всіх рівнях його взаємодії зі світом (загальнолюдських, професійних, особистісних); формування сучасного стилю мислення, характерними ознаками якого є: системність, гнучкість, динамізм, перспективність, історизм, об'єктивність, концептуальність тощо; зростання рівня толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їхніх дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмова від конфронтації; опрочення теоретичних знань та узагальнення (теоретизація) життєвого досвіду; засвоєння особистістю ефективних стратегій і технік самореалізації, життєтворчості в провідних сферах життя (професійній діяльності, соціальному середовищі тощо); доопрацювання тих складників професійної діяльності, які через різні обставини не були засвоєні раніше, напрацювання прийомів компенсації або подальшого розвитку тих якостей, які є недостатньо сформованими; створення власної системи діяльності, у якій органічно поєднуються індивідуальні якості та нормативні вимоги [96, с. 5-7].

Одним з завдань післядипломної освіти є розвиток та удосконалення професійно-педагогічних якостей під час підвищення кваліфікації. Професійно-педагогічні якості складаються з кваліфікації, компетентності, педагогічної майстерності, педагогічної культури, компетенції.

Кваліфікація і компетентність – своєрідні соціально-трудова характеристики, які визначають межі, які задають рівень функціональних дій у професії. Вони окреслені нормативно і контролюються соціумом під час



різного роду атестаційних актів. Кваліфікація формально зумовлена типом отриманої освіти і документами, які дають право на роботу зі спеціальності, а також підставами для присвоєння вихідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика спеціаліста завжди так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості та формує певні кваліфікаційні очікування, у тому числі щодо технологічної готовності до виконання своїх функцій. Однак сам по собі документ про освіту не дає гарантії якості подальшої роботи. Компетентність можна охарактеризувати як здатність вирішувати професійні завдання визначеного класу, які потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності як системна характеристика і має певну структуру. Компетентність може бути вимірною кількісно, наприклад, за допомогою виокремлення рівнів, або якісно (методологічно, технологічно, соціально тощо). Професійно-педагогічна діяльність відображає здатність людини професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві на певний момент нормативів і стандартів. Саме тому поняття компетентності має конкретно-історичний характер і може бути оцінене тільки під час практичної діяльності. Якщо кваліфікація і компетентність є нормативними характеристиками фахівця, то поняття педагогічна культура і педагогічна майстерність вказують передусім на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності, своєрідність і унікальність його внеску в розвиток освіти. Педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як і специфічного „інструменту” роботи з людиною. Ще одне поняття, пов'язане з категорією професійно-педагогічних якостей, має назву „компетенція”. Під компетенцією розуміють простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця. Трапляється так, що сфера компетенції не завжди збігається з рівнем

кваліфікації або компетенції працівника, з його професійно-культурним досвідом. Вона може бути ширшою або вужчою за його реальні можливості, у тому числі технологічні. У цьому разі результативність професійно-педагогічної діяльності свідомо знижується.

На етапі підвищення кваліфікації ключовим стає поняття професійно-педагогічних якостей як відображення повноти сутності педагогічної професії. Порівняно з компетентністю це ширше поняття, у структурі якого компетентність є лише однією зі складових. На цьому етапі визначається доцільність і можливість переходу до проблеми безперервності в системі професійного становлення і розвитку на рівні як індивідуального суб'єкта, так і сукупного (колективного, корпоративного, групового, професійного співтовариства). Основною функцією підвищення кваліфікації, яка розглядається як невід'ємна ланка безперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічних якостей. Відповідно до цього структурою можливих напрямків такого розвитку можуть стати: нарощування кваліфікаційного обсягу (набуття нових спеціалізацій, перепідготовка); збільшення ступеня повноти структури компетентності; розширення сфери компетентності (кар'єрне і функціональне просування, своєрідна „професійна експансія”); засвоєння культурного досвіду інших суб'єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду; самовдосконалення в русі до майстерності як вищий прояв професійних якостей. Стратегії розвитку професійно-педагогічних якостей в системі підвищення кваліфікації можуть бути варіативними. Насамперед, це переведення досвіду, накопиченого в професійному суспільстві, педагогічній культурі, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається своєрідне розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічних якостей. При цьому важливо визначити, що саме доцільно засвоїти конкретному суб'єктові з уже наявних у його колег професійних знань, умінь, навичок, хто саме є еталонним носієм необхідного змісту [28, с. 50-57].

Для того, щоб глибше зрозуміти сучасні підходи до підвищення професійної майстерності педагога, звернемося до концептуальних теорій. Існує декілька теорій організації післядипломного навчання. Найбільшого поширення в педагогіці останнім часом набули такі теорії навчання дорослих, як біхевіористська, когнітивна і гуманістична.

Теорія біхевіоризму („біхевіоризм” від англ. behaviour – „поведінка”) виникла на початку нинішнього століття як відгук на перші навчальні теорії, а також як спроба пояснити більш чітко-навчальний процес дорослих. Але якщо бути ще більш послідовними, то маємо сказати, що корені біхевіоризму – провідного напрямку в американській психології – беруть свій початок у першій половині ХІХ ст., коли відомий психолог і педагог Е.Торндайк опублікував свою роботу „Розум тварин” (1838). Викладач, згідно з теорією біхевіоризму, виступає як „лікар”, який ясно, точно знає все наперед. Завдання суб’єкта (слухача) полягає лише в пасивному сприйманні матеріалу. Прихильники теорії біхевіоризму вірять, що всі знання виникають у результаті нашої попередньої взаємодії з навколишнім середовищем, наші знання – це відгук на деякі заплановані стимули. Викладач вибирає бажаний кінцевий варіант поведінки та виконує його технічне опрацювання з метою розробки графіка занять. Ця попередня розпланованість робить навчання розвагою, оскільки думати не обов’язково. Слухачі крок за кроком послідовно виконують поставлені завдання. Навчання можна порівняти з таким прикладом: інструктор з плавання вчить нового учня. Спочатку йому дозволено пливти без певного стилю. А коли упевненість новачка зростає, інструктор починає його вчити окремих елементів, тобто відбувається пасивне сприймання матеріалу з боку учня і „начинення” – з боку викладача.

Теорія когнітивізму бере початок у працях Л.Виготського, а також Уільяма Джемса. Згідно з теорією когнітивізму акценти в навчанні переносяться з пасивного сприйняття на свідоме, активну позицію слухача у навчанні. Нові ідеї шляхів стимулювання когнітивного розвитку з’явилися в

США та інших країнах, зокрема Бельгії, Нідерландах, Німеччині та Венесуелі.

Головний принцип когнітивного навчання полягає в тому, що слухачам дають лише реальні поняття предмета, а зв'язки між цими поняттями мають віднайти самі слухачі, тобто активізувати своє мислення і розуміння, спираючись на досвід.

Особлива увага приділяється пам'яті, сприйняттю. Викладачі повинні подумати про те, яким чином можна допомогти слухачам кодувати, зберігати та відновлювати інформацію. З цією метою викладач повинен: відновлювати попередні знання слухачів на початку кожного заняття; використовувати нові матеріали протягом заняття; давати можливість слухачам використовувати нову інформацію; заохочувати слухачів до відновлення інформації не підказуючи їм готової відповіді; давати підказку лише натяком – за допомогою запитань чи малюнків.

Поряд з когнітивною утверджується нова теорія – гуманістична. Пильна увага сучасного суспільства до проблеми гуманізації освіти багато в чому пов'язана з еволюцією філософських поглядів, відповідно до яких у центрі картини світу знаходиться людина. До останнього часу наука вважалася тим більш об'єктивною, чим далі вона була віддалена від зв'язку із суб'єктом, з індивідуальністю. Це стосувалося всіх без винятку наук, у тому числі педагогіки і психології [17].

Стрімкий розвиток продуктивних сил, зародження нових соціальних відносин сприяли виникненню нового погляду на людину та на світ у цілому. Повага до людини, віра в її сили і можливості, відродження інтересу до культурної спадщини людства – все це знаходило відображення у поглядах гуманістів. Слово „гуманізм” походить від латинського людяний. В широкому розумінні – це система поглядів, що історично змінюється і визнає цінність людини як особистості. Термін „гуманізм” був введений німецьким педагогом Ф.Нітхаммером (1808). Гуманістичний підхід до навчання передбачає, що інтелект, почуття та душа розглядаються як одне ціле.

Гуманістичне вчення стосується саморозкриття і тому воно унікальне для кожної людини. Гуманіст може визначити навчання як результат (процес) поєднання індивідуальних особистих знань із цінностями та переконаннями суб'єкта. Болгарський вчений П.Нойков детально вивчив погляди педагогів-гуманістів. Ідеалом гуманістичної педагогіки, за його твердженням, вже більше не є окремий індивід, який обмежується культурною чи релігійною діяльністю, а той, хто може виявити свої здібності у всіх сферах. У процесі навчання викладач виходить з того, що слухач цілісна особа: інтелект, почуття, тіло та душа. Люди загалом позитивні в їх найближчій суті. Це не означає, що все так ідеально. Йдеться про те, що люди, яким надана правильна інформація і відповідне навколишнє оточення, можуть змінити свої негативні форми поведінки та відносин, які вони засвоїли, та сформувані інші. При цьому обов'язково треба пам'ятати: кожна особистість має своє бачення, тому те, що до вподоби одним, не обов'язково підійде іншим. Необхідна реалізація людських можливостей, тобто це означає концентрацію зусиль на досягненні слухачами всього, на що вони здатні. кожна людина, проходячи через стадію немовляти, дитинства, юності неодноразово змінює свої погляди і погляди на саму себе. Цей процес не повинен припинятися і тоді, коли ми стаємо дорослими. Викладач має бути налаштованим „на цю хвилину”. Іншими словами, гуманістична теорія вчить, що всі ми продовжуємо розвиватися, якщо не будемо себе в цьому обмежувати, а навпаки, проявляти інтерес та працювати над собою. І знову ж таки: якщо не існує взаємного розуміння між викладачем та слухачем, то ні про яке навчання не може бути й мови.

