

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова**  
**Інститут перепідготовки та підвищення кваліфікації**  
**Кафедра педагогічної творчості**



*до 180-річчя*  
*НПУ імені М. П. Драгоманова*



*до 25-річчя*  
*кафедри педагогічної творчості*

**ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ,  
МАЙСТЕРНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ  
У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ  
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

**ЗДОБУТКИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Київ**  
**Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова**  
**2015**

**УДК 378.12 (075.8)**  
**ББК 74.58**  
**П 24**

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 7 від 24 лютого 2015 р.)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

- В. В. Молодиченко*, доктор філософських наук, професор, ректор  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького;
- З. Н. Курлянд*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки  
ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського”;
- М. М. Солдатенко*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії  
та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти  
та освіти дорослих НАПН України.

**П 24** Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі  
підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи :  
монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац.  
пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені  
М. П. Драгоманова, 2015. – 427 с.

Коллективна монографія, присвячена 25-річчю першої в Україні та колишньому  
СРСР кафедри педагогічної творчості, акумулює результати досліджень провідних  
українських вчених та їх наукових шкіл щодо багатоаспектної проблеми високоякісної  
ефективної професійної праці освітянських кадрів. Презентовані у виданні оригінальні  
концептуальні ідеї, моделі, підходи, технології вибудовують сучасну фундаментальну  
базу модернізації професійної підготовки фахівців освітньо-виховного профілю та  
розкривають дієві засоби активізації процесів їх творчого розвитку, професійної  
самореалізації, формування індивідуального стилю, педагогічної майстерності та  
культури професійної поведінки.

Монографію адресовано науковцям, викладачам вищих навчальних закладів та  
установ післядипломної освіти, педагогам-практикам, управлінським кадрам освітньої  
галузі.

**УДК 378.12 (075.8)**  
**ББК 74.58**

ISBN

© колектив авторів, 2015  
© Гузій Н. В., 2015  
© Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова, 2015

**Розділ 1. ТВОРЧИСТЬ, МАЙСТЕРНІСТЬ,  
ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ  
ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СТРАТЕГІЯ  
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН**

*Вознюк О. В.*

**СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА  
КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Синергетична парадигма – міждисциплінарна парадигма  
пізнання світу та педагогічної реальності**

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років; у наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальний темп розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводить до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років. Усе це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі

України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Відтак, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації. Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців. Широко розвивається методологія синергетики (В. І. Андрєєв, Л. Я. Зоріна, В. І. Редюхін та ін.); закладено основи “синергетики освіти” (Г. Шефер), розкриваються синергетичні закономірності освітньої діяльності педагога, яка має орієнтуватися на творчий рівень.

Одним із головних парадигмальних наслідків використання цілісно-системного синергетичного підходу в педагогіці другої половини ХХ століття є нова постановка навчально-виховної мети (формування гармонійної творчої самодетермінованої особистості, здатної до керування своїм розвитком), оскільки цей підхід звільняє педагогічний простір від однолінійності і штампів, відкриває поліфункціональність і багатомірність гіпотез і теорій, створюючи при цьому нові умови для розкриття творчих здібностей, що формуються у феноменологічній площині “точок біфуркації”. Саме в точках біфуркації, що являють собою альтернативні розвилки процесуальних можливостей та мають імовірнісний характер, виникають сприятливі умови для вивчення та моделювання різних ситуацій, вибудовування разом із вихованцями творчих шляхів розвитку, пошуку пояснення механізмів виникнення нового.

### **Особливості творчої діяльності з точки зору синергетики**

Творчість передбачає самодетермінацію особистості, розвиток механізмів рефлексії. Таким чином, як пише Б. М. Бім-Бад, одним із найбільш важливих моментів в освіті й навчальній діяльності як творчого процесу є усвідомлення способів пізнання, уміння перевіряти саме мислення, його шляхи, надійність методів, критичне вміння відмовитися заради істини від своїх попередніх, вічно недостатніх знань, від упередженості та суб’єктивізму [8, с. 80].

Якщо одним із головних пріоритетів освіти є гармонійна, творча особистість, здатна до самодетермінації, то цілісно-системний підхід в

освіті передбачає реалізацію таких принципів формування творчої особистості, як:

1. Принцип визнання самоцінності кожної особистості, яка тут розуміється як відкрита можливість.

2. Принцип флуктуації (відхилення) творчого мислення, який наголошує на факті, що будь-яка функціональна система не є стабільною, у ній неминуче накопичуються відхилення, що можуть призвести до хаосу і навіть викликати її розпад. Тут процес самоусвідомлення приводить до “порядку через флуктуацію”.

3. Принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей, який передбачає, що самоорганізація можлива при неоднорідності системи, за наявності неврівноважених структур, а сам розвиток тут розуміється як самоактуалізація наявних потенційних можливостей системи, а не як наведення порядку ззовні.

4. Принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який базується на положенні синергетики, що у результаті флуктуаційних змін, які відбуваються в системі, розпочинається процес дисипації – самовибудовування регулярної структури на рівні кооперативної, погодженої взаємодії складових, що утворить нову стаціонарну структуру.

5. Принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) учасників навчального процесу і розвитку творчих здібностей у цьому процесі, коли під час еволюції відкриті неврівноважені системи інтегруються в складні цілісні структури, що розвиваються в різному темпі.

6. Принцип вікової сенситивності в розвитку творчих здібностей, коли в динамічній, постійно мінливій моделі розвитку особистості творчі здібності можна уявити у вигляді можливостей, що флуктуюють, відкриваються та закриваються, де момент відкриття є моментом істини, актом сенситивності. Якщо цей момент буде упущений, то багато здібностей уже не зможуть розкритися повною мірою.

З позиції креативної педагогіки в тих її аспектах, розвиток яких впливає із синергетичного підходу (Б. М. Бім-Бад), навчання та виховання можна розглядати як відкриту систему, здатну виявляти творчі риси за рахунок імовірнісного стилю діяльності. У цьому аспекті синергетичний підхід реалізує особистісно орієнтовану, суб'єкт-суб'єктну парадигму освіти, що набуває розвитку на тлі сучасної освіти.

Педагогіка креативності фокусується на таких категоріях синергетичного підходу в педагогіці, як хаотичність процесів; відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток; нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів; імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ.

Як засвідчує аналіз педагогічної думки, аналіз творчості з позиції синергетичного підходу передбачає такі особливості зазначеного явища. Передусім, творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації, готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу синергійного, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності. Крім того, творчість є цілісним явищем, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, коли окремий талант людини складається із суми її талантів, а сама людина спроможна синергетичним чином поєднувати різні когнітивні стратегії, стилі діяльності та риси характеру [6, с. 101-106].

З позиції синергетичної, особистісно орієнтованої концепції виховання всі виховні заходи, так чи інакше, мають бути спрямовані на формування творчої особистості людини, яка синергетичним чином поєднує свідомий та несвідомий аспекти психічної діяльності. Як пише М. О. Федорова, в навчальній діяльності мотиви діяльності формуються в переплетенні свідомої і несвідомої сфер психіки людини, тому з позиції синергетичного підходу, мотивація навчальної діяльності вихованця – це процес створення умов для стійкої зміни його психічного стану в напрямку розв'язання протиріч у задоволенні пізнавальних потреб. У процесі такого навчання знання набувають для вихованця особистісно значущого сенсу, що сприяє підвищенню якості його засвоєння й у кінцевому рахунку ефективності навчання [9].

Творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування, тобто творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі

однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [7, с. 16-30], як вміння бачити ціле раніше за частини (гештальтосвіта), переходити за межі “безпосередньої даності” та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це “креативне Я” А. Адлера): як писав А. Ф. Лосєв, особистість завжди і незмінно мислиться впливаючою і діючою.

І якщо творчість передбачає вихід у багатомірний, багатозначний контекст пізнання дійсності, що можна кваліфікувати як стан нестійкості, то, як вважає М. О. Федорова, саме цей стан забезпечує вибір стратегії навчання, оскільки саме в момент нестійкості, розгубленості зовнішній педагогічний вплив (навіть незначний) здатен постати визначальним у виборі одного із шляхів розвитку. Отже, нестійкість дозволяє більш активно сприймати інформацію, а дидактична значущість точок біфуркації полягає в тому, що тільки в них можна досить слабким, але істотним для системи впливом уплинути на вибір поведінки системи. І, навпаки, у стані стійкості, коли освітній процес йде рівно і впевнено до поставленої мети, будь-які зовнішні впливи (навіть досить потужні) як правило будуть марними [9, с. 97-98].

#### **Синергетичні засади творчості учасників освітнього процесу**

Суттєво, що креативна педагогіка, яка базується на синергетичних засадах, виявляється евристичною в контексті аналізу педагогічної діяльності як творчого акту, оскільки ця діяльність у своїх глибинних, автентичних витоках носить творчий характер. На думку Ю. В. Шароніна, якщо розглядати процес творчості відповідно до синергетичного підходу, то в цьому процесі можна виділити такі особливості:

а) для початку процесу творчості необхідна творча активність особистості, прагнення особистості до творчості;

б) обов'язковою умовою творчого процесу є розгляд особистості як відкритої системи, оскільки самоорганізація може реалізуватися лише у відкритій системі;

в) синергетика постулює, що хаос є конструктивним механізмом самоорганізації складних систем і є необхідною умовою виходу системи на власну траєкторію розвитку [10, с. 49-51].

Відповідно до цього, Ю. В. Шаронін виділяє характерні

“синергетичні” риси творчого мислення педагога: багатоваріантність, розмаїтість ходів, випадковість, хаотичність. Наріжними параметрами творчої особистості він вважає: активність, діалогічність мислення, відкритість, творчу уяву, морально-ціннісні орієнтації, відповідальність, волю самовираження, самовираження, реалізацію, задоволеність діяльністю. Зазначені риси творчого мислення притаманні й психофізіологічним особливостям актуалізації афективно-перцептивної сфери людини, коли, як доводять психологічні дослідження, такі характеристики сенсорних стимулів зовнішнього середовища, як складність, новизна, невизначеність, амбівалентність постають необхідними й обов’язковими для перебігу перцептивних процесів. Таким чином, творчий принцип невизначеності притаманний природі, яка тут виявляє творчі принципи будови своїх форм.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити такі особливості процесу педагогічної творчості, яка аналізується з позиції синергетичного підходу:

а) наявність такого феномену, як енергетика, яка постає активним діяльнісним початком всіх учасників навчально-виховного процесу, що впливає на педагогічну систему з боку творчої особистості (як педагога, так і вихованця, школяра, студента), при цьому вивчення джерел цієї енергії не можна розглядати, виходячи тільки з мотиваційних настанов особистості;

б) входження особистості як активного елемента в педагогічну систему, що приводить до творчого збагачення особистості всіх учасників педагогічного процесу; в) відкритість педагогічної системи – її постійний обмін енергією, інформацією з навколишнім середовищем, що передбачає як тісний зв’язок процесу педагогічної діяльності з життєвим досвідом та знанням життя, так і зв’язок внутрішніх потреб самої особистості з можливістю їхньої реалізації у зовнішньому середовищі;

г) діалогічність педагогічної системи – здатність до спілкування, уміння звернутися до внутрішнього світу вихованця, побачити світ очима іншого, зробити спілкування в системі “педагог-вихованець” творчим, плідним, таким, що взаємно їх збагачує;

д) свобода вибору всіх учасників педагогічного процесу передбачає нелінійність розвитку, що лежить в основі синергетики, коли, у першу чергу, тут наявні багатоваріантність, альтернативність, можливість



вибору з даних альтернатив, що передбачає можливість добору школярами та студентами навчальних закладів, предметів, викладачів, форм і методів навчання, індивідуальних засобів і методик, творчих завдань, особистісних підходів у навчанні і вихованні;

е) задоволеність діяльністю, ситуація успіху, що має поширюватися на діяльність всіх учасників освітньо-виховного процесу [9, с. 45-46].

Аналізуючи синергетичні механізми реалізації завдання креативної педагогіки з формування творчої особистості всіх учасників навчально-виховного процесу, можна стверджувати, що однією з умов реалізації синергетичного підходу є створення відповідного розвивального середовища, яке сприяє становленню творчої особистості. При цьому, синергетичне середовище розуміється ним як сукупність матеріальних, духовних чинників і засобів у відкритій педагогічній системі, у якій при взаємодії учасників навчального процесу виникає посилення пізнавальних впливів, узгодження темпів і рівнів розвитку вихованців, становлення творчої особистості, яка інтегрує раціональні й ірраціональні компоненти мислення, має цілісний світогляд і пізнає природу без відторгнення на фундаментальному рівні.

Таке синергетичне середовище в найбільш виразному вигляді знаходить практичне й теоретичне втілення у колективних формах навчально-виховної діяльності, таких, наприклад, як кооперативне навчання, спрямоване на досягнення цілей навчання засобами колективної навчальної діяльності. Для цього, з огляду синергетичного підходу, важливим вважається створення складних та різнобічних, нестабільних (імовірнісних, біфуркаційних) проблемних ситуації, для вирішення яких доцільно залучати цілісний комплекс засобів та методів, що реалізують як абстрактно-логічні, вербальні, так і образно-інтуїтивні, емоційні пізнавальні ресурси людини.

При цьому, головними компонентами синергетичного середовища є інформаційно-методичні, ергономічні, економічні і правові компоненти, що, взаємодіючи, дають позитивний педагогічний результат у формуванні творчої особистості із синергетичним стилем мислення. Під синергетичним стилем мислення можна розуміти багатогранне, нелінійне, відкрите мислення, сукупність і гармонійне сполучення понятійного й образного мислення, синхронізуючим чинником якого є алгоритм реальності. Відповідно до особливостей синергетичного середовища, до основних психолого-педагогічних умов, що сприяють

формуванню синергетичного стилю мислення, можна віднести: погоджене в часі вивчення окремих дисциплін навчального плану; забезпечення наступності в розвитку понять; єдність інтеріоризації загальнонаукових понять, їх наповнення розумним змістом з використанням герменевтики; здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять.

Інший аспект синергетичного середовища безперечно пов'язаний із особистістю педагога, що входить до його складу. Для цього слід дотримуватись такої організаційної умови, як залучення педагогів до ідей синергетики та використання ними синергетичних принципів у педагогічній практиці є подолання лінійного мислення, що передбачає володіння імовірнісним, синергетичним мисленням як єдино можливим способом осмислення хаотичних систем, коли закони природи необхідно формулювати в термінах еволюції розподілів імовірності, а не в термінах індивідуальних траєкторій. При цьому функціональний аспект імовірнісного мислення виражає реальність хаосу (системи, що передбачають імовірнісний опис, вважаються хаотичними), реалізованого у нелінійних освітніх системах, пов'язаних з передачею інформації, засвоєнням нового, творчістю.

### **Показники творчості й креативності**

У цьому зв'язку важливим постає з'ясування динаміки та координації феноменів творчості. Психолого-педагогічні дослідження виявляють певні показники творчості й креативності, а саме [5; 6]:

1. Істоти, у яких розвинутий пошуковий механізм, що є суттєвим для процесу творчості, характеризуються емпатійністю, мінімальною агресивністю щодо свого оточення та найбільш чутливі до потреби допомогти іншим. Відтак, творчість та альтруїзм позитивно взаємокорелюють. При цьому творчість є основою розвитку емпатійних здібностей, здатності розуміти точку зору іншої людини, формування непрагматичної, духовної ціннісно-світоглядної орієнтації особистості.

2. Творчість передбачає вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як

здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

3. Творчість, що постає однією із цілей розвитку особистості, є цілісним утворенням, вона не обмежується такими аспектами функціонування психіки людини, як образний, логічний, поведінковий та ін., а проявляється на всіх рівнях психічної активності людини.

4. Творчості притаманні синергетичні риси, тому творча людина виявляє феномен творчої багатомірності, нададдитивності, коли окремих таланти людини складається із суми її талантів, тому творчі люди виявляються двоїстими, парадоксальними, амбівалентними істотами, яким притаманні риси, що взаємно виключають одна одну.

5. Творчі люди орієнтуються на зв'язок предметів та явищ світу, вони здатні знаходити приховані властивості предметів та встановлювати між цими малоймовірними властивостями зв'язок, орієнтуючись на гіпотезувальне світосприйняття – здатність до висування багатьох гіпотез, що потребує актуалізації нечіткої, “сутінкової”, багатозначної логіки сприйняття світу.

6. У талановитих та геніальних людей виявляється численніші зв'язки між окремими мозковими полями, коли розумові здібності залежать не від розміру мозку, а від кількості зв'язків між нейронами і швидкістю їхнього встановлення.

7. Творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного підходів до освоєння світу. З одного боку, творчість є правопівкульова діяльність головного мозку людини, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого – для творчості як процесу побудови нових смислів необхідне множинно-аналітичне середовище, яке сприймається на рівні лівої півкулі головного мозку людини, що багате на множинність понять та концептуальних схем. Творчість саме й передбачає сполучення “правого” та “лівого” принципів життєдіяльності людини, коли єдине і множинне зливаються, коли людина, що характеризується правопівкульовим прагненням до єдності, здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, з'єднуючи їх та створюючи нові унікальні смисли.

8. Можна диференціювати окремі, часто достатньо суперечливі, характеристики емоційної сфери творчих особистостей: підвищену чутливість (Р. Кеттел), імпульсивність (Ф. Баррон), високий енергетичний рівень, підвищену сприйнятливості (К. Текекс),

неповторне поєднання деяких акцентуйованих рис особистості (Л. Б. Єрмолаєва-Томіна), відхилення від шаблону у поведінці, впертість (У. В. Кала), емоційну забарвленість окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, емоційне занурення у діяльність (В. О. Моляко), емоційну сензитивність та лабільність (ригідність), високий рівень емоційної збудливості (В. М. Козленко). Зазначена підвищена емоційність, відповідно до інформаційної теорії емоцій П. К. Сімонова (відповідно до якої емоції – це результат дефіциту актуальної інформації, а остання відображає міру невизначеності), означає потреба творчих особистостей в інформації, тобто відкритість до невизначеності.

9. Творчість людини виявляє тісний зв'язок з обдарованістю, однією з наріжних особливостей якої є здатність до творчих актів, коли розвиток творчої особистості має спрямовуватися на якості, що присутні обдарованим особистостям.

10. Фундаментальні дослідження Термена (1959), що довели стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне, привели до того, що впродовж багатьох років високий інтелект, встановлений за допомогою відповідних тестів, служив робочим визначенням обдарованості і, відповідно, творчості.

### **Творчість, обдарованість і інтелект: єдність та відмінність**

Відтак можна говорити про тісний феноменологічний зв'язок між такими характеристиками людини, як *творчість, обдарованість і інтелект*. Генетичний аспект цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: “у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина”.

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно проаналізувати концепцію функціональної асиметрії мозку людини [1].

Як свідчить аналіз наукових джерел, півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані такі аспекти людської істоти, як механізми цілеутворення і пошуку (вибору) способів досягнення мети, енергетична й інформаційна регуляція поведінки, емпатія і рефлексія, екстраверсія й інтроверсія, довільна і мимовільна сфери

психічної діяльності, перша і друга сигнальні системи, сила і слабкість нервових процесів, їх лабільність і інертність, збудження і гальмування, Я і не-Я, ерготропні і трофотропні функції організму, симпатична і парасимпатична гілки вегетативної нервової системи, фази сну (права півкуля активна у фазі швидкого сну, а ліва – повільного), вольовим та пасивно-сугестивним станами, позитивним і негативним зворотнім зв'язком та ін. Автоматична мимовільна дія включається в правопівкульову, а неавтоматична, довільна – лівопівкульову сфери психічної активності. Права півкуля як субстрат підсвідомого орієнтується на високочастотні інформаційні сигнали (емпірика, циклотимність, високоемоційні реакції), ліва як субстрат свідомого – на низькочастотні (рефлексія, шизотимність, холодноемоційні реакції), коли шизотивний тип людини орієнтується на потенційно-можливий аспект реальності, а циклотимний – актуально-дійсний.

Слід зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення дійсності, “пробуджує” такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія. Лівопівкульова стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, що формує однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію.

Потрібно відзначити, що в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу.

Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від “прокляття Кроноса”, яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблейським виразом, сповнена віри і “невидиме сприймає як видиме і дійсне”.

Розглянута еволюційна парадигма універсальна, оскільки вона відображає загальне правило руху як форми буття матерії, що реалізується як процес зміни станів дискретності і континуальності в розвитку тих або інших предметів і явищ.

У стані функціональної активності правої півкулі, яка притаманна релігійно-міфологічному світосприйняттю, людина емпатійно сполучається зі своїм оточенням, що сприймається цілісно, багатозначно, метафорично; тут виявляється релігійний феномен довіри, здатності відображати світ некритично, виходячи зі свого досвіду. Створюються підстави для прояву емпіричного мислення. У стані функціональної активності лівої півкулі дійсність віддзеркалюється дискретно-множинним, аналітико-однозначним чином, а людина постає як відносно ізольована від зовнішнього світу, ситуативно-рольова особа, котра усвідомлює довільність, відносність, ілюзорність, “театральність” всього, що відбувається. Тут постають питання про свободу та волю, яка актуалізується у ситуації вибору саме за умов дискретно-множинної лівопівкульової реальності, котра створює передумови для поширення теоретичного мислення, для розвитку аналітико-скептичної рефлексії.

Таким чином, можна дійти висновку, що *розвиток людини відбувається від чуттєво-емоційної до раціональної-інтелектуальної, а від неї – до медитативної форми осягнення і освоєння світу*. Відтак значущим є визнання і розвиток нової парадигми освіти, яка б забезпечила структурну і процесуальну єдність чуттєво-емпіричної і абстрактно-теоретичної сфер, тенденцій становлення особистості. У процесі такого розвитку особливу увагу слід приділяти актуалізації саме

правопівкульовому аспекту людини. Принцип безперервності психічної діяльності передбачає єдність півкульових стратегій обробки інформації як в плані синхронічного, так і діахронічного аналізу еволюції людини.

Як свідчить синергетична парадигма освіти, що враховує концепцію функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення), коли такі полярні категорії, які впливають з функціональної природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне “зливаються”. Унаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються воєдино, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота.

При цьому важливим є те, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до надсвідомого (К. К. Станіславський, В. П. Симонов). Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – “генерується” стан творчості, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов’язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини [5, с. 10-14]. На противагу асоціативному зв’язку понять, який виникає під впливом уже “проторованих” схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов’язані з подібністю, суміжністю або контрастом, бісоціації виникають внаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв’язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну [1, с. 10]).

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв’язок, який реалізується у процесі розвитку підлітка: людина розвивається від стану *обдарованості*, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне

відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові *інтелектуальні* (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.). Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для *творчого* (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

### **Діагностика обдарованості та творчості**

Таким чином, прийнявши до уваги зазначене вище, універсальний комплекс діагностики обдарованості (який постає одночасно й критеріями обдарованості а також фіксує генетичну траєкторію розвитку особистості дитини, коли обдарованість переважно виявляється у молодшому та середньому шкільному віці, інтелект – у середньому та старшому шкільному віці, а творчість у студентському віці) має містити такий інструментарій:

*Обдарованість* (права півкуля мозку): 1) дослідження міжчуттєвої асоціативності (синестезії) на основі дослідження репрезентативних систем людського організму (тобто афективно-перцептивну сенситивність); 2) дослідження емпатійності; 3) дослідження рівня альтруїстичності; 4) дослідження здатності до художнього освоєння дійсності, образного мислення.

*Інтелект* (ліва півкуля мозку): 1) дослідження інтелектуальних ресурсів мислення людини, здатності до абстрактно-логічного мислення.

*Творчість* (півкульовий синтез): 1) дослідження здатності до творчого, багатозначного, багатомірного, парадоксального, бісоціативного мислення; 2) дослідження здатності до гіпостезування (висування гіпотез); 3) дослідження індексу півкульової асиметрії; 4) дослідження здатності до непрагматичної ціннісно-світоглядної орієнтації.



### **Розвиток та формування творчої особистості**

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану *актуалізаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо.

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) *формувальної педагогіки*, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В. Л. Райкова), що дозволяє говорити про *біфуркаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, яка оперує поняттям “біфуркація” – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної “повноти”, оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відносяться навчання, здійснюване в процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має багатообразні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, іноді здійснюваного у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих. Це має схожість з “методом вибуху” А. С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В. Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може практично миттєво значно підвищити свою майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вмючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібність до блискавичного виконання складних математичних розрахунків), але здатна виконувати складні математичні обчислення швидше

комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельников володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – дар, який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який дивовижним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками).

Зазначені факти реалізується у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в природі і цивілізації. Так, відомі випадки дітей-мауглі, яких з їх раннього віку виховали тварини. Такі діти, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що можуть збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Наведемо приклади. Відомий випадок, коли маленька дитина трималася батьками у шафі до 3-4 років і практично ніяк з ним не спілкувалася, оскільки єдиний контакт з людьми у цієї дитини обмежувався отриманням від них їжі. Проте після звільнення з полону цю дитину помістили в цивілізоване середовище і вона швидко наздогнала у розвитку своїх однолітків.

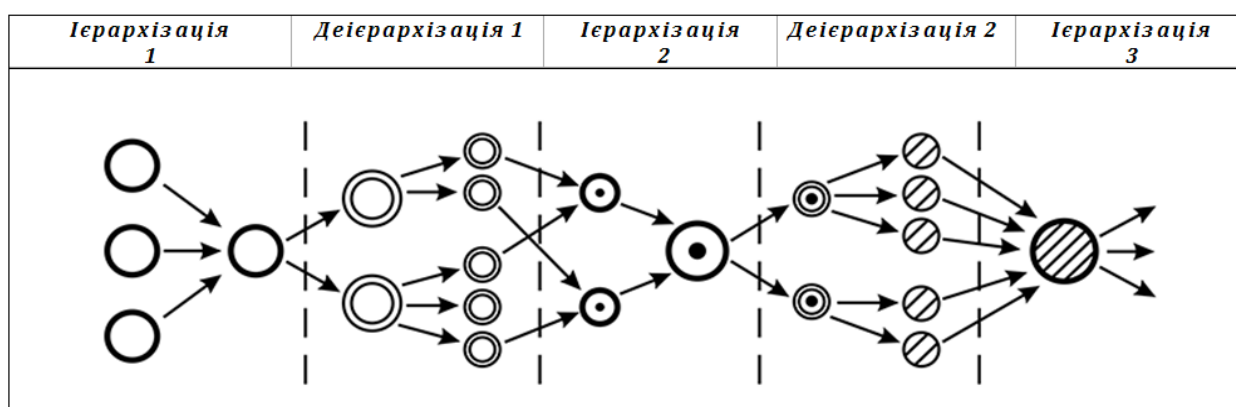
Інший приклад, узятий з книги О. М. Леонтєва “Проблеми розвитку психіки”. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своєї матері. Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку “занурили” в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не було б таким блискучим. Це говорить як про важливість потенційних ресурсів

людської психіки, які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі, так і про особливу важливість феномену сензитивності – “інформаційних вікон” в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Наведені вище і багато інших подібних чудових феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму і одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб’єкт-суб’єктної та суб’єкт-об’єктної освітніх парадигм.



*Рис. 1. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації у розвитку соціоприродних систем*

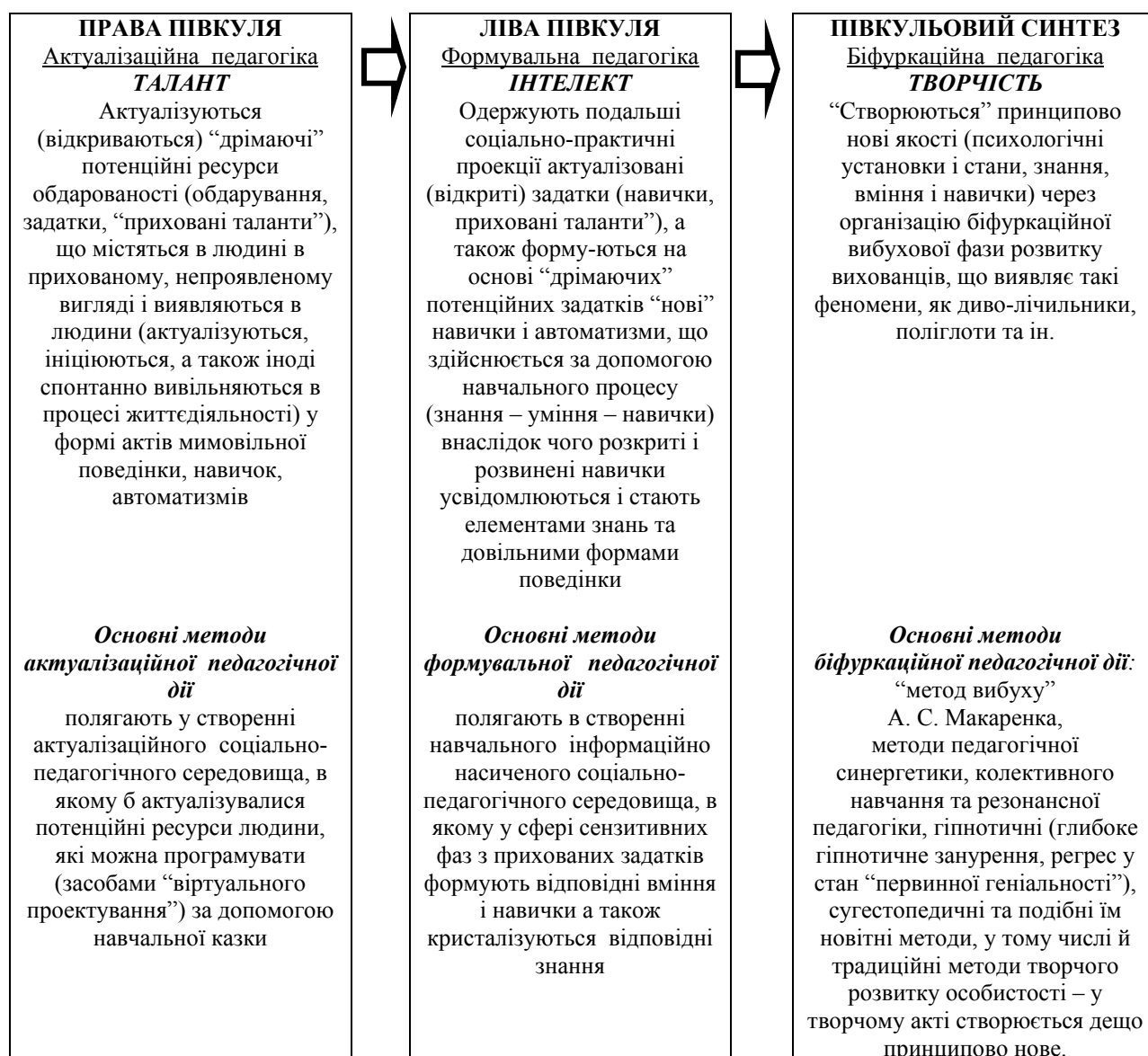


Рис. 2. Розвиток трьох типів педагогічної дії (трьох педагогік) як модель розвитку освітньої сфери

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення у галузі педагогіки обдарованої дитини та побудували модель розвитку освітньої сфери. Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву *парадоксу розвитку (виникнення)*, котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в

тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку стирається різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт “божественного творіння”, як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку, що для реалізації принципів синергетики в освіті необхідна нова освітня технологія, яка б вирішила триєдину задачу: виховання творчої особистості, її адаптацію до умов життя, що змінюються, надання можливостей для подальшого саморозвитку та самореалізації.

## **Література**

1. *Брагина Н. Н.* Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.
2. *Вознюк О. В.* Системно-інформаційний підхід до організації навчальної діяльності обдарованих дітей / О. В. Вознюк // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. – Тернопіль, 2009. – С. 36-42.

3. *Вознюк О. В.* Спроба обґрунтування універсального підходу до діагностики обдарованості / О. В. Вознюк // Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітніх галузей): матеріали науково-практичного семінару 15 вересня 2011 р., м. Київ. – К. : ІОД НАПН України, 2011. – С. 34-40.
4. *Вознюк О. В.* Сутність феномену обдарованості / О. В. Вознюк // “Інтелект і особистість”, семінар. Матеріалі семінару “Інтелект і особистість” та круглого столу “Структура особистості дитини у віковому вимірі”, 27 квітня 2010 р / НАПН, Ін-т обдар. дитини. – К., 2010. – С. 31-32.
5. *Губенко О. В.* Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10-14.
6. *Дорфман Л. Я.* Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101-106.
7. *Кудрявцев В. Т.* Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.
8. Педагогическая антропология. Учебное пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Урао, 1998. – 576 с.
9. *Федорова М. А.* Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : диссер. ... канд. пед. наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Федорова Марина Александровна. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
10. *Шаронин Ю. В.* Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю. В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14-18.

**Сисоєва С. О.**

## **СОЦІАЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Модернізація системи освіти в Україні спрямована на розвиток інноваційного потенціалу суспільства, забезпечення виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень. З-поміж численних чинників, що зумовлюють рівень матеріального та культурного життя у будь-якій країні, чільне місце посідає досягнутий нею інноваційний потенціал. Історичний досвід показує, що за наявності потужного інноваційного потенціалу суспільства, який визначається здатністю людей до творчої діяльності, високого рівня добробуту можуть домогтися держави, які не відзначаються багатством природних ресурсів (наприклад, Японія). Зазначимо, що від інноваційного потенціалу країни залежать близькі та віддалені перспективи її економічного, культурного та власне інноваційного розвитку. Саме тому у розвинених країнах творча діяльність людей є предметом особливої уваги з боку держави, а її розвиток всебічно стимулюється.

Творча праця є не лише вирішальним фактором соціально-економічного і культурного розвитку держави, а й ефективним засобом гармонійного розвитку людини, її духовного, морального та фізичного вдосконалення [10, с. 118].

Таким чином, динамізм притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технології в усьому світі зумовлює необхідність формування особистості майбутнього фахівця як творчої особистості, розвитку його творчих можливостей, підготовки до плідної продуктивної, інноваційної праці.

Актуальність розв'язання означеної проблеми визначається ще тією обставиною, що значна частина території України визнана зоною екологічного лиха. На думку В. В. Рибалко, творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону людини, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами

переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі [49, с. 91].

Як свідчать результати експериментальних і науково-практичних досліджень із проблеми розвитку творчої особистості в умовах екологічної кризи, творчості притаманний певний психореабілітаційний, розвивальний ефект, і в зв'язку з тим, що особистість людини може бути більш сприйнятливою, чутливою до впливу фізичних та соціально-психологічних факторів, які діють в зоні підвищеного радіологічного контролю, її реакція на дію цих факторів може бути підсилена або, навпаки, скомпенсована завдяки певним якостям її особистості, як творчої актуалізації її творчого потенціалу. Для вирішення проблеми розвитку творчої особистості в складних екологічних умовах треба задіяти всі наявні і досі незадіяні можливості науки і практики і, перш за все, ті, що притаманні психології і педагогіці, всім ланкам системи освіти – дошкільній, шкільній, позашкільній, вузівській [49, с. 3-4].

За таких умов необхідно, щоб державна освітня політика була зорієнтована на підвищення професіоналізму вчителів та викладачів вищої школи, їх готовності до творчого розвитку молоді, всебічного її розвитку [57, с. 27]. Усебічність розвитку, як зазначає Г. С. Костюк, не означає його однаковості у різних індивідів. Люди різняться і будуть різнитися за розвитком своїх здібностей та інших властивостей, але в тому вони будуть рівні, що всі вони матимуть однакові об'єктивні можливості вияву і розвитку своїх сил. Всебічність розвитку особистості є основою її гармонійності, що виявляється у відповідності розвитку фізичних і духовних сил людини, у внутрішній єдності теоретичних знань і практичних умінь, моральної свідомості і поведінки, у відсутності розходжень, розладів між її думками і почуттями, словами і діями, між тим, що людина думає, говорить про себе і якою вона є насправді [22]. Ми вважаємо, що всебічність і гармонійність особистості є основою вияву її творчої сутності.

Проблема творчої особистості є найголовнішою при вивченні творчості. Саме тому, її визначенню у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяється значна увага (Б. Г. Ананьєв, В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Р. М. Грановська, В. І. Загвязинський, А. З. Зак, В. О. Кан-Калик, Н. В. Кичук,



П. Ф. Кравчук, Н. В. Кузьміна, О. Н. Лук, В. О. Моляко, В. А. Цапок, Я. О. Пономарьов, М. М. Поташник, Н. Ф. Тализіна та ін.). Науковці, що досліджують природу творчої особистості ставлять питання, що саме відрізняє творчу особистість від інших, чи кожна особистість є потенційно творчою? Психологи вивчають індивідуально-психологічні особливості творчих людей, соціально-психологічні аспекти їхнього розвитку та діяльності, особливості продуктів творчої діяльності. Зокрема, вивчення індивідуально-психологічних особливостей творчої особистості охоплює дослідження специфіки перебігу психічних процесів, характерологічні особливості, структуру та рівень здібностей, спрямованість та ціннісно-сміслові орієнтації особистості, її прояви на рівні поведінки, спілкування та ін. У цілому потрібно підкреслити, що зміст поняття творчої, обдарованої, креативної особистості в психологічних концепціях щільно пов'язаний з визначенням категорії творчості.

Формування творчої особистості учня, студента неможливе без цілісного уявлення про її природу, специфіку, якості. Особистість визначається як системна соціальна якість індивіда, яка формується у спільній діяльності та спілкуванні і характеризується його включеністю у суспільні відносини. Особистість – це суб'єкт соціальних відносин та свідомої діяльності [29, с. 4]. П. П. Лямцев у своїй монографії зазначає, що особистість, перш за все, є предметом соціально-філософського дослідження, що неодноразово підкреслювалося не лише філософами, а й соціологами і представниками конкретних наук [29, с. 40]. Він посилається на С. Л. Рубінштейна, який вказував, що поняття особистості є суспільною, а не психологічною категорією, а соціально-філософська (загальносоціальна) теорія особистості виступає методологічною основою для всіх інших наук, які досліджують особистість. Особистість у теоретичному ракурсі розглядається як загальне, особливе і одиничне. Під особистістю на загально-соціальному рівні розуміють засоби існування і дій соціальних якостей людини, конкретними формами прояву соціальності при цьому вважаються діяльність, спілкування і свідомість [29, с. 41]. Багато дослідників використовують загальнопедагогічне визначення особистості Г. Л. Смирнова, в якому підкреслюється, що кожний індивід – особистість, але особистістю він виступає як носій і виразник того соціального досвіду, який, по суті, і робить його особистістю тих

суспільних відносин, в яких він розвивається та існує. Головне полягає у тому, які суспільнозначущі явища, риси і тенденції він виражає і якою мірою. З цього визначення випливає, що особистість є носієм соціального, але не просто соціального, а загальнозначущого, що індивід стає особистістю в процесі набуття соціального досвіду з іншими індивідами. При цьому провідною якістю, що визначає загальносоціальну структуру особистості, є діяльність. П. Е. Кряжев, поділяючи думку С. Л. Рубінштейна, зазначав, що соціальна структура особистості синтезується з тих видів діяльності, в які вона включена. Серед основних чинників, що впливають на формування особистості, виділяють економічну, соціальну, політичну і духовну сферу життя людини [29, с. 47].

Виходячи з цього, можна зробити деякі узагальнення щодо визначення соціального у творчій особистості:

– по-перше, оскільки особистість – це системна якість індивіда, то творча особистість – це підсистема особистості, яка характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, які забезпечують їй успіх у творчій діяльності;

– по-друге, на формування творчої особистості впливають як загально-соціальні, так і конкретно-соціальні закономірності, обумовлені конкретно-історичними умовами суспільного розвитку; процес становлення творчої особистості конкретного індивіда має свої специфічні закономірності; загально-соціальний, конкретно-соціальний і індивідуально-соціальний аспекти, які впливають на формування творчої особистості, знаходяться у діалектичній єдності і виступають як загальне, особливе і одиничне;

– по-третє, творча особистість розвивається і формується у творчій діяльності та спілкуванні і характеризується ступенем соціально-активної включеності у суспільні відносини. *Творча особистість* – це, з одного боку, *суб'єкт* творчих соціальних відносин та свідомої творчої діяльності, а, з іншого, *причина* творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, які здійснюються в даному соціальному середовищі.

Дослідники, які розглядають сутність творчої особистості з позиції суспільно-історичного розвитку людського життя, вважають, що становлення людини як суспільної істоти, як особистості пов'язано з рушійними силами і законами розвитку людського суспільства. Людина є природною і водночас суспільною істотою, вона посідає певне місце в

системі суспільних відносин, є їх носієм, виконує певні суспільні функції. 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 й 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 й естетичні якості взаємозв'язані. Їй властиві риси, спільні для всіх людей, водночас у неї завжди є щось особливе, що вирізняє її з-поміж інших, щось індивідуальне. Індивідуальна своєрідність особистості неповторна. Це стосується як видатних, талановитих, так і "пересічних" людей. Поняття всебічного розвитку особистості не виключає, а включає різні індивідуальні його варіанти, які і виражають творчу сутність людини. За концепцією В. Слободчикова, людина із психологічного погляду являє собою взаємодоповнення п'яти образів суб'єктивної реальності □ індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума [54]. За думкою О. В. Скрипченко, індивідуальність □ це одна з семи іпостасей людини та є поєднанням психічних особливостей людини, які утворюють її своєрідність та відмінність від інших людей [16]. Творча індивідуальність □ це унікальна самобутня особистість, яка реалізує себе у творчій діяльності.

На розвиток індивідуальності впливають навчання і виховання, сімейне оточення і вулиця. Збагачення сфери інтелектуальних та творчих здібностей дитини передбачає здійснення освітньої діяльності у різних напрямках. Так, створення в школі гуртків, секцій, клубів, дитячих об'єднань за інтересами може допомогти творчому самовираженню учнів. У цьому контексті очевидно, що головна роль у формуванні школяра як творчої індивідуальності належить сім'ї та школі, за активної роботи позашкільних закладів.

Індивідуально-психологічні особливості особистості, котрі є умовою успішного здійснення певної діяльності і які визначають відмінності в оволодінні необхідними знаннями, уміннями та навичками, називають здібностями [15]. Загальні здібності часто називають обдарованістю, їх іноді ототожнюють з інтелектом [50]. Як загальні, так і спеціальні здібності, виявляючись у різних видах

діяльності, взаємопов'язані між собою. Творчість □ це діяльність, що сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого для даної людини, а креативність □ як здатність до творчості, так і можливість цю здатність зреалізувати [55].

Творчу особистість визначають як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язку простого завдання до створення об'єктивно нового в певній галузі; як особистість, що характеризується специфічними особистісними якостями, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити далі того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники, мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість [62]. У роботі автора теорії творчості – еврилогії – П. К. Енгельмеєра читаємо, що “творча особистість являє собою прогресивний елемент, який дає все нове” [66]. Психологічний словник підкреслює, що творча особистість характеризується наявністю у неї “... здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю” [24]. В. О. Моляко визначає творчу особистість як людський індивід, який прагне до оригінального, нового, який заперечує звичне і має високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх [31, с. 16-17]. Також В. О. Моляко пропонує “реєстр” обдарованості, куди входять задатки, нахили, здібності, загальні здібності, спеціальні здібності, обдарованість, творча обдарованість, талант, геніальність [32]. Творча обдарованість визначається вченим як здатність особистості успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності “простих” творчих здібностей.

Визначення творчої особистості та метод педагогічної оцінки й самооцінки її творчих здібностей подає у своїй роботі В. І. Андреев. Учений здійснює структурний аналіз рис творчої особистості та її здібностей, які значною мірою сприяють успіху у творчій діяльності, розглядає форми, методи, засоби виховання та самовиховання творчої особистості у навчальній діяльності. Творча особистість визначається В. І. Андреевим як індивід з високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичне, шаблонне. Для творчої особистості потреба в творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним.

Основним показником творчої особистості, її найголовнішою

ознакою, як правило, вважаються творчі здібності, тобто індивідуально-психологічні здібності людини, які відповідають вимогам творчої діяльності і наявність яких є умовою її успішного виконання. Саме такі здібності пов'язані із створенням нового, оригінального продукту, пошуком нових засобів діяльності. В. І. Андреев визначає творчі здібності особистості як синтез властивостей і особливостей особистості, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і обумовлюють рівень її результативності [2, с. 58]. Для творчої особистості характерні стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, яка проявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяє їй досягти прогресивних, соціально і особистісно вагомих творчих результатів в одній або декількох видах діяльності. Спираючись на цю думку, *ми визначаємо творчу особистість* як суб'єкт творчих соціальних відносин та продуктивної творчої діяльності з притаманними їй розвиненими, системно пов'язаними творчими якостями, які забезпечують створення нових, суспільно значущих результатів.

Д. Б. Богоявленська визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, при цьому вона розрізняє поняття інтелекту і творчих здібностей, які вважає похідними від особистісної активності [3]. Дослідниця виділяє три рівні інтелектуальної активності: пасивний, евристичний і креативний [3, с. 37-39]. Творчість евристичного рівня – це, як правило, емпірична, а не теоретична творчість, яка здійснюється у межах тих знань, які має людина. Вихід за межі цих знань – це функція креативного рівня. На основі експерименту було показано, що індивідуальний вихід на той чи інший рівень інтелектуальної активності нерозривно пов'язаний з моральними якостями особистості, а деформація мотиваційної структури і егоцентрична позиція є головними перешкодами на шляху до творчості [4].

В. І. Загвязинський розглядає творчу особистість через її ставлення до навчально-пізнавальних завдань [17]. Н. В. Кузьміна – через зв'язок творчої активності особистості з самоудосконаленням професійної діяльності [25]. Г. Нойнер, В. Калвейт, Х. Клейн визначають *творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності*. Ці дослідники розглядають творче мислення та творчу діяльність як творчі процеси, тобто процеси, в результаті яких виникає нове творче

досягнення, яке не міститься у вихідних умовах [46]. При цьому вони вважають, що творчі процеси мають таку інваріантну властивість: якщо функції, створені для різних цілей, вступають у взаємодію одна з одною, то при цьому виникає нове досягнення, що має нові якості, які не належать до вихідних функцій. Таким чином, підкреслюється продуктивний характер творчої діяльності і творчого мислення [45]. П. С. Олександров розглядає *творчий розвиток особистості через її здібність до самоорганізації*. П. Ф. Кравчук визначає творчу особистість через її творчий потенціал [23]. Н. В. Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал. При цьому особистість і її діяльність розглядаються як внутрішньо пов'язані, а спеціальна організація провідного типу діяльності виступає умовою впливу на особистість, на формування у неї в процесі такої діяльності необхідної ієрархії [19].

Я. О. Пономарьов, узагальнюючи та аналізуючи якості творчої особистості, які наводяться в сучасних американських дослідженнях в галузі психології наукової творчості (Г. Я. Розен та ін.), пропонує широкий перелік якостей творчої особистості, до якого увійшли більш ніж шістьдесят показників. Враховуючи аналіз біографій, автобіографій, інших літературних джерел про видатних людей Я. О. Пономарьов *виділив перцептивні та інтелектуальні особливості особистості з великим творчим потенціалом*, такі як: надзвичайна напруженість уваги, висока вразливість, цілісність сприйняття, інтуїція, фантазія, вигадка, дар передбачення, великі за обсягом знання. Серед характерологічних особливостей творчої особистості Я. О. Пономарьовим виділяються: відхилення від шаблону, висока самоорганізація, оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність. Особливості мотивації полягають у тому, що творча особистість знаходить задоволення не стільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі творчості. Зазначимо, що Л. П. Нечаєв ще в 20-х роках показав, що люди, які досягли високих творчих успіхів, вирізнялися не тільки розвитком інтелекту, а й особистісними якостями, такими, як наполегливість у виконанні завдань, активність, організаторські здібності, вміння захищати отримані результати.

Американські дослідники Х. Х. Андерсон, Б. Гизелін, К. В. Тейлор також пропонують значний перелік якостей творчої особистості [38,

с. 225-226], а Дх. А. Чамберс вказує, що провідною ознакою творчої особистості є потреба в інтелектуальній праці, високий рівень вимогливості [40]. Саме тому, все більше уваги починають приділяти комплексним показникам розвитку особистості, які на основі непрямих питань виявляють схильність людини до творчості. Найспецифічнішою рисою творця вбачається несамовитий потяг до творчої діяльності [38].

О. Н. Лук визначає творчу особистість через такі її характерні риси: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самобутність, пізнавальна дотошність, несприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають “священними”, сміливість уявлення та мислення [28, с. 12]. Інертність мислення розглядається як риса, що гальмує процес творчого пошуку. У цьому плані, на наш погляд, дуже цікава думка Ж.-П. Сартра про те, що сфера “інертності”, яка є перешкодою на шляху вільного розгортання практики, у суспільному вимірі – це сфера самих людських відносин [60, с. 61]. В. І. Андреев відзначає, що однією з характерних рис творчої особистості є сміливість. Сміливість у постановці проблеми, сміливість і несподіваність у загостренні протиріч, відмова від загальноприйнятих шляхів і засобів розв’язання проблеми, розвинута уява, без якої неможливо генерувати оригінальні ідеї, завзятість у доведенні запланованого до кінця, не дивлячись на можливість конфліктів з колегами, суспільною думкою [2, с. 54]. Провідні характеристики творчої особистості – потяг до боротьби з перешкодами та здатність до розв’язання суперечностей – відзначає американський соціолог Дж. Беккер, який вважає, що позбавлені матеріального добробуту і привілеїв, геніальні люди (або ті, що претендують на геніальність) повставали проти ієрархії цінностей, прагнучи домогтися, щоб творчі здібності, а не багатство і не походження, стали найвищим критерієм оцінки особистості [68].

З. Петрасинський виділяє такі риси, які полегшують пошуки нового: гнучкість розуму, уміння побачити проблему, незалежність суджень, сміливість, позитивна самооцінка, захопленість справою, мужність в умовах невдач і браку зовнішніх винагород, творча уява. Він зауважує, що розвиток цього комплексу рис сприяє формуванню творчого стилю життя і становленню особистості як творчої. Головна складність, підкреслює З. Петрасинський, полягає у тому, щоб знати, як

це зробити [34].

Р. М. Грановська, аналізуючи роботи З. Фрейда, зазначає, що креативи характеризуються високою емоційною збудженістю, а специфічною особливістю в них є однакова поперемінна обробка інформації в і правій та лівій півкулях мозку [11]. Г. Лейтц підкреслює, що з точки зору психоаналітичної теорії існує п'ять виключно креативних якостей людини: творча обдарованість, емпатія, почуття гумору, здібність усвідомлювати обмеженість власного життя, мудрість [27].

Я. О. Пономарьов погоджується з П. А. Нечаєвим в тому, що творчі особистості відрізняються від нетворчих структурою особистості [38, с. 223]. У праці Н. Т. Петровича наведені дев'ять вихідних якостей (параметрів) творчої особистості, таких, як знання, здібності до самоосвіти, пам'ять, допитливість, спостережливість, увага, скептицизм, ентузіазм, наполегливість, фізичне здоров'я. За допомогою цих параметрів дається аналітична формула творчих досягнень особистості [35].

Ряд дослідників (Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, Н. В. Козленко, Н. Ю. Посталюк та ін.) визначають творчу особистість через поняття творчого стилю діяльності або творчої активності. Так, наприклад, Н. Ю. Посталюк розглядає творчий потенціал особистості як інтегративний прояв різноманітних якостей особистості і вважає, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності щодо його реалізації [39]. У працях Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної, В. Н. Козленко творча активність особистості пов'язується з особливими креативогенними особистісними утвореннями, якостями когнітивних процесів. При цьому аналізуються різні визначення творчої активності. Л. Б. Єрмолаєва-Томіна визначає творчу активність як надлишкову відносно стимулу діяльність, яка охоплює основні компоненти творчості: самостійність вибору об'єкту мислення, виходу за межі завдання, перетворення завдання і стимулу [13, с. 117-118]. А. В. Брушлинський вважає, що активність є просто синонімом діяльності [с. 6]. С. Арієті, Е. Девіс, Ф. Фарлей визначають творчу активність як пошукову та перетворюючу активність особистості, яка не стимулюється зовні [67]. Ці автори ототожнюють творчу активність з креативністю (термін походить від англійського слова creation – створення). У психологію термін “креативність” був



уведений у 60-х роках і означав здібності швидко і нестандартно вирішувати інтелектуальні (навчальні) задачі [12]. Т. В. Галкіна підкреслює, що розуміння креативності і творчості характеризується надзвичайно широким діапазоном точок зору, часто ці терміни застосовуються просто як синоніми [12, с. 170]. Під креативністю розуміють здатність бачити речі в новому і незвичному світлі та знаходити унікальні способи вирішення проблем. Креативність є повною протилежністю шаблонному мисленню, яке характеризується обмеженістю в пошуку можливих рішень і тенденціями однакового підходу до розв'язання різних проблем. Більшість людей, завдячуючи традиційній системі навчання, мають аналітичний стиль мислення. І лише деякі, використовуючи латеральні прийоми, вводять у дію креативні процедури [63].

З іншого боку, на відтворення старого і створення нового приречена кожна людина, оскільки вона живе у світі матеріальних і духовних цінностей, що постійно руйнуються від старіння, зношення або цілеспрямованого втручання. А тому людину необхідно готувати до творчої діяльності ще в процесі навчання. Л. Б. Єрмолаєва-Томіна [13], Н. Козленко [21] виділяють особистісні утворення, які інтегрують вплив внутрішніх та зовнішніх факторів, і мають особливе значення в актуалізації творчого потенціалу людини. При цьому виокремлюються специфічні креативогенні риси характеру, які впливають на прояв творчої активності. Зарубіжні дослідники з метою діагностики креативогенних рис особистості використовують спеціальні запитальники з питаннями, які дозволяють проаналізувати творчі якості особистості, її комунікативні здібності, стиль діяльності тощо. Вважається, чим більшою кількістю креативогенних рис характеризується людина, тим більших успіхів у творчій діяльності вона може досягти. Креативність піддослідного визначається в процесі аналізу його відповідей на поставлені питання і кількісно характеризується звичайною сумою балів відповідей “так” – “ні”. Так, дослідженні Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної група з високою творчою активністю набрала 15,5 балів, а з низькою – 12,5 балів, при кількості питань – 21 [13, с. 122]. При цьому перша група виявила більшу варіантність у сполученні особистісних якостей, ніж друга. Т. В. Галкіна, Л. Г. Олексієва зазначають, що в найбільш загальному вигляді поняття креативності вміщує минулі, сукупні та наступні характеристики

процесу, в результаті якого людина або група людей створює таке, чого не існувало раніше [8, с. 170].

Аналіз досліджень учених СНД (Д. Б. Богоявленська, Т. В. Галкіна, Ю. З. Гільбух, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, В. Н. Козленко, Я. О. Пономарьов, В. О. Моляко, та ін.) і зарубіжних авторів (Д. Гетцельс, Д. Гільфорд, Ф. Джексон, Д. Мак-Міллан, Е. Торренс, І. Фостер та ін.) дозволяє зробити висновок, що *креативність виступає як сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості.*

У зарубіжній психології можна виділити такі основні напрями вивчення креативності, а саме: вивчення продукту діяльності креативної особистості (К. Тейлор), дослідження креативності як здатності людини до відхилення від стереотипних засобів мислення (Д. Гілфорд, Е. Торренс), вивчення взаємозумовленості креативності і особистісних рис особистості (К. Роджерс, А. Маслоу) [42]. Основними ознаками креативності вважаються: оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптивна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість (Д. Гілфорд), здатність до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, недостатніх елементів, дисгармонії (Е. Торренс). Була встановлена залежність між креативністю і такими рисами особистості як схильність до самоактуалізації, швидкість мовлення, імпульсивність, незалежність суджень, оригінальність, широта інтересів тощо (К. Роджерс, А. Маслоу) [43, с. 171].

У багатьох працях креативність вивчається як процес творчого мислення, визначаються типи, стадії і рівні творчого мислення. Дослідження стадій і фаз творчого мислення було розпочато Т. Рибо і Дж. Уоллесом. Класифікації фаз творчого мислення, які пропонуються різними авторами, відрізняються одна від іншої, але в цілому вони схожі і зводяться, як правило, до чотирьох фаз: підготовки (свідома робота), дозрівання (несвідома робота), натхнення (перехід від несвідомої до свідомої роботи), розвиток ідеї (перевірка дійсності), кінцеве оформлення – свідомо робота. Креативний тип мислення є доволі складним і вимагає цілеспрямованого виховання, дослідження психологів показують, що креативні здібності можна розвивати шляхом тренування швидкості, гнучкості, оригінальності, прогностичності та інших інтелектуальних здібностей. Для визначення рівня креативності Дж. Гілфорд виокремив кілька гіпотетичних інтелектуальних

здібностей що її характеризують. Серед них такі:

1) швидкість думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу; здатність за одиницю часу розв'язувати значну кількість завдань;

2) гнучкість думки – здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу; вміння швидко відмовлятися від шаблонів і налаштовуватися на інший спосіб розв'язування;

3) оригінальність – здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;

4) допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;

5) прогностичність – уміння фахівцем передбачати настання конкретних подій, певних результатів; здібність до висунення гіпотез;

6) ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;

7) фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;

8) здатність розв'язувати проблеми, тобто здібність до аналізу і синтезу;

9) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі.

Суть творчого мислення зводиться до інтелектуальної активності й чуттєвості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності. Психологи вважають основною ознакою мислення розходження мети (задуму, програми) і результату. Творче мислення виникає в процесі здійснення і пов'язане з породженням “побічного продукту”, який і є творчим результатом. Виділяючи ознаки творчого акту, всі дослідники підкреслюють його несвідомість, неконтрольованість волею і розумом, а також зміною стану свідомості.

Друга ознака творчого мислення – спонтанність, раптовість творчого акту, незалежність від зовнішніх ситуативних причин. Таким чином, основна особливість творчого мислення пов'язана із специфікою протікання процесу в цілісній психіці як системі, що породжує активність індивіда. Інша справа – оцінка продукту як творчого. Тут в силу вступають соціальні критерії: новизна, усвідомленість, оригінальність тощо.

Із творчим мисленням пов'язані дві особистісні якості: інтенсивність пошукової мотивації і чуттєвість до побічних продуктів, які виникають у розумовому процесі.

На думку психологів, основу творчого мислення утворюють такі риси [64]:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах;
- бачення нової функції знайомого об'єкту;
- бачення структури об'єкту, що підлягає вивченню, тобто швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкту в їх співвідношення один з одним;
- уміння бачити альтернативу розв'язку, підходу у його пошуку;
- уміння комбінувати раніше відомі способи розв'язання проблеми в новий спосіб і вміння створювати оригінальний спосіб розв'язання.

Методики діагностики креативності можна класифікувати на основі регламентування або нерегламентування діяльності особи при виконанні тесту: тестові методики, що регламентують діяльність особи; методики, у яких діяльність особи регламентується меншою мірою; методики, у яких діяльність особи зовсім не регламентується. До першої групи можна віднести тести Г. Айзенка, який уводить поняття “загального інтелекту” як сукупності різноманітних здібностей. Рівень розвитку кожної здібності визначається рівнем розвитку загального інтелекту. Творчі здібності розуміються Г. Айзенком як вищий рівень загального інтелекту. До другої групи можна віднести тести на креативність, які запропоновані Я. О. Пономарьовим, який під творчими здібностями розуміє здатність розпізнавати і асимілювати в діяльності побічний продукт, що створюється в процесі діяльності і прямо не стосується мети. До третьої групи відносяться тести, що не регламентують діяльність досліджуваного, при виконанні яких він не обмежується ні часом, ні варіантністю розв'язків, бо йому пропонуються лише початкові умови. До таких тестів належать тести Е. Торренса, Д. Гілфорда, які розрізняють поняття інтелекту і креативності, розглядають креативність як дивергентність мислення. До цієї ж групи відносяться тести Д. Б. Богоявленської, яка вводить поняття інтелектуальної ініціативи, тобто в трактовці креативності звертається до мотиваційно-особистісних властивостей, які розглядаються як похідні від особистісної активності [4].

Слід зазначити, що проблемою розвитку творчих здібностей займається обмежена кількість дослідників. Саме тому цілісних методик розвитку креативності дуже мало. Серед дослідників СНД *проблемою творчого розвитку особистості* займалися Г. С. Альтшуллер, В. І. Андреев, Л. Л. Гурова, А. Ф. Єсаулов, Г. С. Костюк,

О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, П. С. Перепелиця, А. З. Рахімов, В. В. Рибалко, Х. П. Саламатов, Ю. А. Самарій, М. О. Холодна та інші. Так, наприклад, навчальну діяльність учнів, спрямовану на розв'язок творчих задач, як важливу умову підготовки учнів до творчості, розглядали Г. С. Альтшуллер, В. І. Андреев, Ю. А. Самарін та ін. В. О. Моляко розробив методику розв'язування творчих задач [31]. М. О. Холодна запропонувала методику вивчення та розвитку творчих особливостей візуального мислення [61]. Г. С. Костюк, О. М. Матюшкін досліджували особливості творчого розвитку учнів, В. В. Рибалко класифікував методи активізації інтелектуальної та творчої діяльності школярів [49, с. 85]. П. С. Перепелиця досліджував розвиток творчої особистості учня в процесі продуктивної праці [49, с. 121]. Т. В. Галкіна і Л. Г. Олексієва пропонують розроблений ними тест діагностики творчих здібностей, що являє собою російськомовну модифікацію тесту С. Медніка (тесту віддалених асоціацій) і, який може бути використаний для творчого розвитку особистості у навчально-виховному процесі [8]. При роботі з тестом не встановлюються часові та режимні обмеження. Автори методик повністю поділяють точку зору Н. Когана і М. Уоллаха, що ліміт часу і атмосфера змагання, яка виникає при роботі з групою досліджуваних, можуть блокувати креативні можливості тих, кого досліджують. Практичне застосування тесту Т. В. Галкіної і Л. Г. Олексієвої підтвердило можливість його використання для творчого розвитку учнів, зокрема для диференціації учнів за рівнем розвитку креативності.

Найбільш поширеними зарубіжними методиками розвитку творчих здібностей є методики Р. Крачфілда, Е. Торренса, Е. Де Боно. Р. Крачфілдом була розроблена методика розвитку креативного мислення, основні положення якої ґрунтуються на тому, що творчі здібності набувають розвитку в процесі розв'язування творчих задач. Методика Е. П. Торренса пропонує цілу поетапну систему розвитку творчого мислення. Основна думка Е. Торренса полягає в тому, що мислення необхідно звільнити від зовнішньо нав'язливих обмежень, рамок, стандартів, в межах яких мислить людина. Програма Е. Торренса складається з декількох етапів, на кожному з яких здійснюється певний цільовий тренінг. У роботах психолога Е. Де Боно запропонована конкретна програма розвитку креативного мислення. Певний набір прийомів, що сприяють розвитку творчого мислення, опановується в

процесі гри. До таких прийомів належать: “функціональний аналіз” (ФА) та “структурний аналіз” (СА). Застосування кожного з прийомів передбачає велику варіативність відповідей, їх різноманітність та оригінальність. Розроблений Е. Де Боно курс є дуже цінним, оскільки є практичною програмою розвитку креативного мислення [5]. Загальна концепція креативності Е. Де Боно збігається з концепцією С. Медніка. Креативність за С. Медніком – це процес перекомбінування елементів ситуації в нові комбінації, ступінь креативності процесу визначається ступенем віддаленості асоціативних галузей, з яких були взяті елементи ситуації.

Варто підкреслити, що найбільш плідно досліджували креативність американські психологи Е. Торенс і А. Маслоу. За їхнім визначенням креативність є здатністю до створення нового знання, яке призводить до радикальних змін стереотипів життя, процесом появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їхньої дисгармонії і несумісності, фіксування цих проблем, пошуку шляхів їхнього розв’язання, висунення гіпотез, формулювання і повідомлення рішень тощо. Тому більшість науковців трактують креативність, як здатність до творчої діяльності.

Н.Роджерс вважає, що синонімом креативності є “творчіскість” – здатність знаходити нові розв’язки проблеми чи нові засоби її формулювання, привнесення у життя чогось нового для індивіда (визначення Бетті Едварса). Спираючись на думку А. Маслоу, що емоційне здоров’я людини є продуктом її творчого самовираження, Н. Роджерс робить висновок, що “творчіскість” – це наша сутність, наша життєвість, а творчий процес є нашою життєвою енергією. Н. Роджерс зазначає, що основними умовами, необхідними для стимулювання “творчоскості”, є психологічна безпека, свобода від оцінювання, атмосфера відкритості [48].

Предметом дискусій залишається питання про переважний вплив на креативність внутрішніх або зовнішніх чинників, які впливають на розвиток особистості [13, с. 117]. Прихильники зовнішньої детермінації пов’язують формування творчої активності головним чином з умовами виховання, впливом соціального середовища і системою освіти і навчання. Інша думка твердить про існування внутрішніх передумов для творчої активності і називає таку нестимульовану зовні пошукову і перетворюючу активність – креативністю. Дослідники, які зосередили свої пошуки на внутрішніх передумовах, розглядають творчу активність

як таку, що базується на специфічних творчих здібностях, які мають свої задатки і можуть виявлятися у різних видах діяльності. Важливими характеристиками творчої активності як особистісної структури вважають динамізм, “внутрішню рухливість”, що виражаються у продуктивній спрямованості. Б. Г. Ананьєв, К. К. Платонов, М. Г. Ярошевський, Д. Б. Богоявленська виділяють декілька рівнів розвитку творчої активності, пов’язуючи їх із спрямованістю особистості. Крім того вважають, що творча активність пов’язана із здатністю до саморуху, саморозвитку. Вона є умовою виявлення й розвитку творчого потенціалу особистості, механізмом реалізації її здібностей, нарешті, засобом самоактуалізації (Д. Б. Богоявленська, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко).

Психологічні чинники розвитку творчої активності особистості усталено диференціюються на підсвідомі (емоційно-інтуїтивні) сфери та усвідомлювані [47]. Також творча активність розглядається у двох аспектах: як суб’єктне утворення і продуктивний стан особистості (Б. Г. Ананьєв, О. В. Брушлинський, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. А. Роменць). Підкреслюється, що ця активність викликає пошукову діяльність із використанням творчого потенціалу особистості. У теорії діяльності творча активність особистості розглядається як здатність не лише самостійно визначати предмет діяльності, але й вирішувати, яка саме діяльність буде здійснюватись. Таким чином можна спрогнозувати, які психічні структури будуть розвиватися (О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, В. В. Давидов, С. Д. Смирнов).

У межах явища опредметнення-розпредметнення творча активність розглядається Г. С. Батищевим, С. Д. Максименком. У цілому теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок про особистісну природу творчої активності людини.

Щодо творчих здібностей, то слід зазначити, що широке вживання в звичайному і спеціально-науковому словниках терміну “творчі здібності”, як і багатьох інших сполучень із словом “творчий” доволі довільне і умовне [14]. За такою точкою зору, творчі здібності не існують як специфічні утворення, а є похідними від інших якостей індивідуальності. Таку їх назву можна залишити для спеціальних здібностей до творчих видів професійної діяльності [41]. Остаточної класифікації творчих здібностей не існує, як немає однозначної думки

про їхню природу. О. Н. Лук вказує на необхідність мотиваційної основи для творчості та розділяє творчі здібності на три групи: зв'язані з мотивацією (інтереси і схильності); пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності [28, с. 73]. В. Є. Чудновський розрізняє здібності до навчання – інтелект (або загальний інтелект) і творчі здібності – креативність (“творчість”) [65]. Б. П. Нікітін поділяє здібності на виконавські та творчі, досліджує залежність продуктивності виконавської та творчої діяльності від часу формування здібностей, вводить поняття “асінхромату”, від якого суттєво залежить динаміка розвитку творчих здібностей [33]. І. Г. Каневська в структурі творчих здібностей виділяє здібності до продуктивної уяви, нестандартного асоціативного мислення, фантазії, інтуїції [18].

Ми погоджуємося з тими дослідниками, які вважають, що *творчість є цілісний процес реалізації та самореалізації особистості*. Значний інтерес, на наш погляд, мають роботи авторського колективу Інституту філософії АН України (Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, В. І. Шинкарук та ін.), в яких *за основу цілісності особистості, її реалізації і розвитку береться сукупність усіх форм і способів життєдіяльності, сутність яких – творче перетворення* [14]. Саме в такому контексті розглядається соціально-психологічний аспект проблеми, визначається джерело розвитку особистості. Якщо життя людини розглядати як діяльність, спрямовану на створення умов життя і, водночас, як процес самореалізації, можна припустити, що діалектика взаємовідносин між створенням умов життя і самореалізацією особистості є джерелом внутрішнього протиріччя, яке визначає динаміку життя особистості.

Поняття життєтворчості на думку О. Л. Феоктистової, має стати базовим у методологічному осмисленні цілісності творчої особистості. Людина як автор, творець свого життя, в якому реалізація спеціальних та індивідуальних здібностей невіддільна від розгортання загальнолюдських здібностей; людина, яка усвідомлює, переживає і бере на себе відповідальність за актуалізацію свого творчого потенціалу; людина, яка визнає і поважає творчі засади життєдіяльності кожного, хто входить в її найближче і далеке оточення, – такою є концепція творчої особистості цього автора [59]. В основі ранжування рівнів прояву творчих здібностей В. В. Клименко розглядає здатність людини оригінально вирішувати задачі [20]. Важливою



характеристикою творчості є, на думку вченого, процес асиміляції дисгармонії в гармонію, а тому дослідником виокремлюється здатність творчої особистості відчувати дисгармонію та внутрішню потребу перетворювати її в гармонію, що відбувається в процесі оригінального вирішення задачі.

Підкреслимо, що певні ускладнення при визначенні поняття здібностей та обдарованості пов'язані з загальноприйнятим, побутовим розумінням цих термінів. Терміни “здібний”, “обдарований”, “талановитий” вживаються синонімами і відображають ступінь прояву здібностей. У словнику В. Даля “здібний” визначається як здатний до чогось, сильний, спритний, що вміє пристосовуватися, полагодити, влаштувати справу. Здібний у цьому випадку розуміється як розумний. Таким чином “здібність” визначається через успіхи в діяльності. При визначенні поняття “талант” підкреслюється його вроджений характер. Талант трактується як обдарованість, а обдарованість як здібність, що дана Богом. *Обдарованість розглядається як синонім таланту, як ступінь його прояву.* Г. С. Костюк розглядає обдарованість як “природні здібності” [22]. В. О. Моляко, досліджуючи проблему психологічного визначення таланту, в основу своєї концепції поклав, зокрема, таке положення, що талант є однією з вищих форм прояву творчих здібностей, які певним чином інтегруються у структурі конкретної особистості і розвиваються у конкретних (в цілому сприятливих) суспільних умовах [30]. З вищенаведеного можна зробити висновок, що здібність з одного боку, а обдарованість і талант з іншого визначаються немов би за різними ознаками: коли говорять про здібність підкреслюється можливість людини щось робити, а коли говорять про талант (обдарованість) мають на увазі природний характер цього явища. При цьому підкреслюється, що здібності і обдарованість проявляються через успіх у певній діяльності людини. Я. А. Пономарьов уживає термін “креатин”, маючи на увазі осіб, що проявляють високий рівень творчих здібностей. Автор вважає, що креативні особистості відрізняються від інтелектуалів тим, що інтелектуали вирішують задачі поставлені кимось, тоді як “креатини” самі ставлять та формулюють задачі [41].

У працях С. Л. Рубінштейна і Б. М. Теплова, зроблена спроба дати класифікацію поняттям “здібності”, “обдарованість” і “талант” за єдиним критерієм – успіх у діяльності. С. Л. Рубінштейн зазначав, що на

відміну від навичок здібності є результатом закріплення психічних процесів, а не засобів діяльності. Діяльність регулюється психічними процесами, саме тому він розглядав здібності людини у зв'язку з її розвитком [51]. В. Д. Шадриков пропонує визначення здібностей як якостей функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, мають індивідуальну міру вияву, яка сприяє успіху, якісній своєрідності засвоєння і реалізації окремих психічних функцій [43, с. 11]. У своїй концепції він спирається на ідеї Б. Г. Ананьєва про комплексне вивчення механізму психічних функцій, про те, що розвиток психічних властивостей проявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів, а для кожної психічної функції формуються свої операційні механізми. Для розвитку останніх потрібен певний рівень функціонального розвитку. Розвиток операційних механізмів переводить у нову фазу розвитку і функціональні механізми. У деякі періоди індивідуального розвитку (зокрема юності та зрілості) між операційними і функціональними механізмами встановлюється відносна відповідність, відносна взаємодія. Операційні механізми засвоюються індивідом у процесі виховання, освіти, в загальній його соціалізації і носять конкретно-історичний характер [43, с. 12]. За таких умов, В. Д. Шадриков, спираючись на роботи Л. С. Виготського і Б. Г. Ананьєва, виділяє в структурі здібностей функціональний і операційний компоненти. Ми будемо виходити з того, що будь-яку конкретну діяльність можна диференціювати на окремі психічні функції, отже адекватно описати структуру психічних функцій можна тільки як психологічну структуру діяльності, а розвиток здібності – як розвиток системи, яка реалізує цю функцію, як процес системогенезу [43, с. 13].

Ми будемо додержуватися поглядів В. Д. Шадрикова, що в діяльності окремі здібності виявляються не ізольовано, а у взаємодії і відносно мети як щось цілісне. Міра інтеграції здібностей у системі конкретної діяльності може мати індивідуальне забарвлення, адже з однією і тією ж продуктивністю окремих функцій у різних осіб результативність їх діяльності буде відрізнятися. Кожний індивід характеризується ще й показником інтеграції окремих здібностей відносно різних видів діяльності. Цей показник характеризує пластичність здібностей, можливість їх інтеграції та взаємодії в будь-яких видах діяльності. Показник інтеграції окремих здібностей тісно

пов'язаний із загальною обдарованістю. Ідеї Б. Г. Ананьєва і В. Д. Шадрикова знайшли свій розвиток у роботах Б. О. Федоришина. У своєму дослідженні ми будемо спиратися на визначення професійних здібностей Б. О. Федоришина, який окреслює їх як індивідуальні особливості розвитку і прояву структури психічних процесів особистості, що відповідають вимогам конкретних видів професійної діяльності [58]. Існують суттєві відмінності в поглядах на взаємозв'язок творчих та інтелектуальних здібностей у структурі психіки творчої особистості. Так, послідовники Ф. Гальтона обстоюють думку, що творчі здібності є вродженими та зумовлені високим рівнем інтелекту, з іншого боку, існують погляди, згідно яких інтелект та креативність – поняття незалежні (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, В. В. Дружинін, О. І. Кульчицька) [53].

*Вагоме значення для творчого розвитку особистості має її спрямованість*, в якій виражається основний зміст людини як суспільної істоти. Ставлення до світу, праці, інших людей, до себе виступають як своєрідні моральні “вектори”, регулятори, які є істотними при реалізації тих чи інших здібностей та покликань [43, с. 20]. Л. С. Виготський зауважував, що розвиваються не тільки навички і психологічні функції дитини (увага, пам'ять, мислення тощо) – в основі психічного розвитку лежить, перш за все, еволюція поведінки та інтересів дитини, зміна структури її спрямованості [7]. Він робить такий висновок: інтереси розвиваються разом із розвитком особистості [7, с. 23]. Д. Б. Богоявленська підкреслює, що творчість – це похідна інтелекту, заломлена через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює її прояв [3]. Численні емпіричні дані свідчать про вплив позитивної мотивації до діяльності на успішність оволодіння нею, на її ефективність, а також на розвиток професійно вагомих якостей людини і продуктивність їх функціонування. Істинною і головною нагородою творчих зусиль є глибоке психофізичне задоволення, яке переживає людина при сприйнятті результату своєї творчості. Однак це задоволення не тривале і для його досягнення людина знову звертається до творчості. Характеристиками творчої діяльності є гнучкий розум, систематичність і послідовність мислення, діалектичність, готовність до ризику і відповідальність за прийняте рішення.

Відомо, що однією з провідних ознак обдарованості є висока працездатність в обраній діяльності. Значну роль у реалізації здібностей

відіграють характерологічні особливості особистості – такі як відповідальність, акуратність, наполегливість, упертість, працелюбність тощо. Ці якості, як правило, розглядаються за межами власне здібностей, але їх нерозривний зв'язок із здібностями не викликає сумнівів. Психологи, які досліджували проблеми психології праці (К. К. Платонов, Є. А. Климов, В. Д. Шадриков та ін.), підкреслювали, що сформованість у людини перерахованих вище особистісних рис “веде за собою” розвиток професійних здібностей і успішність у трудовій діяльності. “Причетність” характерологічних особливостей людини до структури її творчих (в тому числі професійних) потенцій робить доцільним повернення до більш широкого розуміння її можливостей. Зауважимо, що Б. Г. Ананьєв визначає в структурі потенцій людини життєздатність, працездатність, загальні і соціальні здібності. При цьому він уважав працездатність “ядром потенційних характеристик особистості” [1]. К. К. Платонов називає здібності до трудової активності, характеристики спілкування складними загальними здібностями [37]. Він зазначав, що творча діяльність – це діяльність, у яку творчість як домінуючий компонент входить у структуру або її мети, або засобів [36].

*Обдарованість виступає як цілісний вияв здібностей у діяльності, як загальна якість інтегрованої в діяльності сукупності здібностей. Міра вияву обдарованості різна і визначається двома показниками: мірою вияву окремих здібностей, що входять до системи діяльності, і мірою інтегрованості окремих здібностей у діяльності. Виділяються два типи обдарованості: інтелектуальна обдарованість (проявляється в здатності до навчання, до оволодіння вже створеною культурою, супроводжується швидкістю розумової діяльності: швидким захопленням і засвоєнням, швидким узагальненням матеріалу значного обсягу тощо, за словами В. Є. Чудновського, “шкільна обдарованість” [65]) і творча обдарованість. Уведення останнього поняття є заслугою американського психолога Е. Торренса, який розумів творчість як чуттєвість до проблем, недоліків, прогалин у знаннях, відсутності елементів, дисгармоній [56]. Усі інші “види” обдарованостей (розумова, соціальна, моторна, практична) можна віднести до одного з двох вищеназваних типів. В. Є. Чудновським та В. С. Юркевичем аналізуються зв'язки між розумовим і творчим розвитком особистості. Ю. З. Гільбух вважає, що творча обдарованість є компонентом*

розумової обдарованості, а обдаровані і талановиті – родові та видові поняття [9]. Концепція творчої обдарованості розроблена О. М. Матюшкіним [44]. Він виділяє такі зовнішні прояви творчого розвитку в дитинстві: більш швидкий розвиток мислення і мовлення; рання захопленість (музикою, малюванням, читанням, рахуванням); допитливість; дослідницька активність. Н. С. Лейтес на основі практичної роботи з обдарованими дітьми виділяє кілька їх типів: діти з підвищеною навчальністю, діти з високою навчальністю, діти з підвищеною і високою креативністю, але, зауважує автор, коли будується типологія обдарованості, потрібно розуміти, що мова йде про таку обдарованість, що якимось чином знайшла себе у діяльності [26].

У роботі П. Ф. Кравчук детально розглядається сутність потенційних можливостей до творчості кожної особистості, умови для їх реалізації та розвитку [23]. Цей дослідник визначає творчий потенціал як системоутворювальну якість особистості та розглядає його взаємозв'язок із сутнісними силами людини. Вона вважає, що цілісність особистості виступає як інтегральне явище, що об'єднує різнобічні якості особистості та проявляється за допомогою творчої сили, яка у свою чергу, визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей до перетворення і “виявляє” себе завдяки творчим здібностям. Потенційні творчі можливості проявляються у діяльності при наявності певних причин і умов, але результати творчості залежать не тільки від умов і зовнішнього замовлення, а й від ступеня розвинутості творчого потенціалу. Розглядаючи творчий потенціал як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворюючої діяльності, в якій відбивається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини, автор визначає його як інтегративну якість, що відбиває міру можливостей сутнісної творчої сили особистості в реальній практиці і наддіяльнісних відносинах, підкреслюючи, що творчий потенціал відбиває властивість особистості “взаємозв'язувати”, інтегрувати її дії на цілеспрямоване подолання конкретного протиріччя з метою виходу за межі звичайного, досягнутого. О. М. Матюшкін вважає, що найбільш загальною характеристикою і структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальна потреба, яка складає психологічну основу домінанти пізнавальної мотивації і виявляється в більш високій сензитивності до новизни стимулу, новизни ситуації, відкриття нового в звичайному, високій вибірковості відносно нового, в тому, що він віддає перевагу

кольорам, звукам, формам [44]. Тому важливо, щоб молода людина реалізувала свою дослідницьку активність, яка забезпечує їй власне відкриття світу, перетворення невідомого у відоме, творче зародження образів, становлення сенсорних і перцептивних еталонів. При цьому одиницею творчого потенціалу є “інтелектуальна активність” (термін уведений Д. Б. Богоявленською). Ситуація, в якій реалізується дослідницька активність особистості, сприятлива для розвитку глибини прогнозування (передбачення) інтегральної характеристики творчості, уміння оцінювати результат. Уміння оцінювати – специфічна ознака творчості, що характеризує здібності до створення ідеальних еталонів.