Ось навички, які викладачеві варто продемонструвати, щоб досягти успіху: впевненість у своїх твердженнях і вміння їх відстоювати; вміння проводити дискусії, обмін думками; вміння чути і слухати інших; вміння своєчасно реагувати на думку в аудиторії. До недоліків такого підходу в навчанні варто віднести наявність меншого контролю з боку викладача, а

також обмеження часу на виклад матеріалу, зумовлене необхідністю зворотного зв'язку з аудиторією.

Варто також постійно пам'ятати і принципи гуманістичної педагогіки. Це, перш за все, пізнання і засвоєння в педагогічному процесі істинно людського; усвідомлення в педагогічному процесі себе як людини; збіг інтересів особистості із загальнолюдськими інтересами; неприпустимість використання в педагогічному процесі інформації, здатної спровокувати слухача на антисоціальні дії; надання слухачеві в педагогічному процесі необхідного простору для найкращого виявлення своєї індивідуальності. Педагог, як казав Я.Коменський, повинен готувати із суб'єктів діяльних людей, які б турбувалися про загальне благо.

Проблематичними сьогодні є питання, пов'язані з розробкою науково обґрунтованої стратегії гуманізації освіти в цілому на рубежі ХХ – ХХІ ст. Обговоренню цього комплексу проблем був присвячений Перший міжнародний і конгрес з проблем гуманізації освіти який відбувся в 1995 р. на Алтаї в Бійську. На конгресі завершилося формування Міжнародної академії гуманізації освіти. Серед обраних академіків відомі психологи – Г.Балл (Україна), І.Дубровіна, В.Леонтьєв, І.Семенова (Росія), члени-кореспонденти – С.Дмитрієв (Росія) і П.Тюрін (Латвія) [134, с. 135-141].

Повернемося до проблем сучасної української системи підвищення професійної майстерності педагога. Під час аналізу стану перепідготовки педагогічних кадрів ми стикаємося з рядом протиріч і суперечностей між існуючою системою післядипломної педагогічної освіти й реальними потребами педагогів у їхньому професійному зростанні з урахуванням динамічності соціокультурної ситуації в суспільстві, що сприяє розвитку як усієї системи освіти України, так і післядипломної зокрема. Вище ми навели приклади трьох теорій організації перепідготовки вчителів, але практична реалізація їх завдань залишає бажати кращого. Так, для нашого суспільства в сфері післядипломної педагогічної освіти характерні невідповідність статусу вчителя рівню його заробітної плати і соціальної підтримки та вимог, які

ставить нині суспільство до якості професійної діяльності педагога; дефіцит фінансування післядипломної педагогічної освіти на всіх рівнях, відсутність системи випереджального забезпечення передовими навчально-методичними й матеріально-технічними засобами, що змушує її функціонувати в умовах самовиживання та самозахисту; неузгодженість управління післядипломною педагогічною освітою на центральному й регіональному рівнях: з одного боку, гуманізація і децентралізація системи освіти в державі, зростання ролі регіонів в управлінні галуззю, з іншого – неготовність регіональних систем післядипломної педагогічної освіти брати на себе проблеми організації та змісту професійного розвитку вчителя, нездатність працювати в ринкових умовах розвитку суспільства й відповідно – пошуку альтернативних шляхів фінансування галузі; післядипломна педагогічна освіта не готова повною мірою враховувати запити та потреби споживачів на ринку освітніх послуг і оперативно реагувати на зміни в соціально-економічному житті держави; істотна перевага в післядипломній педагогічній освіті колективних форм роботи над індивідуальними, що не сприяє реалізації завдань особистісно орієнтованої освіти й не передбачає індивідуальної траєкторії професійного зростання кожного педагога, мало враховує рівень професійної майстерності вчителя, його умови праці та соціального захисту; істотною є перевага процесуальної складової змісту навчання над когнітивною, що свідчить про недостатнє розуміння необхідності поєднувати теоретичний і практичний блоки питань, оскільки ґрунтовні теоретичні знання є базовими й сприяють кращому поновленню фахових знань, виробленню практичних навичок та умінь, формуванню гуманістичного світогляду вчителя; низький рівень дивергентності мислення вчителя, що виявляється в його неготовності до роботи в ситуації вибору, варіативності освіти, її інноваційного характеру, розуміння того, що важливим є не лише питання, як учити учня, а й чого його вчити; недостатній рівень готовності вчителя до сприйняття поняття „економіка освіти”, розуміння ним умов функціонування галузі й

необхідності якісного задоволення потреб споживача, тобто учнів та їхніх батьків [78, с. 41-44].

Ще одну групу суперечностей, які потребують вирішення, виділяє проректор з науково-методичної роботи Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів Є.Бачинська: між необхідністю на практиці застосовувати особистісно орієнтовані освітні технології та недостатнім рівнем психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників; між відсутністю потреби у самоосвіті, самовдосконаленні з проблем навчання і виховання юного покоління у вчителів та необхідністю у підвищенні професійного рівня, педагогічної майстерності і загальної культури; між спрямованістю науково-методичної діяльності на передавання знань, демонстрацію кращих зразків навчальної і виховної роботи та необхідністю її переорієнтації на результат, що передбачає підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників, створення умов для їхнього професійного й особистісного зростання, формування ними індивідуального стилю освітньої діяльності; між потребою та відсутністю цілісної системи підготовки педагогічних працівників до виховної діяльності (система вищої освіти – післядипломна освіта); між потребою та відсутністю цілісної системи підготовки менеджерів (організаторів: методистів, заступників директорів шкіл) освіти (система вищої освіти – післядипломна освіта) [14].

Серед загальних проблем підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників О.Рассомахіна вбачає такі: проблему особистісної зацікавленості викладача у підвищенні кваліфікації; проблему пошуку джерел фінансування післядипломної освіти викладачів; поєднання проходження курсів із роботою; невизначеність базових потреб у підвищенні кваліфікації; значну теоретичну орієнтацію більшості курсів післядипломної освіти; недостатнє навчально-методичне забезпечення цього процесу; нераціональне розташування закладів післядипломної освіти; низьку якість курсів; низький рівень кваліфікації викладачів, які працюють в системі



післядипломної освіти; відсутність інтегрованих систем професійної підготовки педагогічних кадрів, спрямованих на потреби працюючих викладачів; недосконалу базову підготовку викладача [141].

В сучасних умовах реформування освіти в Україні значне місце відводиться модернізації післядипломної освіти, зокрема педагогічної, яка за визначенням ЮНЕСКО є „короною освіти” і дає можливість кожному фахівцю постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові 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 в розробці регіональних програм розвитку освіти тощо.

Для подолання вищенаведених протиріч необхідне реформування освіти, особливо, її інтеграція. Оскільки життя в суспільстві та світогляд людей за своїм змістом мають інтегрований характер, то і система перепідготовки педагогічних працівників повинна також реалізовувати інтегрований підхід, який не лише сприяє засвоєнню інформаційного змісту окремих предметів, а й формує цілісне уявлення про навколишній світ. Модернізація системи підвищення професійної майстерності педагога на основі принципу інтеграції зумовлює необхідність опанування новими технологіями розвитку професіоналізму педагогів. Провідна роль приділяється активним формам роботи, проблемним методам, які засновані на створенні проблемних ситуацій, активній пізнавальній діяльності слухачів. У системі післядипломної освіти педагоги набувають умінь взаємодії у спільній діяльності, можливість спілкування дає змогу створювати атмосферу взаємоповаги, взаєморозуміння, тим самим створюючи умови для взаємодії. Стратегічним напрямом післядипломної педагогічної освіти є розробка персоніфікованої системи післядипломної

освіти, яка надавала б кожному педагогу широкі можливості для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки, забезпечення модульно-розвиваючого, проблемно-діалогічного інтерактивного характеру навчання на інтеграційній основі. В післядипломній педагогічній освіті особливо важливо враховувати принципи андрагогіки (науки про освіту дорослих): дорослі здатні самостійно визначити і наголосити, яким змістом навчального матеріалу вони хочуть оволодіти; стосунки викладача з дорослими – стосунки допомоги; дорослі мають великий життєвий досвід і його необхідно використовувати; потрібно приділяти значну увагу роботі в малих групах; той, хто навчається, бере активну участь у розв'язанні питання: що і як вчити; навчання дорослих більш сконцентроване на їх особистості. Навчально-тематичні плани і програми повинні бути безпосередньо зорієнтовані на інтереси слухачів та життєві ситуації, оскільки дорослі при вивченні теми орієнтуються на розв'язання певних проблем, приділяють більше уваги сьогоденню, вирішенню актуальних проблем, з якими вони зустрічаються у повсякденному житті. У змісті навчання дорослих інтеграція здійснюється об'єднанням в одному курсі тем різних навчальних предметів широким дисциплінарним підходом. Освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної системи знань слухачів, єдиної картини світу, наукового світогляду. Впровадження інтегративних процесів у навчальний процес сприяє розв'язанню важливих методологічних питань. Сучасна наука все більше формується як цілісна система, структурно впорядкована за проблемами, а не лише предметним принципом. Педагог повинен будувати свою діяльність на основі загальної ерудиції, керуючись такими ціннісними орієнтаціями, які пов'язують його особисту професійну діяльність із загальним розвитком суспільства. Адже найпершим завданням професійної освіти є соціалізація особистості. Теорія соціалізації є соціально значущою міждисциплінарною теорією, що інтегрує у собі знання ряду наук (педагогіки, психології, соціальної психології, етики, естетики, соціології та ін.). Можливості реалізації ідей гуманізації навчання в післядипломній освіті

здійснюються на основі модульної системи, кооперованого та інтегрованого навчання, міждисциплінарного підходу до його організації [121, с. 24-27].  
Центральні завдання інтеграції: конструктивне і рівноправне поєднання зусиль усіх закладів післядипломної педагогічної освіти; розвиток теоретико-методологічних засад функціонування закладів післядипломної педагогічної освіти, створення єдиного понятійного і термінологічного апарату; створення спільних центрів, філіалів, програм, творчих та експериментальних лабораторій, видань та багато іншого; взаємодопомога щодо впровадження в навчальний та управлінський процеси наукових і технологічних досягнень; взаємозв'язок у вивченні освітньої кон'юнктури, розвитку освітніх послуг, підготовці наукових кадрів та спеціалістів управлінців на рівні світових вимог; співпраця і консультування з проблем міжнародного співробітництва, входження у світовий освітній простір та ін.