Ми вважаємо, що при визначенні якостей, які утворюють інтегровану сукупність – творчі можливості особистості, доцільно врахувати, що останні проявляються в діяльності. Творчу діяльність, як зазначалося вище, ми розглядаємо як творчий процес. П. Ф. Кравчук вважає, що фундаментальною основою творчого процесу є методологічний принцип діалектичного розвитку, який відбиває діалектичний взаємозв'язок “старого” і “нового”, можливості й дійсності, створення і руйнування, зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного і об'єктивного, продуктивного і репродуктивного. Діалектичне протиріччя – універсальне джерело процесу творчості, його фундамент. Воно визначає будову, організацію, закономірний зв'язок і єдність, цілісність усього творчого процесу, різноманітність взаємних переходів матеріального та ідеального, необхідного та випадкового, зовнішнього та внутрішнього, загального та окремого. Крім того, можливість творчого акту, міра прояву творчості в діяльності і досягнення певних результатів залежить від співвідношення продуктивного та репродуктивного у творчому потенціалі суб'єкта творчого процесу. Міра співвідношення створює напруження і особливий стан можливостей людини, відбиває динаміку її творчого потенціалу, силу його вияву, яка при взаємозв'язку суб'єкта і об'єкта є рухомою силою творчого процесу, гарантом творчого розвитку як об'єкта, так і суб'єкта творчості [23]. В. А. Цапок підкреслює, що творча діяльність – це самодіяльність, у результаті якої розвивається та самореалізується сам суб'єкт творчості [62].

Сьогодні існує чимало спроб класифікації творчих особистостей. Найбільш визнаною психологами є класифікація на логічній (розумовій), художній (естетичній) основі та змішаний її тип (за

І. П. Павловим). Такий поділ є доволі умовним і ґрунтується на функціонально-анатомічній асиметрії півкуль головного мозку, психофізіологічних особливостях особистості. Е. Кант розрізняє в людській обдарованості три рівні: геніальність, талант і старанність. Російський учений і винахідник П. К. Енгельмейер серед творців виділяв інші три класи: геній, талант, рутиня. Цікаву типологію творчих особистостей запропонував О. Н. Лук. За ознакою засобу перекодування інформації він виділив шість видів творців: художники і скульптори (просторово-зорова інформація); письменники і журналісти (словесно-образна інформація); математики і кібернетики (абстрактно-цифрова інформація); музиканти (образно-звукова інформація); інженери і винахідники (конструктивно-технічна інформація); педагоги і організатори підприємств (соціально-комунікативна інформація) [28]. В. І. Андреев виділяє такі види творчих особистостей, як: теоретик-логік, теоретик-інтуїтивіст, практик, організатор та ініціатор [2]. Австралієць Г. Корн та англієць М. Кертон виділяють два типи: “новатори” – висувають ідеї, що передбачають радикальні зміни, та “адаптери” – схильні до удосконалення та поліпшення методів, що використовуються. Класифікація творчих особистостей за Гоу та Буюворте така: “піонер”, “фанатик”, “діагност”, “ерудит”, “технік”, “естет”, “методолог”, “незалежний” [40, с. 29]. 16 типів учених-дослідників виділяє Г. Сельє [52].

У працях В. І. Андреева подається найбільш інтегративний підхід до визначення творчої особистості, який дозволяє провести оцінювання та самооцінювання рівня її творчого розвитку. Автор пропонує цілісний підхід до діагностики й розвитку творчих здібностей особистості у процесі її виховання та самовиховання. При цьому в основі розвитку творчих здібностей особистості він розглядає педагогічне протиріччя, його діалектичний аналіз та вирішення. За таких умов ним визначені блоки мотиваційної спрямованості особистості на творчу діяльність, інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, комунікативно-творчих здібностей, здібностей до самоуправління, моральних та індивідуальних якостей, які значною мірою сприяють успіху у творчій діяльності. На наш погляд, основним недоліком класифікації В. І. Андреева є те, що у розробленій структурі творчих здібностей класифіковані як ті якості особистості, які ми розуміємо під терміном власне “здібності” (наприклад, здібності до аналізу, синтезу,

порівнянню тощо), так і особистісні утворення особистості, її потреби та мотиви, які теж відносяться автором до блоків “здібності” [2].

Великого значення для формування творчої особистості як свідомої суспільної істоти має те, що вона на кожному етапі свого розвитку посідає певне місце в доступній для неї системі суспільних відносин (в сім'ї, дитячому садку, в школі, у вищому навчальному закладі, на виробництві), виконує дедалі складніші обов'язки. Розвиток особистості проходить ряд стадій, кожна з яких характеризується певним способом її життя, відповідною йому структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку її змістової, мотиваційної і операційної сторін. Послідовна зміна цих етапів відбувається за властивими розвитку законами, вона є внутрішньо необхідним рухом особистості, від нижчих до вищих сходинок її життя. Кожна особистість проходить ці стадії по-різному, залежно від суспільних умов її життя, але кожна попередня стадія готує наступну, старий стан особистості перетворюється в новий, при чому ці перетворення мають необоротний характер. Виділяються такі стадії творчого розвитку особистості: вибіркової мотиваційно-творчої спрямованості особистості на певну діяльність, інтелектуально-творчої активності особистості до певного виду діяльності, підвищеної професійно-творчої активності особистості в певному виді діяльності, перших значних творчих досягнень особистості, стійкої творчої продуктивної діяльності, розвитку таланту, геніальності [2, с. 63-64]. Темп досягнень певного рівня творчих результатів не є рівномірним для всіх і залежить від індивідуальних психофізіологічних особливостей особистості, умов творчої діяльності, соціального оточення.

В.В. Клименко вважав, що творчі люди наділені фізичним та душевним здоров'ям, оскільки для роботи механізму творчості мають бути повноцінно задіяні такі компоненти як енергопотенціал, психомоторика та критичність, а це можливо для людей здорових та гармонійних [20].

Як свідчать дослідження Ж. В. Сидоренко, починаючи, з Ч. Ломброзо, ряд науковців дотримуються протилежної точки зору, згідно якої, творчі люди мають проблеми з психічним здоров'ям. Російський дослідник у галузі функціональної асиметрії головного мозку М. М. Ніколаєнко наводить данні, що свідчать про високу кореляцію між талановитістю та схильністю до депресій, психічних захворювань. В. М. Дружинін визнає, що численні дослідження виявили



взаємозв'язок креативності з нейротизмом. Він вважає, що це відбувається за рахунок того, що творчий процес у геніальної особистості переважно протікає на активності несвідомого, у зв'язку з чим виходить з-під раціонального контролю, що може проявлятися у вигляді перепадів настрою. Вчений також стверджує, що креативні особистості схильні до психофізіологічного виснаження під час творчої активності, оскільки творча мотивація працює за принципом позитивного зворотнього зв'язку, а раціональний контроль емоційного стану ослаблений [53].

Таким чином ми бачимо, що визначення творчої особистості, її структури розвитку, характеризується великою варіативністю, яка, на наш погляд, зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості.

На основі проведеного аналізу ми припускаємо, що фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає *творча активність* індивіда у її визначенні як нестимульованої зовні пошукової і перетворюючої діяльності (С. Арієті, Е. Девіс, Ф. Фарлей). Спираючись на дослідження німецьких учених Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна, ми будемо розглядати творчу діяльність особистості як творчий процес, тобто процес, у результаті якого виникає нове творче досягнення, не наявне у вихідних умовах [46]. При цьому будемо вважати, що творчі процеси взаємозумовлені діалектичними закономірностями і їх результатом, є не тільки створенням об'єктивно чи суб'єктивно нових матеріальних об'єктів, а й зрушенням у психічному розвитку особистості, у розвитку її мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, які сприяють успіху людини у творчій діяльності. Ми будемо виходити з положення, що творча активність може набувати або не набувати характеру творчої діяльності залежно від того, чи притаманні їй властивості творчого процесу. За таких умов поняття творчої активності та творчої діяльності розглядаються нами як нерівнозначні.

Творчий розвиток особистості повинен передбачати не тільки розвиток певних психічних процесів, творчих умінь, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись із психічними процесами й творчими уміннями, зумовлюють здатність особистості до творчості. Саме тому, виходячи із концепцій визначення здібностей Б. Г. Ананьєва, В. Д. Шадрикова і професійних здібностей

Б. О. Федоришина, для дослідження процесу розвитку творчої особистості майбутнього фахівця нами вводиться поняття *творчих можливостей*. Творчі можливості майбутнього фахівця розглядаються нами як такі, що відображають індивідуальні особливості розвитку і прояву творчих якостей його особистості і зумовлюють його здатність до творчості. Водночас підкреслимо, що творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та проявляється в творчій діяльності, і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з навколишньою дійсністю. Творчі можливості майбутнього фахівця (студента) реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі його життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку. При цьому під творчим самовираженням будемо розуміти здатність людини будувати свій внутрішній світ, своє світовідчуття в цьому світі.

## Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания : избр. психол. тр. в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с. □ С. 171.
2. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности □ В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
3. *Богоявленская Д. Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов : Кн. Изд-во, 1983. – С. 23.
4. *Богоявленская Д. Б.* Пути к творчеству □ Д. Б. Богоявленская. □ М. : Знание, 1981. □ 96 с.
5. *Боно Е.* Рождение новой идеи □ Е. Боно. – М. : Прогресс, 1976. – 143 с. – С. 26.
6. *Брушлинский А. В.* К психологии творческого процесса. Психология мышления вместо так называемой эвристики / А. В. Брушлинский // Человек, творчество, наука: философские проблемы: Труды Московской конференции молодых ученых. – М. : Наука, 1967. – С. 15.

7. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.: Детская психология / [под ред. Д. Б. Эльконина]. – 432 с. □ (Акад. пед. наук СССР).
8. *Галкина Т. В.* Диагностика и развитие креативности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева // Развитие и диагностика способностей ; отв. ред. И. Дружинин, В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1991. – С. 170-177.
9. *Гільбух Ю. З.* Розумове обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. – К. : РОВО “Укрвузполіграф”, 1992. – 84 с.
10. *Гончарук М.* Психолого-педагогічні аспекти визначення педагогічної творчості учителя / М. Гончарук, с. Комісарова, Т. Яценюк // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2008. – № 1-2. – С. 118.
11. *Грибов Ю. А.* Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей □ Ю. А. Грибов // Вопр. психологии. – 1989. – № 2. – С. 57-62.
12. *Давыдов В. В.* Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1983. – С. 178.
13. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности □ Л. Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества. – М. : Наука, 1990. – С.117-130.
14. *Жизнь как творчество: социально-психологический анализ* / [В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.]; отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – К. : Наукова думка, 1985. – 302 с.
15. *Загальна психологія* / [С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, М. В. Папуча, В. О. Соловієнко]; за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. □ [2-ге вид.]. □ Вінниця : Нова Книга, 2004. □ С. 378.
16. *Загальна психологія : підручник* / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, В. Огороднійчук та ін.]. □ К. : Либідь, 2005. □ 464 с.
17. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя □ В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

18. *Каневская И. Г.* Формирование творческих способностей студентов в процессе трудового и эстетического воспитания : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. филос. наук: спец. 09.00.02 “Діалектика і методологія пізнання” / И. Г. Каневская. – М., 1989. – 21 с. □ С. 13-14.
19. *Кичук Н. В.* Формування творчої особистості вчителя □ Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 96 с.
20. *Клименко В. В.* Психологія творчості □ В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
21. *Козленке В. Н.* Проблема креативности личности / В. Н. Козленке // Психология творчества / [под ред. Я. А. Пономарева]. – М. : Наука, 1990. – С. 131-148.
22. *Кочергин А. Н.* Моделирование мышления □ А. Н. Кочергин. – М. : Изд-во политической литературы, 1969. – С. 184-212.
23. *Кравчук П. Ф.* Формирование творческого потенциала личности в системе высшего образования : автореф. дис. на соиск. ученой степени докт. филос. наук / П. Ф. Кравчук. – М. : Моск. пед. университет, 1992. – 32 с.
24. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
25. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя □ Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
26. *Лейтес Н. С.* Раннее проявление одаренности □ Н. С. Лейтес // Вопр. Психологии. – 1983. – № 4. – С. 27.
27. *Лейтц Г.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / Лейтц Г. ; [пер. с нем.] ; общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной и А. Б. Холмогоровой. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 352 с.
28. *Лук А. Н.* Психология творчества □ А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
29. *Лямцев П. П.* Формирование человека как личности. Социально-философский аспект / П. П. Лямцев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 120 с.
30. *Моляко В. А.* Проблема психологического изучения таланта / В. А. Моляко // Психологическая наука: проблемы и перспективы. – Часть III: способности, труд, творчество. – Киев, 1990. – С. 73.

31. *Моляко В. А.* Психология решения школьниками творческих задач □ В. А. Моляко. – К. : Радянська школа, 1983. – 96 с.
32. *Моляко В. О.* Актуальні соціально-психологічні аспекти обдарованості □ В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 4-5.
33. *Никитин Б. П.* Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – [3-е изд.]. – М. : Молодая гвардия, 1989. – С. 255.
34. *Петрасинский З.* Пізнай себе / З. Петрасинский; [пер. з польськ. В. Л. Романця]. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 75.
35. *Петрович Н.Т.* Люди и биты. Информационный взрыв, что он несет □ Н. Т. Петрович. – М. : Знание, 1986. – 192 с.
36. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М. : Высш. школа, 1984. – 174 с.
37. *Платонов К. К.* Проблемы способностей □ К. К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
38. *Пономарев Я. А.* Психология творчества и педагогика □ Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
39. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект □ Н. Ю. Посталюк. – Казань : изд-во Казанск. ун-та, 1989. – С. 49-50.
40. *Просецкий П. А.* Психология творчества : учебное пособие / П. А. Просецкий, В. А. Семиченко. – М. : Изд-во “Прометей” МГПИ им. В. И. Ленина, 1989. – 83 с.
41. Психология творчества / [под ред. Я. А. Пономарева]. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
42. Радянський енциклопедичний словник. – М. : Советская энциклопедия, 1982. – 1322 с.
43. Развитие и диагностика способностей / [отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков]. – М. : Наука, 1991. – 181 с.
44. Развитие творческой активности школьников / [под ред. А. М. Матюшкина]; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1991. – 155 с.
45. *Раченко И. П.* Принципы научной организации педагогического труда □ И. П. Раченко. – К. : Рад. шк., 1989. – 190 с.

46. Резерв успеха – творчество / [под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна]. – М. : Педагогика, 1989. – 120 с.
47. Рибальченко О. В. Використання гумору як засобу самореалізації творчого потенціалу в підлітковому віці / О. В. Рибальченко // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. пр.]. Т. 12. Проблеми психології творчості. Вип. 7 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; [редкол. : Моляко В. О., Коваленко А. Б., Мойсеєнко Л. А. та ін. ; відп. секр. Н. В. Медведєва]; за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 261-267.
48. Роджерс Н. Творчество как усиление себя □ Н. Роджерс // Вопросы психологии, 1990. – № 1. – С. 164 -167.
49. Розвиток творчої особистості в умовах екологічної кризи: науково-програмно-методичний посібник для директорів шкіл та позашкільних закладів, методистів, вчителів, керівників гуртків і факультативів та шкільних психологів. В двох частинах: Частина І. Результати експериментальних і науково-практичних досліджень / [за наук. ред. О. В. Киричука і В. В. Рибалки]. – Київ : Інститут психології АПН України, Міністерство у справах захисту населення від наслідків аварії на Чорнобильській АЕС, Міністерство освіти України, 1993. – 124 с.
50. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. □ СПб. : Питер, 2007. □ С. 540.
51. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3-15.
52. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым / Г. Селье / [под ред. М. Н. Кондрашовой и И. С. Хорола]. – М. : Просвещение, 1987. – 372 с.
53. Сидоренко Ж. В. Природа творчості та психологічні аспекти творчої особистості / Ж. В. Сидоренко // Наукові конференції ВНТУ ІХ МНПК “Гуманізм та освіта”. – Вінниця, 2008. – Режим доступу : // <http://conf.vstu.edu.ua/humed/2008/txt/Sidorenko1.php>
54. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : уч. пос. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. □ М. : Школа-Пресс, 1995. □ 384 с.
55. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / [за загальною редакцією В. О. Моляко]. – К. : “Освіта України”, 2008. – 702 с.

56. *Трик Х. Е.* Основные направления экспериментального изучения творчества / Х. Е. Трик // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 298.
57. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта”. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с. – С. 27.
58. *Федоришин Б. О.* Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Федоришин Б. О. – К., 1996. – 383 с.
59. *Феоктистова О. Л.* Цілісний підхід – методологічний принцип виховання творчої особистості / О. Л. Феоктистова // Нові технології виховання : зб. наук, статей / [відп. ред. С. В. Кириленко]. – К. : ІСДО, 1995. – С. 108.
60. *Филиппов Л. И.* Проблема субъекта исторического творчества в философии Ж.-П. Сартра / Л. И. Филиппов // Человек и его бытие как проблема современной философии. – М. : Наука, 1978. – С. 61.
61. *Холодная М. А.* Исследование визуального мышления / М. А. Холодная // Старовойтенко Е. Б., Холодная М. А. Методические рекомендации и учебные задания по теме “Мышление” практикума по общей и инженерной психологии для студентов отделения психологии философского факультета. – Киев: КРУ, 1988. – 42 с.
62. *Цапок В. А.* Творчество: Философский аспект проблемы □ В. А. Цапок. – Кишинев, 1989. – 152 с. – С. 7.
63. *Циба В. Т.* Алгоритм життєвого шляху успішної творчої особистості / В. Т. Циба // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 18-30.
64. *Чуба О. Є.* Формування креативності студентів як психолого-педагогічна проблема / О. Є. Чуба // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. пр.] / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12: Проблеми психології творчості, Вип. 7. – С. 318-323.
65. *Чудновский В. Е.* Одаренность: дар или воспитание / В. Е. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
66. *Энгельмейер П. К.* Творческая личность и среда в области технических изобретений / П. К. Энгельмейер. – М. : Образование. – 1911. – С. 3.
67. *Arieti S.* Creativity / S. Arieti. – N.Y., 1979.

68. *Becker Gr.* Some social roots of the mad gemus controversy / Gr. Becker // Knowledge and society: Studies in the socialosy of culture last a bresent. Graenwich. – 1981. – Nol 3. – P. 1 – 34, P. 5.
69. *Davis G.* Creativity is for ever / G. Davis. – N.Y., 1981.
70. *Farley F. H.* Basicprocess individual difference □ F. H. Farley. – Chicago, 1981.



**Кічук Н. В.**

## **ТВОРЧІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ**

Реалії сьогодення актуалізують ідею, конструктивність якої доведена фундаторами вітчизняної професійної педагогіки (І. Зязюн, Н. Ничкало, І. Кобилянський, О. Мороз, Р. Хмелюк та ін.), про те, що професійна майстерність залежить від особистісних якостей, з-поміж яких чільне місце посідає творчий потенціал. Наукове співтовариство єдине у визнанні, з одного боку того, що поняття “особистість” є ширшим за поняття “професія” (О. Асмолов); а з іншого – що саме творчість виступає найвищим суспільним проявом людини, “її духовною вершиною і життєвою цінністю” (І. Бех). Отже, нині проблема творчості дотично студентської молоді набуває конкретний практичний смисл, оскільки безпосередньо пов’язана із формуванням конкурентоздатного фахівця. А це вимагає по-новому оцінити здобутки психолого-педагогічної науки, які віддзеркалюють перехрестя досягнень теорії особистості, теорії діяльності, теорії творчості.

Є всі підстави констатувати, що ще й нині розуміння науковцями змістового наповнення поняття “творчість” не є однозначним; причиною такого стану можна вважати той факт, що йдеться про багатоаспектне і багатовимірне явище. До того ж ще й досі дослідники, які безпосередньо або опосередковано його вивчають, осмислюють творчість з опорою на різні основи, наприклад, через продукт і результати діяльності, або, досліджуючи процеси, властиві саме творчій діяльності, або – через елементи, що вказують на роль факторів середовища.

Натомість дедалі більшої ваги, на наш погляд, набуває загально філософське підґрунтя дослідження проблемного поля творчості; важко переоцінити у цьому плані філософську спадщину, насамперед, М. Бердяєва. Так, аналіз наукового доробку філософа (зокрема, праць “Про призначення людини”, “Філософія свободи: смисл творчості”, “Самопізнання” та ін.) дозволяє осягнути не лише своєрідність

окресленого феномена (“творчість – це... вихід із себе”), а й його “таємність” (“таємниця творчості лежить у площині наявності в ньому елементу свободи); творчий акт не може визначатися виключно матеріалом, який є заданий зовні оточенням, а в ньому наявна новизна, що не “детермінована зовні” [1, с. 307-308].

Слід зауважити, що філософський аспект творчості складає предмет спеціальних досліджень уже не одне століття (П. Лавров, Ф. Осборн, П. Енгельмейер та ін.). Суттєвий внесок у поглиблення філософських уявлень про феноменологію творчості належить і вітчизняним науковцям (І. Зязюн, Л. Левчук, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), що й складає підґрунтя сучасних психологічних теорій творчості. Попри певних розбіжностей у теоретичних підходах, дослідники все ж єдині у визнанні, що творчість виступає важливим механізмом розвитку особистості, оскільки пов’язана із її здатністю до “внутрішнього плану дій”. Не менш значущим для педагогічної науки слугує висновок психологів (зокрема, В. Крутецького) про функціональну роль творчого мислення з-поміж таких різновидів, як активне й самостійне. Так, творче мислення завжди є активним і самостійним, натомість, не будь-яке активне мислення є, водночас, і самостійним, а не всяке самостійне мислення є творчим.

Ми виходили з розуміння, що центральною проблемою творчості доцільно вважати проблему ціле визначення – окреслення й осмислення цілей, що відбувається у процесі дій суб’єкта. Якщо ми дбаємо про становлення творчої особистості, наприклад, майбутнього фахівця, то по суті “виходимо” на увесь спектр питань, пов’язаних із самовиробленням цілей.

Багаторічні дослідження переконали нас у правомірності розуміти творчу особистість як системне утворення, підсистемами якого доцільно розглядати когнітивну, афективну, регулятивну та сферу самопізнання. Творчий потенціал особистості неможливо сформувавши “раз і назавжди”.

Якщо з дослідницькою метою послуговуватися методом моделювання, то видається за можливе розрізняти такі параметри моделі: структурна її характеристика, змістовна й операційна складові, практично-діяльнісний фонд. Нами розумілось ще й таке: принципово важливою є “прив’язка” моделі творчої особистості до її професійного призначення. Отож, намагаючись сформувавши творчу особистість студента – майбутнього педагога, доцільно розуміти вище окреслені

параметри моделі у такий спосіб:

– *структурна характеристика* віддзеркалює, з одного боку, інтерес майбутнього фахівця до педагогічних явищ, оперативність “переносу”, а з іншого – “бачення” проблемного поля, чутливість до педагогічних проблем і здатність до наукового підходу щодо їх розв’язання; відтак, принципово важливою є сформованість у студентів уже на етапі професійної підготовки у вищій школі науково-педагогічного стиля мислення;

– *змістова й операційна* підструктури моделі творчої особистості репрезентують своєрідний “каркас” професійно значущих знань – віддзеркалення методологічної культури майбутнього педагога, його фахової компетентності, тобто усього того, що врешті-решт визначає стратегію професійної діяльності, широту “переносу” ним змісту, методів, прийомів професійних дій у нові нестандартні умови здійснення такої діяльності, її дієво-перетворювальну спроможність; на особливу увагу заслуговують судження (М. Мартинович) щодо якісних ознак саме професійно значущих знань, а саме – глибина (“шлях від явища до сутності”), стан узагальнень (“дистанція від педагогічного факту до узагальнень”), рівень узагальнень (йдеться про “широту переносу” у нову, нестандартну педагогічну реальність);

– *практично-дієвий фонд* моделі творчої особистості фахівця (студента) складає те, що віддзеркалює специфіку суто професійно-педагогічної діяльності (В. Моляко, В. Чернобривкін, Н. Чернобривкіна та ін.), тобто те, що визначає її стратегію – систему мисленнєвих дій фахівця (студента), які “ведуть” до досягнення суто педагогічних цілей, до розв’язання педагогічних завдань; йдеться (М. Альберт, М. Мескон, В. Стівенсон, Ф. Хедоурі) про своєрідну “дорожню карту”, або про “вибір необхідного спрямування розвитку із певної множини альтернатив” (І. Герчікова).

Зрозуміло, що саме остання складова модельного уявлення про феномен “творча особистість учителя” (студента, який обирає педагогічну спеціальність) як на рівні змісту чи не най рельєфно відображає й спеціалізацію педагога (вчитель школи першого ступеня, іноземних мов, технологій тощо), так і в ракурсі трьохфазового виявлення педагогічної сфери діяльності (орієнтовна, виконавча, контрольна). До того ж, саме окреслена складова моделі репрезентує своєрідність індивідуального стиля особистості та її діяльності, де

полярними, як відомо, виступають емоційно-імпровізаційний та розсудливо-методичний. Відтак, як нам видається, у такий спосіб створюється логічно вмотивоване уявлення про “загальне”, “особливе” й “одиничне” щодо означеного конструкту.

Вочевидь, ядром творчої особистості фахівця (студента) виступає його духовність. Принагідно зауважимо, що сучасна філософсько-психологічна інтерпретація цього феномену, на наш погляд, якраз і враховує той безсумнівний факт, що проблема духовності цікавить людство віддавна (С. Аверинцев, Д. Лоев, Г. Сковорода, П. Юркевич та ін.). Сучасні дослідники (В. Андрущенко, Л. Буєва, С. Клепко, Р. Охрімчук, І. Степаненко, В. Шинкарук) виробили дослідницьку позицію щодо трактування духовності як вищого рівня розвитку особистості, “на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності” [2, с. 244].

Вважаємо, що для розуміння виключного значення духовності для осмислення механізмів збагачення творчого потенціалу особистості, доцільно звернути посилену увагу ще й на надзвичайно затребувані нині такі особистісно-професійні якості як самоактуалізація й самореалізація в контексті ідеї професійної самоідентифікації майбутнього фахівця [4]. Як відомо, самоактуалізація психологами трактується в якості “ціннісного стрижня” особистості, який може бути активним (пасивним), глибоким (поверховим), гармонійним (проблемним). Натомість, на експериментальному рівні встановлено, що, на жаль, сучасна освіта орієнтує учнівську молодь не на конструктивну самоактуалізацію, а лише на самореалізацію [6, с. 1].

Отже, йдеться про загострення духовно-моральної складової самоактуалізації студентства. Якщо узагальнено, то, мабуть, є усі підстави стверджувати про засновничу роль духовної позиції особистості як “смыслотворчості”; провідні ж її потреби (у пізнанні, спілкуванні, самореалізації) водночас і є передумовами збагачення творчого потенціалу. Щодо останнього, то слід зазначити, що деякі науковці (зокрема, Н. Гузій) небезпідставно наголошують: у контексті творчого розвитку особистості педагога (майбутнього фахівця) доречно на рівні особистісної підсистеми розглядати педагогічний професіоналізм, як безпосередньо пов’язаний із “неповторним інноваційно-креативним потенціалом” [3, с. 78]. До зазначеного додамо й існуючу серед психологів дослідницьку позицію, про нетотожність понять “творчість” і “креативність”. Так, на думку І. Манохи, поле значень поняття

“креативність” – ширше за поняття “творчий потенціал”, оскільки, з одного боку, феномен креативності має і потенційну, і актуальну форми, а з іншого – спектр творчих здібностей (інтелектуальних, комунікативних, естетичних тощо) виступає водночас й структурними складовими креативності.

З огляду на вищезазначене, конструктивною, на наш погляд, є така ідея: щоб сформувалась креативність на рівні “особистісної глибини” (а не просто –“поведінкової ситуативної властивості”) принципово важливою стає особлива побудова навчального процесу, зокрема у виші. А саме: йдеться, з одного боку, про вибудову формувального впливу на особистість студента, де мікросередовище характеризується високим ступенем невизначеності й “потенційною багатоваріантністю”, тобто – стимульна основа пошуку особистістю життєвих ресурсів та “багатство можливостей”, їх знаходження, а з іншого – про властивість цього освітнього середовища “утримувати” зразки саме креативної поведінки викладача вищої школи, результатів його викладацької діяльності [5, с. 307]. Отже, принципової ваги набуває креативний підхід (Е. Лузік) до навчально-професійної діяльності студентів в умовах вишу, домінування саме креативних педагогічних технологій – а їм, як відомо, властиве партнерство суб’єктів навчального процесу, елементом якого виступає лише інформація, а не “готові знання” як підґрунтя вироблення власного “бачення світу”, майбутньої професії і себе в ній.

У контексті теорії творчості (Л. Виготський, А. Горальський, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Роменець), інтелектуальна ініціативність особистості посідає виключна роль [7]. Йдеться про здатність особистості не лише до активного, а й, водночас, самостійного генерування ідей, завдань, проблемних питань. Так, існує думка про доцільність розуміння “процесу навчання на творчому рівні” як виконання “нових” (“нестандартних”, “нетипових”, “нешаблонних” ситуацій чи “не алгоритмізованих”, “не схематизованих” завдань) або як про самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, виокремленні нової проблеми в уже відомих умовах, або в умінні знаходити альтернативу чи оригінальний спосіб рішення [8, с. 44].

Слід зазначити, що феноменологія інтелектуальної ініціативності науковці (зокрема, М. Холодна) здебільшого пов’язують із таким конструктом як інтелект. Наприклад, Р. Аткинсон та У. Найсер

розглядають інтелект у нерозривному зв'язку з ініціативністю, досліджуючи механізми переробки особистістю інформації у процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Зазначимо, що вже склались наукові уявлення про підходи щодо філософського, психолого-педагогічного аналізу структурно-функціональних ознак ініціативності [9, с. 1]; у постановочному плані нині навіть осмисляється науковцями сутність поняття “інтелектуально-ініціативного розвитку”, базуючись на доробках дослідників (Д. Богоявленська, А. Матюшкін, І. Петухова) про тлумачення інтелектуальної ініціативності як “продовження розумової діяльності за межами ситуативної заданості”, особливої форми суб'єктної активності (О. Старинська). У зазначеному ракурсі цікавими, на наш погляд, є результати емпіричного дослідження динаміки рівнів інтелектуальної ініціативності першокласників – системної якості дитини 6-7 років, активного джерела пізнавального та творчого розвитку, якому властива “велика спонукальна сила щодо свободоздатності дитини” [9, с. 10]. До того ж експериментальним шляхом встановлено ще й таке: з-поміж домінуючих, виступають позитивні емоції (здивування та впевненість), що пов'язані саме з пошуком інформації та активною реалізацією інтелектуальної ініціативності у спільній учбовій діяльності.

Передумовою становлення творчої особистості майбутнього фахівця є всі підстави вважати його інтерпретаційну компетентність. Це зумовлено принаймні тим очевидним фактом, що йдеться про здатність особистості сприймати майбутню професійну діяльність більш адекватно, тобто усвідомлюючи її багатоаспектність, важливість вчиняти практичні дії рефлексивно, здатність оцінювати відповідність виконуваних дій цілям і умовам такої діяльності. Вже здійснено чимало наукових досліджень, контекстним в яких виступає інтерпретаційна компетентність: вивчення особистості інтерпретатора (Л. Виготський, І. Демакова та ін.), визначення характеру взаємозв'язку двох процесів – особистісно-професійне зростання педагога та творче відтворення інтерпретаційної діяльності (В. Загвязинський, О. Рудницька та ін.), поглиблення наукових уявлень про феноменологію інтерпретаційної діяльності (М. Гусаковський, Н. Юдзіонок та ін.), уточнення наукового статусу інтерпретаційної і професійної компетентностей (І. Бороздіна, Д. Бучельников та ін.). Попри різноплановості проведених досліджень, усі вони мають єдиний “загальний знаменник”: підґрунтям наукового пошуку виступає герменевтика.

Як відомо, герменевтичний підхід має домінантною ідею “роз’яснення”, “тлумачення”, “перекладу”, “розуміння”. Довідкові джерела у цьому плані трактують “мистецтво тлумачення незрозумілого” як науку про пізнання-розуміння. До того ж філософи (Ф. Шлейєрмахер) звертають увагу на процес розуміння як на неможливість, з одного боку, зрозуміти ціле, без розуміння частин, а з іншого – розуміння частини є неможливим поза розуміння цілого (“герменевтичне коло”). Йдеться ще й про врахування важливої комунікативної функції розуміння (Х.-Г. Гадамер) і про педагогічну герменевтику (Т. Бут), у центрі якої – цілісне бачення дитини, що пояснює її унікальність, а, відтак, уможлиблюється здатність педагога приймати нестандартні рішення [10]. У цьому зв’язку цікавим є, на наш погляд, судження про герменевтичну інтерпретацію саме педагогічного знання, як можливість більш повного і глибокого розуміння педагогічної дійсності “мовою педагогіки”, дотримуючись певних процедур. А саме: засвоєння об’єктивного значення педагогічного знання, а відтак – формування пізнавальної діяльності на суто “інтелектуальній основі”; осягнення особистістю загально-культурних універсальних педагогічних смислів, що закладені у тексті. А це створює для процесу інтерпретації міцне підґрунтя – образне мислення та інтуїцію; виробляється особистісний смисл педагогічного знання на основі саморозуміння і рефлексії власного життєвого досвіду особистості [11]. Отже, базовою категорією суто педагогічної площини герменевтичного підходу виступає категорія розуміння [12]. Останню ж довідкові джерела трактують як універсальну характеристику, властиву будь-якій формі діяльності людини; результатом розуміння і виступає особистісний сенс.

Дослідники (Ю. Борєв, Є. Гуренко, В. Ляудіс, І. Ткачук, О. Ядровська) переконливо довели, що цінність інтерпретаційної діяльності лежить у площині “підвищення продуктивності творчого розуміння”, творчої взаємодії, основною властивістю якою є “поліваріантність розуміння”.

Зрозумілим є те, що виконання такої діяльності передбачає сформованість, зокрема, у студентів інтерпретаційної компетентності. Останню, зокрема І. Ткачук трактує як особистісне утворення, що характеризується високим рівнем сформованості фахово значущих знань, розвиненими творчими вміннями та визначається ступенем

сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, “здатної мобілізувати отримані знання, уміння і досвід інтерпретаційної діяльності в конкретній ситуації, а сам процес формування є рефлексійним осягненням зв’язку між логіко-пізнавальними та ціннісно-смісловими характеристиками навчальної діяльності” [13].

Отже, осмислення теоретичних засад проблеми творчості в аспекті впливовості процесу становлення професійної самоідентифікації студентів вищої педагогічної школи, дозволяє дійти певних практико-орієнтовних узагальнень.

Насамперед зазначимо, що важливою передумовою випереджувального розвитку творчої особистості майбутнього педагога слугує студентоцентрований особистісно-професійний вплив викладачів вишу. Так, важливим є використання викладачам інтерактивних педагогічних технологій – тих, що синтезують досягнення педагогічної науки і практики. А саме: діяльнісно-орієнтовних (зокрема, проектних технологій), особистісно-орієнтовних (зокрема, діалогічних, тренінгових), когнітивно-орієнтованих, пов’язаних із задачним підходом, контекстним навчанням тощо. Додамо, що з метою ініціювання розробки викладачами кафедри навчальних курсів в онлайн режимі утвердилась в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті практика максимального використання педагогічного потенціалу комп’ютерних та Інтернет-технологій. Так, у досвіді кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти ІДГУ заангажовано ідею американських вищих шкіл щодо проведення із студентами чат-занять, що передбачають одночасний їх доступ до педагогічного чату. Останній має певний різновид: на вільну тему; чат, спрямований на спільне вирішення учасниками чату відповідного навчального завдання (навчальної задачі); чат-презентація (чат – навчальний семінар); оцінювальний чат, який дозволяє реалізовувати контроль або оцінити навчальні досягнення студентів, ступеня засвоєння ними навчального матеріалу; чат, що забезпечує практичне опрацювання певного навчального матеріалу або вдосконалення навчальних дій.

Вважаємо, що у стратегії розвитку творчості у студентів доцільно розрізняти принаймні три фази: інформаційно-збагачувальна (I-II курси навчання, де педагогічні зусилля зацентровано на випереджувальне збагачення інтелектуальної ініціативи студентів у навчально-пізнавальній діяльності, а провідними засобами є розв’язання



педагогічних ситуацій та педагогічних задач); модифікаційна фаза (III курс навчання, у межах якої домінантою педагогічної уваги виступає організація інтерпретаційної діяльності студентів, а метою – інтерпретувати сенс, наприклад, педагогічних плакатів (типу: “Сучасна школа: доріканням немає кінця”); креативна фаза (IV курс навчання), що збігається із заключним етапом бакалаврату, де пріоритетне значення набуває проектна просоціальна діяльність студентів – їх занурення у національно-історичні, культурно-просвітницькі, оздоровчі, освітні, екологічні, спортивно-туристичні, комунікативні, культурно-репрезентовані проекти, зокрема, регіональної проблематики.

Як засвідчує багаторічний досвід втілення вище окресленої стратегії у навчально-виховний процес вищої школи, видається за можливе набути стійкі позитивні результати щодо динаміки розвитку творчості студентів як чинника становлення професійної самоідентифікації.

## **Література**

1. *Бердяев Н. А.* Самопознание / Опыт философской автобиографии / Бердяев Н. А. – М. : Книга, 1991. – 446.
2. *Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремін.* – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. *Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології / за заг. ред. С. Сисоєвої, Н. Гузій.* – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
4. *Вернидуб Р.* Забезпечення європейських стандартів якості вищої освіти // *Вісник Інституту розвитку дитини.* – Вип. 22. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 10-13.
5. *Філософія і методологія розвитку вищої освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів: монографія (керівн. авт. кол. – В. Андрущенко.* – К. : Пед. думка, 2011. – 320 с.
6. *Павлик Н. В.* *Форми і напрямки духовно-моральної самоактуалізації як чинники гармонізації характеру особистості в юнацькому віці // Практична психологія та соціальна робота – 2014. – № 6. – С. 1-4.*

7. Обдарованість, творчість, здібності: теорія, методика, результати досліджень [за заг. ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
8. Горальський А. Теорія творчості / пер. з польск. О. Гірного. – Львів, 2002. – 144 с.
9. Старинська О. В. Формування інтелектуальної ініціативності молодших школярів // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 5. – С. 1-12.
10. Бут Т. В. Использование герменевтического метода в начальном обучении // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 1-2.
11. Закирова А. Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32-42.
12. Ткачук І. О. Герменевтичний підхід у сучасній педагогіці: Науковий діалог “Схід-Захід”. У 4-х частинах. – Донецьк, 2013. – Ч. 4 – С. 128-130.
13. Загальна психологія / за заг. ред. С. Д. Максименка. Підручник. – 2-ге вид., переробл. і доп. – Вінниця, 2004. – 704 с.

*Людині, Учителю, Філософу  
Зязюну Івану Андрійовичу  
Присвячується*

**Сегеда Н. А.**

**САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СФЕРІ  
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСНІ ВИМІРИ  
І МОДЕЛЬНІ КОНСТРУКТИ**

*Человек, его имя, может и не остаться в памяти потомков,  
но то, что он сделал, будет работать на них –  
в этом и заключается единственный критерий самореализации.*

*Д. А. Леонтьев*

Проблема самореалізації індивіда у соціальному середовищі, а саме – у професійній сфері життєдіяльності належить до кола питань, що пов'язані з життєвим шляхом людини, смыслом її життя, свободою вибору, засобами самоздійснення, творчим характером діяльності, тобто вічних проблем взаємин людини і соціуму. Вони проходять крізь усю історію гуманістичного знання і зберігають актуальність у сучасній педагогічній науці, концентруючись навколо необхідності вивчення і з'ясування сутності самореалізації у професійній діяльності вчителя та відповідного механізму, шляхів його опанування майбутніми фахівцями педагогами.

У сучасному інформаційному просторі до феномена самореалізації спостерігається науковий інтерес, який у вітчизняній філософсько-педагогічній думці був актуалізований наприкінці 80-х початку 90-х років минулого століття. Але, разом із новою хвилею популярності, педагогічні конотації поняття самореалізації, запропоновані у сучасних судженнях, ідеях і теоріях з одного боку розширюють інформаційне поле для вивчення феномена самореалізації, з іншого – функціонують як

нашаровування різного рівня інформації, відмінної від знання, утворюючі методологічно незалежні педагогічні уявлення про “творчу самореалізацію”, “самореалізацію дитини”, “самореалізацію школяра” та ін. Відтак, у сучасному педагогічному тезаурусі фіксується потреба ресемантизації поняття самореалізації особистості у контексті культуровідповідності і міждисциплінарності. Ресемантизацію пропонуємо розуміти як відновлення процесу виявлення педагогічного смислу поняття самореалізації особистості педагога. Відтак, об’єктом нашого інтересу виступає самореалізація особистості як соціокультурне явище, в якому сутність і модельні параметри самореалізації в педагогічній професійній сфері життєдіяльності набуває значення предмету вивчення.

Вибір методу ресемантизації зумовлює звернення до онтологічного підходу тим, що поняття самореалізації достатньо представлене в сучасній науковій літературі, разом із цим, зафіксованою залишається проблема його довільного застосування у науковій рефлексії різного рівня. Так, здійснюючи філософсько-культурологічний аналіз вищезазначеної проблеми, В. І. Муляр указує на детермінованість форм, моделей самореалізації особистості моделлю суспільної системи певного історичного періоду. Хоч автор висловлює не нові погляди, заслуговують на увагу досліджені ним історичні моделі самореалізації індивіда: антична (ідеал традиціоналістського типу самореалізації), середньовічна (орієнтація особистості на певний ідеал, абсолют, норму), новоевропейська – епоха Відродження (притаманна самодетермінація індивіда, що пов’язано з проголошенням цінності унікального, своєрідного, самодіяльного, самодостатнього індивіда, який в своїй життєдіяльності виходить із власного “Я”) [18, с. 66].

Звертаючись до філософських поглядів представників західноєвропейської філософської думки, більшість дослідників генези проблеми самореалізації особистості вказують на те, що теоретичні передумови її виникнення й розвитку закладені в ідеях греко-римської філософії про зумовленість поведінки людини. Філософська спадщина тієї доби пропонувала декілька варіантів самореалізації: за Платоном, в ідеальному варіанті сутнісні сили людини повинні реалізовуватись заради держави, в її межах і під її наглядом; за Сократом, рушієм самореалізації виступає прагнення людини до самовдосконалення, любов до мудрості, прагнення її досягти [18, с. 98]; за Аристотелем,

головна сфера виявлення сутнісних сил вільнонародженої людини – це дозвілля. З огляду на виокремлену нами проблему зазначимо, що Аристотель одним з перших порушив питання професійної самореалізації людини в контексті професіоналізму, який визначає ефективність опредметнення сутнісних сил людини, але саме професіоналізм, на думку філософа, перетворює людину на раба діяльності, до якої у неї є здібності [18, с. 13].

Теоретичні передумови дослідження проблеми самореалізації та підготовки до неї містяться в перших гуманістичних педагогічних ідеях, що знаходять свій відбиток у концепціях виховання давнього світу та античності, які утверджують принципи гармонії та всебічності. Особливу педагогічну цінність серед гуманістичних ідей того часу має ідея природовідповідності виховання, за якою покликання педагога полягає у знайденні й підтримці закладених в учневі життєвих сил, прагнень пізнати світ, діяти, розвиватись, сприятти виявленню його сутнісних сил.

Значним досягненням філософії в епоху Відродження стало вчення одного з найблисучіших філософів-гуманістів XV століття П. Д. Мірандолли про центральне місце людини у світі, свободу вибору й самоформування: він висловив заклик до вільного від догматизму пошуку істини і морального самовдосконалення.

Теоретичні передумови дослідження проблеми професійної самореалізації й підготовки до неї майбутніх вчителів містяться в поглядах зачинателів гуманістичної культури в Україні (XV-XVI ст.) Юрія Дрогобича, Павла Русина, с. Оріховського-Роксолана. Так, останній пов'язував історичний процес із діяльністю людини і підкреслював важливість у цьому процесі освіти, науки, знань, потреби у творчому вдосконаленні, розвитку розумових здібностей особи. Гуманістичні настанови цього філософа були спрямовані у майбутнє.

Важливі теоретичні передумови дослідження самореалізації особистості вчителя у педагогічній діяльності відбиваються у спадщині великих педагогів XVI-XIX століття. Погляди найкращих представників епохи Відродження були поглиблені, розвинуті й стверджені в гуманістичній традиції Я. А. Коменського. Проникнення в сутність професійної самореалізації вчителя не можливе без врахування прогресивних (не тільки на той час) поглядів цього видатного педагога, який вважав, що вчитель повинен розуміти важливість своєї суспільної

функції і бути сповненим почуттям власної гідності.

Жан-Жак Руссо вважав свободу людини її першим природним правом, надавав великого значення спрямовуючій ролі вчителя, який, на думку педагога-філософа, керує інтересами учнів непомітно і лише наводить своїх вихованців на вирішення завдання, опосередковано впливаючи на учнів.

Провідним центром філософської думки в Україні у добу Просвітництва була Києво-Могилянська академія. Діяльність цього освітнього центру заклала основи вітчизняної професійної філософії. В аспекті досліджуваної нами проблеми особливе значення мають погляди антропологічного спрямування Г. Сковороди, який продовжив просвітницьку справу діячів Києво-Могилянської академії. Особливість і практична спрямованість його філософії полягала у прагненні виробити принципи, які допомагали б людині віднайти істинний шлях до щастя, найвищого блаженства. Важливим фактом є впевненість філософа в природному нахилі людини до певного виду діяльності, яка для неї є бажаною і виконується з насолодою; у тому, що відсутність прагнення до творчого пошуку в роботі чи її примусове виконання шкідливе. Г. Сковорода вважав істинним виявом людини, її життєдіяльності правильний вибір “сродної праці”, тобто праці за покликанням. Одним із принципів етики філософа був принцип “пізнай себе”, який означав пізнання людиною власних природних здібностей, свого покликання, нахилів до певного виду діяльності. Отже, серед теоретичних передумов виникнення проблеми професійної самореалізації необхідно виокремити погляди філософа про важливість “сродності” і “несродності” праці не тільки в індивідуальному, а й у соціальному плані. За Г. Сковородою, “...розвиток суспільства тоді може ладно йти, коли людина не лише добру, а й споріднену собі, розливу по всьому складу діла, відправляє роботу. Це і є бути щасливим, пізнати себе чи свою природу, взятися за споріднене діло і бути з ним у злагоді із загальною потребою” [31, с. 417]. Цей філософ-просвітник вважав ідеальним суспільство, яке шляхом освіти забезпечує людині реалізацію її творчих здібностей.

Значні зрушення у вивченні проблеми самореалізації індивіда в соціальному середовищі пов’язані з виокремленням філософської антропології в самостійну сферу філософського знання. Вивченням феномену свободи волі І. Кант фактично започаткував у

західноєвропейській філософії традицію до виокремлення проблеми самореалізації у самостійний предмет дослідження. Важливим теоретичним підґрунтям дослідження проблеми професійної самореалізації вчителя та шляхів підготовки до неї є висновки Л. Фейєрбаха про те, що людина не є лише окремою чуттєвою істотою, її сутність виявляється у зв'язку між “Я” і “ТИ”, діалозі, єдності з іншими людьми. Відтоді у теоретичному обґрунтуванні проблеми самореалізації індивіда спостерігається декілька напрямків: оптимістично-раціоналістичий, песимістично-ірраціоналістичний, оптимістично-ірраціоналістичний. Перший з них має особливе значення для досліджуваної проблеми. Найбільш яскравими його представниками були В. Гумбольдт, К. Маркс, М. Вебер. Так, важливою є думка В. Гумбольдта про діяльну сутність людини, яка “зумовлена фундаментальною потребою індивіда в максимально можливому розкритті власних потенцій, котра одержує своє втілення лише в процесі діяльносного їх обміну з іншими індивідами як рівними собі і, безумовно, цінними для творення своєрідності., безперервне прагнення осягнути найглибшу своєрідність іншого, використати її і, проникаючись найвищою повагою до неї як своєрідної вільної істоти, впливати на цю своєрідність – причому, повага навряд чи дозволить застосувати який-небудь інший спосіб, ніж розкрити самого себе і порівняти з ним ніби у нього на очах” [9, с. 44].

У сучасному осмисленні проблеми самореалізації людини в професійній сфері життєдіяльності неможливо залишити поза увагою однобічно ідеологізовану в минулому столітті систему філософії марксизму, яка включає досить широкий спектр важливих в сьогоденні антропологічних питань. До останніх належать розробки К. Маркса про роль унікальності та універсальності особи, її практичної діяльності, сутнісних сил, відчуження та шляхи його подолання, свободу й необхідність, процесуальність людського історичного поступу, що визначається мірою реалізації її сутнісних сил.

Безпосередньо до вивчення проблем професійної самореалізації звертався німецький філософ М. Вебер, який у праці “Дух капіталізму та протестантська етика” обґрунтував ідею професійної самореалізації як головної умови функціонування ефективною економічною, соціальною, культурно-духовною системою капіталізму. Особливу роль у становленні проблеми самореалізації особистості як спеціального предмету

гуманітарного дослідження відігравали погляди філософів-екзистенціоналістів Ж. П. Сартра, А. Камю, М. Бердяєва та ін.

Педагогічні концепції гуманістичного спрямування відомі вчені-педагоги Р. Кузене, С. Френе, П. Петерсон, О. Декролі, М. Монетессорі, Б. Рассел та ін. відпрацьовували в експериментальних школах, створюючи таким чином педагогічні системи, у межах яких перевірялись педагогічні ідеї та концепції з новим баченням професійної місії педагогів.

В історії становлення проблеми самореалізації особистості спостерігається декілька напрямків психологічного вивчення зазначеного феномену: традиційний психоаналіз (З. Фрейд), індивідуальна психологія (А. Адлер), гуманістична психологія (Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Хорні, Х. Хекхаузен), гештальттерапія (А. Перлс), логотерапія (В. Франкл та інші). Більшість представників психологічних напрямків вивчення проблеми самореалізації особистості з'ясовували питання детермінант, віддаючи перевагу зовнішнім (суспільній зумовленості досліджуваного явища) або внутрішнім (активність діяльності людини) [35; 36; 37; 38; 39].

У психологічному аспекті з погляду досліджуваної проблеми звернення гуманістичної школи до внутрішнього буття суб'єкта, його активності, саморозвитку, самоактуалізації, активного втілення в життя головних буттєвих цінностей було великим кроком вперед. Але розуміння самоактуалізації як "зростання з середини", що з моменту виникнення не залежить від людської культури, середовища, відокремлює самоактуалізацію від особистості [21].

Важливі теоретичні передумови дослідження професійної самореалізації вчителя та підготовки до неї містяться в системно-діяльнісному історико-еволюційному підході до проблеми особистості та її зростання, представниками якої є вітчизняні та російські психологи К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, О. Г. Асмолов, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Д. О. Леонт'єв, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн та інші. Так, С. Л. Рубінштейн підкреслював, що створення, визначення й виявлення суб'єкта відбувається в актах творчої самодіяльності [25]. Він вважав, що самореалізація є одним з найважливіших мотивів людської діяльності, що виявляється у прагненні випробувати і з'ясувати свої здібності.



Самореалізація не може здійснюватись у суб'єкт-об'єктному акті, вона вимагає суб'єкт-об'єкт-суб'єктного зв'язку і ми дотримуємось положення про те, що людина виявляє власну активність у діяльності, і перш за все у спільній діяльності. Таке розуміння самореалізації відрізняється від визначення самоактуалізації особистості в гуманістичній психології. Свій розвиток воно отримало в концепції “особистісних внесків” А. В. Петровського і В. А. Петровського, згідно якої особистість продовжує своє існування “по той бік” актуального спілкування і спільної діяльності у формі інобуття індивіда в інших людях, вільно, чи не вільно виробляючи своєю активністю перетворення в їх особистостях, віддаючи їм значний для їх життя внесок [24]. Отже, індивід як особистість виступає у якості суб'єкта *перетворень* інтелектуальної та емоційно-вольової сфер пов'язаних з ним людей.

Важливі теоретичні передумови нашого дослідження містяться в соціально-психологічному вивченні самоздійснення індивідуальності як умови й мети розвитку суспільства О. Г. Асмолова, який розглядає зазначену проблему з позиції трансформації нормативно-рольового ставлення особистості до життя в мотиваційно-смісловому. Науковець зазначає, що цей процес обумовлений виникненням перед особистістю проблемно-конфліктної ситуації, подолання якої за допомогою раніше засвоєних стандартів поведінки уявляється важким або неможливим. В подібних ситуаціях особистість проявляє свою активність, ініціативність, яка знаходить своє відбиття у перетворенні самої ситуації, в саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності. О. Г. Асмолов, розвиваючи концепцію особистісних внесків А. В. Петровського, В. А. Петровського, підкреслює, що активність, за допомогою якої здійснюються ці внески, характеризується як *творче діяння* особистості, в якому відбувається її самоздійснення в ході життєвого шляху, “...особистісні внески втілюються у соціально-історичний образ життя, головна цінність якого – особистість людини” [3, с. 361].

Виокремлення поняття “самореалізація” в наукову категорію вітчизняного наукового тезаурусу ми пов'язуємо з його появою у філософському словнику за редакцією В. І. Шинкарука (1986), де: “Самореалізація – свідома, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особи, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей”.

Самореалізація особистості завжди була актуальною проблемою, але понятійно відображена тільки в наш час. Соціально-психологічний аспект самореалізації особистості активно розробляється українськими науковцями (Л. В. Сохань, В. О. Тихонович, В. І. Шинкарук, В. М. Доній, Г. М. Несен, І. Г. Єрмаков, В. І. Муляр, О. К. Чаплигін).

Акцентування цілісності людини як головної умови самореалізації є важливою теоретичною передумовою подальшого дослідження з позицій розробленого нами холістсько-емерджентного підходу, основною ідеєю якого є континуум відтворення цілісності у вигляді емерджентів – несумативних ефектів потенційної динаміки індивіда особистості – суб'єкта – індивідуальності [29].

Отже, аналізуючи погляди сучасних вітчизняних представників соціально-філософської, культурологічної думки на проблему самореалізації особистості ми дійшли висновку про те, що у процесі еволюції поняття “самореалізація” в поле зору дослідження потрапляють такі категорії, як індивідуальність особи, її суперечливість і цілісність, розпредметнення й опредметнення, культура, свобода, самодіяльність, вибір, самопізнання, самосвідомість, життєтворчість, та інші, генезис яких закладений в екзистенціальних та антропологічних філософських концепціях розвитку особистості. У міждисциплінарному дискурсі ми акцентуємо кілька наукових позицій з психологічної галузі, на явих має базуватись педагогічне розуміння самореалізації. Поняття самоактуалізації, самоствердження, саморозвитку, самовиявлення є однопорядковими, але не тотожними. Зокрема, взаємозв'язок і відмінності цих категорій вичерпно проаналізовано Д. О. Леонтьєвим [13], який вказує на те, що їх когнітивною основою є самопізнання (рефлексія). Розбіжності цих понять перш за все мають мотиваційний характер, оскільки однакові дії можуть бути спрямовані на досягнення різних цілей

Важливою для розуміння сутності самореалізації у професійній сфері життєдіяльності є думка К. О. Абульханової-Славської про те, що аспект діяльності, участі людини в суспільному виробництві (духовному й матеріальному), її індивідуальний внесок у діяльність означається поняттям об'єктивації. “Об'єктивація – це своєрідна “віддача” особистості, її внесок у суспільне виробництво, спосіб участі в ньому й одночасно опора особистості на ті чи інші суспільні тенденції, умови, які забезпечують більш або менш оптимальне для особистості

здійснення цього внеску” [1, с. 229].

Представник вітчизняної психології П. А. Мясоїд підкреслює, що “...особистість виявляє практичне ставлення до світу, втілюючи власну філософію. При цьому вона здійснює акт самореалізації – накладає на об’єкт діяльності відбиток своєї неповторності. Таку діяльність можна оцінювати як творчість – вироблення матеріальних або ідеальних цінностей... на відміну від пристосувальної активності індивіда особистість виробляє власне ставлення до світу і прагне втілити його. В такий спосіб вона підіймається над обставинами життя і самореалізується – об’єктивує свої можливості” [19, с. 101-103].

Важливі висновки зроблено С. Д. Максименком щодо психологічних механізмів зародження, становлення, здійснення особистості у професійному розвитку [15]. Науковець зауважує, що людина має різні сфери самореалізації, але ж особисте життя і професія є одними з визначальних.

Проблема самореалізації в професійній діяльності розглядається сучасними науковцями в контексті досліджень психології професійного розвитку. Якщо професійне самовизначення – це пошук “своєї професії”, то професійна самоактуалізація – це пошук себе в професії, власної професійної ролі, образу “Я”, професійного іміджу, прагнення до гармонійного розкриття і ствердження свого природного потенціалу.

Аналізуючи психологічний аспект теоретичних передумов вивчення сутності професійної самореалізації вчителя, структури її механізму та шляхів підготовки до неї студентів педагогічного вищого навчального закладу, ми дійшли висновку про те, що методологічні засади досліджуваної проблеми містяться в гуманістичному підході до вивчення розвитку і саморозвитку людини. Еволюція категорії “самореалізація особистості” як педагогічного феномену започаткована у його розмежуванні з поняттям “самоактуалізації”. Д. О. Леонт’єв підтверджує і наші висновки [26; 27] про те, що достатньо часто поняття самоактуалізації і самореалізації використовуються як синоніми. Науковець зауважує про те, що така смислова підміна “сильно дезорієнтує читача, адже значення цих двох понять не співпадає. Поняття самореалізації набагато ширше, воно прив’язане до певної теоретичної парадигми і означає процеси особистісного розвитку і трансляції особистістю свого змісту іншим людям і культурі через творення і комунікативні процеси” [12].

Узагальнюючи наведене зазначимо, що завдяки використанню вченими-психологами гуманістичної парадигми визначені основні сутнісні характеристики самореалізації особистості:

– цей процес є творчим за своєю природу, ґрунтується на рефлексії потенціалу самості, спрямованості на саморозвиток особистості на підставі самовизначення; досягнення відповідної компетентності, самоорганізації (як мобілізації власної мотивації, когнітивних ресурсів, поведінкової активності);

– предметна реальність соціально значущого внеску в обрану сферу життєдіяльності виступає критерієм самореалізації, що та зумовлює відповідальність особистості за його наслідки.

У зв'язку зі становленням гуманістичних традицій в освітній сфері категорія “самореалізація особистості” все більше привертає увагу сучасних представників педагогічної думки. Так, в обґрунтуванні практико-орієнтованої освітньої концепції ХХІ століття Б. С. Гершунський доходить висновків про те, що у сфері освіти повинна формуватись усвідомлена людиною Віра у те, що справжній сенс її життя – найповніша самореалізація всіх її здібностей на користь людям, людській цивілізації. Педагог і філософ визначає самореалізацію як сенс людського життя, фундамент людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному світі й основу продовження власного Я в пам'яті людства [7, с. 536]. Б. С. Гершунський підкреслює, що покликанням освіти є переконання людини саме у цьому її вищому призначенні, створення умов для повноцінного виявлення індивідуальних здібностей людини шляхом її підготовки до праці і морального виконання своїх суспільних обов'язків.

До найважливіших особливостей виховання на основі потреб людини В. В. Созонов відносить природну потребу людини в самореалізації як провідну детермінанту механізму самобудови і самопізнання особистості. Глибокий зміст сутності досліджуваного феномену вкладений у лаконічному визначенні самореалізації як творчої, перетворюючої діяльності людини, у результаті якої змінюється оточуюче середовище і сама людина [32, с. 30].

Враховуючи філософські погляди [33; 34] на сутнісні характеристики самореалізації, зрозумілим є використання цієї категорії у визначенні педагогічної творчості, педагогічної майстерності, що дає можливість дослідникам поєднати найвищі рівні виявлення соціальної

активності вчителя з її особистісним началом.

У вітчизняній фундаментальній науково-педагогічній думці сьогодні існує кілька аспектів розкриття сутності самореалізації особистості – це акмеологічний, андрагогічний, праксіологічний, аксіологічний, що надають педагогічному розумінню самореалізації особистості у професійній педагогічній діяльності концептуальної довершеності. Зупинимось на деяких яскравих наукових позиціях. Зокрема, у концептуальних вимірах життєтворчості, скажемо більше – цивілізаційної динаміки, С. О. Сисоева підкреслює: “Самореалізація є та сторона життєдіяльності, яка перегортає зв’язок опредмечування і розпредмечування: реалізуючи себе у предметі, який особистість створює, вона реалізує і себе” [30, с. 279]

У сформульованому колективом дослідників-педагогів (І. А. Зязюн, Н. Н. Тарасевич, В. А. Семиченко, Л. В. Крамущенко, Г. В. Брагін та ін.) понятті педагогічної майстерності підкреслюється, що остання є виявом педагогом свого “Я” у професії, самореалізацією особистості вчителя у педагогічній діяльності, здатністю виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей [23, с.29].

Н. В. Гузій наголошує, що специфічним результатом самореалізації педагога виступає сформованість у нього готовності до подальшого професійного удосконалення як показник зрілості та розвиненості особистості педагога-професіонала [8].

Надзвичайно важливий соціокультурний вимір самореалізації педагога на початку ХХІ століття актуалізував І. А. Зязюн: “Ми повинні чесно зізнатися, що вища педагогічна школа та педагогічна наука мають борг перед дітьми і молоддю, адже питання підготовки спеціалістів до виховної роботи з дітьми мало кого турбують” [10, с. 301]

Самореалізацію як особистісне утворення, що є центральною характеристикою людини, вищим рівнем її розвитку, на якому практично здійснюється її Я (система цінностей) розглядає І. Д. Бех. Разом із цим, його висловлювання, альтернативне до існуючих усталених наукових поглядів щодо вікової зумовленості самореалізації, про те, що самореалізація здійснюється навіть дітьми дошкільного віку, вважаємо неоднозначним, адже відповідь на питання, (за І. Д. Бехом) “Для чого Я?”, “У чому сенс Мене?”, “Що необхідно робити щоб утілити цей сенс?” [6, с. 11-12] – питання самоактуатованої особистості – дитина дошкільного віку поставити не може в силу рівня сформованості

її психіки. Зазначена наукова позиція демонструє наявність у педагогічному знанні інформації лакуни щодо системного вивчення таких важливих феноменів як самовиявлення, самовираження, самоствердження та інших модусів буття самості у різних вікових періодах, які є сензитивними до певного способу здійснення самості.

Аналіз педагогічного аспекту теоретичних передумов дослідження підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації доводить, що вони містяться в гуманістичному підході до вивчення сутності педагогічної діяльності, в якому закладені основи концептуальних положень особистісно орієнтованого освітнього процесу. В останньому визнається цінність суб'єктів педагогічної взаємодії; учитель виступає відповідальним суб'єктом співтворчості, співпраці з учнем; виявлення професійної індивідуальності вчителя веде до взаєморозвитку учасників зазначеного процесу.

Різні підходи до визначення досліджуваної категорії та її використання демонструють велику варіативність. Вона зумовлена тим, що професійна самореалізація вчителя виступає одночасно як характеристика його індивідуальності, цілісності особистості та рівня його соціальної активності, що виявляється у педагогічній майстерності, педагогічній творчості та професійно-педагогічній культурі. Предметною реальністю соціально значущого внеску вчителя у педагогічну діяльність, яка виступає критерієм його професійної самореалізації, є взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії засобами змісту навчальної дисципліни як культуровідповідному шляху виявлення людської сутності і засобу розвитку особистості.

Узагальнюючи наведене зазначимо: у нашому розумінні професійної самореалізації вчителя (як вищої духовної потреби) ми стверджуємо, що виявленням індивідуальної духовної культури педагога є творча самовідданість, у якій власне самоствердження виступає в поєднанні зі служінням суспільству.

Це вказує на необхідність конкретизації сутності професійної самореалізації вчителя, уточнення її визначення та характеристик структурних компонентів з позицій холістсько-емерджентного підходу, з урахуванням особливостей багатofункціональної професійної діяльності, від чого залежатиме виявлення ефективних шляхів педагогічного супроводу студентів у шляху до самореалізації у професійній діяльності вчителя.

Проникнення в сутність професійної самореалізації вчителя неможливе без її зіставлення з категорією педагогічної діяльності. За своєю сутністю самореалізація збігається з вільною свідомою діяльністю відбиваючи її внутрішній, суб'єктивний смисл. Для глибшого розуміння професійної самореалізації вчителя як внутрішнього, суб'єктивного смислу його педагогічної діяльності, ми використовували той факт, що будь яка діяльність людини має два аспекти: особистісний та інституціональний. В останньому діяльність розкривається як історично складений засіб задоволення потреб та інтересів суспільства, як суспільно детермінована соціальна функція його членів. “Через сукупність виконуваних форм діяльності людина набуває деперсоніфікованих соціальних функцій” [17, с. 78]. В цьому аспекті людина, яка обрала педагогічну діяльність, виконує соціальну роль вчителя з характерними для неї функціями навчання, виховання, розвитку наступного покоління. Інший – особистісний аспект діяльності фіксує ті обставини, що діяльність здійснюється індивідами усвідомлено, з визначеною метою, відповідно до тих знань, вмінь, якими людина володіє, і того значення, яке вона надає їм. Така діяльність являє собою втілення соціальної ролі і зумовлює специфіку тієї соціальної визначеності, яку вона (діяльність – С. Н.) надає своїм виконавцям: вона відбиває якості особистості не самі по собі, а у їх діяльнісному виявленні, тобто у формах їх реалізації і розвитку. Отже, особистісний аспект педагогічної діяльності полягає у виявленні власного “Я” через свідому, цілеспрямовану реалізацію особистісно цінної вільно обраної соціальної ролі вчителя, тобто у професійній самореалізації. Зауважимо про те, що зміст поняття “педагогічна самореалізація” не є тотожним професійній самореалізації, тому, що воно може характеризувати виявлення виховного потенціалу людини у будь-якій сфері (у родині, у спілкуванні і таке інше).

У з'ясуванні сутності професійної самореалізації вчителя ми дотримувались положення про те, що сутність, на відміну від явища, являє собою внутрішній бік предмету, процесу. “Внутрішній бік предмету завжди схований, зовнішній лежить на поверхні. Послідовність ступіней пізнання може бути тільки одна – від явища до сутності” [20, с. 18]. У визначенні сутності досліджуваного явища утворюється логічний ланцюг: педагогічна культура – педагогічна майстерність – педагогічна компетентність – професійна творча

індивідуальність вчителя. Наведений алгоритм послідовності зазначеного руху складає цілісний механізм професійної самореалізації вчителя, внутрішня сутність якої концентрується в його індивідуальності.

У визначенні поняття професійної самореалізації вчителя ми використовували інтегративне поєднання раціональних аспектів, що містяться в різних поглядах і практичних підходах. Проведений теоретичний аналіз і вивчення кращих зразків практичного досвіду майстрів виховання школярів дозволили виявити, що найбільш ефективним для практичних цілей є наступне визначення *професійної самореалізації вчителя – це усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація індивідуального професійного потенціалу вчителя в педагогічному процесі співтворчості з учнями*. Модусами професійної самореалізації вчителя виступають особистісно орієнтовані педагогічна майстерність, педагогічна творчість, педагогічна культура [28]. Результатом досліджуваного процесу є особистісний розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії, що відповідає критерію самореалізації – предметній реальності соціально значущого внеску в суспільно значущу соціальну діяльність.

У процесі професійної самореалізації предметом діяльності виступає індивідуальний професійно-педагогічний потенціал вчителя, виявлення якого спрямоване на розвиток особистості учня й актуалізацію відповідних до з'ясованих суперечностей шляхів професійного самовдосконалення. У психолого-педагогічних дослідженнях пропонується структурна побудова психологічного механізму самореалізації особистості (М. О. Недашківська); структура самореалізації особистості у невиробничій сфері діяльності (А. Ідінов); структура процесу творчої самореалізації професійно значущих особистісних якостей майбутнього вчителя (О. О. Музальов), механізм самореалізації особистості (В. І. Муляр).

Так, М. О. Недашківська серед особистісних функцій, які створюють групу факторів індивідуальної атрибуції в структурі самореалізації особистості, виокремлює: когнітивні (самосвідомість, самопізнання, самовизначення), керуючі (самооцінка, самоконтроль, саморегуляція) і комплексні, інтегративні процеси становлення особистості суб'єктом соціально значущої діяльності (самоактуалізація, самовиховання, саморозвиток) [22, с. 5].



Інша структура механізму самореалізації розроблена А. Ідіновим. Автор подає її як зовнішній і внутрішній рух компонентів: актуалізації – становлення (виділення образу “Я”, соціалізація, індивідуалізація, потреба, мета, інтерес, воля); розгортання – напруження (самопізнання, самосвідомість, самоціль, самовибір, самоконтроль, самоаналіз); розв’язання – зняття (саморозвиток, самоактуалізація, самоздійснення). Цей рух відбувається в процесі самореалізації як самоствердження особистості.

За В. І. Муляром, механізм самореалізації особистості складається з двох аспектів – діяльнісного (в якому дослідник виділяє сутнісні сили індивідуальності, тобто здібності; спрямованість особистості, її цілі, інтереси, самопізнання; як основи для вияву її соціальної активності – самосвідомість, самооцінку, самодіяльність) і технологічного (до якого належать засоби вияву її соціальної активності – творчість, життєтворчість, культура) [18, с. 115].

У психологічних дослідженнях структурна побудова механізму самореалізації сконцентрована на “самості” особистості, у соціально-філософських – на її “соціумності”, у галузі педагогічної освіти – в особистісних і діяльнісних засадах виховного впливу на учня. Разом із цим, у педагогічних поглядах визначення сутності професійної самореалізації вчителя виявляється в неструктурованому, описовому переліку її необхідних елементів.

Професійна самореалізація вчителя є хронотопом, тому визначення її структурологічних маркерів має виходити з усвідомлення часово-просторового феноменального характеру цього процесу і явища. Це пояснюється складною організацією взаємозв’язків структурних компонентів досліджуваної категорії, система яких є процесуально-цілісною, має передумови виникнення, свій механізм функціонування, транспарентність, що забезпечує зворотний зв’язок із зовнішнім середовищем, різні рівні виявлення.

Аналізуючи існуючі точки зору щодо визначення професійно-педагогічного потенціалу та сутнісних характеристик індивідуальності вчителя необхідно зважати на змістовний (внутрішній) і операційно-процесуальний (зовнішній) плани механізму професійної самореалізації. Він виступає одночасно необхідною умовою і структурою елементів, що доповнюють і розвивають одна одну, – ланки єдиного процесу розгортання і виявлення індивідуального професійного потенціалу

вчителя. Підкреслимо, що структурування зазначеного механізму є умовним, таким, що необхідне для здійснення наукової рефлексії феномена самореалізації у професійній педагогічній сфері життєдіяльності.

Теоретичне виокремлення у змістовному плані механізму професійної самореалізації *рефлексивно-когнітивного компонента* пов'язано з тим, що можливість цього процесу зумовлена перш за все знаннями людини про себе, власні здібності, потреби, інтереси, цілі у зіставленні із знаннями про можливості, які існують в об'єктивній дійсності. Вибір саме такого терміну для назви даного компонента пояснюється тим, що для самореалізації у педагогічній професійній сфері життєдіяльності людина має не лише оцінити власні потенції, але й отримати аналітичні висновки, систематизувати, створюючи професійну "Я-концепцію". Звернімось до більш докладного розгляду цього модельного концепта механізму професійної самореалізації.

Однією з головних детермінант самореалізації особистості є уявлення людини про саму себе на певному етапі свого життя, в нашому випадку – це усвідомлення власного образу "Я" – вчитель", тобто професійна самосвідомість, що відбиває особистісний, вищий рівень розвитку свідомості, на якому відбувається усвідомлення і оцінка суб'єктом соціальної цінності, місії обраної професії, себе і своїх особистісних мотивів обрання саме цієї професійної діяльності. Обґрунтовані уявлення перспектив професійного майбутнього обумовлюють його.

У рефлексивно-когнітивному компоненті професійна самосвідомість виступає як фактор індивідуальної атрибуції, який виконує когнітивну функцію і встановлює координаційні зв'язки, тобто поєднує моделювання і відбиття реальності. У такому розумінні професійна самосвідомість – це духовна основа здатності вчителя аналізувати мотиви власної поведінки та обирати раціональніші засоби досягнення поставленої ним професійної мети.

У рефлексивно-когнітивній підструктурі професійна самосвідомість містить усвідомлення вчителем себе в системі педагогічної діяльності і детермінованих цією діяльністю міжособистісних стосунків, його особистісного розвитку; інтегрує знання вчителя про власний професійний потенціал, ставлення до себе як до його носія, композицію уявлень про свій професійний образ у співвідношенні зі знаннями про

об'єкт професійної діяльності, шляхом перетворення якого відбувається реалізація власного “Я” вчителя; уможлиблює передбачення характерних ознак кінцевого продукту своєї професійної діяльності.

Гуманістичний підхід орієнтує професійну самосвідомість вчителя на усвідомлення цінності соціальної ролі, яку він виконує, а саме – розвиток і формування підростаючого покоління. Отже, у рефлексивно-когнітивний конструкт структури професійної самореалізації вчителя необхідно включити й усвідомлення власного педагогічного покликання як подвижницького, універсального діяльнісного служіння становлення суспільства, яке, у свою чергу, повинно спиратись на розуміння людинотворчої сутності педагогічної професії.

Професійна самосвідомість є тією сферою, де відбувається духовна праця вчителя над власним “Я”: усвідомлення себе в системі педагогічної діяльності, формування особистісного смислу професії вчителя, пізнання її гуманістичної сутності, оцінка власних професійних можливостей у зіставленні з виробленими суспільством моделями професіонала, оцінка можливостей власного професійного розвитку, зумовлена знаннями перспектив розвитку об'єкту педагогічної діяльності.

Елементом розглядуваного конструкту у структурі механізму професійної самореалізації є уявлення вчителя про себе як людину, здатну зробити зміст предмету, який вона викладає засобом або ж простором можливого творчого самовиявлення вищого “Я” підростаючої людини.

Самооцінка майбутнього вчителя виявляє суперечності між потенційним рівнем набуття професійної кваліфікації і необхідним для успішного виконання педагогічної діяльності. Під час професійного самовизначення особистість, яка відчуває необхідність “виходу за свої межі,” накреслює шлях вирішення суперечностей професійного становлення, який ґрунтується на опануванні необхідним досвідом, теоретичними знаннями і практичними вміннями, у ході якого відбувається усвідомлення сутності професійної діяльності вчителя, її функцій і зіставлення власних потенцій, визначення в ній свого місця. У цьому процесі майбутній учитель загальноосвітньої школи має усвідомити, що педагогічна діяльність дає можливість професійної самореалізації його індивідуальності не тільки як фахівця-предметника. Справжні можливості його професійної самореалізації як вчителя

закладені у творчому самовиявленні учнів, їх самодіяльності, бажанні бути його “співтворцями”, що, у свою чергу, актуалізує необхідність розвинутого педагогічного мислення.

Найсуттєвішою характеристикою індивідуальності людини є система її потреб, мотивів, цілей, інтересів, цінностей, тобто суб’єктивних регуляторів поведінки. Мотиваційно-ціннісна сфера особистості є спрямовуючим вектором процесу самореалізації, вона виконує побуджувальну і ціннісно-орієнтаційну функції, що й зумовлює виокремлення відповідного модельного конструкту професійної самореалізації вчителя.

Смислоутворювальним мотивом діяльності людини є спрямованість особистості, адже, як зауважує Б. Ананьєв “...у глобальному плані спрямованість можна оцінити як відношення того, що особистість одержує від суспільства до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток” [2, с. 81]. Спрямованість особистості визначає міру активності в соціальних процесах (протидія, гальмування або сприяння, прогресивний внесок у розвиток).

У психолого-педагогічних дослідженнях формування особистості вчителя, сутності його професійної діяльності значна увага приділяється спрямованості, яку характеризують домінуючі мотиви, потреби, інтереси, духовні запити і ціннісні орієнтації. З позицій місця спрямованості у структурі механізму професійної самореалізації вчителя в цьому компоненті сконцентровані потреба самоздійснення в педагогічній діяльності, відповідні інтереси, цілі, ціннісні орієнтації.

Більшість дослідників феномену самореалізації особистості вказують на те, що потреба надати собі об’єктивність в об’єктивному світі є природною потребою людини. Потреба в самореалізації є найвищою духовною потребою людини: беручи участь у певній діяльності вона набуває відносної свободи, самостійності. Ця потреба має центральне місце у системі духовних потреб, саме тому її наявність є свідченням духовної активності, яка спрямована на з’ясування людиною свого призначення, смислу буття у світі. Вона детермінована насамперед інтересами особистості до певного виду діяльності.

Потреба у професійній самореалізації вчителя зумовлена наявністю інтересу до педагогічної діяльності. Інтерес до професії вчителя в мотиваційно-ціннісній підструктурі механізму професійної самореалізації, на нашу думку, має ґрунтуватись не на роз’єднанні, а на

інтеграції (як набутті цілісності, взаємодоповненні, взаємопроникненні) фахового і педагогічного інтересів, що, у свою чергу, призводить до синтезу спеціальності і професії “вчитель” із смисловим акцентом на останній та виявляється в інтересі до передавання свого фахового досвіду дітям, до роботи з ними та використання фахового знання як засобу їх особистісного розвитку, тобто у педагогічному інтересі.

Окремої уваги вимагає розгляд цілей і ціннісних орієнтацій вчителя, які визначають вибір і побудову власної стратегії професійної самореалізації. Зв'язок цілей і ціннісних орієнтацій проходить через передбачення засобів, необхідних для досягнення бажаного результату. Серед видів педагогічних цілей розрізняють нормативні (державні цілі), суспільні, ініціативні цілі, які у свою чергу, містять цілі учнів і цілі викладачів. Значення категорії мети в педагогічній діяльності й професійній самореалізації дещо відмінне. Так, якщо для вчителя ціль професійної діяльності визначається метою навчально-виховного процесу, то *професійна самореалізація зумовлена прагненням вчителя виявити власне “Я-професійне” в педагогічній діяльності.*

Роль ціннісних орієнтацій вчителя у зв'язку з обраними ним цілями професійної діяльності полягає в тому, що саме вони є виміром необхідних для їх досягнення засобів. У подальшому дослідженні ціннісно-орієнтаційного елемента мотиваційно-ціннісного компонента структури професійної самореалізації вчителя ми будемо дотримуватись думки І. Д. Бега, який підкреслює, що “...вона є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому” [5, с. 20].

Процес професійної самореалізації вчителя супроводжується подоланням зовнішніх і внутрішніх перешкод (прийняття рішень, вибір дій, їх ініціювання, обмеженість часом, зовнішня зумовленість цілями освіти школярів та інші), що вказує на необхідність виділення у структурі досліджуваного механізму свідомо-вольового компонента, який зумовлює перехід змістовного плану професійної самореалізації в операційно-процесуальний. У представників традиційної психологічної парадигми назва цього компоненту може викликати певний супротив, адже у їх переконаннях воля не існує поза свідомістю. Ми ж у своїх переконаннях виходимо з того, що *самореалізація як вихід за межі самості відбувається як певне переживання, самотворення у*

*трансперсональний модус культурного буття людини.* Зазначена позиція, започаткована у поглядах Ф. Лерша [14], знайшла відгук й у поглядах психологів на природу вольового акту. За ступенем усвідомленості активність поділяється на імпульсивну і свідомо-вольову. Якщо імпульсивна активність відбивається в діях, які реалізуються за первинним спонуканням, без достатнього їх осмислення, то свідомо-вольова активність відрізняється розумним характером, людина не тільки усвідомлює спонукання, але й аналізує його, зіставляє з особистісними настановами, враховуючи наслідки своїх дій. Як стверджується у психологічному словнику М. В. Гомезо, для складного вольового акту суттєво те, що дії передують урахування її наслідків, усвідомлення мотивів прийняття рішення, виникнення намагання його здійснити, складання плану його здійснення.