Ще один спосіб ефективного реформування освіти – це впровадження технологій дистанційного навчання. Дистанційне навчання – це синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка базується на використанні широкого спектра традиційних та нових інформаційних технологій та їх технічних засобів, які використовуються для трансформації навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем та тим, хто навчається, за умови, що процес навчання індіферентний до їх розташування у просторі та часі, а також до конкретного навчального закладу. Специфікою дистанційного навчання є наявність середовища або засобів, за допомогою яких відбувається спілкування викладача і тих, хто навчається. Під інформаційно-навчальним середовищем дистанційного навчання розуміється сукупність системно організованого, розподіленого забезпечення засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмованого й організаційно-методичного забезпечення, зорієнтованого на задоволення освітніх потреб користувачів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у закладах післядипломної освіти забезпечує нові можливості подання навчального

матеріалу, стимулює слухачів до активної навчальної діяльності, надає можливість для кожного педагога реалізувати свою, сформовану відповідно до індивідуальних особливостей і вимог, траєкторію навчання. Разом із тим, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної освіти може бути ефективним лише за умови розробки науково-обґрунтованої технології навчання, як суб'єкта навчання, так і навчального закладу в цілому. Поряд з проблемою модернізації матеріальної частини навчального середовища, виникає проблема необхідності суттєвої модернізації (науково обґрунтованої і педагогічно доцільної) організаційних форм навчання, оскільки традиційна організація навчання вже не забезпечує виконання сучасних вимог до процесу та результатів навчання.

Поняття „педагогічна майстерність” також зазнає змін, з'являються нові вимоги до особистості вчителя. Залишаючи чинними вимоги до поняття „педагогічна майстерність”, сучасність вимагає від учителя вміння органічно поєднувати традиційні навчальні впливи з активним і вільним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагогічна техніка зазнає найбільших змін, оскільки, завдяки застосуванню нових засобів навчання, стає можливим застосування нових методів активного навчання.

Педагогічні здібності як сукупність психічних особливостей учителя також зазнають суттєвого впливу, оскільки інформаційні технології, як і будь-які інші технічні вдосконалення, підсилюють органи чуття людини, допомагають учителю проявити більшу увагу до суб'єкта навчання, його особливостей і потреб.

Гуманістична спрямованість діяльності педагога на суб'єкт навчання, бачення ним у кожному учневі особистість, жодним чином не принижується застосуванням у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій. Більше того, педагогічно доцільне застосування цих технологій забезпечує для педагога більше часу для спілкування з кожною дитиною.

Професійна компетентність, професіоналізм педагога також сьогодні неможливі без складових, пов'язаних із інформаційно-комунікаційними технологіями.

Таким чином, у сучасності практично всі елементи педагогічної майстерності пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями. Впливу сучасних технологій зазнають практично всі складові педагогічної майстерності.

Разом з тим, досягти необхідного рівня сформованості педагогічної майстерності неможливо без застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі не тільки вищих педагогічних навчальних закладів, а й у навчальних закладах післядипломної освіти. Неперервне навчання вчителів, яке сьогодні є необхідною передумовою підвищення педагогічної майстерності, неможливе без наявності у педагогів достатнього рівня володіння програмно-апаратними засобами, вмінь використання сервісів мережі Інтернет для пошуку інформації [15].

Дистанційне навчання в загальній системі підвищення кваліфікації дає змогу: дати вчителю можливість професійного вдосконалення без відриву від основної діяльності й отримання посвідчення прийнятого зразка про підвищення кваліфікації; індивідуалізувати процес навчання з орієнтацією на можливості та рівень професіоналізму вчителя, умови його педагогічної діяльності; зробити процес підвищення кваліфікації більш відкритим, неперервним і гнучким (вільне зарахування на курси, вибір індивідуальних програм, термінів і темпу підвищення кваліфікації тощо); знівелювати можливостями для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з територій, близьких до науково-методичних центрів, і на периферії; гранично скоротити витрати на підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Не менш важливою є та обставина, що воно дозволяє враховувати типові особливості педагогів під час підвищення їх кваліфікації, а саме: основним видом діяльності для вчителя є професійно-педагогічна діяльність, навчання ж виступає в ролі допоміжної діяльності, яка має забезпечувати

ефективність основної; пізнавальні інтереси вчителя концентруються навколо його потреб щодо осмислення різноманітних явищ оточуючої дійсності та професійної діяльності, власного досвіду, формування власної позиції щодо позицій інших; здатності використовувати одержані знання в практичній діяльності тощо; прагнення вчителів (тобто суб'єктів трудової діяльності) бути і суб'єктами учіння (але аж ніяк не об'єктами впливів викладачів); основним принципом навчання дорослих (учителів) є концептуальний, а не функціональний розвиток особистості (тобто узагальнення і систематизація практичних знань та розвиток гнучкості мислення, засвоєння методології розв'язання професійних задач). Основою дистанційного навчання є цілеспрямована та контрольована інтенсивна праця того, хто навчається, в зручному для нього місці, в зручний для нього час, за індивідуальним розкладом, користуючись при цьому комплектом спеціальних засобів навчання та маючи узгоджену можливість контакту з викладачем (за допомогою телефону, електронної або звичайної пошти, а також очно).

Існують різні моделі дистанційного навчання. Наприклад, модель „самостійне навчання”, яка звільняє слухачів від необхідності знаходитися у визначеному місці у визначений час. Слухачі отримують доступ до комплекту матеріалів, який містить детальну програму та виклад змісту курсу, можливість звертатися до співробітника інституту, який здійснює керівництво, відповідає на запитання й оцінює роботу. Існує також модель „відкрите навчання плюс аудиторія”, яка передбачає використання друкованого викладу курсу й інших засобів (наприклад відеозаписів або комп'ютерних дисків), що дають змогу слухачам вивчати курс у найбільш прийнятному для нього темпі, у поєднанні з інтерактивними телекомунікаційними технологіями для організації спілкування слухачів усередині дистанційної групи. Сьогодні дистанційне навчання розглядається як нова педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання, підлягає основним законам

педагогіки (хоча і трансформує їх згідно з новими умовами навчання і вимагає певного переосмислення у межах освітніх закладів).

Дидактичні принципи дистанційної освіти: принцип креативного характеру пізнавальної діяльності, принцип відповідності фундаментальності освіти пізнавальним потребам слухачів, принцип вільного вибору отриманої інформації шляхом певної діяльності, принцип індивідуальної освітньої діяльності слухачів; принцип врахування індивідуальних особливостей слухачів, принцип віртуалізації освіти та системного структурування інформації, принцип пріоритету діяльнісних критеріїв оцінки результатів навчання перед інформаційними, принцип створення слухачами особистісної освітньої продукції за тими модулями, що вивчаються, принцип інтерактивності у спілкуванні з інформацією [176, с. 29-32].

Система післядипломної педагогічної освіти підлягає наступному вдосконаленню: розробці нормативно-правової бази (відсутній Закон про післядипломну освіту, Положення про заклад післядипломної освіти, Положення про ліцензування та акредитацію закладів післядипломної освіти); впорядкуванню системи соціальних гарантій і захисту працівників закладів післядипломної освіти (заробітна плата, пенсійне забезпечення, тривалість відпусток тощо); методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти, норми навчального навантаження); визначенню статусу закладів післядипломної освіти як вищого навчального закладу; підвищенню матеріально-технічної бази закладів післядипломної освіти.

Сучасні вчені пропонують такі способи розв'язання існуючих суперечностей в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників: підвищення ролі системи післядипломної освіти (курсний та міжкурсний періоди); створення цілісної єдиної вертикалі підготовки педагогів до навчальної і виховної діяльності у системі підвищення кваліфікації (міжкурсний період: всеукраїнський рівень – обласний рівень – районний (міський) рівень – шкільний рівень); організації цілеспрямованого навчання

педагогічних працівників, які організують та проводять науково-методичну роботу з проблем виховання на обласному, районному(міському) та шкільному рівнях; організації цілеспрямованого навчання педагогічних працівників, які проводять науково-методичну роботу з проблем дошкільної, початкової, загальної середньої освіти на обласному, районному(міському) та шкільному рівнях.

Саме досконала організація ієрархії багаторівневої системи підвищення кваліфікації є запорукою ефективності післядипломної 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. Система підвищення кваліфікації має ряд особливостей: орієнтація на ринок освітніх послуг (обумовлена відсутністю повноцінного державного замовлення); збільшення вимог до якості підвищення кваліфікації спеціалістів у зв'язку з необхідністю вирішувати завдання перехідного суспільства в умовах встановлення, виникнення конкурентного середовища і всебільшого розповсюдження надання освітніх послуг.

Інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами організації самостійної роботи педагогів, регіональними центрами освіти комплексно-інтегруючого характеру. Діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти вже зараз носить випереджально-моделюючий характер щодо загальної середньої освіти в регіонах і враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освітньої діяльності, нові стратегії в управлінні навчальними закладами. Особливо важливо запровадити в діяльність закладів післядипломної освіти механізми стратегічного менеджменту (управління),



заклавши на його засадах методологічні й методичні основи адаптивного управління фаховим зростанням кадрів [126, с. 5-6.]

Отже, є необхідність по-новому осмислити структуру і зміст діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти. Ми виходимо з того, що інститути післядипломної педагогічної освіти виконують три основні взаємопов'язані між собою функції: розвивають професіоналізм педагогів; забезпечують науково-методичне супроводження інновацій; проводять регіональні науково-педагогічні дослідження. У цьому зв'язку акцентуємо увагу на специфіці діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти порівняно з іншими вищими навчальними закладами і науково-дослідними установами. По-перше, в інститутах післядипломної педагогічної освіти є можливості для забезпечення наступності в розвитку професіоналізму педагогів при підвищенні кваліфікації на курсах і в системі науково-методичної роботи. Це є практичним втіленням принципу безперервності освіти. По-друге, інститути післядипломної педагогічної освіти по вертикалі взаємодіють з методичними кабінетами і методичними об'єднаннями вчителів, що створює передумови для більш повного задоволення практичних запитів окремих педагогів і педагогічних колективів, а також для врахування особливостей розвитку освіти в конкретних регіонах області. На практиці це сприяє індивідуалізації і диференціації підвищення професійної майстерності педагогів. По-третє, інститути післядипломної педагогічної освіти поєднують науковий потенціал професорсько-викладацького складу з практичним досвідом методистів, що є важливою умовою інтеграції педагогічної науки і практики в системі освіти області, практико-орієнтованої спрямованості регіональних наукових досліджень. По-четверте, інститути післядипломної педагогічної освіти не тільки розвивають свою власну систему роботи, а й забезпечують розвиток системи загальної середньої освіти. Специфічні форми такого забезпечення мають відповідати духу демократизації освіти, тобто ґрунтуватися на партнерських відносинах і взаємодії всіх учасників цього процесу, сприяти розвитку педагогічної

творчості. По-п'яте, інститути післядипломної педагогічної освіти послідовно здійснюють апробацію різних нововведень, узагальнюють досвід і виробляють практичні рекомендації з їх подальшим впровадженням. Це особливо актуально для періоду реформ, відмінною рисою якого є одночасне введення великої кількості інновацій [166, с. 13-16].

Управління системою післядипломної педагогічної освіти в регіоні має базуватися на соціально-економічних чинниках, що передбачають урахування зовнішніх і внутрішніх факторів ефективного функціонування системи післядипломної педагогічної освіти, її випереджувального характеру. Насамперед, це соціальні інтереси педагогів, забезпечення матеріальних і моральних умов професійної діяльності та професійного зростання учительства, підняття його соціального статусу, адже соціальна структура особистості формується не лише в процесі громадської активності, сім'ї чи побуті, а, передусім, у професійній діяльності. Все це сприяє формуванню принципу соціальної відповідальності педагогів за результати своєї праці, їх соціальній та професійній адаптації. Врахування принципів збереження людських ресурсів, спеціалізації та поділу праці дає можливість передбачити їх раціональне використання, мінімізувати затрати на досягнення спрогнозованих результатів функціонування системи. До організаційно-управлінських принципів відносимо принцип ефективності організаційної структури управління післядипломної педагогічної освіти в регіоні; планування і прогнозування організаційних заходів щодо підвищення кваліфікації та професійного зростання у міжкурсовий період; удосконалення управління системою післядипломної педагогічної освіти регіону, її раціоналізація; розвиток державно-громадських форм управління системою післядипломної педагогічної освіти регіону на всіх її рівнях; організаційне та змістове забезпечення навчання працюючих керівників закладів освіти й підготовки резерву управлінських кадрів, від яких залежить успішність реалізації завдань системи післядипломної педагогічної освіти. Психолого-педагогічні аспекти управління системою післядипломної педагогічної освіти

передбачають реалізацію таких принципів, як гуманізація, що забезпечує введення людського фактора у процес професійного, культуротворчого, особистісного розвитку педагогічних працівників, сприяє створенню позитивних умов для самореалізації їх як активних членів суспільства, здатних до свідомого осмислення та оцінювання власного досвіду й особистісних якостей; демократизація освітнього процесу в цілому та запровадження демократичних засад функціонування системи післядипломної педагогічної освіти регіону, що передбачає активну участь усіх учасників освітнього процесу у здійсненні різних заходів, ініціативу знизу, вільний обмін думками, зіткнення точок зору, запровадження альтернативних освітніх моделей; варіативність форм і змісту навчання, програм, засобів, що забезпечує вільне просування особистості в освітньому просторі з урахуванням персональних запитів педагогічних працівників та соціально-економічних умов функціонування освіти; наступність, послідовність і перспективність, що сприяє поглибленню, розширенню набутих раніше знань і досвіду, набуття освіти протягом усього життя, а також дає можливість дорослому залишатися в динаміці пошуку, спрямованості в майбутнє; інтерактивність навчання, що передбачає постійну активну взаємодію всіх учасників навчального процесу (співнавчання, взаємонавчання), які є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітньої діяльності; співробітництво, що визначає особистісно-орієнтоване спілкування, збагачення змісту навчання емоційними матеріалами, залучення педагогів до самоаналізу, самооцінки власної діяльності, формування педагогічної рефлексії; свідомість, що базується на розумінні дорослим необхідності пізнання невідомого, цілеспрямованій діяльності у процесі здобуття й засвоєння нових знань; багатоваріантність та гнучкість форм системи післядипломної педагогічної освіти, тобто застосування різних механізмів підвищення професійної майстерності, періодичний перегляд змісту освітнього процесу, відповідно до змін потреб педагога й регіону.

Вивчення документів, оригінальних джерел та наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, а також аналіз досвіду дають можливість охарактеризувати деякі риси систем післядипломної освіти в європейських країнах. Вважаємо необхідним таке порівняння з вітчизняною освітою в рамках даної статті. Це, зокрема, наступні риси.

Створення для вчителів умов, які викликають особисту зацікавленість у підвищенні кваліфікації. Стимулювання інтересу до безперервного підвищення кваліфікації є корінною проблемою післядипломної освіти педагогів. У спільному досвіді багатьох країн можна побачити такі шляхи її розв'язання: диференційована оплата вчительської праці залежно від рівня освіти. Різниця в зарплаті є дуже істотною, що спонукає вчителів у ряді країн повертатися до вищих навчальних закладів, сплачувати за навчання, щоб здобути більш високий науковий ступінь (магістр, спеціаліст у галузі освіти, доктор); введення „фахових східців” у вигляді різних категорій: „учитель-майстер”, „учитель-професіонал”, „учитель-методист” і т.д., під час присвоєння яких враховується не тільки професіоналізм учителя, а й обсяг післядипломної освіти (курси, семінари, самостійні роботи); запровадження вчительського диплома з тимчасовим статусом, який потрібно регулярно (наприклад, раз на 5 років) підтверджувати. Для цього вчитель має набрати протягом п'яти років не менш як 75-100 балів, якими оцінюються різноманітні платні й безплатні програми, курси, семінари, творчі майстерні; укладання трудових контрактів з учителями на визначений термін (від одного до п'яти років) і введення до цих контрактів поряд з іншими положеннями пункту про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі; розвиток в учителя почуття гордості, за свою професію і професійний обов'язок. Учителі на Заході здебільшого входять до різноманітних фахових асоціацій типу: Асоціація вчителів історії, Асоціація вчителів початкових шкіл і т. ін. При вступі до них вони підписують клятву про безперервне підвищення рівня свого професіоналізму. Маючи потужні стимули, педагоги з бажанням і ентузіазмом включаються в різноманітні форми післядипломної

освіти навіть за умови, якщо за цю освіту доводиться платити. Гнучкість і варіативність форм та видів післядипломної освіти, де органічно поєднуються державні, громадські та приватні структури, формальні і неформальні види, організоване навчання та самоосвіта. Варіативність дає змогу враховувати особисті інтереси, потреби, умови життя й праці, а також інші обставини конкретного вчителя. Великий вклад у післядипломну освіту вносять громадські фахові організації, що зазвичай улітку влаштовують семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем освіти. Є також велика кількість приватних фірм і корпорацій, які широко рекламують свої курси й семінари для вчителів. Нові технології створюють практично необмежені можливості для самоосвіти вчителів. Існують сотні розроблених спеціалістами програм на різноманітні теми для самоосвіти, що містять у собі диски, книги, прослуховування лекцій по дистанційному телебаченню. Це дає можливість не тільки бачити лектора, а й спілкуватися з ним, перебуваючи за сотні кілометрів від нього. Спрямування на збільшення й урізноманітнення форм діяльності, що стосуються школи.