Самореалізація особистості супроводжується не простим вольовим актом, тобто автоматичним переходом спонукання до дії у самодію. Рівень розвитку вольової сфери має виключне значення у процесі професійної самореалізації, яка, за висловлюванням М. М. Бахтіна, напружує всі наші таланти, загострює відчуття життя та самовідчуття. Воля характеризує самореалізацію як процес, спрямований на досягнення належного, а “належність виникає з мого єдиного місця у бутті” [4, с. 113]. Необхідність розвитку вольових якостей зумовлена тим, що у процесі професійної самореалізації вчитель мусить робити вибір між старим і новим, потенційним і актуальним, використанням програмних стандартів або їх творчим вдосконаленням, між власними професійними цілями, цінностями і ззовні запропонованими і культурно визнаними суспільно очікуваними. До адекватної самооцінки вчителя спонукає педагогічна рефлексія, зіставлення з оцінкою професійним оточенням (учнями, колегами, батьками та іншими). його як педагога, людини. На нашу думку, цей процес вимагає від учителя вольових зусиль, тому що не кожна людина здатна до критичного самоаналізу і врахування зовнішніх очікувань від неї, які в процесі професійної самореалізації вчителя сприяють її успішності.

Вольовий конструкт моделі досліджуваного механізму містить також особистісні якості: уміння виявляти ініціативу і нести відповідальність за наслідки власної діяльності, без яких не можливо самоздійснення в педагогічній діяльності. Цілеспрямованість, виконавська воля, витримка, які доповнюють характеристики вольового

компоненту (частково висвітлені вище, при вивченні психофізіологічного рівня професійної індивідуальності вчителя) визначають можливість здійснення професійних цілей, ідей, задумів. Виокремлений нами вольовий компонент виступає трансформером у системних зв'язках змістовного і операційно-процесуального планів механізму професійної самореалізації вчителя, який визначає успішність виявлення професійної індивідуальності в педагогічній діяльності.

Загальновизнаною є думка про те, що “спілкування – це сфера широкої й вільної реалізації творчого потенціалу особи: іноді сила останньої виявляється лише у процесі спілкування. Сама діяльність містить об'єктивну необхідність спілкування індивідів у формі “обміну” знаннями, досвідом, результатами діяльності” [11, с. 37]. Тому наступним конструктом моделі механізму професійної самореалізації вчителя нами виділяється комунікативний.

Спираючись на визнання гуманістичною педагогікою самоцінності всіх учасників навчально-виховного процесу, свободи виявлення власних суджень, думок, оцінок, ми вважаємо, що комунікативний компонент у досліджуваній моделі зумовлює співтворчість, співпрацю суб'єктів навчально-виховного процесу, що ґрунтуються на діалогічних засадах спілкування.

У комунікативному конструкті механізму професійної самореалізації, який відбиває його операційно-процесуальний план, ми умовно виділяємо технологічні і змістовні характеристики. Завдяки першій відбувається інформаційний обмін, в якому вчитель використовує вербальні і невербальні засоби комунікації. Вербальними прийнято вважати “мовленнєві” здібності, тобто доцільне використання слів, словниковий запас, гарну вербальну пам'ять і таке інше. До невербальних належать як паралінгвістичні (сила, тембр голосу, задумані і ненавмисні паузи, шумові звуки), так і кінетичні (міміка, жести, символічні рухи тіла, пози і таке інше). Уміння вербального спілкування визнані основними показниками професійної майстерності вчителя, тоді як паралінгвістичні і кінетичні засоби спілкування педагог використовує в основному позасвідомо. Але у виявленні власних професійних намірів у процесі педагогічної діяльності відбувається явне зміщення акцентів у використанні цих засобів.

У зв'язку з цим стає важливим емоційний тип спілкування з учнями, спрямований на духовний розвиток учнів, здатність проникати

в їхній внутрішній світ, створювати ситуацію взаєморозуміння, співпереживання, і який найбільшою мірою відповідає сучасним вимогам підготовки вчителя, який повинен мати достатньо розвинуті емоції, тому що від емоційного забарвлення педагогічного впливу залежить встановлення емоційного контакту з учнями, створення відповідного емоційного фону занять.

Емоційний діалог зумовлений самим особистісним підходом, тому реалізація власного “Я” в педагогічній діяльності спрямована не лише на розвиток інтелекту, але й на сенсорний розвиток вихованців, формування їх емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу в, якому виявляється їх людська сутність. У педагогічній діяльності вчителя він є визначальним, але, з точки зору його місця в комунікативному конструкті механізму професійної самореалізації, досягнення її критерію (особистісного розвитку суб’єктів педагогічної взаємодії) відбувається завдяки *альтруїстичному типу спілкування*, який характеризує особистісно орієнтоване виховання.

У виділенні альтруїстичного типу спілкування як однієї із змістовних характеристик цього компонента, ми спиралась на положення концепції особистісно орієнтованого виховання І. Д. Беха, який у спеціально організованому спілкуванні виокремлює прагматичний і альтруїстичний типи. Характеристиками прагматичного типу спілкування, на його думку, є обмін прагматичними актами, в якому реалізується принцип повернення (добро за добро...), сприймання суб’єктами один одного як засобу задоволення своїх цілей, обмеження ззовні і стримання соціальним контролем природного прагнення суб’єктів до самореалізації. “Не мотиви, що лежать поза особистістю (гроші, кар’єра, престиж, чужа воля тощо), а її прагнення, настійлива внутрішня потреба спонукає до самореалізації. Самореалізація в цьому розумінні виступає як безкорислива діяльність” [5, с. 137]. Реалізація безкорисної поведінки відбувається, за І. Д. Бехом, завдяки альтруїстичному спілкуванню, в якому партнер виступає як безпосередня мета. Отже, розглянутий тип спілкування вимагає розвинутих умінь виявляти дійову емпатію.

З іншого боку, змістовна характеристика комунікативного конструкту полягає в тому, що вчитель реалізує свій творчий потенціал шляхом “подвійного” спілкування – зі змістом дисципліни, яка викладається та вихованцями, які сприймають цей зміст в інтерпретації



вчителя. Саме в синтезі такого спілкування відбувається реалізація власного емоційно-ціннісного смислового ставлення вчителя до місії і змісту його професійної діяльності. У цьому процесі твориться діалог культур, який дає можливість виявити людську сутність усім суб'єктам освітнього процесу.

Виділення нами у структурі механізму професійної самореалізації творчо-самодіяльного конструкту ґрунтується на тотожності змісту сутнісних характеристик категорії “творчість” і “самореалізація”, яка визначається єдністю двох паралельно існуючих процесів: об'єктивації творчого потенціалу людини в предметній діяльності і самостворення, саморозвитку як “внутрішньої предметності” особистості. “Розуміння творчості як ціннісно-процесуального феномену, найважливішими характеристиками якого є самовиробництво, саморозвиток та самореалізація сутнісних сил та здібностей людини, а самореалізації як творчості історії й одночасно розвитку (творення) самої людини в якості суб'єкта творчої діяльності приводить до усвідомлення тотожності змісту їх сутнісних характеристик” [30, с. 20].

Визначальною характеристикою механізму професійної самореалізації виступає соціальна активність вчителя, спонукувана внутрішніми регуляторами його поведінки, зокрема, професійною самосвідомістю, добровільністю й потребою самоздійснення у педагогічній діяльності, що виявляється у його творчій самодіяльності.

На думку А. К. Маркової, виявлення і саморозвиток особистості вчителя зумовлені вміннями тримати чітку і активну громадську позицію, протистояти труднощам своєї професії в ім'я її соціальної і людської значущості; виявляти педагогічні здібності; регулювати свій емоційний стан, надаючи йому конструктивного характеру; визначати і використовувати позитивні природні дані; сприймати позитивні можливості учнів і тим самим сприяти укріпленню своєї життєстверджуючої “Я-концепції”; опановувати високі еталони праці вчителя (педагогічну майстерність); здійснювати творчий пошук, переходити від рівня педагогічної майстерності до власного новаторського рівня [16, с. 85]. Зазначені вміння відбивають суб'єктний рівень професійної індивідуальності вчителя і є його операційно-діяльними характеристиками.

Творчо-самодіяльний конструкт вказує на необхідність певного розвитку професійного потенціалу вчителя, який може бути

реалізований шляхом включення у педагогічну працю як справу свого життя, віддачу власних сутнісних сил добровільно свідомо обраній для самореалізації професійній педагогічній сфері життєдіяльності.

У моделі професійної самореалізації вчителя творчо-самодіяльний конструкт відбиває активну, свідому, власно ініційовану реалізацію свого професійного потенціалу у вигляді індивідуального внеску в педагогічну діяльність, результатом якого є взаєморозвиток суб'єктів навчально-виховного процесу. Індивідуальний внесок вчителя відбувається шляхом концентрації його професійного потенціалу на втіленні гуманістично спрямованої мети професійної діяльності. Виявами індивідуального внеску вчителя у навчально-виховний процес є творче вдосконалення змісту предмету викладання, орієнтоване на особистісний розвиток учнів; створення креативного середовища, в якому є можливість пізнати власні фахові і педагогічні творчі здібності і створити відповідні умови для самопізнання власних творчих здібностей учнями; створення та реалізація особистісно орієнтованих технологій виховання, що надають можливість творчого самовиявлення шляхом використання змісту навчальної дисципліни як засобу взаєморозвитку суб'єктів цього процесу.

Вищезазначений процес обумовлений постійним прагненням вчителя до професійно-педагогічного самовдосконалення, яке ґрунтується на систематичному аналізі процесу і результатів власної педагогічної діяльності, прагненні до самоосвіти, виробленні та науково-теоретичні об'єктивації власної методики професійної діяльності, готовності до систематичного особистісного і професійного зростання.

Творчо-самодіяльний компонент характеризує вчителя як суб'єкта педагогічної творчості, творчу особистість і виявляє особистісно-суб'єктний рівень його професійної індивідуальності, в якому концентруються його суб'єктність (як прагнення до повного втілення індивідуального професійного потенціалу) і креативність (як потенційна готовність до нестандартної продуктивно-перетворюючої педагогічної діяльності, що є структурним утворенням комплексу загальних, спеціальних і прикладних здібностей).

Суб'єктність і педагогічна креативність вчителя зумовлені його характерологічними особливостями (сміливістю, готовністю до обґрунтованого ризику, самостійністю, впевненістю в своїх силах і

здібностях, цілеспрямованістю, наполегливістю, ініціативністю, емоційною активністю, вміннями довести розпочату справу до кінця) і творчими вміннями (проблемне бачення, здатність до висування оригінальних гіпотез, уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати професійно важливу інформацію, виявляти суперечності освітнього процесу і таке інше).

Отже, у розробленій нами моделі професійної самореалізації вчителя теоретично виокремлено рефлексивно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, свідомо-вольовий, комунікативний і творчо-самодіяльний конструкти, які складають змістовний і операційно-процесуальний плани її складного механізму.

Процес формування у студентів механізму професійної самореалізації вимагає науково обґрунтованого педагогічного супроводу, але для цього потрібен якісний і кількісний аналіз тих змін, що відбуваються в ході професійної підготовки майбутніх вчителів. Такий аналіз ґрунтується на констатуванні наявного рівня розвитку виокремлених модельних конструктів професійної самореалізації та визначає пошук шляхів вирішення виявлених суперечностей і недоліків професійної підготовки. Це складна проблема, оскільки визначення точних показників виміру цілісності людських якостей не має універсальних методик. Наш вибір показників і оцінок також мав опосередкований характер.

Висвітлений вище зміст кожного модельного конструкту має діагностичні характеристики, що є підставою для розробки критеріїв і рівнів їх сформованості у майбутніх вчителів. Відповідність ступеня їх розвитку розробленим нами і розглянутим нижче характеристикам рівнів підготовки студентів педагогічного факультету до професійної самореалізації, що уможливорює гуманітарну експертизу стану досліджуваного процесу у практиці вищої школи.

Критеріями рефлексивно-когнітивного компонента є професійна самосвідомість і педагогічне мислення, які виявляються в усвідомленні соціальної значущості професії вчителя, компетентному уявленні про багатофункціональний зміст обраної професії вчителя, усвідомленні її гуманітарної сутності, знаннях педагогічної теорії (сутності професійної самореалізації вчителя, її змістовних і процесуальних характеристик та результативних критеріїв), здатності швидко орієнтуватись у вирішенні педагогічних ситуацій та обирати відповідні форми.

Критеріями мотиваційно-ціннісного компонента виступають потреба у професійній самореалізації, система ціннісних орієнтацій, професійна спрямованість вчителя, показниками яких є мотиви вибору професії вчителя та задоволення обраною професією, визначена у попередньому параграфі система ціннісних орієнтацій, інтерес до спільної діяльності з дітьми, до передавання власного художньо-естетичного досвіду, до професії вчителя загальноосвітньої школи, творча спрямованість на особистісно-професійний саморозвиток засобами змісту дисципліни, яка викладається та взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії.

Педагогічна рефлексія, самоорганізація, саморегуляція виступають критеріями вольового компонента і виявляються в рівні професійної самооцінки (процесуально-ситуативній, якісно-статичній, перспективно-динамічній), врахуванні очікувань партнерів з педагогічної взаємодії, вміннях ініціювати професійні цілі та відповідати за наслідки їх здійснення, уміннях доцільно використовувати власний професійний потенціал, робити самостійний обґрунтований вибір методів і форм професійної підготовки.

Критерієм комунікативного компонента є педагогічна взаємодія вчителя з професійним оточенням, показниками якої ми вважаємо рівень розвитку емпатії, уміннь встановлювати зворотний зв'язок з суб'єктами педагогічного процесу шляхом діалогового спілкування, рівень розвитку педагогічної техніки (володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, лінгвістична компетентність, саморегуляція емоційної сфери, артистизм, виявлення творчого натхнення).

Показниками критеріїв творчо-самодіяльного компонента – індивідуального внеску в розвиток учнів, готовності до систематичного особистісного і професійного саморозвитку – є уміння творчо вдосконалювати зміст предмету, орієнтувати його на особистісний розвиток учня, уміння створювати креативне середовище для взаєморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії, вміння використовувати предмет викладання як засіб особистісно-професійного самовдосконалення і розвитку особистості учня, вміння створювати і реалізовувати особистісно-орієнтовані технології виховання школярів, уміння аналізувати процес і результати власної педагогічної діяльності, проектувати цілі і завдання професійно-педагогічного самовдосконалення.

Спираючись на виокремлені критерії та їх вияви, ми умовно виділили три рівня сформованості структурних компонентів механізму професійної самореалізації в майбутніх учителів, що у своїй цілісності відбивають змістовний і операційно-процесуальний плани досліджуваної категорії і вказують на рівень розвитку індивідуального професійного потенціалу студентів: репродуктивний (низький), продуктивно-творчий (середній) і творчо-самодіяльний (високий). На кожному з виокремлених рівнів розвитку структурних компонентів механізму професійної самореалізації останні мають діагностичні характеристики, необхідні для визначення стану відповідної підготовки студентів педагогічного факультету педагогічного вищого навчального закладу. Отже, на репродуктивному рівні визначені компоненти мають наступні діагностичні характеристики:

– студент має односторонні судження з приводу соціокультурного призначення обраної професії, уявлення про фахово-професійні функції вчителя обмежене знаннями про окремі елементи навчально-виховної діяльності вчителя, усвідомлення гуманістичної сутності дисципліни, яка викладається, обмежується розумінням її як засобу впливу на особистість учня, знання педагогічної теорії виявляються в односторонніх судженнях, позбавлених будь-якого особистісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, вирішення педагогічних ситуацій має характер фіксації та констатації педагогічних фактів, теоретичні знання використовуються не оперативно, нема прагнення до пояснення та обґрунтування власних дій та обраних форм;

– мотиви вибору професії вчителя зумовлені зовнішньою негативною мотивацією, низький рівень задоволеності обраною професією, ціннісні орієнтації сконцентровані на задоволенні потреб у спілкуванні, студенти виявляють слабкий інтерес до професії вчителя загальноосвітньої школи, прагнення передати свій фаховий досвід спрямовано на цілі саморозвитку, самовдосконалення і обмежується власним становленням;

– студенти цього рівня мають процесуально-ситуативну самооцінку, у процесі педагогічної взаємодії майже не враховують очікувань партнерів, цілі самовдосконалення не відбивають професійно-педагогічної спрямованості, система цілепокладання не має чіткої ієрархії між цілями-максимум і цілями-мінімум;

– у практичній діяльності виявляють низький рівень умінь доцільно

використовувати власний особистісно-професійний потенціал, не ініціюють самостійний вибір форм і методів професійної підготовки, найчастіше знімають з себе відповідальність за власний професійний розвиток, орієнтуються на зовнішній контроль;

– у професійному потенціалі ці студенти мають здатність до емпатії, але не прагнуть до її виявлення, у встановленні зворотного зв'язку зі суб'єктами педагогічної взаємодії не спираються на діалогічні засади міжособистісного спілкування, інтерпретація змісту дисципліни, яка викладається, не відбиває власного ціннісного ставлення до нього, має інформативний характер, низький рівень розвитку педагогічної техніки, а отже, комунікативних та організаторських умінь;

– під час педагогічної практики студенти цього рівня не прагнуть до творчого вдосконалення змісту предмета, дотримуються наданої програми, не виробляють методологічно обґрунтованої технології виховання, не використовують елементи педагогічної творчості, не дотримуються принципів особистісно орієнтованого навчання і виховання, а отже, не створюють середовища, яке розвиває суб'єктів педагогічної взаємодії.

Продуктивно-творчий (середній) рівень підготовки студентів педагогічного факультету до професійної самореалізації відбивається в наступних діагностичних характеристиках ступеня сформованості виокремлених структурних компонентів:

– студенти висловлюють узагальнені судження щодо соціально-культурного призначення професії вчителя, мають певну обізнаність у професійних функціях, зміст дисципліни вважають засобом формування духовної і загальної культури особистості, виокремлені категорії педагогічної теорії визначають використовуючи тривіальні відповіді (в загальній формі висловлюють широковідомі судження), педагогічне мислення виявляється в уміннях розрізняти педагогічні явища, індуктивно та дедуктивно пояснювати педагогічні ситуації; прагнуть обґрунтувати власні рішення, але виявляють недостатньо розвинуті проєктивно-моделюючі вміння прогнозувати та передбачати наслідки педагогічної взаємодії з учнями;

– мотиви опанування професійною діяльністю вчителя зумовлені зовнішньою позитивною мотивацією, рівень задоволеності обраною професією середній, ціннісні орієнтації визначаються прагненням до саморозвитку власної творчої індивідуальності та пов'язані із

саморегуляцією майбутнього вчителя, але їх система дисгармонійно орієнтована (тобто деякі ціннісні орієнтації виявлені сильно, в той час коли інші можуть бути відсутні), студенти цього рівня виявляють інтерес до педагогічної діяльності у позашкільних навчальних закладах з чіткою спеціалізацією, що зумовлює цілі особистісно-професійного саморозвитку та відповідного самовдосконалення, які спрямовані на взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії у спеціально створених об'єктивних умовах;

– педагогічна рефлексія виявляється в якісно-статичній самооцінці, студенти цього рівня прагнуть адекватно розуміти думки, почуття та вчинки партнерів з педагогічної взаємодії та враховувати їх у виборі засобів реалізації власних цілей навчально-професійної діяльності, система цілепокладання певною мірою ієрархізована, але обмежується етапом навчання у вищому навчальному закладі на шляху професійного становлення, у навчально-професійній діяльності імпульсивно використовується власний особистісний і професійний потенціал, виявлення суб'єктивних ознак (ініціативи, відповідальності, самостійності) супроводжується стимулами об'єктивного походження;

– дійова емпатія студентів цього рівня підготовки має тенденцію до зростання, вони володіють деякими уміннями встановлення зворотного зв'язку з суб'єктами педагогічної взаємодії, використовуючи елементи діалогового спілкування, але недостатньо вільно володіють педагогічною технікою, використання вербальних і невербальних засобів спілкування не завжди має педагогічний ефект, вимагають вдосконалення організаторські здібності та відповідні професійно-педагогічні вміння;

– студенти цього рівня володіють окремими елементами вдосконалення змісту предмету викладання, деякими технологіями навчання і виховання, але використання останніх не завжди базується на об'єктивній діагностиці наявного особистісного розвитку учнів і врахуванні їх потреб та інтересів до опанування змістом навчальної дисципліни, а отже, у створеному ними креативному середовищі предметного спілкування не завжди досягаються цілі взаєморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії.

Творчо-самодіяльний рівень підготовки студентів педагогічного факультету має наступні діагностичні характеристики ступеня розвитку структурних компонентів професійної самореалізації:

– студенти виявляють глибоке усвідомлення соціальної значущості професії вчителя, компетентне уявлення про особливості майбутньої професійної діяльності відбиває її багатофункціональний зміст, зміст фаху розуміють як засіб розвитку та саморозвитку внутрішнього світу особистості, який дає можливість виявити сутнісні сили вихованця; знання педагогічної теорії віддзеркалюють достатню глибину розуміння сутності професійної самореалізації вчителя, її змістовних характеристик та результативних критеріїв, творчо оперують системою міжпредметних знань, виявляють аналітичні, проєктивні вміння свідомо та варіативно вирішувати педагогічні задачі;

– вибір професії вчителя є внутрішньо мотивованим, індекс задоволеності обраною професією має високий рівень, у системі ціннісних орієнтацій останні виявляються в рівному ступені, гармонійно поєднуються інтерес до професії вчителя загальноосвітньої школи та фахової просвітницької діяльності, що зумовлює використання змісту предмету як засобу особистісного і професійного саморозвитку, мета якого полягає у взаєморозвитку суб'єктів педагогічної взаємодії;

– перспективно-динамічна самооцінка відбиває готовність студента переходити від констатації наявного рівня особистісно-професійного розвитку до аналізу проблем професійного становлення і вироблення плану особистісно-професійного самовдосконалення, студенти прагнуть не тільки адекватно зрозуміти стан партнера з педагогічної взаємодії, але й врахувати його очікування в побудові власної стратегії навчально-професійної діяльності;

– на цьому рівні студенти мають розвинуту та гнучку систему цілепокладання, яка спрямована на майбутню професійну діяльність і містить цілі професійно-педагогічного самовдосконалення, в досягненні останніх доцільно використовується власний особистісно-професійний потенціал, суб'єктні властивості (ініціатива, відповідальність за власний особистісно-професійний розвиток, самостійність, обґрунтованість вибору методів і форм професійної підготовки) не вимагають зовнішнього стимулювання, прагнення до постійного самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації вказує на готовність до систематичного особистісного зростання і професійного розвитку;

– у педагогічній взаємодії з суб'єктами навчально-виховного процесу в ході педагогічної практики виявляють дійову емпатію, альтруїзм, зворотний зв'язок з учасниками педагогічного процесу



ґрунтується на визнанні цінності суб'єктів, у встановленні з ними стосунків співпраці, співтворчості на засадах діалогового спілкування, ціннісно-сміслового ставлення до предмету викладання супроводжується виявами елементів педагогічної майстерності;

– у ході педагогічної практики студенти прагнуть до творчого вдосконалення змісту предмету, збагачують його програму, доцільно використовують методи активізації пізнавальної потреби учнів, прагнуть до втілення в педагогічний процес принципів особистісно орієнтованого навчання і виховання, їх навчально-виховна діяльність під час педагогічної практики містить елементи особистісно-орієнтованої педагогічної творчості, досягнення цілей особистісно-професійного саморозвитку гармонійно поєднується з розвитком усіх суб'єктів педагогічної взаємодії шляхом використання змісту предмету викладання як культурно-освітнього простору виявлення сутнісних сил людини та взаєморозвитку.

У розробленій нами моделі професійної самореалізації вчителя теоретично виокремлено рефлексивно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний, вольовий, комунікативний і творчо-самодіяльний компоненти складають змістовний і операційно-процесуальний плани її складного механізму. Змістовні характеристики кожного з них указують на їх функціональне призначення і мають діагностичну спрямованість головних гуманістичного, світоглядного, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, емоційно-вольового, поведінкового, діяльнісного, операційного, творчого пластів індивідуального професійно-педагогічного ресурсу вчителя як результату й водночас джерела самоздійснення особистості у професійній педагогічній культурі.

\* \* \*

Отже, у визначенні методологічних засад вивчення проблеми підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації доцільно спиратись на міцне підґрунтя у соціально-гуманітарній галузі знань, а саме – у загальній спрямованості сучасної гуманістики на ствердження індивідуально-особистісних сенсожиттєвих орієнтацій.

У філософсько-антропологічному осмисленні способів особистісного буття в контексті людської культури проблема самореалізації пов'язується з тенденцією нового розуміння феномена

людини як самоцінної монади, що здатна до вільного цілепокладання і цілереалізації й несе індивідуальну відповідальність за характер саморуху в соціумі.

Грунтовні досягнення психологів у галузі дослідження проблем активності людини, її свободи, творчості, самодіяльності, тобто виявів суб'єктності зумовили виокремлення проблеми самореалізації особистості у самостійний напрямок вивчення.

У гуманістичних ідеях і поглядах педагогів, які ґрунтуються на визнанні цінності учня і вчителя, як самодетермінованої особистості, що виступає відповідальним суб'єктом процесу співтворчості, співпраці з суб'єктами педагогічної взаємодії, містяться теоретичні передумови визначення сутності професійної самореалізації вчителя.

Ретроспективний аналіз соціально-гуманітарних досліджень з питань самореалізації особистості уможливив виокремлення теоретичних передумов її дослідження як педагогічного феномену, що сконцентровані в екзистенціальних і антропологічних поглядах філософів-гуманістів на сутність буття людини, у системно-діяльнісному історико-еволюційному підході вітчизняних психологів до вивчення проблеми особистісного зростання та саморозвитку людини, у культурологічному підході до вивчення проблем професійної підготовки майбутнього вчителя до самореалізації в педагогічній діяльності.

Аналіз теоретичних засад дослідження виявив необхідність конкретизації сутності професійної самореалізації вчителя, уточнення визначення та характеристик структурних компонентів її механізму з позицій цілісного підходу, з урахуванням особливостей багатофункціональної професійної діяльності вчителя.

Теоретичне осмислення проблеми дозволило конкретизувати сутність професійної самореалізації вчителя, яка відбивається у його професійній індивідуальності, та уточнити визначення професійної самореалізації вчителя як усвідомленого цілеспрямованого процесу об'єктивації індивідуального професійного потенціалу, що базується на діалогічних засадах співтворчості, результатом якого є взаєморозвиток суб'єктів педагогічної взаємодії.

Результати теоретичного узагальнення дозволили уточнити зміст механізму професійної самореалізації вчителя і визначити її як інтегративну єдність рефлексивно-когнітивного, мотиваційно-

ціннісного, вольового, комунікативного і творчо-самодіяльного модельних конструктів, які не вичерпують складну побудову досліджуваного феномену, але є найбільш суттєвим його відбиттям індивідуального професійно-педагогічного потенціалу вчителя. Механізм професійної самореалізації містить змістовний (внутрішній) і операційно-процесуальний (зовнішній) плани та є одночасно необхідною умовою і конструктивною моделлю елементів, що доповнюють і розвивають ланки процесу розгортання й виявлення індивідуального професійного потенціалу вчителя. Аналіз змісту умовно виокремлених компонентів дозволив визначити сутнісні характеристики професійної самореалізації вчителя, що полягають у суб'єктному характері педагогічної діяльності, спрямованої на індивідуальний внесок учителя в особистісний розвиток суб'єктів педагогічної взаємодії, засобами якого виступають педагогічна творчість, педагогічна майстерність, педагогічна культура. Процес професійної самореалізації вчителя ґрунтується на методологічних засадах особистісно орієнтованої освіти школярів та діалогічному характері співпраці, співтворчості засобами змісту фаху.

Імплементация розроблених модельних конструктів в освітній простір професійної підготовки майбутнього вчителя вимагає відповідного гуманітарного супроводу, який ми представляємо як програму психолого-педагогічного діагностування стану підготовки майбутнього вчителя до професійної самореалізації в умовах вищої педагогічної освіти. Для її реалізації ми розробили критерії та показники структурних компонентів механізму професійної самореалізації вчителя, сформованість яких вказує на визначені рівні підготовки до професійної самореалізації студентів педагогічного факультету, серед яких виокремили характеристики репродуктивного (низького), продуктивно-творчого (середнього) і творчо-самодіяльного (високого) рівнів.

Методика визначення стану підготовки майбутніх вчителів до професійної самореалізації базується на психолого-педагогічній експертизі динаміки показників розроблених нами критеріїв сформованості модельних конструктів механізму професійної самореалізації вчителя (рефлексивно-когнітивного – професійна самосвідомість, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія; мотиваційно-ціннісного – потреба у професійному розвитку, система

ціннісних орієнтацій, професійна спрямованість; свідомо-вольового – само актуалізація, самоорганізація, саморегуляція; комунікативного – педагогічна взаємодія; творчо-самодіяльного – індивідуальний внесок в особистісний розвиток учня, готовність до систематичного особистісного і професійного зростання. Зазначена програма пройшла тривалу апробацію і довела свою ефективність [26; 29], що дозволяє її запропонувати для практичного використання в педагогічній реальності ВНЗ.

## Література

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1990. – 254 с.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. – 2 изд. – СПб. : Издательский дом “Питер”, 2001. – 263 с.
3. *Асмолов А. Г.* Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984-1985. – М., 1986. – С. 80-160.
5. *Бех І. Д.* Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод.посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
6. *Бех І. Д.* Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248с.
7. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : “Совершенство”, 1998. – 608 с.
8. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
9. *Гумбольдт В.* Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства / В. Гумбольдт // Язык и философия культуры. – М. : Прогресс, 1985. – С. 25-141.
10. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод.посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

11. *Клепиков О. И.* Основы творческой личности : учеб. пособие / О. И. Клепиков, И. Т. Кучерявий. – К. : Вища школа, 1996. – 295 с.
12. *Леонтьев Д. А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ / Д. А. Леонтьев. – Электронный ресурс. – Режим доступа : [psychology-online.net/articles/doc-963.html](http://psychology-online.net/articles/doc-963.html)
13. *Леонтьев Д. А.* Самореализация и персонализация / Д. А. Леонтьев // Теоретические и прикладные проблемы психологии. – Ч. 1. – М., 1985. – С. 158-172.
14. *Лерш Ф.* Прологемени до психології як людинознавчої науки / Ф. Лерш ; пер. з нім. О. Сематюка ; наук. ред. Р. Трача і В. Андрієвської ; перед. слово Р. Трача. – К. : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2008. – 108 с.
15. *Максименко С. Д.* Механізми трансформації структурних компонентів діяльності у професійному розвитку особистості в сучасних умовах / С. Д. Максименко // Матеріали Міжрегіонального наукового семінару [“Актуальні проблеми становлення особистості професіонала в ризиконебезпечних професіях”], (Київ 25 березня 2010 р.) / Мін-во оборони України. Національний університет оборони України. – К., 2010. Електронний ресурс. Режим доступу : Портал психологических изданий PsyJournals.ru – <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n1/39330.shtml>
16. *Маркова А. К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-84.
17. *Матусевич В. А.* Ориентация личности на собственное воспроизводство и развитие как предмет исследования / В. А. Матусевич // Філософська та соціальна думка.– 1995. – № 5. – С. 76-88.
18. *Муляр В. І.* Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.
19. *Мясоид П. Л.* Загальна психологія : навч. посібник / П. Л. Мясоид – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.
20. *Невский И. А.* Субъектный фактор в педагогической деятельности / И. А. Невский // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 56-61.

21. *Недашковская М. А.* Самореализация личности как феномен культуры : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 09.00.01 / АН УССР Ин-т философии / М. А. Недашковская. – К., 1990. – 16 с.
22. *Найн А. Я.* Общенаучные понятия в педагогике / А. Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 15-19.
23. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
24. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды / А. В. Петровский. – М. : Педагогика, 1984. – 320 с.
25. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 5. – С. 89-95.
26. *Сегеда Н. А.* Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталя Анатоліївна Сегеда. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 2002. – 209 с.
27. *Сегеда Н. А.* Сутнісні характеристики професійної самореалізації вчителя / Н. А. Сегеда // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць / за заг. ред. академіка АПН України Євтуха М. Б., укладач – В. Михайличенко. – К. : КДЛУ, 2000. – Вип. 13. – С. 58-60.
28. *Сегеда Н. А.* Акмеологічна сутність професійної самореалізації учителя / Н. А. Сегеда // Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму : матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / наук. редакція : В. І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 213-215.
29. *Сегеда Н. А.* Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : [Монографія] / Н. А. Сегеда. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 278 с.
30. *Сисоєва С. О.* Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний інститут біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
31. *Сковорода Г.* Твори : у 2 т. / Г. Сковорода. – К., 1994. – Т. I. – С. 415-439.
32. *Созонов В. П.* Воспитание на основе потребностей человека / В. П. Созонов // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 28-32.

33. *Шевченко П. И.* Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наукова думка, 1998. – 388 с.
34. *Шрамко О. І.* Індивідуальний досвід в контексті особистісної самореалізації : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / О. І. Шрамко. – Дніпропетровський держ. унів-т. – Дніпропетровськ, 1998. – 20 с.
35. *Allport G. W.* Personaliti: A psychological interpretation / G. W. Allport N.Y., 1937. – P. 427-588.
36. *Atwood G. E.* Structures of subjectivity: Explorations in psychoanalytic phenomenology / G. E. Atwood., R. D. Stolorow. – Hillsdale, 1984. – 132 p.
37. *Jones A.* Validation of a short index of self-actualization / A. Jones., R. Wrandall // Personality and social psychology Bulletin. – 1986. – № 12. – P. 63-73.
38. Self-acctualization of underachievers. Yeasurement and Evaluation in Uquidanc, 1968 – P. 110-114.
39. *Royce J. R.* Teori of personality and individual differences: Factors, systems, and process / J. R. Royce, A. Powell. – Enqlewood Cliffs, 1983. – 304 p.

**Розділ 2. КАТЕГОРІАЛЬНА СУТНІСТЬ  
І ЗМІСТОВІ ПАРАМЕТРИ  
ВИСОКОЯКІСНОЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА  
У СУЧАСНОМУ ПОНЯТІЙНОМУ ПРОСТОРИ**

*Гузій Н. В.*

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ  
ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ**

Розбудова вітчизняної освіти на сучасних цивілізаційних засадах зумовлює суттєве підвищення вимог до педагогічних працівників та рівня їх професіоналізму як актуальне соціальне замовлення суспільства. Проте розв'язання цих завдань гальмується слаборозвиненими науково-теретичними уявленнями про сутність, зміст і структуру дефініції педагогічного професіоналізму, її недостатнім розмежуванням з іншими близькими за змістом термінами і поняттями.

Загальновідомо, що ступінь розробленості наукової проблеми засвідчує стан її понятійно-термінологічного оформлення. Останнім часом педагогічна лексика, що характеризує педагогічну працю, збагатилася іншомовною термінологією, новими модифікаціями традиційних понять, проте часто хибує на перевантаженість, багатозначність, синонімію, невідповідність термінів сутності понять. Це певною мірою стосується термінологічних зворотів та словосполучень, що використовуються для позначення професіоналізму педагога, серед яких найбільше використовуються “професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя-вихователя” та ін. Вони широко увійшли у практичний обіг, дедалі активніше



включаються до науково-педагогічного тезаурусу, категоріального апарату педагогіки, але як поняття ще не мають належного наукового осмислення та теоретичної інтер-претації енциклопедичного рівня. Про це свідчить практична відсутність їх донедавна у довідково-енциклопедичній літературі загального та галузевого спрямування.

У повсякденному вжитку професіоналізм педагога розуміється, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає регулятивним механізмом праці вчителя, вихователя, викладача. По-друге, професіоналізм педагога ототожнюється з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя-вихователя, а по-третє – з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії. Опис професіоналізму педагога в категоріях повсякденної свідомості є цінним накопиченням емпіричного досвіду, однак дещо поверховим і тому недостатнім для характеристики феномена, що вимагає більш конкретного наукового пояснення.

Виділяючи окремим завданням роботи дослідження категоріально-понятійного апарату теорії професіоналізму педагогічної праці, ми виходили з того, що категоріальний ряд будь-якої галузі наукових знань характеризує результати, рівень теоретичного осмислення певної сфери об'єктивної дійсності, що сприяє розкриттю її сутності, предмета, провідної системоутворюючої ідеї, завдяки чому окремі відомості, факти набувають форми наукової системи, конкретизується проблема дослідження, визначаються адекватні шляхи та методи її практичного вирішення. Понятійний апарат виступає організуючим фактором у встановленні зв'язків та відносин, що конкретизують їх зміст у межах цілісної системи, являючи своєрідну “систему координат”, за допомогою якої сприймається дійсність і вибудовується “образ” відповідного явища. Крім того, доцільно спиралися на традиційні положення наукознавства про те, що визначення поняття, його сутності є як підсумком наукового пошуку, так і процесом наукового пізнання (В. Е. Гмурман, Ф. Ф. Корольов, В. Ф. Журавльов, М. О. Данилов). У результаті цього набір фактів і відомостей про галузь дійсності, а в нашому випадку опис досконалості, якості педагогічної праці, знаходить форму наукової системи, що дає змогу формулювати дослідницьку проблему, визначати смислоутворюючі ідеї, обирати методи вирішення. При цьому варто враховувати те, що термін (від лат.

*terminus* – межа) – це слово або словосполучення зі спеціальним науковим значенням [483, с. 1333]; поняття – форма мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ [там само, с. 565]; категорія (від грец. *kategoria* – висловлення) – найбільш загальне і фундаментальне поняття, що характеризує істотні, узагальнені властивості і відношення, взаємозумовлені та взаємозалежні з іншими [там само, с. 565].

Враховуючи сучасні тенденції та завдання систематизації, уточнення, збагачення понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки стосовно проблеми нашого дослідження, варто спиратися на загальнофілософські, міжнаукові положення про співвідношення понять і феноменів як сутності і явища. Якщо явище – це виявлення предмета, зовнішньої форми його існування, що дане в досвіді та почуттєвому пізнанні, то сутність – це внутрішній зміст предмета (явища), що виражається в єдності всіх його різноманітних властивостей і відношень, а їх пізнання означає перехід від явища до сутності [483, с. 1303].

Визначаючи категоріально-понятійну базу дослідження, ми також виходили з положення про те, що педагогічний професіоналізм виступає видовою характеристикою загального родового поняття “професіоналізм”, тому специфічні ознаки професіоналізму педагогічної праці вважали за потрібне розглянути крізь призму загальних рис та властивостей професіоналізму фахівця будь-якої професійної сфери. Ці два вектори термінологічної системи дослідження вивчалися в єдності, що зумовило межі визначення семантичного поля одиниць наукового пошуку у співвідношенні загального, особливого, окремого, одиничного.

Розгляд подібних характеристик у різних понятійних системах доводить як складність самого явища та феномена професіоналізму педагога, так і зумовлює наявність різноманітних міжпредметних підходів та концепцій, що виробляються комплексом наук – філософією, соціологією, психологією праці, професійною педагогікою тощо. Поряд із виявленням такого масиву термінів і понять вважаємо за доцільне вибудувати категоріально-понятійні конструкції, які б не тільки відображали їх логічні взаємозв'язки, а й створювали ієрархію понятійних рядів, відповідно до чого й визначаються етапи дослідження. При цьому застосовувався метод категоріальних опозицій,

який передбачає розгляд термінів, понять, категорій тільки у їх взаємовідношеннях, співвідношенні між собою. Категоріальні опозиції синкретичні, тому за допомогою такого методу аналізу можна визначити понятійні ряди у дослідженні професіоналізму педагога, найбільш загальні системоутворювальні поняття поряд із термінами меншого ступеня узагальненості. Відповідно професіоналізм педагога розглядається через аналіз категоріальних опозицій “праця – професія – спеціальність – кваліфікація педагога”, “педагогічна діяльність – особистість педагога”, “професійна майстерність – творчість – культура педагога” тощо.