За сучасними західними класифікаторами система післядипломної освіти охоплює чотири напрями: підвищення кваліфікації вчителів (переважно для педагогів, які працюють за сертифікатом); післядипломна освіта для вчителів, які намагаються підвищити свою заробітну платню; післядипломна освіта для педагогів, які готуються до нових професійних ролей (директор школи, викладач вузу тощо); підвищення кваліфікації вчителів, пов'язане з оновленням навчальних програм (планові чи термінові зміни) [125, с. 17-20].

Післядипломна освіта висувається на пріоритетне місце в сучасних освітніх системах, оскільки саме вона забезпечує освіту людини протягом більшої частини її життя. У розвинених країнах, починаючи з другої половини 80-х років, сукупні суспільні витрати на розвиток „освіти для дорослих” перевищують витрати на вищу освіту, і цей розрив постійно зростає. Масштабні вкладення в післядипломну освіту забезпечуються

передусім залученням до її фінансування бізнесу і промисловості, оскільки державний бюджет навіть США не в змозі фінансувати цей гігантський і постійно зростаючий освітній сектор. У всіх великих компаніях існує віцепрезидент з перепідготовки персоналу – як правило, представник вузівської професури, а видатки на післядипломне навчання директивно програмуються і державними, і корпоративними документами. Система післядипломної педагогічної освіти в найближчий час є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів стосовно змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтирів, засобів комунікації тощо. Іншими словами, післядипломна педагогічна освіта зараз працює в тому режимі, коли завдання системної трансформації переважають завдання циклічного функціонування. Основна увага має звертатися не стільки на підтримку традиційних механізмів післядипломної освіти, скільки на розбудову нових, спрямованих на адаптацію системи до завдань, пов'язаних із системною перебудовою і в освіті, і в суспільстві в цілому.

Основними напрямками післядипломної педагогічної освіти є: освітня діяльність з метою забезпечення підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників; запровадження гнучкої системи безперервної освіти працівників галузі, яка має не меті їх адаптацію до професійної діяльності в умовах швидкої зміни соціально-економічних відносин; забезпечення оптимальної періодичності та термінів навчання з урахуванням встановленого порядку атестації фахівців; впровадження інноваційних педагогічних технологій та передового вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань управління освітою та безперервної освіти в усіх її ланках; розробка базових вимог до освітнього і професійного рівня керівників установ і закладів освіти, методичних працівників, здійснення науково-методичного забезпечення перевірки їх професійної підготовки (тестування, атестація); розробка та впровадження різноманітних форм курсової підготовки; підготовка наукових, методичних, експертних рекомендацій щодо формування резерву управлінських кадрів освіти та його

навчання; проведення фундаментальних, пошукових та прикладних наукових досліджень з проблем розвитку освіти, участь у виконанні державних, галузевих та регіональних цільових наукових програм, в тому числі за державним замовленням та госпрозрахунковими договорами з установами, навчальними закладами, організаціями; виконання умов державного контракту та інших угод на підготовку фахівців з вищою освітою; підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів для системи післядипломної освіти; надання методичної, інформаційної, консультативної допомоги вищим навчальним закладам I-IV рівнів акредитації; інститутам післядипломної освіти з питань підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів; надання платних освітніх, експертних, видавничих, інформаційних та інших послуг.

Післядипломна педагогічна освіта має стати основою формування неперервної системи освіти протягом всього життя для всіх педагогів регіону. Така система, по-перше, не може будуватися на основі принципів дискретної освіти, які застосовувалися у післядипломній освіті до останнього часу. По-друге, вона вимагає виходу післядипломної освіти за межі інституційної обмеженості та інтеграції в освітній процес, який здійснюється в навчальних закладах. Сучасна післядипломна освіта можлива лише на основі поєднання власне системи післядипломної педагогічної освіти та самоосвіти педагогів у процесі здійснення професійних обов'язків. А тому йдеться про створення неперервної системи самоосвіти педагогів з використанням організуюче-координуючого потенціалу структур післядипломної освіти. Механізми формування такої системи самоосвіти на основі реалізації системою післядипломної педагогічної освіти своїх координуючо-організаційних функцій підказує сама освітня практика [144, с. 3-6].

## ВИСНОВКИ

Проведене наукове дослідження дає підстави для актуалізації висновків, що узагальнюють основні ідеї дисертаційної роботи, визначають подальші перспективи розвідок з проблеми вдосконалення національної системи професійної підготовки вчителя та формування педагогічної майстерності як невід'ємної складової професійного становлення сучасного педагога.

1. Історико-філософський аналіз еволюції розвитку філософсько-педагогічної думки з античних часів і до сучасності розкриває передумови виникнення феномену педагогічної майстерності. Квінтесенцією визначень педагогічної майстерності, на наш погляд, є наступне: педагогічна майстерність – суб'єктивне філософське розуміння рівня професіоналізму педагога, що є результатом ціннісних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлення.

Безперечним є те, що педагогічна майстерність окремо від діяльності педагога існувати не може, отже, вона виявляється саме в успішному вирішенні певних педагогічних завдань, у високому рівні організації навчально-виховного процесу. Суть педагогічної майстерності полягає саме в тих якостях учителя, педагога, що зумовлюють його діяльність, забезпечуючи її успішність. Тому сутність педагогічної майстерності розкривається з позиції особистісно-діяльнісного підходу як комплексу особистих властивостей педагога, що і забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності.

2. Удосконалена з урахуванням потреб сьогодення та філософських акцентів класична модель педагогічної майстерності, що розроблена свого часу групою вчених-педагогів під керівництвом І.Зязюна, об'єктивно потребує включення як таких елементів, які впливають на свідомість вчителя (наукове підґрунтя, теоретичні знання, загальна ерудованість, гносеологія, педагогічна креативність, самоосвіта, саморозвиток, мистецтво мовлення,



акторське мистецтво, загальнолюдські духовні цінності, власна світоглядна позиція, професійна етика, володіння методикою виховної роботи, особисті фахові якості, досвід педагогічної праці), так і таких, що впливають на вчителя з боку суспільства (рівень розвитку культури суспільства, конфесійна приналежність, національні традиції, загальний рівень економічного розвитку, рівень освіти в країні, мораль, рівень матеріального забезпечення, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства, тип освітньої системи). Зазначені елементи, залежно від обставин, можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на особистість вчителя, що, безперечно, позначається на його внутрішній позиції стосовно процесу формування власної педагогічної майстерності.

3. На педагогічну майстерність педагога впливає цілий ряд складових, так само ціла низка чинників впливає і на визначення місця й ролі педагогічної майстерності в системі професійної характеристики сучасного вчителя, де особлива роль належить його світоглядній позиції. Авторська модель світоглядної позиції сучасного вчителя акцентує увагу на тому, що педагог водночас належить двом світам, має поєднувати в собі два різні світогляди, творити одночасно у двох вимірах: дитячому і дорослому. Отже, необхідним є врахування різниці у світовідчутті та світосприйнятті дитини і дорослого, протиставлення дитячій безпосередності дорослого ставлення до світу; емоційній, дитячій відкритості світові і допитливості – філософських та наукових досліджень, чіткого емоційного контролю; залежності дитини від світу дорослих, її намаганням зайняти певне місце у колективі, прагненню дорослості – даних соціології, політичних уподобань, моральних норм та естетичних смаків тощо.

4. Налагодження системи рівневого здобуття педагогічної майстерності, як і створення механізму оптимізації педагогічної діяльності, її продуктивності в цілому, а також формування педагогічної майстерності зокрема, є однією з актуальних проблем як для педагогіки, так і для філософії освіти. Проте, для позитивного вирішення питання повинна діяти система, а

системою можна назвати лише такий комплекс вибіркового залучення компонентів, у якому взаємодія та взаємовідношення набувають статусу взаємосприяння компонентів, що спрямовані на отримання сфокусованого корисного результату. До зазначених компонентів обов'язково належать учасники процесу формування педагогічної майстерності, їх цілі, завдання та засоби досягнення кожним окремо взятим індивідом певного результату при врахуванні супровідних факторів.

У запропонованій схемі рівневого здобуття педагогічної майстерності виокремлені структурні компоненти та вказані зв'язки між ними. Таким чином, при її застосуванні всі структурні компоненти системи матимуть між собою прямий та зворотній зв'язок. Отже, стають вірогідними суттєві зміни в структурі самої системи при тих чи інших змінах співвідношення супровідних факторів, що в свою чергу призводитиме до відповідних результатів, пов'язаних із досягненням певного рівня педагогічної майстерності.

5. Розроблена і структура механізму оптимізації педагогічної майстерності, що складається із ряду компонентів – від державного органу, що визначає наявний рівень педагогічної майстерності, – до національної системи її моніторингу. Подібна структура створить підґрунтя для перетворення педагогічної майстерності у цілком реальне, нормативно визначене поняття.

6. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що формування педагогічної майстерності сучасного вчителя, як і новітня модель національної педагогічної освіти, в умовах наміченої трансформації українського суспільства у європейську інтеграцію повинні базуватись на українських національних, культурно-історичних традиціях, теоретичних надбаннях вітчизняної педагогіки, кращому досвіді попередніх поколінь. При цьому у процесі навчання та виховання необхідно використовувати новітні досягнення сучасної науки, культури, соціальної практики та позитивний досвід зарубіжних країн.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Актуальні проблеми професійної підготовки в педагогіці А. С. Макаренка / Н. В. Абашкіна // Матер. междунар. макаренковського семінара „А.С. Макаренко и мировая педагогика”, (Полтава, 8-10 апр. 2002 г.) – Полтава, 2002. – С.18-24.
2. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі // Матеріали восьмої міжнар. науково-практ. конф.: тези доп. / Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини „Україна” ; Комітет Верховної Ради України у справах пенсіонерів, ветеранів та інвалідів ; Київська міська держ. адміністрація ; Інститут спеціальної педагогіки АПН України; Фонд соціального захисту інвалідів. – К.: Університет „Україна”, 2007. – 483 с.
3. Алексеев П.В.. Философия. Учебник / П.В, Алексеев, А.В. Панин. – М.: Проспект, 2004. – 608 с.
4. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
5. Андрущенко В. Особистість вчителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С.5-12.
6. Андрущенко В. Педагогічна освіта і наука в інформаційному суспільстві / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 5-10.
7. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1 (10). – С. 58-69.
8. Антонець М.О. Розуміння педагогічної майстерності студентами вищої аграрної школи / М.О. Антонець // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 51-57.

9. Анучина Л. В. Субъект культурно-исторического процесса: учеб. пособие / Л. В. Анучина, Н. В. Дьяченко, В. Н. Шейко – Харків: ХГИК, 2001. – 320 с.
10. Аристотель. Никомахова этика: собрание сочинений в 4-х т. / Аристотель – М.: Мысль, 1984. – Т.4. – 830 с.
11. Ахиезер А.С. Проблема субъекта: человек – субъект // Вопросы философии. – 2007. – № 12. – С. 3-15.
12. Балютіна К. Концепція підвищення кваліфікації педагогічних працівників / К. Балютіна // Дошкільне виховання. – 2004. – № 7. – С. 10-12.
13. Батліна Л.В. Проблеми і зміст духовного самовдосконалення людини // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Зб. наук. праць. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В.Даля, 2004. – С. 37-44.
14. Бачинська Є.М. Інноваційна модель підготовки менеджерів освіти в системі підвищення кваліфікації / Є.М. Бачинська // Народна освіта. – 2008. – № 1 (4). – С. 2-4.
15. Бендерець Н.М. Розвиток педагогічної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами дистанційного навчання / Н.М. Бендерець // Народна освіта. – 2007. – № 2. – С. 4-7.
16. Бермус А.Г. Современная научно-педагогическая культура / А.Г. Бермус // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21-28.
17. Берулова М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М.Н. Берулова // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 10-13.
18. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
19. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку / І.Д. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 1. – С. 51-70.
20. Бех В. П. Теоретико-методологічні проблеми вищої школи / В. Бех // Вища освіта України: Методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: [монографія] / [за заг. ред. В. П. Андрущенка,

М. І. Михальченка, В. Г. Кременя]. – К.: УДЦССМ; Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.

21. Бичко А.К. Історія філософії: підручник для студ. вищих закладів освіти / А.К. Бичко, І.В. Бичко, В.Г. Табачковський. – К.: Либідь, 2001. – 406 с.

22. Бідзюра І. Держава в умовах розгортання системних реформ / І. Бідзюра // Політичний менеджмент. – 2004. – № 3. – С. 77-86.

23. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи / В.А. Бітаєв. – К.: ДАКККіМ, 2003. – 232 с.

24. Богуш А. М. Духовність в аспекті національного виховання в Україні / А. М. Богуш // Междунар. конгрес „Етнологія ХНІ в.”, сент. 2001 г.: матеріали. – Одеса, 2001. – С. 147-150.

25. Бом Д. Наука и духовность: необходимость изменений в культуре / Д. Бом // Человек. – 1993. – № 1. – С. 7-17.

26. Бондар В. Управління формування професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошникова // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 2. – С. 20-27.

27. Бублик П. Ідентичність як фактор політичної культури / П. Бублик // Людина і політика. – 2004. – № 2. – С. 62-67.

28. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С.50-57.

29. Ваврик Р.В. Теоретична готовність військових викладачів до педагогічної діяльності / Р.В. Ваврик. – Львів: ЛВІ НУ “ЛВ”, 2004. – 56 с.

30. Ванівська О. Особливості реалізації мовних стратегій у сучасній вищій школі / О. Ванівська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 67-73.

31. Василевский И.О. Содержание учебных компьютерных программ / И. О. Василевский // Информатика и образование. – 1988. – № 4. – С. 25-26.
32. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / [под общ. ред. проф. Г. Г. Шевченко, проф. Б. П. Юсов]. – Луганск, 1990. – 175 с.
33. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко [та ін.] // Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія. – Суми: ВТД „Університетська книга”, 2006. – С. 148-189.
34. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О.Вишневський. – Львів: Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти, 1996. – 213 с.
35. Вознюк М.Н. Етико-педагогічні основи формування особистості / М.Н. Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
36. Вульфов Б.З. Учитель: професійна духовність / Б.З. Вульфов // Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 48-52.
37. Гальчинський А. Глобальні трансформації: уроки для України / А. Гальчинський // Політика і час. – 2005. – № 8. – С. 18-28.
38. Гальчинський А.С. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти: наук. вид. / А. С. Гальчинський. – К.: Либідь, 2006. – 312 с.
39. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу [пер. Петро Таращук] / Г.В.Ф.Гегель. – К.: Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2004. – 548 с.
40. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во: Совершенство, 1998. – 608 с.

41. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3-7.
42. Головатий М. Обережно – глобалізація / М. Головатий // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 24-29.
43. Горбатенко В. Аналіз майбутнього та його роль в управлінні соціально-політичними процесами / В. Горбатенко // Політичний менеджмент. – 2004. – № 1. – С.30-40.
44. Гордієнко К. Розвиток соціальної культури особистості в молодіжному середовищі / К. Гордієнко// Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 66-75.
45. Грабовський С. На що сподіватися нашій культурі / С. Грабовський // Українська культура. – 2004. – № 8. – С. 3.
46. Гриценко Л.И. Концепция воспитания А.С. Макаренко в свете современных научных знаний /Л.И.Гриценко // Педагогика. – 2006. – № 2. – С.89-96.
47. Губерський Л. В. Людина і світ: підручник для учнів серед. загальноосвіт. шкіл, серед. спец. та проф.-техн. навч. закл. / Л. В. Губерський, А. О. Приятельчук, В. П. Андрущенко та ін. / [Л.В. Губерський (ред.), А.О. Приятельчук (ред.)]. – К.: Український Центр духовної культури, 1999. – 510 с.
48. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2005. – 580 с.
49. Гуревич П. С. Культурология: учеб. для студентов вузов / П.С. Гуревич. – 4-е изд., стер. – М.: Гардарики, 2007. – 280 с.
50. Гусейнов А.А. Социальная природа нравственности / А.А.Гусейнов. – М.: изд-во МГУ, 1974. – 148 с.
51. Давыдова Г.А. Творцы и функционеры / Г. А. Давыдова // Вестник высшей школы. – 1989. – № 10. – С.33-40.

52. Данильян О. Г. Основи філософії / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – Харків: Право. – 2003. – 352 с.
53. Димиченский П.П. Перестройка и духовно-психологические процессы в обществе / П.П. Димиченский // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 3-19.
54. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 325 с.
55. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полі культурному просторі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В.О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
56. Д'юї Дж. Демократія і освіта [пер.з англ. Ірина Босак] / Дж. Д'юї. – Львів: Літопис, 2003. – 289 с.
57. Ерасов В.С. Социальная культурология. Учебник для студентов высших учебных заведений / В.С. Ерасов. – 2-ое изд. испр. и доп. – М.: АспектПресс, 1996. – 591 с.
58. Еремкина О.В. Формирование психодиагностической культуры учителя / О.В. Еремкина // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 61-66.
59. Ермоленко А.Н. Этика ответственности и социальное бытие человека / А.Н.Ермоленко. – К.: Наукова думка, 1994. – 175 с.
60. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 62-66.
61. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. Журавський. – К.: Видавничий Дім „Ін Юре”, 2003. – 416 с.
62. Закович М. М. Українська та зарубіжна культура: навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін. / [за ред. М. М. Заковича]. – К.: Знання, 2000. – 622 с.



63. Закон України „Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – ст.134.
64. Закон України „Про освіту” // Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – ст.451.
65. Зарівна О. Глобалізаційні виклики епохи: потреба толерантності / О. Зарівна // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 84-87.
66. Звонюк Н.С. Релігійний аспект духовних пошуків (на матеріалах української та російської художньої літератури 60-80-х років): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: 09.00.11 «Релігієзнавство»/ Н.С.Звонюк. – К., 1999. – 20 с. – укр.
67. Злобіна О.Г. Особистість сьогодні: адаптації до суспільної нестабільності / О.Г. Злобіна, В.О. Тихонович. – К.: ІС НАНУ, 1996. – 242 с.
68. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111-116.
69. Иманаев В. Учитель и ученик: сотворчество образовательной реальности / В. Иманаев // Высшее образование в России. – 2006. – № 10. – С.113-120.
70. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55-60.
71. Ишмуратов А.Т. Логическо-когнитивный анализ онтологии дискурса / А.Т. Ишмуратов // Рациональность и семиотика дискурса. – К.: Наук. думка, 1994. – С. 171-182.
72. Каленюк С. І. Економіка освіти / С.І. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с.
73. Караульна Н. В. Духовність: сфера сутності чи існування людини? / Н. В. Караульна // Вісн. НАН України. – 2002. – № 11. – С. 46-52.
74. Карпенко И. М. Катарсическая теория формирования духовной культуры учащейся молодежи / И. М. Карпенко // Динамизм социальных

процессов в постсоветском обществе. – Луганск-Женева, 2000. – С. 127-142.

75. Кафарський В. Україна – ЄС: нові перспектив націєтворення / В. Кафарський // Політичний менеджмент. – 2005. – № 3. – С. 3-15.

76. Келле В.Ж. Интеллектуальная и духовная культуры / В.Ж. Келле // Вопросы философии. – 2005. – № 10. – С. 38-54.

77. Клімов О.В. До питання про права і свободи людини / Клімов О.В., Клімова Г.П. // Матеріали X Харківських міжнародних Сквородинівських читань. В 2 ч. Ч.2. – Харків: „Екограф”, 2003. – С. 44-47.

78. Клокар Н. Диференційований підхід до підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Клокар // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 41-44.

79. Клокар Н. Управління системою післядипломної педагогічної освіти в регіоні як наукова проблема / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 48-51.

80. Колізії антропологічного розмислу / В. Табачковський, Г. Шалашенко, Н. Хамітов та ін. / НАН України; Інститут філософії ім. Г.С.Сквороди. – К.: Вид-во ПАРА-ПАН, 2002. – 155 с.

81. Колісник О. Духовний саморозвиток особистості / О. Колісник // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С. 62-77.

82. Колодій А.Ф. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні: Монографія / А.Ф. Колодій. – Львів: видавництво „Червона Калина”. – 2002. – 276 с.

83. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.

84. Кондратенко Г.П. Проблеми духовного розвитку особистості в українській філософсько-педагогічній думці XVI-XVIII століть [Електронний ресурс] / Г.П. Кондратенко, С.Я. Черніков. – Режим доступу: /[http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect\\_v/N3/07kgpsvs.pdf](http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect_v/N3/07kgpsvs.pdf)

85. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти. Затв. колегією Мін-ва освіти та науки Укр. 28.02.96 // Шкільна бібліотека. – 2003. – № 3. – С.11-19.
86. Корольов Б. Приватна вища школа на шляху інновацій / Б. Корольов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 18-22.
87. Красношлыкова О.Г. Професіонлізм педагога в контексте розвитку муніципальної системи образования / О.Г. Красношлыкова // Педагогіка. – 2006. – № 1. – С. 60-66.
88. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 1999. – 575 с.
89. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
90. Кремень В.Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку нації / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17-30.
91. Кримський С. Деякі універсалії української культури / С. Кримський // Українська культура. – 2003. – № 1. – С. 6-7.
92. Культура // Філософський словник / [за ред. В.І.Шинкарука]. – 2-ге вид. перероб. і доповнене. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – С.320-321.
93. Культурология: учеб. пособие: для вузов / Волобуева Т. Н. и др. / [сост. и отв. ред. Радугин А. А.] – М.: Центр, 1996. – 395 с.
94. Культурология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.В. Драч, Ю.С. Борцов и др. / [ред. Г.В. Драч]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 576 с.
95. Левикова С.И. Две модели динамики ценностей культуры / С. И. Левикова // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 71-79.
96. Лісова Н. Післядипломна освіта молодих вчителів / Н. Лісова // Школа. – 2007. – № 10. – С. 5-7.

97. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С.76-81.
98. Лук'янець В.С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури / В.С. Лук'янець, О.М. Кравченко, Л.В. Озадовська. – К.: Грамота, 2000. – 304 с.
99. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С.Лутай. – К.: Центр „Магістр-S” творчі спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
100. Майбуров І. Фінансування вищої освіти: „Національні особливості” / І. Майбуров // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 59-66.
101. Макаренко А.С. О воспитании [Сборник] / А. С. Макаренко; [Сост. и авт. вступ. ст., с. 3-26, В. С. Хелемендик]. – М.: Политиздат, 1988. – 255 с.
102. Малахів В.А. Етика / В.А.Малахів. – К.: Либідь, 2001. – 384 с.
103. Мартишина Н.В. Ценностный компонент творческого потенциала личности педагога / Н.В. Мартишина // Педагогіка. – 2006. – № 3. – С. 48-57.
104. Марушкевич А. А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання (Цикл лекцій). Навчальний посібник / А. А. Марушкевич. – К.: КНУ, 2005. – 112 с.
105. Матвієнко П. Л. Концептуальні засади експериментального педагогічного майданчика за моделлю наскрізного навчання та виховання / П. Л. Матвієнко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип. 44. – 132 с.
106. Матвієнко П. Методичні аспекти виховання учнівської та студентської молоді / П. Матвієнко // Виховання особистості – основне завдання аграрних вищих навчальних закладів у процесі розвитку цивілізованого суспільства і країни: матер. практ. конф. – К., 2004. – Вип. 4. – С. 47-42.

107. Матвеев В. Актуалізація проблеми самореалізації особистості в сучасній Україні та можливість залучення релігійного потенціалу / В. Матвеев // Персонал. – 2006. – № 2. – С. 15-22.

108. Маценко Ж. Духовність як феномен психології / Ж. Маценко // Психологія внутрішнього світу / [М. Мосієнко (ред.рада), Т. Гончаренко (упоряд.)]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

109. Мезинов В. Ориєнтація педагогічного образования на підготовку конкурентносаособного учителям / В. Мезинов // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С.79-83.

110. Мельниченко А. А. Ціннісні виміри духовної культури студентів технічного ВНЗ у трансформаційному суспільстві / А. А. Мельниченко, І. В. Піголенко // Український соціум. – 2005. – № 1 (6). – С. 31-43.

111. Михайлова Л. М. Навчально-виховні можливості художньої культури світу в естетичному вихованні учнівської молоді / Л. М. Михайлова // Освіта на Луганщині. – 1999. – №2. – С.62-65.

112. Михайловська О. Держава і розвиток інститутів громадянського суспільства / О. Михайловська // Політичний менеджмент. – 2005. – № 3. – С. 108-114.

113. Михальченко М. Політичний ідеал відкритого суспільства в умовах „керованої демократії” / М. Михальченко, Г. Дашутін // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 5-14.

114. Міщенко В.І. Духовна культура особистості і суспільства в умовах трансформації до ліберальних цінностей / В.І. Міщенко // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія. Психологія. – Харків: ХУПС. – 2006. – Вип. 1 (25). – С. 114-120.

115. Мозгарев Л.В., Панасюк В.П. Учитель и качество образования / Л.В. Мозгарев, В.П. Панасюк // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 66-72.

116. Мусатов С.О. Психологічний вимір педагогічної комунікації / С. О. Мусатов // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 57-67.

117. Навроцький В.В. Логіка соціальної взаємодії / В.В. Навроцький. – Харків.: Консум, 2005. – 204 с.
118. Наумов В.В. Разработка программных педагогических средств / В. В. Наумов // Информатика и образование. – 1999. – № 3. – С. 36-40.
119. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 17.04.2002 №347 – К.: Шкільний світ, 2001. – 23 с.
120. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания: кн. для учителя / Б. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 253 с.
121. Ніколенко Л. Інтегративний підхід до навчання дорослих / Л. Ніколенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 24-27.
122. Новиков Б.В. О гуманизме и антигуманизме / Б.В. Новиков. – К.: ІВЦ „Політехніка”, 2001. – 378 с.
123. Оганов А.А. Современная проблематика философии культуры / А.А. Оганов // Философия и общество. – 2007. – № 2(46) – С. 99-118.
124. Олійник В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації / В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5-9.
125. Олійник В. Тенденції розвитку післядипломної освіти педагогів в європейських країнах / В. Олійник, С. Синенко // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 17-20.
126. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників: монографія / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
127. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як предмет педагогічних досліджень / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – 31 (46). – С.42-57.
128. Островерхова Н. Оцінка якості освіти / Н. Островерхова // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 1. – С. 109-113.

129. Павленко Ю. Цивілізаційні аспекти глобальних протиріч у сучасному світі / Ю. Павленко // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 9-18.
130. Павленко А. І. Проблема співвідношення особистісно-діяльнісного підходу в педагогіці і особистісно-орієнтованій освіті / А. І. Павленко // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти. – Запоріжжя: Просвіта, 2003. – С. 135-140.
131. Парсонс Т. О структуре социального действия [под общ. ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского] / Талкотт Парсонс. – М.: Академический Проект, 2002. – 879 с.
132. Педагогика [под ред. Г. Нойера. Ю. К. Бабанского]. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с.
133. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн та ін. – К.: Вища школа, 1997. – 310 с.
134. Плаксіє Л. Сучасні теорії післядипломного навчання / Л. Плаксіє // Вісник Української Академії державного управління при Президенті України. – 1998. – № 2. – С. 135-141.
135. Полтораков О. Свобода як європейська цінність: філософсько-політологічний аналіз / О. Полтораков // Проблема свободи у теоретичній та практичній філософії // Матеріали X Харківських міжнародних Сковородинівських читань. В 2 ч. Ч.2. – Харків: „Екограф”, 2003. – С. 80-82.
136. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – Кн.1. Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
137. Порус В.Н. Обжить катастрофу. Современные заметки о духовной культуре России / В.Н. Порус // Вопросы философии. – 2005. – № 11. – С.24-36.
138. Почупайло О.В. Інформаційні вміння – складова навчальної культури учнів / О. В. Почупайло // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 77-86.

139. Предборська І.М. Методологічні засади історії педагогіки / І.М. Предборська // Історія педагогіки в структурі професійної підготовки вчителя. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського держ. пед. університету. Вип.3. Т.2. – Кам'янець-Подільський: АбеткаНОВА, 2002. – С. 5-12.