### **Професіоналізм педагогічної праці як соціально-педагогічне явище**

Етимологічно термін “професіоналізм” походить від базового поняття “*професія*” (від лат. *professio* – говорити публічно, повідомляти про свою справу), яке в цілому визначається в літературі як рід трудової діяльності, занять людини, що є основним джерелом її існування і вимагає оволодіння комплексом спеціальних знань і професійних умінь, досвіду роботи [75, с. 995; 330, с. 543; 429, с. 216; 483, с. 1086; 561, с. 427]. Разом з тим слід погодитися з думкою О. В. Криштанівської про те, що визначення поняття професії є непростю справою, і поки що не знайдено оптимальної дефініції для його точного відображення, оскільки за зовнішньою простотою приховане широке семантичне поле, межі якого не тільки не визначені, а й мінливі [230, с. 15].

Проведений аналіз дефініцій поняття професії засвідчує, що в науково-довідковій літературі та в розмовному мовленні існують близькі за значенням і водночас багатозначні синонімічні ряди, які до того ж не зовсім узгоджуються в різних мовах, зокрема в українській, російській, англійській тощо. Якщо в англійській мові розрізняються поняття професії (*profession*) та заняття (*occupation*), то в українській та російській – термін “професія” сполучається із словами “робота”, “труд”, “заняття”, “діяльність”, “спеціальність”, “кваліфікація”, “служба”, “посада”, “справа”, “кар’єра”, “ремесло” та ін. Їх тлумачення в українській мові ускладнюється ще й наявністю таких диференційованих термінів, як “труд – праця”, “спеціальність – фах”. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови фах визначається як 1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає підготовки і є основним засобом існування, професія; 2) основна

кваліфікація, спеціальність, різновид справи, заняття, в якому виявляється майстерність, хист [75, с. 1317]. Таке вживання названих термінів залежно від контексту можна вважати перевагою розмовного мовлення, однак при введенні в науковий обіг виникає необхідність створення більш однозначної системи визначень та їх рядопокладання, що допускає умовні обмеження для науково-практичного осмислення феномена професіоналізму як психолого-педагогічної реальності.

Необхідною умовою життя людини визнана *праця*, що є активним процесом перетворення дійсності і відрізняється від інших видів діяльності. Психологічне значення праці Є. О. Климов вважає функціональним предметом аналізу і виявляє ряд психологічних ознак категорії праці. До них учений відносить свідоме передбачення соціально цінного результату, усвідомленість обов'язковості досягнення соціально фіксованої мети, свідомий вибір, застосування, вдосконалення або створення знарядь, засобів діяльності, усвідомлення міжлюдських “живих” та опредмечених виробничих залежностей [200, с. 8-13].

*Професія* відображає певні види продуктивної праці і пов'язується з історично й економічно зумовленим суспільним поділом праці. З соціального погляду професія призначена для функціонування в суспільстві різних видів професійної праці з метою задоволення різноманітних потреб і виражає об'єктивний аспект їх значущості (професії виникають, розвиваються, відмирають відповідно до суспільних потреб) [289]. У науковій психолого-педагогічній літературі професія визначається як комплекс трудових обов'язків, регламентованої організації дій особистості (К. М. Гуревич, 1970), система вимог, норм, ролей, правил, обов'язків, що висуваються до людини сферою професійної діяльності (Б. Д. Паригін, 1971), певний вид трудової поведінки людини (Є. О. Климов, 1983). На думку Є. О. Климова, поняттю професії відповідають як мінімум такі взаємопов'язані реальності, як спільнота людей, зайнятих в певній галузі праці, як сукупність трудових постів, як процес діяльності в конкретній предметній галузі, як якісна визначеність людини [199, с. 144].

Західні вчені розробили критерії визначення професії як такої порівняно з ремеслом. Американський соціолог Н. Халл виділяє якісні особливості професії, вважаючи, що не кожен вид спеціалізованої

діяльності набуває статусу професії, а лише той, що неодмінно “санкціонований” суспільством, а також вимагає систематичної підготовки у профільних навчальних закладах – спеціальних знань, умінь, навичок, набутих в інституційній формі [573]. Згідно з “ідеальною моделлю професії” Е. Хойлі професією виступають провідні соціальні функції, що вимагають високого ступеня майстерності як у стандартних, так і в нових ситуаціях діяльності; знання та досвід, що є не “рецептурними”, а систематичними, набутими в процесі тривалого навчання, під час якого вони інтегруються у професійні цінності, відображаючи вищість інтересів замовників та відбиваючи етичний код професії; способи вирішення професійних ситуацій на основі знань і умінь, що вимагають свободи професіоналів у поєднанні з їх високою відповідальністю та громадським контролем; престиж професії, який підтримується відповідним рівнем матеріальної винагороди [413, с. 22].

Перебування людини в професії, на думку Є. О. Климова, характеризується виробленням певного способу життя, способу думок, стереотипів сприйняття світу, соціальним типом людини, в результаті чого професійні норми, цінності, установки макросоціального рівня привласнюються індивідом як членом даної соціально-професійної групи, трансформуються в його особистісні ціннісні орієнтації, створюють суб’єктивну картину світу [198, с. 372-373]. Тому, виходячи із суб’єктивної позиції людини, професія стає соціально замовленою предметною галуззю застосування духовних і фізичних сил особи, що дозволяє одержувати матеріальну винагороду за свою працю і задовольняти власні життєві потреби. Професія не тільки гарантує матеріальне благополуччя людини, а й стає чинником, середовищем її розвитку, унікальним засобом особистісної самореалізації. Вивчення “людського чинника” у складному і багатоплановому явищі професії безпосередньо пов’язується із суб’єктом праці як головним перетворюючим, регулюючим, оцінюючим компонентом трудового процесу, що здійснює усвідомлене виконання трудових дій, а також пошук нових способів і прийомів досягнення професійних результатів. У такому контексті важливою є думка, що людина не тільки “вписується” в норми своєї професійної спільноти, засвоює нормативні завдання, а й розвиває, творить професію, розширює сферу докладання зусиль, створює нові засоби, прийоми, технології праці [199, с. 196].

Поряд із поняттям професії широко використовується термін

“спеціальність”, хоч вони досить часто ототожнюються як у розмовному мовленні, так і в спеціальній літературі. Спеціальність (від лат. *specialis* – особливий), на думку багатьох дослідників в галузі психології праці, конкретизує вузьке і нестійке коло робіт у межах однієї базової професії, тобто професії можуть поділятися на підтипи, групи споріднених спеціальностей [198, с. 196; 430, с. 216, 369; 483, с. 1267; 560, с. 164]. Такий поділ професії на різні спеціальності, а також подальша спеціалізація є наслідком розвитку процесів диференціації професійної діяльності людини, поглиблення поділу праці, що відображає істотну відмінність конкретних професійних функцій, встановлює вимоги до спеціальних знань, умінь, навичок, виявляє їх особливості порівняно із більш загальними видами професійної праці. Спеціальність, за визначенням енциклопедії професійної освіти, – це необхідна суспільству обмежена галузь докладання фізичних і духовних сил людини, що пов’язується з постійно виконуваною трудовою діяльністю, сукупністю знань, умінь, навичок, набутих у результаті фахової освіти, і дозволяє вирішувати певний клас професійних завдань, визначати напрями підготовки й зміст професійного навчання [562, с. 164]. Український варіант значення понять професії, спеціальності доповнюється, як уже зазначалося, близьким терміном “фах” (фахівець). Це, з одного боку демонструє багатство і яскравість української мови, а з іншого, швидше ускладнює, ніж якісно доповнює наукове тлумачення цих термінів, призводить до багатозначності їх вживання.

Запропонований логічний ланцюг понять “праця – професія – спеціальність – (фах) – спеціалізація” відображає і підкреслює розгалуженість і рядопокладання видів праці людини в професії, що необхідно враховувати як, так би мовити, “середньо статистичне” явище при визначенні сутності професіоналізму.

Крім того, поняття професіоналізму пов’язується з якісними характеристиками професійної праці, яким найбільше відповідає термін “кваліфікація” (від лат. *qualis* – якість, *facio* – роблю). Кваліфікація фахівця є найважливішою соціально-економічною характеристикою і виражає рівень вирішення професійних завдань певного ступеня складності. Кваліфікаційні можливості людини, міра її готовності до праці залежать як від індивідуальних властивостей, отриманої професійної освіти, так і від стажу, накопиченого досвіду роботи, реальних результатів професійної діяльності, що розкриваються через

ступені і рівні кваліфікації [144, с. 29-30; 429, с. 425; 560, с. 420].

Кваліфікація як рівень отриманої професійної освіти підтверджується відповідними дипломами в результаті успішного проходження фахівцем поточних і підсумкових кваліфікаційних іспитів, що виявляють і засвідчують в основному його професійну ерудицію. Залежно від обсягу і співвідношення отриманої загальної і фахової освіти на кожному з етапів сучасної системи багатоступеневої освіти фахівцю присвоюється освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста чи магістра, вчені ступені. Крім цього, після входження людини в реальну професійну діяльність її кваліфікація визначається рівнем ефективності і продуктивності цієї діяльності на основі набутого досвіду, реальних результатів роботи, що зумовлені, насамперед, внутрішніми ресурсами фахівця, а також впливом професійного середовища. Досягнуті результати праці використовуються при встановленні кваліфікаційних вимог до певних посад, виконання посадових обов'язків. *Посада* розглядається в літературі як “трудоий піст” [198], місце в певній організаційно-виробничій структурі, що відповідає рівню кваліфікації фахівця і визначає його права та обов'язки (посада, робоче місце може бути і вакантним). Індивідуальні відмінності кваліфікації працівників враховуються при атестації, присвоєнні розрядів, категорій, призначенні на посади, та закладаються в систему тарифів і ставок оплати праці, а також моральних заохочень, визнання авторитету фахівця як професіонала. Основою для встановлення рівня кваліфікації фахівця служать описово-аналітичні моделі професіографічного плану – професійно-кваліфікаційні характеристики, що розкривають комплекс вимог до кожної категорії, розряду, посади і мають забезпечити дієвий інструментарій диференціації оцінювання професійної кваліфікації та стимулювання розвитку кожного представника професійного співтовариства.

Існуюча впорядкована система професійно-кваліфікаційних вимог у цілому відображає нормативні критерії професіоналізму як достатнього рівня оволодіння людиною нормами (еталонами) професії, що задовольняє суспільні запити названого А. К. Марковою “нормативного професіоналізму” [289, с. 39]. Такі характеристики стають основою при розробленні державних стандартів у галузі класифікації професій і професійної освіти.

Розглянута понятійно-термінологічна система характеризує явище професіоналізму як загального базового інваріанту для будь-якої професії, що досить своєрідно відображається у кожній з них, зокрема і в педагогічній. Подібна ж варіативність, специфіка зумовлює різне світобачення і пов'язується з прагненням людей усвідомити факт належності до того або іншого виду професійного співтовариства, що відрізняються своєрідними уявленнями про об'єктивну і суб'єктивну реальність [198, с. 250-251].

Педагогічна професія відноситься до розряду соціономічних, тобто, за класифікацією Є. О. Климова, належить до типу професій “людина – людина”, яких налічується кілька сотень. На думку автора, при їх вивченні істотно збільшується кількість змінних, що підлягають аналізу. Професіоналів соціономічних видів праці характеризує здатність бачити та утримувати у власній свідомості такі властивості, що відображають умонастрої, поведінку людей, спосіб їхнього життя й активності, а також спосіб упорядкування складного життя людини і суспільства [199, с. 302]. Головна особливість соціономічних професій полягає в їх “комунікативному ядрі” – необхідності професійного спілкування, взаємодії, встановлення ділових контактів з іншими людьми з метою обміну духовними і матеріальними цінностями, пізнання людей і управління ними. Крім орієнтації в соціальних ситуаціях і мовній комунікації, високої відповідальності і принциповості, емоційної чутливості й здатності до спільної діяльності, цій категорії фахівців властива “здвоєність” предмета праці – необхідність також оволодіння конкретними знаннями й уміннями у певній предметній галузі [199, с. 305; 231]. Водночас Є. О. Климов підкреслює значення для цих професій особливої спрямованості розуму, здатності “відчувати душу” іншої людини, бути спостережливим до прояву її почуттів, характеру, поведінки, уміти уявити, змодельовати її внутрішній світ, бути спроможним до співпереживання, саморегуляції, до оптимістичного прогнозування в умовах нестандартних соціальних ситуацій [там само, с. 305-310].

Педагогічна професія, як було показано раніше, є однією з найдавніших, що виникла в ході суспільного поділу праці під впливом соціальних потреб у спеціальній передачі накопиченого досвіду і підготовці підростаючих поколінь до життя і праці, турботи про їхнє духовне зростання. Унікальність педагогічної професії полягає в тому,



що її представники створюють, проектують, організовують спеціальні умови для формування особистості людини шляхом освіти та виховання.

Своєрідність педагогічної праці як виду соціономічної професії, на думку представників наукової школи В. О. Сластьоніна, також полягає у гуманістичному, колективному, творчому характері педагогічної діяльності, що вимагає “подвійної” підготовки – людинознавчої і спеціальної [358, с. 10-11]. Специфіку педагогічної праці всебічно виявляє А. К. Маркова через відмінності у суб’єкті та об’єкті педагогічної діяльності, якими в обох випадках є люди; у меті та завданнях, що не задаються тільки стандартами і напрацьованими стереотипами, а виробляються творчо; у способах діяльності, які передбачають особистий вплив педагога, співтворчість і мають комплексний характер; у результатах, які передбачають як об’єктивні зміни в учнях, так і їх суб’єктивну задоволеність, внутрішній комфорт [329, с. 205-206]. Приналежність людини до педагогічної професії та відповідність їй визначається, насамперед, входженням у світ професійно-педагогічних цінностей як норм, що регламентують педагогічну діяльність і служать сполучною ланкою між сформованим суспільним світоглядом в галузі освіти і роботою вчителя [там само, с. 116]. Такі соціально-педагогічні і групові цінності функціонують і виявляються в суспільній свідомості у сукупності педагогічних теорій, ідей, концепцій, традицій, норм, а їх зміст утворює професійний менталітет педагогів. Характерне для представників педагогічної професії підвищене почуття обов’язку, соціальної і особистої відповідальності закріпило думку про педагогічну діяльність як високу місію, покликання, а не просто як про роботу, службу, ремесло. Успішне ж функціонування людини у педагогічній професії зумовлюється якісними характеристиками її професіоналізму, майстерності, творчості, культури.

Представники педагогічної професії від давнини і дотепер називаються переважно педагогами, вихователями, учителями, викладачами. В сучасному розмовному мовленні і науковій педагогічній термінології вживання цих понять не досить чітко диференціюється та ієрархізується, зустрічається їх взаємозамінність. Так, у російській педагогічній енциклопедії поняття “учитель” ототожнюється одночасно і з педагогічною професією, і з посадою, хоча тут же має місце

словосполучення “професія вихователя” і “вихователь як посадова особа”, а поняття “педагог” як і “педагогічна професія” взагалі не розглядаються [430, с. 490-492]. В Українському педагогічному словнику педагогом називається особа, фахом якої є навчання та виховання, а також наукова діяльність. Вихователем вважається і шкільний учитель, і працівник позашкільних закладів, і вихователь дитячого садку, а поняття “вчитель” не розкривається [100, с. 53, 250]. На наш погляд найбільш цілісно, послідовно та обґрунтовано тлумачення даних понять подається в педагогічній енциклопедії (1966), де термін “педагог” вважається найбільш загальним поняттям для означення осіб, що займаються різними видами педагогічної діяльності (шкільні вчителі, працівники позашкільних установ, вихователі дошкільних закладів та дитячих будинків, науковці тощо), “учитель” – це спеціаліст, що здійснює навчальну та виховну роботу в ЗОШ, а “вихователь” у вузькому розумінні є особою, що обіймає спеціальні виховні посади в освітніх установах.

Зазначені неузгодження в тлумаченні цих термінів, на наш погляд, обумовлені недостатньо чітким розумінням і розмежуванням понять педагогічної професії, педагогічної спеціальності та спеціалізації, педагогічної кваліфікації та посади. На практиці це призводить до суттєвих деформацій у встановленні пріоритетів педагогічної праці та педагогічної освіти, що традиційно, але не зовсім виправдано, полягають в орієнтаціях на предметну діяльність і виконання функцій трансляції основ наукових знань. У педагогічних навчальних закладах учителів, за влучним зауваженням російських учених, навчають переважно спеціальності, а не професії, хоча нові підходи і цінності в освіті вимагають переорієнтації педагогічної освіти на підготовку педагога-професіонала, який порівняно з учителем-предметником здатний перетворити навчання із свого предмета на дієвий засіб розвитку особистості учня [51].

Встановлення співвідношення розглянутих понять видається необхідною умовою для правильного розуміння сутності професіоналізму в педагогічній праці, у діяльності вчителя. *Педагогічну професію*, на думку Н.В.Кузьміної, можна визначити як такий рід діяльності, в якому джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху [236, с. 9]. Є. О. Климов цілком переконливо стверджує, що “педагог –

це професія, а вчитель (математики, географії тощо) – це педагогічна спеціальність” [199, с. 175]. Вважаючи подані позиції цілком правомірними, зупинимося на характеристиці цього співвідношення. Перспективи розвитку педагогічної професії пов’язуються із подальшим ускладненням освітньо-виховної ситуації під час соціально-економічних змін і активізацією, як і в інших сферах професійної праці, тенденцій до внутрішньої диференціації. Це приводить до виокремлення *педагогічних спеціальностей* як певних видів педагогічної діяльності в межах педагогічної професії, що сприяє для підвищенню ефективності педагогічної праці та підготовки кваліфікованих кадрів. Педагогічна спеціальність характеризується сукупністю знань, умінь, навичок, що забезпечує постановку і вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань відповідно до здобутої освіти та присвоєної кваліфікації. Конкретні ж види діяльності в межах педагогічної спеціальності є *педагогічною спеціалізацією*, а *педагогічна кваліфікація* розглядається як вид та рівень професійно-педагогічної підготовленості, що характеризує можливості фахівця у вирішенні певного класу педагогічних задач [358, с. 20]. Підставами для диференціації спеціальностей у педагогічній професії вважається специфіка об’єкта і цілей діяльності, що пов’язане із розмежуванням предметної галузі знань, науки, культури, які виступають засобами взаємодії і відповідно наближаються до форми науково-раціональних знань. Також такими підставами можуть бути вікові групи учнів і вихованців, особливості роботи педагогів, пов’язані з психофізичними і соціальними факторами. Разом з тим В. О. Сластьонін відзначає, що спеціалізація всередині педагогічної професії суперечить принципу цілісності і викликає необхідність зворотних процесів – інтеграції педагогічних впливів, розширення функцій різних видів педагогічної діяльності. Усвідомлення ж в них єдності загального та особливого, і загалом цілісності педагогічного процесу вважається вченим найважливішою характеристикою педагогічної праці [358, с. 20-21].

За таким співвідношенням понять педагогічної професії та педагогічної спеціальності професіоналізм педагогічної праці для всіх педагогічних спеціальностей можна визначити по суті *педагогічним професіоналізмом*, що виступає найбільш узагальненою, базовою видовою характеристикою (за ознаками професії, а не спеціальності). В змісті ж словосполучень “професіоналізм учителя”, “професіоналізм

вихователя”, “професіоналізм соціального працівника” тощо не виключається, а, навпаки, підкреслюється належність до педагогічної професії, що вказує на важливість загально-педагогічної підготовки для будь-якої категорії педагогічних працівників.

Відповідно до сучасних ідей підготовки педагога-професіонала і з метою вивчення адекватності відображення понять педагогічної професії, спеціальності, кваліфікації в нормативних документах, що закладають основи організації педагогічної освіти, школознавства, нами було проаналізовано введений у 1997 р. Перелік напрямків, спеціальностей, спеціалізацій, кваліфікацій підготовки педагогічних кадрів. У результаті з'ясувалося, що виділений у ньому напрямок 0101 (педагогічна освіта) цілком співвідноситься з педагогічною професією, що об'єднує більше тридцяти різноманітних педагогічних спеціальностей і майже таку ж кількість додаткових спеціалізацій. Крім того, специфікою педагогічної освіти, що відображає реалії освітянської практики, є підготовка фахівців педагогічного профілю за двома досить відмінними педагогічними спеціальностями, а також викладачів ВНЗ.

З виокремленням освіти в особливу соціальну функцію серед різних категорій педагогічних працівників вчительство виділяється в окреме найбільш численне професійно-педагогічне співтовариство, що здійснює духовно-практичну трудову діяльність у справі навчання і виховання підростаючого покоління, формування соціально значущого типу особистості.

Особливий інтерес для нашого дослідження ставить вивчення кваліфікаційних характеристик українського вчительства як соціально детермінованих норм професіоналізму педагогічної праці. Поряд із освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра залежно від ступеня здобутої педагогічної освіти, присвоєної кваліфікації для обіймання педагогічних посад, підтверджених відповідними дипломами, нормативні кваліфікаційні параметри педагогічної праці з 90-х рр. також визначаються кваліфікаційними категоріями та педагогічними званнями (і відповідними посадовими окладами (тарифними ставками), які встановлюються на основі регулярного проходження атестації з урахуванням рівня освіти, стажу педагогічної роботи, відповідності займаній посаді та реальних результатів праці. Діючими положеннями про атестацію педагогічних працівників передбачається встановлення

таких кваліфікаційних категорій, як “спеціаліст”, “спеціаліст другої категорії”, “спеціаліст першої категорії”, “спеціаліст вищої категорії”, а також присвоєння педагогічних звань “старший учитель (викладач)”, “учитель (викладач) – методист”. Кваліфікаційні ж характеристики професіоналізму викладацького складу ВНЗ визначаються дещо іншою номенклатурою посад, обумовленою передусім науковими ступенями та званнями.

Як бачимо, педагогічна кваліфікація вчителя відображає рівень його оволодіння професією відповідно до вимог соціального замовлення, державних стандартів, що характеризується рівнем освіти, набутим досвідом і умілістю (вправністю), певним соціальним статусом і професійними можливостями виконувати посадові обов’язки. Така система кваліфікаційних показників, на наш погляд, цілком співвідноситься із професіоналізмом працівників освітньо-виховної сфери як *соціально-педагогічним явищем*, що виступає багатомірною характеристикою якості педагогічної праці на рівні нормативних вимог, які висувуються суспільством відповідно до сучасних цілей і завдань різних галузей освіти. Вони розкривають “стандарти” педагогічного професіоналізму і фіксуються в педагогічних професіограмах, кваліфікаційних характеристиках, педагогічних категоріях, посадах і званнях.

Отже, професіоналізм освітянина як соціально-педагогічне явище, схематично представлене на рис.1, характеризує суспільно-сприйнятливую якість педагогічної праці на необхідних і достатніх рівнях, що забезпечує стабільне функціонування педагогічних систем. Відображаючи норми і цінності культури професійно-педагогічного середовища, такі характеристики розкриваються в соціально-громадському, науково-пізнавальному, організаційно-управлінському, предметно-методичному ракурсах та фіксуються у програмних і нормативно-інструктивних документах, кваліфікаційних характеристиках, навчальних планах та програмах, методичному забезпеченні підготовки та перепідготовки різних категорій педагогічних працівників.

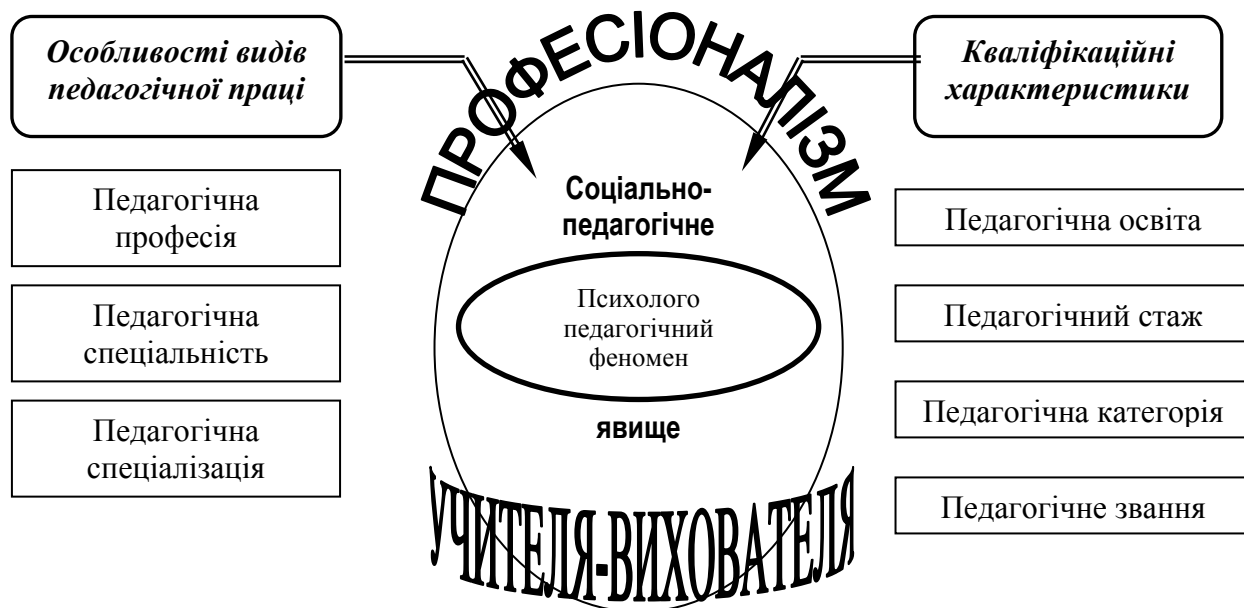


Рис. 1. Взаємозв'язок професіоналізму працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічного явища і психолого-педагогічного феномена

Соціально-педагогічний аспект професіоналізму освітянських кадрів насамперед виступає важливим суспільно значущим орієнтиром у наукових дослідженнях цієї сутнісної характеристики культури професійно-педагогічної спільноти як її соціальної домінанти. У цьому плані слушною є думка Е. Е. Карпової про те, що “феномен якості педагогічної діяльності належить до соціального рівня руху матерії та в своєму розвитку об'єктивно підпорядковується законам суспільного, а не індивідуального буття і являє собою соціально та історично обумовлене явище. Його конкретний і специфічний зміст виявляється в функції, яку така діяльність виконує в суспільстві на певному етапі його розвитку” [189, с. 47].

Індивідуально-особистісний аспект професіоналізму педагога у цілому співвідноситься з соціально-обумовленими еталонними і нормативними професійно-кваліфікаційними характеристиками, як це відображено на рис. 1, але змістовно та структурно ускладнюється, часто значно переростаючи нормативні стандарти.

### **Професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як психолого-педагогічний феномен**

Професіоналізм як *особистісне утворення* педагога не тільки дозволяє йому посісти належне місце в суспільному розподілі праці, а й

перетворюється на індивідуальну цінність, засіб самоздійснення, внутрішній пласт педагогічної культури учителя-вихователя, що визначає стратегії, умови та результати функціонування людини у педагогічній професії. Індивідуальні характеристики якості педагогічної праці в науковій літературі та практичному обігу описуються за допомогою системи термінів та понять, серед яких дедалі більше утверджується дефініція професіоналізму.

Продовжуючи розглядати поняття професіоналізму в єдності його родових та видових характеристик, почнемо аналіз його сутності з довідкової літератури. Визначення професіоналізму майже вперше подається в опублікованій у 1999 р. Енциклопедії професійної освіти за ред. С. Я. Батишева, де це поняття трактується як особистісна властивість фахівця, набута під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності і вправності у певному занятті, що відповідає рівню складності виконуваних завдань. При цьому підкреслюється, що головним у процесі розвитку професіоналізму є не обсяг засвоєної інформації, а вміння творчо користуватися нею, застосовувати для практичної діяльності [561, с. 379].

Більш поширеним виявилось семантично близьке до професіоналізму поняття “професіонал”, що здебільшого трактується як той, хто обрав якусь заняття своєю професією, фахівець своєї справи [330, с. 523; 561, с. 372]. Отже, це поняття лише формально пов'язується із самим фактом належності людини до професії, не відображає якісних характеристик професійної діяльності і особистісних властивостей працівника, та обмежує і збіднює сутність явища. Разом з тим спостерігається тенденція до розширення трактування поняття “професіонал”, включення до його змісту якісних характеристик, підкреслення високого рівня оволодіння професією. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови до попередньо наведеного значення додається ще такий смисл, як “добрий фахівець”, “знавець своєї справи” [75, с. 995].

У психолого-педагогічній науковій літературі визначення поняття професіоналізму вперше було запропоновано Н. В. Кузьміною в контексті ідей акмеології. Феномен професіоналізму розуміється якісною характеристикою суб'єкта діяльності – представника певної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом і

сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами їх здійснення. Крім якісних критеріїв професіоналізму, Кузьміна вводить і кількісні, відзначаючи, що “міра цього оволодіння у різних людей різна, тому можна говорити про високий, середній, низький рівень професіоналізму представника тієї або іншої професії [237, с. 11]. У такому тлумаченні професіоналізму чітко простежується орієнтація на діяльнісні аспекти феномена, а його сутність пов’язується з вищими рівнями, вищими шаблями досконалості діяльності, досягнутими мистецтвом і майстерністю. Близькість понять майстерності і професіоналізму дозволяє спів-відносити і характеризувати їх за ознаками високої і стабільної продуктивності, ефективності діяльності; високого рівня кваліфікації і компетентності фахівця; оптимальної інтенсивності і напруженості праці; високої точності, надійності й організованості; низької опосередкованості, креативності, суб’єктності, спрямованості на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [144, с. 66-67]. Водночас автори, відзначаючи часте ототожнення майстерності з професіоналізмом, вважають, що категорія майстерності є важливою складовою категорії професіоналізму, близькою за змістом до професіоналізму діяльності, тому що мова йде, переважно, про розвиток практичних умінь і гнучких навичок, хоча при цьому необхідно мати і особистісні якості як стартові можливості для оволодіння майстерністю [там само, с. 66-67].

Розгляд професіоналізму винятково в діяльнісному аспекті дещо обмежує і збіднює сутність поняття. З розвитком індивідуально-орієнтованих методологічних підходів зростає увага дослідників до особистісних аспектів професіоналізму, оскільки професійні досягнення людини зумовлюються не тільки досконалою системою умінь і навичок, а й розвитком професійно-особистісних якостей, здібностей, що змінюють систему потреб і цінностей суб’єкта праці. На це прямо вказує Є. О. Климов, вважаючи, що не слід зводити ідею професіоналізму тільки до уявлення про високий рівень умілості професіонала...; професіоналізм – це не просто певний вищий рівень знань, умінь і результатів людини в конкретній галузі діяльності, а певна системна організація свідомості і психіки людини, що включає властивості людини як цілого (особистість суб’єкта діяльності); праксис професіонала (уміння, навички, моторику); гносис професіонала (пізнавальні процеси, дії); інформованість, знання, досвід і культуру



професіонала, емоційний світ та усвідомлення смислів і належності до професії [198, с. 287-289].

Професіоналізм як умова суб'єктної реалізації індивіда пов'язується також із творчим потенціалом людини. У такому ракурсі К. М. Левітан визначає професіоналізм як творче оволодіння фахом [254, с. 5], а І. А. Зязюн і Г. М. Сагач – як достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури та самосвідомості [172, с. 42]. Сутністю ж поняття професійної творчості, на думку В. П. Худякова, виступає акт виробництва новизни в процесі будь-якої професійної діяльності поза залежності від предметного змісту, хоча така новизна може мати широкий спектр проявів, серед яких виділяється об'єктивний аспект творчості (для усіх) і суб'єктивний (для себе) [561, с. 420-421]. В акмеології професійна творчість розглядається як компонент професіоналізму, професійної культури переважно в особистісному аспекті, включаючи розвиток здібностей, професійно-особистого потенціалу, інноваційної спрямованості, креативності, професійно-творчих якостей професіонала, які пов'язані із формуванням суб'єктної позиції, прагненням до постійного самовдосконалення, збагаченням змістів професійної діяльності, розвитком мотивації досягнень, що не дозволяє суб'єкту праці зупинитися на рівні майстерності (який із суспільного погляду і є бажаним) [144, с. 91-94; 329, с. 66-68].

Найбільш продуктивним у вирішенні проблеми співвідношення діяльнісних і особистісних засад у понятті професіоналізму виявляється підхід групи московських акмеологів під керівництвом А. О. Деркача, відповідно до якого цей феномен розглядається в діалектичній єдності проявів діяльнісного і особистісного та відповідно визначається поняттями професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості. *Професіоналізм діяльності* трактується як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, розмаїтість ефективних професійних навичок і умінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дає змогу працювати із високою продуктивністю.

*Професіоналізм особистості* – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень

домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця [143, с. 307-308]. В результаті досліджень дефініції професіоналізму акмеологи дійшли висновків, що професіоналізм – це інтегральна психологічна характеристика людини праці, яка відображає рівень і характер оволодіння професією, це – не тільки досягнення нею високих професійних результатів, а й неодмінно наявність психологічних компонентів – внутрішнього ставлення людини до професійної праці, стан її психологічних якостей. У цілісному підході до професіоналізму виділяються його дві сторони: мотиваційна сфера (спонукання людини до праці, її сенс, цілі, домагання) та операційна сфера (використання людиною прийомів, технологій, знань, мисленнєвих здібностей та ін.) [329, с. 188]. Таке системне розуміння особистісно-діяльнісної сутності професіоналізму цілком правомірно відображає не тільки якість професійної діяльності, а й її вплив на особистість, високі стандарти особистісних норм, ставлень, мотивації досягнень у професіоналів.

Розглянуті сутнісні характеристики дефініції професіоналізму поза залежністю від виду і специфіки праці виступають загальними інваріантами – необхідними і достатніми для ефективності роботи, до яких відносяться розвиток саморегуляції, антиципація, образна сфера, уміння приймати і реалізовувати рішення. Специфічні або особливі інваріанти професіоналізму відображають характерні риси конкретних видів праці, що вимагає, відповідно до обраної логіки нашої роботи, виявлення сутності поняття професіоналізму стосовно педагогічної праці, вираженого семантично близькими, спорідненими термінами “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя”, “професіоналізм педагогічних працівників” тощо. Розглянемо існуючі думки вчених з цього питання.

Словосполучення “професіоналізм педагога” (“педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм педагогічної праці”) активно використовується у сучасній педагогічній лексиці, однак здебільшого на емпіричному рівні, а в категоріальному апараті теоретичної педагогіки воно ще недостатньо розроблене. Це поняття введено у науковий обіг Н. В. Кузьміною, а останнім часом конкретизується в ряді спеціальних досліджень, у підходах вчених до його осмислення простежується певна еволюція поглядів.

На думку Н. В. Кузьміної професіоналізм педагогічної діяльності

полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування в учнів готовності до продуктивного вирішення задач у наступній освітній системі засобами свого предмета (фаху) за відведених на навчально-виховний процес час [237, с. 11]. А оскільки продуктивному вирішенню педагогічних задач можуть сприяти або перешкоджати особистісні якості педагога, то варто говорити і про професіоналізм особистості як комбінацію такого набору якостей. При цьому мається на увазі як нероздільність характеристик особистості і діяльності вчителя, так і неможливість їх ототожнення [238, с. 23]. Дотримуючись методології системного підходу у встановленні особистісно-діяльнісної сутності педагогічного професіоналізму та традицій структурно-функціональної педагогіки, Кузьміна, переважно, звертається до його діяльнісних характеристик, педагогічної майстерності. “Професіоналізм сучасної педагогічної діяльності – пише автор – полягає у привнесенні в неї елементів наукового дослідження з метою контролю і самоконтролю міри її продуктивності, а продуктивність, інакше кажучи, – майстерність, що вимірюється” [235, с. 8]. На основі широкомасштабних експериментальних досліджень під керівництвом Н. В. Кузьміної рівні педагогічної діяльності диференціюються за ступенем продуктивності залежно від педагогічної майстерності і педагогічної творчості.

І. Д. Багаєва трактує цей феномен як концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, як інтегративну властивість особистості, що формується в діяльності, а також як процес і результат творчої педагогічної діяльності. Водночас, автор у дослідженнях педагогічного професіоналізму більше уваги приділяє діяльнісним аспектам, підготовленості, визначає поняття професіоналізму як процес та результат творчої педагогічної діяльності, сукупність загальнокультурних, загальнотеоретичних, спеціальних, психолого-педагогічних знань, умінь їх передавати дітям і самокорекцію професійної діяльності, а в його структурі виділяє професіоналізм знань як базис, професіоналізм спілкування як готовність і умінь їх використовувати на практиці та професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамізм розвитку професіоналізму педагога [27, с. 14-15]. У дослідженні Л. В. Малаканової професіоналізм учителя також розуміється як якісний показник продуктивності педагогічної діяльності [283, с. 7].

Багато науковців діяльнісну сутність професіоналізму педагога традиційно пов'язують із підготовленістю та компетентністю учителя-вихователя. Р. Х. Гільмеєва розуміє професіоналізм учителя як бездоганне знання предмета та вміння його викладати [92, с. 74]. В. Я. Синенко вважає, що професіоналізм учителя визначається високим рівнем його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та умінь у сполученні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потрібну підготовку підростаючого покоління до життя [462, с. 47]. В. О. Сластьонін розглядає професіоналізм педагога як компетентність, що полягає у єдності теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [358, с. 40].

В умовах оновленої педагогічної парадигми з розвитком теорії педагогічної праці підсилюється інтерес учених до вивчення феномена педагогічного професіоналізму, збагачуються наукові уявлення про його сутність, розширюється зміст поняття через доповнення новими складовими. У трактуваннях дефініції, поряд із збереженням традиційного розуміння її сутності, активно розробляється особистісний аспект феномена, підкреслюються його інтегративні властивості, розглядається структура поняття (Т. І. Руднева, І. П. Підласий, Л. В. Кондрашова, Б. А. Дьяченко, А. В. Соложин, Л. К. Гребенкіна, О. А. Дубасенюк, А. К. Маркова). Сукупністю якостей, що дають змогу найкраще здійснювати педагогічну діяльність і досягати стабільних результатів праці, вважає професіоналізм педагогічних працівників А. В. Соложин [487, с. 76]. Л. В. Кондрашова переконливо стверджує, що основу педагогічного професіоналізму становить таке складне особистісне утворення вчителя, як морально-психологічна готовність до професійної діяльності [213, с. 78]. Глибоко і детально особистісні сторони педагогічного професіоналізму розглядає І. П. Підласий, вважаючи, що професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи, при цьому, сильний вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників [395, с. 256].

В. В. Горбенко [101], та Т. А. Марина [286] підкреслюють в сутності педагогічного професіоналізму індивідуальну неповторність комбінації якостей учителя, а О. А. Дубасенюк [152], А. К. Маркова [290], Л. К. Гребенкіна [105] наголошують на інтегративній природі і

цілісності професіоналізму освітянських кадрів. Відповідно до розроблених психологічних критеріїв педагогічного професіоналізму А. К. Маркова намагається поєднати соціальну, діяльнісну та особистісну домінанти в розумінні цього феномена. Дослідниця визначає сутність учителя-професіонала як фахівця, що опанував високим рівнем професійної діяльності, свідомо змінює і розвиває себе в процесі праці, робить свій індивідуальний творчий внесок у професію, стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї роботи [290, с. 58]. Досить широкий погляд на сутність відповідного феномена як особистісної якості вчителя має трактування поняття Л. К. Гребенкіною, на думку якої професіоналізм учителя являє собою цілісне інтелектуальне, емоційне, дієво-вольове утворення в структурі особистості, що визначає всі напрямки діяльності педагога, його професійне зростання і майстерність [105, с. 180]. Подібний масштабний підхід до визначення дефініції у поєднанні з аксіологічним аспектом пропонує З. І. Равкін, визначаючи педагогічний професіоналізм як високий рівень спеціальної і загальнокультурної підготовки, широку професійну і загальну ерудицію, педагогічну майстерність, що забезпечують конкурентноздатні якості вчителя на ринку праці; послідовну орієнтацію на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, естетичних цінностей освіти [328, с. 29]. Вищим ступенем вираження ціннісного ставлення педагога до своєї діяльності вважає педагогічний професіоналізм також О. М. Шиян [554, с. 66].

Значний інтерес становлять погляди дослідників на структуру педагогічного професіоналізму. Л. К. Гребенкіна включає в зміст цього феномена фундаментальні знання й уміння, здібності, соціально-педагогічні позиції й установки, ціннісні орієнтації, духовно-моральні якості особистості, що характеризують цілісні інтелектуальні, емоційні, дієво-вольові утворення в структурі особистості вчителя [104, с. 5-6]. О. А. Дубасенюк виявляє в професіоналізмі виховної діяльності дві підструктури – професіоналізм особистості, що охоплює виховну спрямованість, педагогічні здібності, компетентність, та професіоналізм діяльності, що включає теоретичну і практичну підготовку, самовдосконалення [152, с. 104-105]. М. А. Марина трактує зміст педагогічного професіоналізму як комбінацію професійно важливих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь та навичок учителя [286,

с. 58], Б. А. Дьяченко – як складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності [154, с. 6], а Л. В. Кондрашова включає в зміст морально-психологічної готовності учителя як основи педагогічного професіоналізму ідейно-моральні та професійні погляди і переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку на творчу працю, здатність до самооцінки її результатів і потребу в постійному професійному самовдосконаленні [213, с. 78].

Застосування методу “репертуарного штахету” у сполученні з методом позаконтекстних операцій аналізу поняття професіоналізму щодо педагогічної праці дало змогу розмежувати існуючі визначення дефініції за найбільш значущими ознаками, виділеними у тексті табл. 1. за допомогою курсиву.

**Таблиця 1**

*Підходи до визначення поняття професіоналізму педагогічної праці*

<i>Визначення поняття</i>	<i>Автори</i>
Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє <i>мистецтвом</i> формування в учнів готовності до <i>продуктивного вирішення завдань</i> у наступній системі засобами свого предмета (фаху) за відведений навчально-виховним процесом час.	Н. В. Кузьміна
Професіоналізм – це концентрований показник <i>особистісно-діяльнісної</i> сутності педагога, зумовлений <i>мірою</i> реалізації його громадянської зрілості, відповідальністю та громадським обов’язком.	І. Д. Багаєва
Педагогічний професіоналізм – це якісний <i>показник продуктивності педагогічної діяльності</i> , ознаками якого виступають загальна <i>культура</i> , <i>педагогічна майстерність</i> , володіння <i>педагогічними технологіями</i> .	Л. В. Малаканова
Професіоналізм учителя являє собою <i>високий рівень</i> його <i>психолого-педагогічних і науково-предметних знань і умінь</i> у поєднанні з відповідною культурою і моральним виглядом, що забезпечує на практиці соціально-потребнісну підготовку підростаючого покоління до життя	В. Я. Синенко

*Педагогічний професіоналізм  
як наукова категорія*

<i>Визначення поняття</i>	<i>Автори</i>
Професіоналізм у педагогіці зводиться до <i>здатності розраховувати перебіг педагогічних процесів, передбачати їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників.</i>	І. П. Підласий
Професіоналізм педагогічних працівників – це <i>сукупність якостей людини, що дає їй змогу найкращою мірою здійснювати педагогічну діяльність, досягаючи при цьому стабільних результатів у навчанні і вихованні дітей.</i>	А. В. Соложин
Педагогічний професіоналізм учителя – це <i>реалізована у практичній педагогічній діяльності індивідуально-неповторна комбінація професійно значущих особистісних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок учителя.</i>	Т. А. Марина
Педагогічний професіоналізм – це <i>реалізована в педагогічній діяльності професійна індивідуальність учителя певного фаху, що забезпечує успішність і якісну характеристику діяльності.</i>	В. В. Горбенко
Професіоналізм виховної діяльності – це <i>інтегрований якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра оволодіння змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійно-виховних завдань, спрямованих на формування особистості та професійні властивості учня.</i>	О. А. Дубасенюк
Професіоналізм учителя – це <i>психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі та професійній самосвідомості, що являє собою складну діалогічну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань та умінь, індивідуальних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманності й реалізуються в творчій педагогічній діяльності.</i>	Б. А. Дьяченко
Професіоналізм – це <i>цілісне інтелектуальне, емоційне, дієвольове утворення в структурі особистості вчителя, що визначає всі напрямки педагогічної діяльності, його професійного зростання і майстерності. Педагогічний професіоналізм за змістом є синтезом фундаментальних знань, умінь, здібностей, усвідомлених соціально-особистісних позицій і установок, ціннісних орієнтацій, духовно-практичних якостей особистості.</i>	Л. К. Гребенкіна
Педагогічний професіоналізм – це <i>інтегрований показник особистісно-діяльнісної готовності до вирішення педагогічних завдань.</i>	Т. І. Руднева

У сучасних умовах інтеграції української педагогіки у світовий освітній простір систематизація педагогічної лексики в теорії

професіоналізму вимагає врахування і зарубіжної наукової думки, яка розвивалася під впливом ідей професіоналізації педагогічної праці, підвищення її престижу, набуття ознак професії та орієнтації на підготовку вчителя-професіонала, вчителя-дослідника, вчителя-методиста, вчителя-актора. Це зумовило зростання інтересу західних дослідників як до проблем професіоналізму педагога, так і до визначення самого поняття (Г. Холмс, А. Кумбс, К. Роджерс, Р. Берн, Г. Хайдеггер, Е. Хойлі, Т. Х'юсон та ін.). При тому зміст поняття професіоналізму з технократичних, функціональних, утилітарних трактувань поступово трансформується в гуманістичні, креативні, аксіологічні концепції.

Значний інтерес становлять результати аналізу Л. П. Пуховською оригінальної зарубіжної літератури стосовно змісту поняття педагогічного професіоналізму. Дослідниця зазначає, що термін “педагогічний професіоналізм” почав поширюватися в західній науково-педагогічній літературі з 70-х рр. і використовується в двох значеннях. Вузкий професіоналізм (*restricted*) характеризується обмеженим полем діяльності та залученням вчителя до позанавчальної роботи, епізодичним зверненням до педагогічної літератури та підвищеною увагою до інтуїції, а також виведенням умінь з досвіду, розглядом подій у класі ізольовано від оточуючого середовища, наданням переваги автономії вчителя, підвищенням кваліфікації в межах конкретного курсу. Широкий професіоналізм (*extended*) пов'язується з уміннями поєднувати теорію і практику, широким контекстом освіти, цінностями професійного співробітництва, активним залученням у позанавчальну педагогічну діяльність, регулярною роботою з педагогічною літературою, підвищенням кваліфікації в галузі теорії. Дослідниця зауважує, що в умовах формування загальноєвропейського простору очевидним стає попит на широкий професіоналізм учителя, але перспективи щодо співіснування та розвитку цих підходів в Європейській освіті в наступному тисячолітті залишаються ще невизначеними [413, с. 22-23].

Цікаве тлумачення сутності професіоналізму педагога на основі фаз його розвитку міститься у працях І. Гудсона (Англія) та Е. Харгрівса (Канада), в яких виділяються такі види педагогічного професіоналізму як класичний, практичний, новітній (принциповий). Класичний (академічний) професіоналізм розуміється як фундаментальні науково



достовірні знання педагога у їх класифікації, кодифікації та переведенні у теоретичні технічні, наукові, мистецькі терміни [572]. Практичний педагогічний професіоналізм – це пріоритет практичних знань, досвіду роботи педагога, що розглядається як джерело життєдіяльності теорії, а не її протилежність [575]. Новітній професіоналізм базується на встановлених морально-етичних принципах, що означає спрямованість педагогічної праці на соціально-моральні цілі і цінності, посилення відповідальності за самостійні рішення педагога, співробітництво, взаємодопомогу, а не просто спільну роботу, професійну гетерономію як відкритість, соціальне партнерство, турботу про учнів, а не просто їх втіху, високий соціальний статус учителя [109]. На думку Л. П. Пуховської визначення принципового професіоналізму є найближчим до вітчизняного досвіду, культурно-національних традицій, поглядів та переконань щодо професійних функцій та компетентності педагога, що відображають вихідні морально-етичні засади педагогічної професії за всіх часів [414, с. 15].

У порівняльних дослідженнях професіоналізму вчителя виявляються також нові для нашої традиції терміни: “професіоналізм учителя-європейця” (Ф. Ваніскотт, 1994), у змісті якого наголошується на мобільності вчителя, його особистій відповідальності за свій безперервний розвиток, науковій обґрунтованості та творчому характері практичної діяльності вчителя; “відкритий професіоналізм учителя” (Г. Кілчтерман, А. Робертс, Т. Аткинсон), що поєднує автономію і моральну відповідальність, свободу і виконавчу дисципліну, ініціативу і контроль [414, с. 25], а також у західній термінології для характеристики високої якості педагогічної праці використовуються терміни “гарний учитель” (А. Комбс), “ефективний учитель” (Дж. Лембо), “вчитель-фасилітатор” (К. Роджерс) та ін.

Як бачимо, в останнє десятиріччя термін “педагогічний професіоналізм” стає одним із ключових понять теорії педагогічної праці і педагогічної освіти, проте його пояснення й інтерпретація і далі залишається актуальним дослідницьким завданням, на вирішення якого спрямовані пошуки сучасних учених. Аналізуючи існуючі в науковій літературі трактування поняття педагогічного професіоналізму, слід зазначити розвиток тенденцій до моделювання структури цього феномена, виділення різноманітних діяльнісних і особистісних характеристик як його сутнісних сторін. Оскільки кількість визначень

педагогічного професіоналізму фактично збігається з кількістю їх авторів, погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників на сутність, зміст і структуру феномена є неоднозначними, що набагато ускладнює їх виявлення і негативно позначається на процесі формування професіоналізму освітянських кадрів в педагогічній практиці. Розходження в тлумаченнях поняття і його різночитання можна пояснити певною однобічністю підходів дослідників до цього масштабного поліструктурного і складноієрархізованого утворення, недостатньо чіткою диференціацією його особистісних і діяльнісних характеристик, а також наявністю в семантичному просторі інших різноманітних термінів і понять, які використовуються для опису високої якості педагогічної праці, що, залежно від авторської інтепретації, або зводяться до педагогічного професіоналізму як їх сучасного синоніма, або встановлюють із ним рівневі співвідношення. До найбільш близьких педагогічному професіоналізмові термінів, як фундаментальних понять одного ряду, які семантично близькі та мають смислові перетинання, слід віднести педагогічну майстерність, педагогічну творчість, педагогічну культуру, що підтверджується аналізом наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми праці вчителя. Не ставлячи завдання всебічного аналізу цих понять, зупинимося на основних підходах до їх розуміння і, головним чином, визначимо їх співвідношення із педагогічним професіоналізмом.

Найбільш поширеним і розробленим є поняття педагогічної майстерності, хоча в літературі воно трактується неоднозначно, з різних позицій: як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, а її критеріями виступають науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість [100, с. 252]; як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно вдосконалюється, доступне кожному педагогу, який працює над собою і любить дітей [360, с. 232]. Можливість досягнути високого рівня педагогічної діяльності багатьма авторами пов'язується також із підготовленістю вчителя. Педагогічну майстерність Н. В. Кузьміна визначає як “оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі й успішно їх вирішувати” [347, с. 21-22]. В. О. Сластьонін підкреслює, що теоретичні знання і практичні уміння, що на них ґрунтуються, – це головний, об'єктивний зміст

педагогічної майстерності, єдиний і загальний для всіх учителів [474, с. 124, 151]. Майстерність педагога за В. І. Загвязинським – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджується і виявляється через творчість [160, с. 13]. З творчістю і рівнем культури пов'язує педагогічну майстерність З. Н. Курлянд, визначаючи її як високу культуру різноманітних видів діяльності вчителя: організаційної, управлінської, виховної, навчальної, трудової тощо – який володіє вмінням здійснювати її творчо та ефективно [369, с. 33]. О. М. Столяренко розуміє педагогічну майстерність як професійну навченість викладача, що полягає в оволодінні ним системою психолого-педагогічних знань, навичок і умінь в організації освітнього процесу і його ефективного здійсненні, а також передбачає володіння педагогічною технікою використання мовних і немовних засобів, прийомів педагогічного спостереження, аналізу, впливу, встановлення контакту тощо [494, с. 300-301].

Нерідко трактування педагогічної майстерності зводиться лише до умінь і навичок педагогічної техніки, що розглядається як важлива зовнішня ознака майстерності вчителя, сформована на основі досвіду, хоча не будь-який досвід, за переконанням В. О. Сластьоніна, стає джерелом педагогічної майстерності. [358]. Технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності як умілості, вправності пропонує І. Ф. Харламов, вважаючи, що педагогічна майстерність – це “доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, яка відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу” [528, с. 14]. Педагогічну майстерність як умілість В. О. Якунін вважає системною якістю педагога, що набувається в процесі професійного становлення [569, с. 537].

У таких підходах до визначення педагогічної майстерності підкреслюється роль підготовленості, практичного досвіду і виявляється здебільшого діяльнісне, дещо знеособлене трактування поняття. Це долається в інших позиціях, де у визначенні змісту педагогічної майстерності активно вводяться і особистісні характеристики. О. І. Щербаков, розширюючи особистісну сферу феномена, вказує, що педагогічна майстерність – це синтез педагогічних знань, умінь, навичок, методичного мистецтва і особистісних якостей учителя [556], а

Г. І. Хозяїнов додає, що високе мистецтво навчальної діяльності здійснюється на основі знань, особистісних якостей і педагогічного досвіду [533, с. 81]. В. О. Сластьонін у процесі еволюції своїх поглядів починає розуміти майстерність учителя як синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу [358, с. 334], а М. В. Кухарев і В. С. Решетько безпосередньо визначають педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, які зумовлені високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні задачі [246, с. 7]. Як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності, трактує педагогічну майстерність Н. М. Тарасевич, включаючи в її структуру педагогічну спрямованість, педагогічні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку [412, с. 170-171]. З позицій особистості підходять до трактування поняття педагогічної майстерності Г. В. Троцько, називаючи його морально-психологічним, емоційно-вольовим феноменом [513, с. 21], і В. М. Миндикану, підкреслюючи системність комплексу властивостей учителя, що індивідуально формується, усвідомлюється та використовується і дозволяють вчителю досягти високого рівня навчання та виховання школярів [318]. Педагогічна майстерність визначається багатьма вченими з урахуванням таких творчих якостей учителя, як досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва [315, с. 4], як взаємодія почуття та техніки, що веде до цілісного, образного впливу педагога на учня [6, с. 108, 126].

Водночас, при всій перспективності, спроби ввести у зміст педагогічної майстерності особисті якості учителя, виявилися також неоднозначними. Як відзначає Є. І. Рогов, “зайва популярність поняття “майстерність” призвела до того, що воно перетворилося в таке собі вмістилище всього того, чим може займатися вчитель, і навіть перенесла це поняття зі сфери діяльності до сфери особистості” [425, с. 15]. Найбільш продуктивним визнається підхід колективу Полтавських авторів під керівництвом І. А. Зязюна, які трактують педагогічну майстерність у результативному та процесуальному аспектах як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, як вищу творчу активність учителя, що зумовлюється

результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу, індивідуальності вчителя [372, с. 5-7, 30]. Особистісний же фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з динамікою оволодіння нею, творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності.

Будучи пов'язаним із майстерністю вчителя-вихователя, феномен педагогічної творчості як самостійний об'єкт досліджень трактується ще більш неоднозначно, що пояснюється недостатнім станом наукової розробленості проблеми, а існуючі визначення поняття відображають різноманітність поглядів учених на сутність педагогічної творчості. Їх узагальнення дозволило виділити найбільш важливі підходи до розуміння феномена педагогічної творчості.

Визначальними рисами педагогічної творчості виступають новизна, оригінальність, нестандартність процесу та результату педагогічної діяльності, вихід за межі відомого в педагогічній науці та практиці (Ф. Н. Гоноболін, А. К. Маркова, І. Ф. Харламов та ін.). За визначенням учених, педагогічна творчість – це оригінальний та високоефективний підхід учителя до навчальних завдань, збагачення теорії і практики навчання і виховання [100, с. 326], це завжди пошук та знаходження нового [290, с. 51]. Педагогічна творчість містить елементи новизни, що найчастіше за все пов'язано не стільки з продукуванням прийомів навчально-виховної діяльності, скільки з деякою їх модернізацією, новаторство ж розуміється як справжнє відкриття, важливий винахід [528, с. 15]. Таким чином, критеріями новизни можуть бути як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст педагогічної творчості. У вузькому, суб'єктивному значенні педагогічна творчість – це “відкриття для себе”, нові для педагога думки, ставлення, оцінки, способи діяльності, що зумовлює розуміння педагогічної творчості як родової ознаки праці вчителя-вихователя будь-якого рівня результативності, завжди пов'язаної з перетворенням, з постійно мінливими умовами розв'язання педагогічних задач та ситуацій (А. К. Маркова, М. М. Поташник, В. М. Харкін, В. А. Кан-Калик, М. Д. Никандров). У широкому, об'єктивному розумінні педагогічна творчість – це створення передового педагогічного досвіду, новаторство, що істотно змінює погляди на педагогічні явища і пов'язується із вищими творчими досягненнями педагога, вищими рівнями майстерності,

мистецтвом учителя (Ю. П. Азаров, І. А. Зязюн, Н. В. Кузьміна, І. П. Раченко, Г. І. Харламов та ін.).

У сучасних умовах активного поширення ідей творчого підходу до педагогічного процесу слухним є застереження не перетворювати педагогічну творчість на “безмежний волонтаризм” [389, с. 10], педагогічну творчість слід відрізнити від прожектерства, підробок, оригінальничання [400, с. 9], що не мають нічого спільного ані з педагогічною наукою, ані з творчою педагогічною діяльністю [468, с. 51]. Тому у визначеннях педагогічної творчості багато авторів, крім новизни, наголошують на результативності, високій ефективності педагогічної діяльності, соціальній значущості, доцільності, оптимальності створених педагогічних інновацій.

Так, Н. М. Яковлева визначає педагогічну творчість як свідому цілепокладальну діяльність учителя, спрямовану на оригінальне та високоефективне вирішення педагогічних завдань [568]. М. В. Кухарев та В. С. Решетько розглядають педагогічну творчість як діяльність, засновану на здібностях, що забезпечують успішність прогнозування, реконструювання і корекції продуктивної педагогічної діяльності та її результату [248, с. 7]. М. М. Поташник пов’язує педагогічну творчість з оптимізацією навчання [400], а П. І. Шевченко, Б. Д. Красовський, І. С. Дмитрик вважають, що педагогічна творчість – це оптимальна реалізація випереджаючих конструкцій-моделей учительської діяльності на основі соціального замовлення та логіки розвитку педагогічної науки [553, с.11]. Решта авторів визначають педагогічну творчість через її вплив на розвиток особистості учасників педагогічного процесу. Н. В. Кузьміна сутність педагогічної творчості вбачає у вирішенні учителем незліченної кількості педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті формування творчої особистості учня, людини, а в професійних навчальних закладах – основ професійної майстерності, готовності до продуктивної праці [240, с. 12]. С. О. Сисоєва трактує педагогічну творчість як особистісно-розвивальну взаємодію суб’єктів навчально-виховного процесу, спрямовану на формування творчої особистості учня та підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [464, с. 32], а Р. П. Скульський під педагогічною творчістю розуміє такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який забезпечує максимальні результати розв’язання навчально-виховних завдань та безпосереднє зростання загальної та

професійної культури педагога [470, с. 10], що також передбачає систематичне самовдосконалення професійної майстерності шляхом оволодіння новітніми досягненнями науки, передового педагогічного досвіду і активізації власних науково-методичних пошуків [468, с. 59].

Багато вчених при визначенні сутності поняття педагогічної творчості трактують цей феномен переважно як властивість особистості, виділяючи різні домінанти в її структурі. Ю. П. Азаров, не пропонуючи конкретного визначення, вказує на роль творчого натхнення педагога, інтуїції, передбачення [5, с. 413-438]. З. С. Левчук підкреслює значення потребнісно-мотиваційного блоку в структурі особистості – потреби в новизні, прагнення до перетворення, до пошуку [259, с. 8-9]. В. А. Лисовська та Н. Ю. Посталюк розглядають педагогічну творчість через інтелектуальний компонент [267; 399], а О. М. Пехота – через неповторну індивідуальність учителя, що зумовлює самобутність, унікальність педагогічної праці [384].

З актуалізацією культурологічної методології як особливої рефлексії освітньо-виховних проблем, розвитком педагогічної культурології як її специфічної галузі в дослідженнях якісних характеристик педагогічної праці, процесів та явищ педагогічної дійсності у науковому обігу дедалі активніше використовується поняття “педагогічна культура”, “професійно-педагогічна культура”. У цілому склалося три провідних підходи до розуміння сутності педагогічної культури як одного з видів загальної культури людини: діяльнісний (культура як передумова, мета, спосіб, інструмент педагогічної праці), особистісний (культура як концентроване вираження особистості педагога), аксіологічний (культура як система цінностей-регуляторів педагогічної праці) [55, с. 39], а формами її існування визначаються матеріальна і духовна культура. Важливим у контексті нашого дослідження є виділення поряд з педагогічною культурою як соціально-суспільним явищем, носіями якої виступає сім'я, керівники колективів, наставники тощо, також поняття “професійно-педагогічна культура” (І.Ф.Ісаєв, 1993), носіями якої виступають професійні педагоги – вчителі, вихователі, соціальні працівники тощо.

У багатьох визначеннях педагогічна культура трактується в широкому соціальному контексті як підсистема цілісної соціальної системи, що діалектично взаємопов'язана із суспільними процесами та явищами і зумовлена законами суспільного розвитку (В. М. Гриньова,

Т. В. Іванова, І. Ф. Ісаєв, Л. С. Нечипоренко та ін.). Виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності, спрямованою на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати та збагачувати культуру суспільства. Це робить педагогічну культуру не тільки частиною, а й важливим механізмом відтворення культури суспільства в усіх його сферах [105, с. 116].

Інші автори характеризують педагогічну культуру як складне системне динамічне інтегральне утворення особистості вчителя (О. Б. Гармаш, І. Ф. Ісаєв, О. З. Краснова, Л. А. Нейштадт та ін.), як процес і результат якісної педагогічної діяльності (М. М. Букач, В. В. Зелюк, І. Ф. Ісаєв та ін.). Різноманітними є погляди дослідників на структуру педагогічної культури як системного явища та на виокремлення її компонентів. Розуміючи педагогічну культуру як певну міру оволодіння педагогічним досвідом людства, ступінь досконалості викладача в педагогічній діяльності, досягнутий високим рівнем розвитку його особистості, А. В. Барабанщиков визначає такі її складові як педагогічна спрямованість особистості, психолого-педагогічна ерудиція та інтелігентність, моральна чистота, гармонія раціонального й емоційного, система професійних якостей, потреб у самовдосконаленні [31, с. 72]. Л. А. Нейштадт виділяє духовно-інтелектуальні, процесуальні, творчі, ціннісно-емоційні компоненти педагогічної культури [324, с. 46]. Т. В. Іванова вказує на роль творчої діяльності учителя, його мислення та здатність до перетворення як провідних ознак педагогічної культури [174, с. 46-47]. Вважаючи педагогічну культуру системною властивістю особистості, О. М. Столяренко визначає її компонентами педагогічну спрямованість, педагогічні здібності, педагогічну майстерність, спеціальну майстерність, культуру праці [494, с. 297-301].

Найбільш фундаментальними та оригінальними визначаються концепції педагогічної культури Є. В. Бондаревської, І. Ф. Ісаєва, В. М. Гриньової, які об'єднує ідея аксіологічної методології та природи цього феномена. На думку Є. В. Бондаревської, педагогічна культура є сферою професійної діяльності та особистісною властивістю, що охоплює динамічну систему педагогічних цінностей, творчих способів діяльності і особистих досягнень учителів, а серед істотних ознак дефініції визначає гуманістичну позицію вчителя, здатність вирішувати



проблеми з позиції учнів, психолого-педагогічну компетентність, розвинуте психолого-педагогічне мислення, предметно-методичну освіченість, досвід творчої діяльності та уміння її обґрунтовувати, розробляти авторський проект, здатність до саморегуляції та саморозвитку, готовність до продуктивного спілкування тощо [55, с. 40]. І. Ф. Ісаєв трактує сутність професійно-педагогічної культури як міру і здатність до творчої самореалізації особистості в різних видах педагогічної діяльності і спілкування, спрямованих на освоєння, передачу, створення педагогічних цінностей і технологій, самовизначення особистості педагога [561, с. 398-400], визначаючи феномен інтегрованою якістю особистості педагога-професіонала, умовою та передумовою ефективності педагогічної діяльності, узагальненим показником компетентності та метою професійного самовдосконалення. В. М. Гриньова, розглядаючи педагогічну культуру водночас як відносно самостійну систему і як елемент іншої педагогічної системи, вважає феномен особистісним утворенням, що являє собою діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, які спрямовують і коригують педагогічну діяльність, та визначає структурні компоненти дефініції: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення, що гармонійно пов'язуються з функціональними компонентами – пізнавальним, виховним, дидактично-професійним, комунікативним, діагностико-організаційним, нормативним, захисним [107, с. 122-124]. Автор підкреслює, що результатом формування педагогічної культури є педагогічна майстерність та творчість учителя [106, с. 37].

У різноманітних трактуваннях сутності, змісту і структури педагогічної культури особливий інтерес представляють її якісні характеристики і параметри, відповідно до чого професійна культура виступає мірою якості будь-якого виду професійної праці, а педагогічна культура визначається як “високий ступінь розвитку особистісних якостей і підготовки, що відповідають специфіці педагогічної праці і забезпечують максимальні можливості її ефективності [494, с. 297]. В такому значенні похідні від педагогічної культури терміни є найважливішими системоутворювальними елементами педагогічної культури, що, на думку Г. І. Ріzza, підкреслюють високий ступінь розвиненості професійно важливих якостей педагога, високий ступінь

якості педагогічної діяльності, серед яких називається культура цілепокладання вчителя, культура педагогічних знань, культура мислення, культура почуттів, культура спілкування, культура ставлення учителя [424, с. 115-116]. В. А. Мижериков та М. Н. Єрмоленко, продовжуючи цей ряд термінів, виділяють культуру мовлення, культуру поведінки, культуру думки, культуру зовнішності педагога [302, с. 51-53].

Підходи авторів до встановлення співвідношення розглянутих понять (педагогічного професіоналізму, педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури) також характеризуються неоднозначністю і суперечливістю. Найпоширенішими є такі погляди на зв'язок педагогічної майстерності і професіоналізму вчителя: ці поняття ототожнюються і розглядаються як синоніми (С. І. Іванова); професіоналізм розуміється вузько як база, складова, певний рівень сформованості педагогічної майстерності (Ю. П. Бабанський, Н. К. Бакланова, Н. П. Волкова); майстерність учителя-вихователя вважається основою, ступенем, однієї з граней, складовою професіоналізму (І. Д. Багаєва, А. К. Маркова, с. Т. Каргін, В. О. Соловієнко, Г. І. Харламов). І. Д. Багаєва, на наш погляд, правомірно порушує питання про те, що педагогічний професіоналізм є поняттям більш високого рівня, самостійною категорією, що має лише точки зіткнення з майстерністю [27, с. 14].

Зв'язок педагогічної творчості і професіоналізму вчителя підкреслює багато дослідників проблеми педагогічної праці (Л. К. Гребенкіна, Н. В. Кузьміна, М. В. Кухарев, І. П. Підласий, А. О. Реан та ін.), однак не зовсім конкретно його визначають. А. О. Реан і Я. Л. Коломінський вважають, що професіоналізм і педагогічну творчість не варто тісно пов'язувати, оскільки професійно грамотні дії є неодмінним результатом творчості педагога [421, с. 233], І. П. Підласий вказує, що не можна ні відкидати, ні ігнорувати творчість у професіоналізмі вчителя, необхідно лише віддати належне місце творчості у педагогічній професії [389, с. 7]. М. В. Кухарев і В. С. Решетько підкреслюють, що розгляд творчості з точки зору професіоналізму дає більш міцну основу для виділення різних рівнів педагогічної творчості [248, с. 34-35], а Н. К. Бакланова трактує професіоналізм як основу, базу майстерності й умову творчості [30, с. 83].

Співвідношення професіоналізму вчителя-вихователя і педагогічної

культури поки що залишається малодослідженим питанням, однак у концепціях педагогічної культури Є. В. Бондаревської, В. М. Гриньової, І. Ф. Ісаєва, Т. В. Іванової та ін., поряд з аксіологічними характеристиками, до структури поняття включаються як технологічна переконливість педагога, його вправність, майстерність педагогічної діяльності, тобто інструментальні властивості, так і педагогічна творчість, інноваційність як іманентна характеристика, умова формування творчої індивідуальності вчителя [55; 107]. В. М. Гриньова підкреслює, що результатом формування педагогічної культури є педагогічна майстерність та творчість учителя [106, с. 37]. Найбільш визначену позицію щодо зв'язку педагогічної культури з професіоналізмом займають О. М. Столяренко, Б. А. Дьяченко, Л. К. Гребенкіна, В. О. Сластьонін. О. М. Столяренко конкретно вказує, що педагогічна культура виступає комплексним вищим вираженням професіоналізму викладачів, працівників освітніх установ [494, с. 297], а Б. А. Дьяченко вважає, що педагогічна культура – це цілісна сутнісна характеристика особистості вчителя, важливий компонент його професіоналізму, умова ефективної педагогічної діяльності [154, с. 54]. Л. К. Гребенкіна і Л. А. Байкова трактує педагогічну культуру як основу та зміст професіоналізму [364, с. 28-29], а В. О. Сластьонін, вважаючи педагогічну культуру складним системним утворенням, яке включає і професіоналізм учителя [472, с. 4], підкреслює творчу природу педагогічної культури і відзначає, що “культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту.., а кожен новий елемент культури не перекреслює, не відкидає попереднього пласта культури .., тобто педагогічна культура є результатом педагогічної творчості [526, с. 13].

Крім розглянутих фундаментальних понять педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури, що широко використовуються для характеристики високої якості, досконалості педагогічної праці, в сучасному науково-педагогічному тезаурусі утвердилося також чимало інших семантично близьких до педагогічного професіоналізму термінів та словосполучень. Вони були нами виділені й упорядковані за типовими ознаками у концептуальні блоки, що відображено у табл. 2.

Здійснений аналіз понятійно-термінологічної системи дослідження показав неоднозначність існуючих підходів до тлумачення сутності,

змісту та структури як самого педагогічного професіоналізму, так і співвідношення з ним найбільш уживаних та близьких за значенням понять, насамперед, педагогічної майстерності, творчості, культури. Це пояснюється складністю та багатозначністю кожного з них як самодостатніх феноменів, а також відмінністю теоретичних позицій авторів. Разом з тим, подібна термінологічна невпорядкованість негативно позначається на розв'язанні теоретичних і практичних питань проблеми праці педагога та його підготовки і вимагає їх систематизації та ієрархізації.

**Таблиця 2**

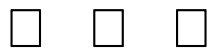
*Термінологічне поле теорії професіоналізму педагогічної праці*

<i>Терміни</i>	<i>Концептуальні блоки</i>
Педагогічна професія, педагогічна праця, педагогічна спеціальність, педагог-викладач-учитель-вихователь, педагогічне середовище, професійно-педагогічні цінності, педагогічне співтовариство, педагогічна кваліфікація, педагогічна професіограма, <i>культура педагогічної спільноти</i>	Професіоналізм учителя-вихователя як соціально-педагогічне явище
Педагогічна діяльність, професійно-педагогічна активність, педагогічна взаємодія, функції педагогічної діяльності, психологічна структура педагогічної діяльності, педагогічне спілкування, професійно-педагогічний досвід, творча педагогічна діяльність, індивідуальний стиль педагогічної діяльності, <i>педагогічна майстерність</i>	Професіоналізм педагогічної діяльності
Професійно важливі якості, педагогічні здібності, педагогічний потенціал, педагогічна креативність, творча індивідуальність педагога, професійна суб'єктність педагога, професійна Я-концепція вчителя, професійно-педагогічна самосвідомість, <i>педагогічна творчість</i>	Професіоналізм особистості учителя-вихователя

Проведений аналіз дозволив погодитися з правомірністю позицій І. Д. Багаєвої, А. К. Маркової, Б. А. Дьяченка, І. Ф. Харламова про те, що поняття педагогічного професіоналізму слід вважати більш масштабним, більш високого гатунку порівняно з педагогічною майстерністю та педагогічною творчістю, яке складним чином інтегрує останні як його сутнісні складові та рівневі характеристики. Професіоналізм, за А. К. Марковою, – це найвищий рівень професійної

компетентності, це оволодіння смислами педагогічної професії, професійними позиціями та її гуманістичною спрямованістю, це оволодіння високими зразками праці (майстерністю), а також постійний пошук нового у професії (творчість, новаторство) [290, с. 50-52]. Поняття ж педагогічної культури і професіоналізму учителя-вихователя є однопорядковими, хоч і не тотожними.

Ми вважаємо, що професіоналізм, майстерність, творчість педагога набувають смислу лише в контексті культури, яка може виступати “гідною системою координат” (В. П. Зінченко) продуктивної перетворюючої професійної праці педагога, що відображає гуманістичний зміст педагогічної професії та долає поширені, на жаль, технократичні тенденції і обмеження її “предметним баченням” кінцевого результату як засвоєння та відтворювання набутого науково-предметного досвіду. Відповідно, на нашу думку, педагогічна майстерність виступає смислоутворювальним чинником діяльній характеристик педагогічного професіоналізму, педагогічна творчість – особистісної, а педагогічна культура – узагальнювальної, аксіологічної. При цьому наша позиція близька до підходу Л. К. Гребенкіної та Л. А. Байкової, які вважають педагогічну майстерність формою прояву професіоналізму вчителя у педагогічній діяльності як результату набутого досвіду; педагогічну творчість – здатністю педагога до постійного оновлення змісту, технологій організації педагогічного процесу на основі особистісних якостей; а педагогічна культура, на думку авторів, зумовлює фундаментальні засади, змістові орієнтації професіоналізму вчителя-вихователя [364].



Таким чином, фундаментальність, системність, масштабність, автономність та узагальнюючий характер професіоналізму педагога, його взаємозв’язок і взаємозумовленість з поняттями педагогічної майстерності, педагогічної творчості, педагогічної культури та іншими дефініціями дає змогу, слідом за В. Я. Синенком, вважати професіоналізм педагога науковою категорією [462, с. 46], одним із центральних понять теорії педагогічної праці – дидактиці (Т. Маркар’ян).

У розумінні сутності дефініції ми, наслідуючи підхід

Л. К. Гребенкіної [105], виходимо із діалектичного співвідношення професіоналізму працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічного явища і як психолого-педагогічного феномена (див. рис. 1). Як *соціально-педагогічне явище*, професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери являє собою соціально обумовлену розгалужену складноструктуровану систему суспільно детермінованих кваліфікаційних вимог, що відображають норми і цінності культури професійно-педагогічного середовища, в яких концентрується накопичений науково-теоретичний та практико-методичний культурний професійний досвід педагогічної спільноти відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, ідеалів, установок з подальшою його трансформацією у систему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Як *психолого-педагогічний феномен*, професіоналізм педагога виступає індивідуальною проекцією соціально детермінованих норм та еталонів висококваліфікованої професійно-педагогічної праці на рівні культури її здійснення і є складним інтегративним динамічним багатоступеневим утворенням, що зумовлює продуктивність педагогічної діяльності (зовнішній план) та розвиненість особистості педагога-професіонала (внутрішній план) у діалектичній єдності культуровідповідної професійно-педагогічної позиції, компетентності та культури педагогічного мислення, емоційно-почуттєвої та поведінкової культури педагога.

Представлений аналіз категоріально-понятійного апарату теорії педагогічного професіоналізму, визначення її термінологічної системи дає змогу осмислити, обґрунтувати сутність професіоналізму педагога як досить нової науково-педагогічної категорії, що використовується для опису високоякісної праці освітянських кадрів та впливає на оновлення ціле-змістових і технологічних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Здійснена ж інтерпретація термінологічних рядів створює категоріально-понятійну базу побудови концептуальної моделі педагогічного професіоналізму та розроблення технологічних підходів до його формування та вдосконалення.

## **Література:**

1. *Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать: Кн. для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. / Ю. П. Азаров – М. : Просвещение, 1985. – 448 с.
2. *Азаров Ю. П.* Мастерство воспитателя / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1971. – 127 с.
3. *Багаева И. Д.* Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. Д. Багаева ; НИИ Профтехобразования АПН СССР. – Л., 1991. – 35 с.
4. *Бакланова Н. К.* Психолого-педагогические основы профессионального мастерства специалистов культуры художественного профиля : дис. ... д-ра пед. наук : 13.0.01., 13.00.05 / Н. К. Бакланова. – М., 1997. – 548 с.
5. *Барabanщиков А. В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барabanщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71-77.
6. *Болотов В. А.* Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. А. Шайденко // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 66-72.
7. *Бондаревская Е. В.* Педагогическая культура как общественная и личностная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37-43.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
9. *Гильмеева Р. Х.* Профессионализм учителя в социологическом измерении / Р. Х. Гильмеева // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 72-80.
10. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
11. *Горбенко В. В.* Формирование основ профессионализма будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Горбенко. – М., 1998. – 189 с.

12. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т. / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 38 с.
13. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. К. Гребенкина. – М., 2000. – 441 с.
14. *Гринева В. Н.* Формирование педагогической педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин / В. Н. Гринева // Образование в современном мире: проблемы, теория, практика. – Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса : ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – С. 36-38.
15. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 416 с.
16. *Гудсон И.* Принципиальный профессионализм / И. Гудсон // Перспективы. – 2000. – Т. XXX. – № 2. – С. 123-134.
17. *Деркач А. А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А. А. Деркач. – Кн. 1-5. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1.: Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.
18. *Деркач А. А.* Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.
19. *Дубасенюк О. А.* Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Дубасенюк. – К., 1996. – 444 с.
20. *Дьяченко Б. А.* Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ЦППО АПН України / Б. А. Дьяченко. – К., 2000. – 18 с.
21. *Загвязинский В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
22. *Зязюн И. А.* Краса педагогічної дії / И. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.



23. *Иванова Т. В.* Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале педагогических дисциплин): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Иванова. – Волгоград, 1991. – 218 с.
24. *Карпова Э. Э.* Проблема профессионального мастерства педагога и условия ее решения / Э. Э. Карпова, А. Г. Колесник // Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-27 сентября 1996 г.). – Одесса: ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 1996. – С. 47-49.
25. *Климов Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1996. – 400 с.
26. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
27. *Климов Е. А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5-14.
28. *Кондрашова Л. В.* Формування в майбутніх учителів педагогічного професіоналізму / Л. В. Кондрашова // Рад. школа. – 1989. – № 5. – С. 77-80.
29. *Крыштановская О. В.* Инженеры: становление и развитие профессиональной группы / О. В. Крыштановская. – М.: Наука, 1989. – 142 с.
30. *Кузьмина Н. В.* Диагностика продуктивности деятельности преподавателя и мастера производственного обучения как фактор повышения профессионализма / Н. В. Кузьмина // Проблемы диагностики факторов продуктивной деятельности педагогического коллектива среднего профтехучилища. – Л., 1988. – С. 5-17.
31. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
32. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.
33. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш.шк., 1990. – 162 с.
34. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. [Б.и.], 1993. – 54 с.