140. Развитие духовной культуры личности в системе эстетического воспитания Б. М. Неменского // Личность. Социокультурная среда. Интеллектуальные процессы: сб. науч. трудов в честь 50-летия профессора, д.п.н. Л.Н. Седовой. – Балашов: Весы, 2002. – С. 45-48.

141. Рассомахіна О.А. Підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників як головного генератора інноваційних проектів / О.А. Рассомахіна // Народна освіта: Електронне наукове фахове видання. – 2008. – № 1 (4). – Розділ 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-1/08roagip.htm>.

142. Рожков М. И. Концепция организации воспитательного процесса / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, О. С. Гребенюк // Современные концепции воспитания: материалы конференции [ред. И.А. Семенова ]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – С.45-62.

143. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 1998. – 212 с.

144. Романенко М. Методологічні проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті освітянських реформ / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 3-6.

145. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

146. Ротерс Т. Т. Формування духовної культури майбутніх вчителів фізичного виховання засобами музично-ритмічних занять / Т. Т. Ротерс // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. [за ред. Єрмакова С.С.]. – Харків-Донецьк: ХДАДМ (ХХІІІ), 2005. – №10. – С. 58-60.



147. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40-44.
148. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: [монографія] / Л.О. Савенкова. – К.: КНЕУ, 2005. – 212 с.
149. Саєнко С. Економічні аспекти сучасної системи вищої освіти: стан і проблеми розвитку / С. Саєнко // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С.62-72.
150. Самохвалова В.И. Творчество и энергии самоутверждения / В.И. Самохвалова // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 34-46.
151. Свасьян К.А. Человек как творение и творец культуры / К.А. Свасьян // Вопросы философии. – 1987. – № 6. – С.132-138.
152. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования / Н.А Селезнева // Проблемы качества образования: материалы 11 Всерос. науч.-метод. конференции. – Москва; Уфа: Эпос, 2001. – С. 5-28.
153. Селиванов А.И. Метафизика в культурологическом измерении / А.И. Селиванов // Вопросы философии. – 2006. – № 3. – С. 49-63.
154. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В.Е. Семенов // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С.37-43.
155. Сериков В.В. Субъективная реальность педагога / В.В. Сериков // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53-61.
156. Сігаєва Л.Є. Проблема підготовки й підвищення кваліфікації вчителів у контексті неперервної освіти / Л.Є. Сігаєва // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С.94-100.
157. Сидоренко І. Розвиток духовності як граничної цінності людського існування / І. Сидоренко // Людина в світі духовної культури: наук.-теорет. конф., 17-18 трав. 2002.: матер. / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди, асоц. „Новий Акрополь”. – К., 2002. – С. 4.

158. Сисоєва С.О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4 (49). – С. 60-66.
159. Скаленко О. Глобальна інформаційна стратегія України. Момент істини / О. Скаленко // Віче. – 2004. – № 9. – С. 63-68.
160. Скотна Н. Аксиологічні засади соціалізації особистості в громадянському суспільстві / Н.Скотна // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 225. Педагогіка та психологія. – 2005. – С.133-141.
161. Скотна Н. Соціально-ціннісні орієнтації наприкінці ХХ ст. та їх вплив на розуміння людини людиною / Н. Скотна // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць [ред. кол.: І.А.Зязюн та ін.]. – Львів: Світ, 1999. – С.75-88.
162. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії [монографія] / Н. Скотна. – Львів: Українські технології, 2005. – 384 с.
163. Скубашевська О. Мовні стратегії інноваційної освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 4. – С. 51-55.
164. Снегірьов В.В. Релігійна свобода та права людини в сучасному державознавстві / В. В. Снегірьов // Матеріали X Харківських міжнародних Сковородинівських читань. В 2 ч. Ч.2. – Харків: „Екограф”, 2003. – С. 96-99.
165. Соколов Г.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / Г.В. Соколов, И.О. Щербакова // Социологические исследования. – 2003. – № 1. – С. 16-24.
166. Сорочан Т. Актуальні проблеми післядипломної педагогічної освіти у вимірі сьогодення / Т. Сорочан // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 13-16.
167. Соціальна філософія: підруч. для вищ. шк. / В. С. Афанасенко, М. І. Горлач, О. Г. Данильян и др. – Х: Прапор, 2007. – 688 с.
168. Степаненко І.В. Тематичне поле виховання духовності особистості в нових дискурсивних контекстах / І. В. Степаненко // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 19-24.

169. Степин В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С.60-67.
170. Сухіна В.Ф. Человек в мире информации / В. Ф. Сухіна. – М.: Радио и связь, 1992. – 112 с.
171. Суший О. Культур філософські принципи творчої діяльності людини / О. Суший // Філософська думка. – 2006. – № 3. – С. 88-107.
172. Тарасенко В. Соціальна ідентифікація українського суспільства / В. Тарасенко, О. Іваненко // Суспільна трансформація: концептуалізація, тенденції, український досвід. – К.: Інститут соціології НАН України, 2004. – 244 с.
173. Ткачова Т. М. Розвиток духовної культури особистості вчителя в системі методичної роботи закладів освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Ткачова. – Луганськ, 2004. – 20 с.
174. Тоффлер Э. Шок будущего: [пер. с англ.: Е. Руднева и др.] / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2003 (ГУП ИПК Ульян. Дом печати). – 557 с.
175. Траверсе О. Соціальна відповідальність як змістовна складова політичного лідерства і політичного керівництва / О. Траверсе // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 127-132.
176. Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / В. Трохименко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 29-32.
177. Тульчинский Г.П. О природе свободы / Г. П. Тульчинский // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 17-31.
178. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста / О. Уваркіна // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 68-73.
179. Удод О.А. Дидактичні основи використання інформаційних технологій у викладанні гуманітарних курсів у системі до вузівської підготовки / О. А. Удод // Нові технології навчання. – 1996. – Вип. 18. – С. 18-24.

180. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Виб. пед. твори: у 2 т. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1 – С. 192-488.
181. Філософський словник / [за ред. В.І.Шинкарука]. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
182. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений: [перевод] / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
183. Фроловская М. Преподаватель – студент: возможности понимания / М. Фроловская // *Alma Mater*. – 2005. – № 10. – С.29-33.
184. Фукс Э. Иллюстрированная история нравов: Галантный век [пер. с нем.] / Э. Фукс. – М.: Республика, 2001. – 478 с.
185. Хобзей П. Проблема ефективного використання вчительських ресурсів / П. Хобзей // *Освіта і управління*. – 2004. – Т.7. – №1. – С. 71-77.
186. Хорошилов О. Український варіант демократизації. Психологічні особливості процедурного сценарію / О. Хорошилов // *Політичний менеджмент*. – 2005. – № 1. – С. 52-57.
187. Цзюнь Ф.Ц. Модифікації форм спадкоємності культури в контексті сучасних ціннісно-сміслових орієнтацій / Ф.Ц. Цзюнь // *Мультиверсум. Філософський альманах. Зб. наук. праць*. – К., 2005. – Вип. 47. – С. 63-71.
188. Чанышева Г. О коммуникативной компетентности / Г. Чанышева // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 5. – С. 148-150.
189. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації / О.К. Чаплигін. – Харків: Основа, 1999. – 277 с.
190. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // *Вища освіта України*. – 2006. – № 2. – С. 84-88.

191. Чобітко М. Особистісні компоненти у професійному становленні майбутнього вчителя / М.Чобітко // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 1. – С. 70-74.
192. Чумаков А.И. Глобализация. Контуры целостного мира: монография / А.И.Чумаков. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 432 с.
193. Шакиров Р. Коммуникативный потенциал учителя / Р. Шакиров // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 169-170.
194. Шинкарук В.І. Культура і освіта. Світоглядні аспекти / В.І. Шинкарук // Філософія освіти в сучасній Україні: Всеукраїнська науково-практична конференція „Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні”, 1-3 лютого 1996 р.: матеріали – К.: ІЗМН, 1997. – С. 9-23.
195. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения / В.Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5-13.
196. Юнг К.Г. Архетип и символ [перевод] / К.Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 297 с.
197. Anderson B. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism / Benedict Anderson. – London; New York: Verso, 1995. – 224 p.
198. Bertalanffy L., von. Problems of Life: an Evaluation of Modern Biological and Scientific Thought / Ludwig von Bertalanffy. – New York: Harper & Brothers, 1960. – 216 p.
199. Bowman C. & Asch D. Strategic management. – London: Macmillan, 1987.
200. Kenichi Ohmae. The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies. – New York: Simon & Schuster, 1995. – 464 p.
201. Krawchenko B. Social Change and National Consciousness in Twentieth-Century Ukraine / B.Krawchenko. – Oxford: Canadian institute of Ukrainian studies University of Alberta, 1987. – 333 p.

202. Eller J. The Poverty of Primordialism / J.Eller, R.Coughlan // Ethnicity [eds. J.Hutchinson, A.Smith]. – Oxford; New York, 1996. – P.43-56.
203. Hagen M., von. Does Ukraine Have a History? / M.von Hagen // Slavic Review. – 1995. – Vol.54. – №3. – P.658-673.
204. Hobsbawm E. Mass Producing Traditions: Europe, 1870-1914 / E.Hobsbawm // The Invention of Tradition / Eds. E.Hobsbawm, T.Ranger. – Cambridge; New York; Port Chester; Melbourne; Sidney, 1983. – P.263-297.
205. Force M. L'ordre improbable. Entropie et processus sociaux / M.Force. – Paris, 1989. – 388 p.
206. Pascale P. Managing on the Edge. – New York, Touchstone, 1990. – 352 p.