35. *Кухарев Н. В.* На пути к профессиональному совершенству: Книга для учителя Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
36. *Кухарев Н. В.* Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование). В 3-х ч. – Част. 1. Диагностика педагогического мастерства / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1995. – 103 с.
37. *Левитан К. М.* Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 168 с.
38. *Левчук З. С.* Формирование готовности к профессионально-педагогическому творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / МГПИ им. М. Горького / З. С. Левчук. – Минск, 1992. – 19 с.
39. *Лисовская В. А.* Формирование творческого потенциала личности воспитателя в пед. вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Киевск. гос. пед. ин-т им. М. Горького / В. А. Лисовская. – К., 1984. – 16 с.
40. *Малаканова Л. В.* Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя в курсі “Основи педагогічної майстерності” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди / Л. В. Малаканова. – Харків, 2000. – 20 с.
41. *Марина Т. А.* Формирование профессионализма студентов с использованием машиноориентирующей педагогической информации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Марина. – М., 1993. – 183 с.
42. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркина. – М. : Международный центр “Знание”, 1996. – 308 с.
43. *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
44. *Мижеригов В. А.* Введение в педагогическую профессию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / В. А. Мижеригов, М. Н. Ермоленко. – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 288 с.
45. *Мороз О. Г.* Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко. – К. : Знання, 1992. – 112 с.
46. *Мындыкану В. М.* Педагогическая техника и мастерство учителя / В. М. Мындыкану. – Кишинев : Штинца, 1991. – 197 с.

47. *Нейштадт Л. А.* К вопросу о понятии “педагогическая культура” / В помощь начинающему учителю : метод. материалы / Л. А. Нейштадт. – Даугавпилс : ДГПИ, 1990. – 87 с.
48. Образование: идеалы и ценности: историко-теоретический аспект / под ред. З. И. Равкина. – М. : ИТП и О РАО, 1995. – 631 с.
49. Общая и прикладная акмеология : учеб. пособие / за ред. А. А. Деркача. – Част. 1. – М. : Изд-во РАГС, 2001. – 279 с.
50. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М. : Русский язык, 1986. – 797 с.
51. Основы вузовской педагогики / ред. коллегия : Н. В. Кузьмина (отв. ред) и др. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 311 с.
52. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
53. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров. – В 4-х т. – Т. 1. – М. : Сов. энциклопедия, 1964. – 832 с.
54. Педагогическое мастерство и педагогическая технология / авторы-составители : Л. К. Гребенкина, Л. А. Байкова. – М. : ЛОР, 2000. – 256 с.
55. Педагогіка : навч. посібник / укл. І. М. Богданова, З. Н. Курлянд, ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. – 356 с.
56. Педагогічна майстерність : підручник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривоніс та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
57. *Пехота О. М.* Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / ШППО АПН України / О. М. Пехота. – К., 1997. – 52 с.
58. *Підласий І.* Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3-8.
59. *Подласый И. П.* Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2-х кн. / И. П. Подласый – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
60. *Посталюк Н. Ю.* Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1989. – 206 с.

61. *Поташник М. М.* Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 187 с.
62. Пути совершенствования психолого-педагогической подготовки учителя в свете Основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тез. докл. и выступл. на Всесоюз. науч-практ. конф. / под ред. И. А. Зязюна и др. – Полтава : ПГПИ, 1985. – 316 с.
63. *Пуховська Л.* Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 20-25.
64. *Пуховська Л. П.* Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя : зб. наук. пр. – Вип. 4. – Част. 1. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2002. – С. 12-15.
65. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 410 с.
66. *Ризз Г. И.* Размышления о педагогической деятельности, культуре, мастерстве / Г. И. Ризз // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 114-116.
67. *Рогов Е. И.* Личностное развитие учителя в педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ин-т. / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 46 с.
68. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.
69. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. – Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999. – 670 с.
70. *Синенко В. Я.* Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 45-52.
71. *Сисоева С. О.* Педагогічна творчість / С. О. Сисоева. – К.-Х. : “Каравела”, 1998. – 151 с.
72. *Скульський Р. П.* Учитесь быть учителем / Р. П. Скульський. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
73. *Скульський Р. П.* Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р. П. Скульський. – К. : Вища шк., 1992. – 132 с.

74. *Сластенин В. А.* Професионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С. 4-15.
75. *Сластенин В. А.* Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.
76. Советский энциклопедический словарь. – М. : Изд-во “Советская Энциклопедия”, 1981. – 1600 с.
77. *Соложин А. В.* Организационно-педагогические условия развития профессионализма педагогических работников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Соложин. – Екатеринбург, 1997. – 197 с.
78. *Столяренко А. М.* Педагогика и психология / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
79. *Троцько Г. І.* Педагогічна майстерність / Г. І. Троцько. – Харків : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1995. – 117 с.
80. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.
81. *Харламов И. Ф.* О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11-15.
82. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособие / Г. И. Хозяинов. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.
83. *Шевченко П. И.* Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству / П. И. Шевченко, Б. Д. Красовский, И. С. Дмитрик. – К. : Наук. думка, 1992. – 148 с.
84. *Шиян О. М.* Аутопедагогическая компетентность учителя / О. М. Шиян // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63-68.
85. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л. : Просвещение, Ленингр.отд., 1967. – 266 с.
86. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет: С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 1. – М. : Проф. образование, 1998. – 568 с.
87. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 2. – М. : Проф. образование, 1999. – 440 с.

88. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. / науч.-ред. совет : С. Я. Батышев (предс.) и др. – Т. 3. – М. : Проф. образование, 1999. – 488 с.
89. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки студентов к творческой решению воспитательных задач : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Челябинск. гос. пед. ин-т. /Н. М. Яковлева – Челябинск, 1992. – 37 с.
90. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : “Полиус”, 1998. – 639 с.
91. Goodson I. F. Teachers’ Professional lives / I. F. Goodson, A. Hangreaves. – London : Falmer, 1996.
92. Hall H. Occupation and structure / H. Hall. – Engle-wood citfs (New York), 1969.
93. McIntyre D. Initial Teacher Education as Practical Theorising: a Response to Paul Hirst // British Journal of Educational Studies. – 1995. – Vol. XXXXIII. – № 4. – P. 365-383.

**Сидоренко В. В.**

## **ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

**Педагогічна майстерність учителя-словесника  
як соціально-педагогічний, науково-теоретичний, науково-  
методичний та акмеологічний феномен**

*Феноменологія педагогічної майстерності  
досліджує “педагогічну майстерність” як феномен.  
Вона є рефлексія зсередини педагогічної реальності.*

*О. І. Субетто. Онтологія і феноменологія  
педагогічної майстерності. – Тольятті, 1999.*

Реалізація вимог сучасного суспільства щодо забезпечення інноваційного розвитку педагогічної освіти передбачає зміни в професійних установках, ціннісно-світоглядних орієнтирах учителя української мови і літератури та спрямовує його професійно-педагогічну діяльність на впровадження багатовекторної моделі гуманітарної профілізації, створення сприятливих умов для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Перспективні завдання освітньої галузі “Мови і літератури” здатний виконувати конкурентоспроможний на ринку освітніх послуг учитель-словесник, який має ґрунтовний рівень знань, умінь, розвинені філологічні і педагогічні здібності, виробив нову якість професійно-педагогічної дії, працює у форматі творчих пошуків на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання. Саме від якості підготовки і підвищення кваліфікації вчителя-словесника, розвитку його творчої активності значною мірою залежить ефективність формування громадянина із державним мисленням, якому притаманні мовна картина світу, широка ерудиція, національна самосвідомість. Підготовка

компетентного фахівця, акмепрофесіонала в умовах післядипломної освіти передбачає організацію диференційованого акмеологічного освітнього простору за індивідуальною освітньою траєкторією відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій, упровадження багатоваріантних, диверсифікованих за профілем програм, моделей, форм освіти дорослих, реалізацію інноваційних методологічних підходів.

Переосмислення соціальної і професійної місії вчителя української мови і літератури актуалізує необхідність ґрунтовного дослідження педагогічної майстерності як соціально-педагогічного, науково-теоретичного, науково-методичного, акмеологічного феномену в їх діалектичній єдності. Адже без наукового вивчення процесу розвитку педагогічної майстерності, дослідження феноменології цієї наукової категорії, теоретико-методологічної інтерпретації змісту і структурної ієрархії складників поняття підготовка конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг словесника-майстра стає обмеженою в пізнанні й науково-методичному менеджменті.

Аналіз наукової літератури і суспільної практики засвідчує як високу соціальну цінність і науково-прикладну значущість феномену педагогічної майстерності, так і віднайдені протягом усієї історії розвитку суспільної та філософсько-педагогічної думки напрямів і методологічних стратегій його дослідження. Питання про статус розглядуваної наукової категорії, її системоутворювальні компоненти, кореляцію з іншими поняттями на сьогодні не набуло однозначної відповіді. Відсутнє загальноприйняте визначення терміна, чітко не з'ясовано компонентний склад системи. Це спричинено тим, що вчені по-різному пояснюють організацію й природу педагогічної майстерності, зупиняючись лише на ґрунтовному вивченні певного ракурсу проблеми, що робить дослідження однобічним, неповним. Представники методологічних підходів (широкого і вузького) і поглядів (технологічного, особистісного, діяльнісного, діяльнісно-особистісного або комплексного) по-різному інтерпретують змістове наповнення досліджуваного об'єкта, критерії прояву на *додипломному*, коли тільки закладаються підвалини педагогічної майстерності, і *післядипломному рівнях*, коли вчитель-словесник, пройшовши етап професійної адаптації, набуває певного професійного досвіду, виробляє індивідуально-творчу систему професійно-педагогічних дій, відшліфовує індивідуальний



стиль професійно-педагогічної діяльності [21, с. 13-45; 22, с. 32-65]. Залежно від контексту дослідження та авторського погляду поняття педагогічної майстерності тлумачиться як акмеологічний феномен професійної організації (Н. А. Разіна), вияв найвищої форми активності особистості в професійній діяльності (М. В. Стасюк), прояв “Я” педагога в професії (Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко), комплекс якостей педагогічного працівника (К. М. Старченко, В. І. Пуцов), комплекс властивостей особистості (І. А. Зязюн, В. Ф. Паламарчук), інтегративний показник ступеня готовності до побудови особистісно зорієнтованих технологій (Ю. І. Завалевський) та ін. У розглянутих дефініціях на позначення поняття педагогічної майстерності вчителя поряд із інваріантними ознаками наявні індивідуальні й спорадичні, які розкривають суто авторське розуміння терміна.

У лексикографічній літературі лінгвістичного й психолого-педагогічного спрямування також спостерігаються розбіжності у визначенні окресленого поняття, проте спільною квінтесенцією для всіх наукових розвідок виступає проведення аналогії між педагогічною майстерністю і творчим виконанням професійних обов’язків і функцій, високим рівнем професіоналізму. Педагогом-майстром переважно називають спеціаліста, який досяг високого рівня у професійно-педагогічній діяльності, досконалості у своїй роботі, творчості, володіє низкою важливих для самореалізації в професії особистісних якостей, має досвід роботи й послідовників, яким уміло передає своє ремесло, постійно самовдосконалюється (А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук, С. У. Гончаренко, З. Й. Куньч, С. І. Ожегов та ін.). Дослідники феномену педагогічної майстерності доходять до одностайного висновку, що педагог-майстер – це спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки або мистецтва, практично розбирається в питаннях загальної, дитячої та педагогічної психології, досконало володіє методикою навчання і виховання; вправний, неперевершений, творчий у справі навчання і виховання підростаючого покоління. Синонімічне гніздо поняття “майстер” складають такі лексеми, зокрема *віртуоз* (від італ. *virtuoso* – досяг найвищого ступеня майстерності в якій-небудь діяльності), *митець* (знавець своєї справи, який майстерно її виконує), *професіонал* (від фр. *professionnel*, нім. *professional*, з лат. *professio* – спеціальність) – кваліфікований фахівець, який має

глибокі знання в якій-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, майстер своєї справи, *ас* (великий майстер своєї справи), *універсал* (людина різнобічних мистецьких навичок), *професіонал екстра-класу* тощо.

Такі зміни й варіації в поняттєво-термінологічному апараті зумовлені, на нашу думку, багатовимірністю, різноаспектністю самого терміна (про це свідчить інтерпретаційна парадигма в смислових контекстах “педагогічна майстерність”, “професійна майстерність”, “технологічна майстерність”, “фахова майстерність” та ін.), видозміною пріоритетів у професійно-особистісному зростанні педагога, його підготовки до виконання нових завдань і функцій відповідно до оновленої освітньої парадигми тощо. Безперечним є той факт, що системний і вичерпний аналіз складного поліфункціонального феномену педагогічної майстерності потребує комплексного, багатоаспектного підходу, спонукає до *порівняльного аналізу змісту, структури, парадигмальних характеристик як окремо взятого терміна, так і сутнісних концептів педагогічної майстерності вчителя мови і літератури в системі післядипломної освіти.*

Під час дослідження педагогічної майстерності вчителя-словесника як *поліфункціонального* феномену враховуємо такі закономірності реалізації феноменологічного підходу [2, с. 155]: а) кожний феномен, який виконує системотвірну функцію у розвитку відповідних теорій, повинен бути всебічно та багатовимірно вивченим і осмисленим з точки зору цілей, змісту, форм, методів, дидактичних і технічних засобів; б) виокремлений феномен повинен бути дослідженим як локально, у контексті розвитку відповідної педагогічної теорії, так і глобально, і в порівнянні з іншими раніше відомими педагогічними теоріями; в) досить продуктивно феноменологічний підхід у розвитку відповідної педагогічної теорії застосовувати з урахуванням принципу доповнюваності, тобто важливо зрозуміти, наскільки теорія доповнює і розвиває попередні педагогічні теорії, у цьому її принципова відмінність, і за рахунок цього досягається педагогічна ефективність освітньо-виховного процесу. Визначення сутності феномену педагогічної майстерності вчителя мови і літератури, у першу чергу, має відображати глибинний зміст цієї наукової категорії, окреслювати статус поняття в системі педагогічних дефініцій, у ньому має бути вказано, на чому ґрунтується, що є своєрідним фундаментом, платформою неперервного професійно-особистісного зростання

вчителя-словесника, які системоутворювальні компоненти входять до структурного складу. Як слушно із цього приводу зауважив Г. І. Хозяїнов [27, с. 80], категоріальний термін “педагогічна майстерність” має вміщувати “і особливе, специфічне, характерне як для різних педагогічних систем і різних навчальних предметів, так і для кожної особистості”. Треба також наголосити на типовому недоліку сучасних досліджень, в яких приписується завищена, гіпертрофована роль того чи іншого складника педагогічної майстерності у функціонуванні системи й досягненні високих показників професійно-педагогічної діяльності. Розкрити поняття видається можливим не шляхом окремішнього дослідження компонентів педагогічної майстерності, а через вивчення їх в *єдності, взаємозалежності та ієрархічному взаємозв’язку*, оскільки “не зведені в систему, вони виступають ізольованими якостями, значення яких апріорно вважається визначальним у професійному зростанні та майбутній діяльності. Лише виражені через ієрархічне “дерево” компонентів загальної моделі ці риси можуть займати свої місця в системі згідно зі своїм значенням” [16, с. 6]. Причому спроектовані й вичерпно описані професійно значущі компоненти педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури повинні виступати не абстрактними, побажальними характеристиками, а передусім *становити стратегічну мету підготовки сучасного словесника-майстра, акмепрофесіонала*, шляхом маркетингових досліджень перманентно вимірюватися. Як наголошує із цього приводу Є. А. Пасічник [15, с. 45], “визначити найхарактерніші риси, властиві вчителю-словеснику, – це значить накреслити ту модель учителя, що повинна бути своєрідним еталоном для викладача мови і літератури”. Саме таким шляхом буде розроблена дієва науково-методична система неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителя, зреалізовуватиметься програма наближення віртуальної моделі до реального акме-результату.

Педагогічна майстерність учителя-словесника як *соціально-педагогічне явище* являє собою соціально зумовлену вимогами суспільства й освітньої галузі “Мови і літератури” систему затребуваних професійно-кваліфікаційних та індивідуально-особистісних вимог, норм, характерологічних ознак, ціннісних орієнтирів, професійних ролей і функцій, в яких відображено накопичений професійною спільнотою культурно-історичний, науково-

теоретичний і практичний досвід відповідно до актуальних соціальних пріоритетів, запитів із подальшою його екстраполяцією в систему підготовки словесника-майстра, акмепрофесіонала.

На науково-теоретичному рівні педагогічну майстерність визначаємо як *інтегративну* систему, що проявляється у виробленій із досвідом *новій якості професійно-педагогічної дії*, високій стабільно результативній професійно-педагогічній діяльності; *набутому компетентнісному досвіді* (соціальному, особистісному, професійному); *особистості вчителя-словесника*, його акмеологічних інваріантах, тобто професійно-особистісних якостях, здібностях, властивостях, потенційних ресурсах; *в організації гармонійного комунікативно-ситуативного простору*, що полягає у професійно-педагогічній взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу; *акмеологічній професійній позиції*.

Педагогічна майстерність учителя-словесника розвивається у професійно-педагогічній діяльності, проте не зводиться лише до вищої форми оволодіння “технікою” роботи та операційністю праці (О. І. Субетто), оскільки зумовлена особистістю педагога, його надіндивідуальними потенційними ресурсами (педагогічне покликання, педагогічна й філологічна обдарованість), педагогічними спеціальними здібностями (професійно-комунікативні, акмелінгвістичні, літературно-творчі, артистичні, перцептивні, інтелектуальні, креативні, естетичні, ораторські), професійно-особистісними якостями (мотиваційні, емоційно-естетичні, інтелектуальні, екзистенціональні), ціннісно-світоглядними орієнтаціями (ціннісна позиція, мотиви професійно-педагогічної діяльності, смисли професійно-педагогічної діяльності). Тому розгляд питання розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти здійснюємо у *діяльнісно-особистісній* (або *комплексній*) *інтерпретаційній парадигмі*. Свою точку зору аргументуємо.

На філологічному факультеті вищого навчального закладу формуються лише основи педагогічної майстерності вчителя-словесника. У систему професійно-педагогічної підготовки студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів уведено курси “Основи педагогічної майстерності” і “Основи педагогічної творчості” (Н. В. Гузій, І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва, В. В. Федорчук та ін.), які є базовим етапом дидакалогічної підготовки та дієвим засобом

ефективного становлення майбутнього педагога як суб'єкта професійного зростання, оскільки безпосередньо орієнтують майбутнього вчителя на професійний розвиток і саморозвиток, індивідуалізацію і персоналізацію його підготовки, розкривають перед студентами зміст педагогічної праці, сприяють підвищенню рівня творчого професійного мислення, допомагають знайти власну професійну позицію, увійти у творчу лабораторію педагога-майстра та опанувати технологію її створення [6, с. 114-115, 118]. За допомогою цих інтегрованих курсів закладається міцний теоретико-методичний фундамент професіоналізму й майстерності вчителя української мови і літератури, відбувається його озброєння інноваційними технологічними аспектами майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Проте без сформованої самостійної активно-творчої професійної позиції, неперервного вдосконалення педагогічної майстерності, новаторського перетворення і впровадження в систему роботи педагогічних традицій набуті в процесі підготовки до професії знання, уміння можуть залишитись сталими нереалізованими константами, механічною комбінацією недієвих і малоефективних складників. На підтвердження нашої позиції виступає думка В. А. Міжерикова і Т. А. Юзефавичус про те, що основи педагогічної майстерності є необхідною, але не цілком достатньою умовою високого професіоналізму, без них немає хорошого педагога, без них не можна розраховувати на успіх у навчанні, однак наявність такої основи не означає автоматичного становлення педагога-майстра [13, с. 149]. Безперечно, для досягнення високого рівня педагогічної майстерності потрібний досвід творчої професійно-педагогічної діяльності, сформовані професійно важливі якості, уміння передати предметні фундаментальні знання дітям, вироблення ексклюзивної системи педагогічних дій, власного педагогічного почерку.

Основи педагогічної майстерності є спільними для всіх педагогічних спеціальностей, проте механізми, технології формування педагогічної майстерності вчителя-словесника у вищому навчальному закладі не можна механічно перенести у сферу післядипломної підготовки і перепідготовки кваліфікованих спеціалістів. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти розглядаємо як *неперервний багаторівневий циклічний акме-синергетичний процес*, який має певні

закономірності й особливості, пов'язані з попередньою фундаментальною підготовкою вчителя-словесника у вищому навчальному закладі за предметним полем спеціальності, а також із специфікою професійно-педагогічної діяльності, що “відрізняється своєрідністю та є унікальною” [23, с. 49], розширенням діяльнісної сфери та спектру інноваційних ролей і функцій відповідно до освітньої галузі “Мови і літератури”. В умовах післядипломної освіти учитель-словесник є активним суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, має компетентнісний (соціальний, професійний, особистісний) досвід, який стає основним джерелом навчання, певний стереотип світосприйняття, установок і професійно-педагогічних дій для вирішення професійний протиріч, індивідуально-творчо транспозиціонує набуті основи фундаментальних наук у практичній площині. Тому при тлумаченні розглядуваної наукової категорії ми враховуємо сутнісні концепти розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури, що, по-перше, знаходять подальшу реалізацію закладених у вищому навчальному закладі основ, професійних компетенцій у системі післядипломної освіти та в практичній діяльності, по-друге, підпорядковані реалізації стратегічних завдань оновленої мовно-літературної парадигми, по-третє, зумовлені спектром компетентностей (метапредметних, предметних) учителя-словесника, його інноваційними ролями, провідними принципами професійно-педагогічної діяльності тощо .

Педагогічна майстерність як інтегративна система складається із множинності взаємокорельованих і взаємоузгоджуваних структурно-змістових параметрів, які визначають специфіку професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, спектр його фахових обов'язків і функцій відповідно до завдань освітньої галузі “Мови і літератури”, передбачають реалізацію потенційних можливостей і ресурсів, які є індивідуальними і багатоваріантними. Серед структурно-змістових параметрів педагогічної майстерності виділяємо такі: *нова якість професійно-педагогічної дії* (авторська система діяльності, індивідуально-творчий стиль, самобутній творчий технологічний почерк, мовно-літературне методичне кредо, новий професійно значущий результат, наставництво та ін.), *акмеологічні інваріанти педагогічної майстерності* (професійно-педагогічні ціннісні орієнтації, надіндивідуальні потенційні ресурси, спеціальні педагогічні здібності,

філологічна обдарованість, компетентна активність, професійно-особистісні якості та ін.), *гармонійний комунікативно-ситуативний простір* (гуманістична спрямованість навчання і виховання, організація професійно-педагогічної взаємодії, продуктивний стиль спілкування та ін.), *акмеологічна спрямованість професійного розвитку* (акмеологічна позитивно-гармонійна “Я-концепція”, акмеологічна професійна позиція, акме-мотивація, акмеологічна культура, акмеологічне проектування професійного самовдосконалення та ін.). Цілісність, взаємозалежність виділених структурно-змістових параметрів інтегративної системи педагогічної майстерності властива професійно-педагогічній діяльності словесника-майстра й спрямовує на неперервний розвиток системоутворювальних складових протягом усього андрагогічного циклу.

Структурно-функціональний аналіз внутрішньої організації категоріально-поняттєвої системи педагогічної майстерності дає можливість дослідити ієрархію і взаємозв'язки підсистем, що її утворюють, механізми й принципи їх внутрішнього і зовнішнього функціонування, установити кореляційні зв'язки між категоріями в єдності соціально-нормативних та індивідуально-особистісних характеристик. Органічно взаємопов'язаними підсистемами педагогічної майстерності виступає *педагогічний професіоналізм* і *художньо-педагогічна творчість*. Підґрунтя професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості становить професійна кваліфікація, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна культура, кваліфікаційна категорія, професійна вмільість у навчально-пізнавальній, виховній, методичній, комунікативній, діагностичній та інших сферах, що окреслюється набором компетенцій (про це детальніше див.: [19, с. 13-19; 21, с. 66-83; 22, с. 91-105]).

На основі вивчення особливостей професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, його функціональних ролей в умовах оновленої освітньої парадигми нами розроблено критерії розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника, зокрема: *гуманістичність* (за спрямованістю), *праксеологічність* (за новою якістю професійно-педагогічної дії), *високу продуктивність* і *системність* (за функціональним результатом), *технологічність* (за ефективністю і науковістю навчально-виховного процесу), *діалогічність* (за характером стосунків із суб'єктами професійно-

педагогічної взаємодії), *оптимальність* (за вибором засобів навчання і виховання), *творчість* (за змістом професійно-педагогічної діяльності), *інноваційність* (за якістю впровадження новітніх освітніх підходів, технологій, методів, прийомів та ін.), *акмеологічність* (за акмединамікою неперервного професійно-особистісного зростання протягом усього життя). Визначення критеріїв розвитку педагогічної майстерності дозволяє отримати інструментарій для перманентного моніторингу професійно-особистісного зростання вчителя-словесника на всіх етапах професіогенезу, слугує своєрідним орієнтиром для самотрансценденції педагога в професійному соціумі.

Як *науково-методичний феномен*, педагогічна майстерність учителя-словесника виступає проекцією системи підготовки майстра, акмепрофесіонала в умовах післядипломної педагогічної освіти, що передбачає розробку інноваційного науково-методичного супроводу й акметехнологічного навчально-методичного комплексу його професійно-особистісного зростання за індивідуальною освітньою траєкторією на основі механізмів випереджувального менеджменту, удосконалення традиційних і впровадження перспективних моделей і форм підвищення кваліфікації, андрагогічних підходів, метатехнологій, методів навчання тощо.

На нашу думку, розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури має відбуватися у багаторівневій циклічній науково-методичній системі [17, с. 55-60; 21, с. 246-348; 22, с. 262-330], що є пролонгованою, складається з певної кількості міжтестастійних андрагогічних періодів (циклів), кожен із яких створює відносно закінчене коло процесів, етапів професійно-особистісного зростання вчителя-словесника протягом визначеного проміжку часу та уможливорює його повнішу самореалізацію в професії та житті, характеризується певною метою і завданнями, відповідними організаційно-педагогічними й науково-методичними умовами, етапами (пропедевтично-прогнозувальний, курсовий, післякурсний, рефлексивно-корекційний), акмеологічними факторами, реалізується протягом усього життя (рис. 1). У змодельованому диференційованому акмеологічному просторі передбачено професійно-особистісне зростання словесника-майстра шляхом *поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, взаємозв'язку курсового і міжкурсного періодів як єдиного міжтестастійного циклу,*



запровадження перспективних індивідуально-диференційованих *форм підвищення кваліфікації* (очно-дистанційна, дистанційна, корпоративна, Відкритий університет інноваційної педагогіки, обласна авторська творча майстерня, Центр професійного саморозвитку вчителя та ін.), *моделей* (пролонгована, кредитно-модульна та ін.), *форм розвитку педагогічної майстерності* в міжкурсовий період (мотиваційно-планувальна, самоосвітня, дослідницько-пошукова, практично-експериментальна, методична та ін.), *компетентнісно орієнтованих метатехнологій* (інтерактивні, тренінгові, акмеологічні, ігротехнології та ін.) з урахуванням національних надбань світового значення та усталених європейських традицій. Результатом поетапного впровадження багаторівневої циклічної науково-методичної системи в післядипломну педагогічну освіту є готовність учителя-словесника до нової якості професійно-педагогічної дії, творчої реалізації професійних ролей і функцій. Багатоциклічність навчання спрямовує вчителя української мови і літератури на системний процес поповнення та оновлення професійно значущих знань, стимулює пізнавальну активність, отже, є запорукою свідомої мотивації фахівця до неперервного розвитку педагогічної майстерності.

*Цільовий компонент* багаторівневої циклічної науково-методичної системи зорієнтовує процес навчання вчителя української мови і літератури на неперервний розвиток педагогічної майстерності, формування сталої мотивації до професійної самотрансценденції протягом життя; *аксіологічний компонент* забезпечує надання диференційованих адресних сервісних послуг при виборі вчителем-словесником професійно значущих ціннісних орієнтацій; *акметехнологічний компонент* передбачає впровадження акметехнологічного комплексу розвитку педагогічної майстерності (пілотно-цільовий проект “Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти”, навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, навчальні і навчально-методичні посібники, термінологічний словник-довідник “Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури: акме-синергетичний аспект”, професійно орієнтовані змістові модулі для очної і дистанційної форм підвищення кваліфікації, Віртуальна лабораторія розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника, мультимедійна бібліотека до

навчальних програм підвищення кваліфікації та ін.); *діяльнісно-упроваджувальний компонент* прогнозує створення диференційованого акмеологічного професійного простору для розвитку педагогічної майстерності, упровадження в систему підготовки андрагогічних та особистісно орієнтованих методів, прийомів, метатехнологій з урахуванням компетентнісного досвіду, індивідуальних запитів, професійних потреб; *управлінський компонент* забезпечує успішність упровадження та функціонування науково-методичної системи в післядипломній педагогічній освіті; *моніторингово-результативний компонент* уміщує оціночно-критеріальну перевірку розробленої авторської концепції, виявлення перспективних форм, метатехнологій розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника, відстеження змін у професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній та мотиваційній сферах тощо.

Наукову інтерпретацію педагогічної майстерності як *акмеологічного феномену* здійснюємо із системних акме-синергетичних позицій, зокрема під кутом зору *акмеологічної наукової категорії, пролонгованого неперервного процесу та акмеологічно спроектованого й досягнутого вчителем-словесником протягом міжкатегорійного циклу вершинного професійного значущого результату.*

Професійний розвиток становить неперервний процес прогресивного і гуманістичного формування особистості, яка прагне до високих професійних досягнень, що здійснюється в саморозвитку і самореалізації, у професійній діяльності і взаємодіях (Л. В. Абдаліна, О. М. Вержицька). Професійний розвиток учителя-словесника в системі післядипломної освіти окреслює процес його неперервного прогресивного руху до найвищого професійно-особистісного рівня, що передбачає цілісне, результативне перетворення компетентнісного досвіду шляхом подолання протиріч у професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній і мотиваційно-рефлексивній сферах, розвитку педагогічної майстерності протягом усього життя, вироблення професійно-педагогічної діїнової якості. Вершиною професійно-особистісного розвитку вчителя української мови і літератури є досягнення найвищого акме-рівня професіогенезу – педагогічної майстерності, акмепрофесіоналізму. Тому, на нашу думку, виправданим із точки зору глибини і вичерпності дослідження є *акмеологічний напрям розгляду проблеми*, оскільки педагогічна акмеологія уможлиблює відстеження становлення, формування і вдосконалення

професіонала в контексті діяльнісного підходу, характеризує, наскільки він відбувся як особистість, громадянин, спеціаліст своєї справи. Предметом педагогічної акмеології визначено процес досягнення вчителем вершин майстерності, його максимальної творчої самореалізації в пошуково-перетворювальній професійно-педагогічній діяльності. Для системи післядипломної педагогічної освіти використання принципів акмеологічного підходу уможливило розробку диференційованого акмеологічного освітнього простору, в якому відбувається гармонійний розвиток словесника-майстра за індивідуальною освітньою траєкторією, доведення професійно-педагогічної діяльності до вершинних, творчих акме-форм. Наукова інтерпретаційна парадигма дефініції педагогічної майстерності як акмеологічного феномену здійснюється нами на основі праць О. М. Вержицької, Н. В. Гузій, А. О. Деркача, В. Г. Зазикіна, Н. І. Клокар, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, С. С. Пальчевського, С. Д. Пожарського тощо.

З точки зору акмеологічного феномену *педагогічну майстерність* визначаємо як *відкриту, самоорганізувальну, багаторівневу і водночас керовану систему*, розвиток якої забезпечується певними зовнішніми і внутрішніми механізмами функціонування, зокрема оволодіння вчителем української мови і літератури у вищому навчальному закладі основами педагогічної майстерності, подальшого професійного вдосконалення, розширення діяльнісної сфери та спектру інноваційних ролей і функцій (діяльнісний аспект), самовдосконалення (особистісний аспект), прагнення до неперервного професійно-особистісного зростання (*мотиваційний аспект*); яка характеризується такими закономірностями, як *неперервність, динамізм, системність, циклічність, синергізм, амбівалентність, сенситивність* тощо; розвиток включає становлення кваліфікованого спеціаліста, особистості з акмеологічною позицією, яка проходить *етапи професійної адаптації, набуття емпіричного досвіду, формування і вдосконалення педагогічної майстерності, творчого самовираження і самореалізації, акмепрофесіоналізму*; проявляється в етапах, фазах, стадіях, рівневій варіативності вираження, що становлять єдиний міжкатегоріальний цикл і детермінуються певними організаційно-педагогічними й науково-методичними умовами (соціальне замовлення на професійну підготовку компетентного фахівця; багатоваріантність, диференційованість освітніх програм і проектів розвитку педагогічної майстерності та ін.), акмеологічними факторами (неперервне навчання шляхом формальної,

неформальної та інформальної освіти, інноваційний досвід виконання професійних ролей і функцій, високий рівень самоорганізації діяльності на рефлексивній основі, стійка мотивація та ін.), але передусім найвищою формою компетентної активності особистості, що ґрунтується на інтелекті, афекті і волі (І. А. Зязюн). Для післядипломної педагогічної освіти використання принципів акме-синергетичного підходу уможливорює організацію диференційованого акмеологічного освітнього простору, в якому відбувається неперервний розвиток майстра у професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній і мотиваційно-рефлексивній сферах.

Отже, вивчення категоріально-поняттєвого апарату дослідження дає можливість визначити сутність педагогічної майстерності як соціально-педагогічного, науково-теоретичного, науково-методичного, акмеологічного феномену, зробити багатовимірний аналіз структурно-змістових параметрів, які деталізують специфіку професійно-педагогічної діяльності словесника-майстра, спектр його професійних обов'язків і функцій. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної педагогічної освіти набуває ефективності, якщо педагогічна майстерність розглядається як інтегративна система, яка складається із множинності взаємозалежних і взаємоузгоджених структурно-змістових параметрів у діяльнісно-творчому, індивідуально-особистісному та акмеологічному аспектах; характеризується сформованістю професійно-педагогічної компетентності, акмелінгвістичної майстерності, художньо-педагогічної творчості, педагогічного артистизму, художньо-естетичної діяльності, технологічної культури, професійно-педагогічного спілкування із суб'єктами взаємодії; проявляється на певному рівні розвитку (репродуктивному, оптимальному, досконалому, продуктивно-технологічному) із поступовим розширенням і варіюванням сфер професійно-педагогічної діяльності, ускладненням вирішуваних професійних завдань; удосконалюється у багаторівневій циклічній науково-методичній системі розвитку педагогічної майстерності в єдності цільового, аксіологічного, діяльнісно-упроваджувального, управлінського, моніторингово-результативного компонентів, акметехнологічне забезпечення якої складає навчально-методичний комплекс, що містить друковані навчально-методичні матеріали й освітні послуги, створені у віртуальному навчальному середовищі на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

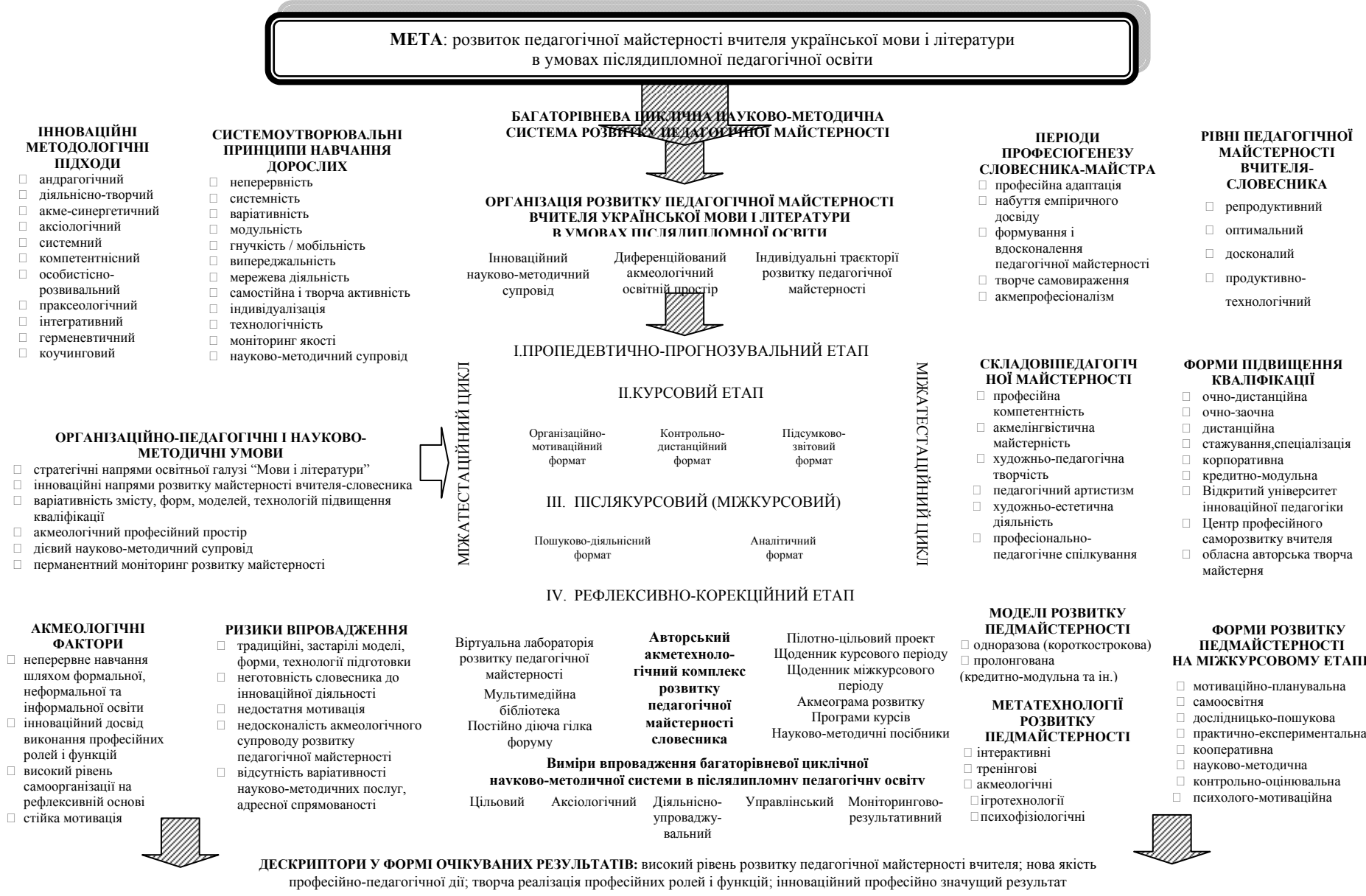


Рис. 1. Багаторівнева циклічна науково-методична система розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної освіти

## Категоріальний статус поняття педагогічної майстерності вчителя-словесника в системі педагогічних дефініцій

*Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливорює передачу майстерності іншим.*

*І. А. Зязюн*

Наукова інтерпретація системи фокальних об'єктів, які перебувають у центрі уваги дослідників і використовуються для з'ясування змістового наповнення сутності поняття педагогічної майстерності, ампліфікації його характерологічних ознак, визначення єдності чи полярності в парадигмальному контексті, найчастіше стосується цілої низки методологічних категорій, зокрема професійної кваліфікації, професійної компетентності, педагогічного професіоналізму (професіоналізму діяльності і професіоналізму особистості), педагогічної творчості, педагогічної культури, професійної суб'єктності тощо. У цій категоріально-поняттєвій системі, що загалом тією чи іншою мірою окреслює неперервний професійно-особистісний розвиток учителя української мови і літератури, науково-теоретичний феномен педагогічної майстерності тісно корелює з іншими науковими категоріями, водночас має ряд особливостей. Ранжування категоріальних термінів у професійному становленні і розвитку вчителя української мови і літератури вченими здійснюється з урахуванням різних диференційних ознак. Причому кожна виділена характерологічна ознака в межах наукових підходів (широкий і вузький) і поглядів (технологічний, особистісний, діяльнісний, діяльнісно-особистісний або комплексний) є важливою, оскільки їх сукупність забезпечує достатні умови для розробки методологічних концептів, що формують дієві механізми розвитку педагогічної майстерності як неперервного пролонгованого процесу і вершинного результату в системі післядипломної педагогічної освіти.

Наукова категорія педагогічної майстерності розглядається в декількох вимірах, зокрема структурно-функціональному, діяльнісному, особистісному, діяльнісно-особистісному. За *структурно-функціонального виміру* досліджується внутрішня організація категоріально-поняттєвої системи педагогічної майстерності, ієрархія і

взаємозв'язки підсистем, що її утворюють, механізми їх внутрішнього і зовнішнього функціонування. Розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника розглядаємо із системних позицій, у зв'язку із формуванням підсистем педагогічного професіоналізму (професійної кваліфікації, професійно-педагогічної компетентності, педагогічної культури) і художньо-педагогічної творчості. Кожна з підсистем характеризує певні *фази або періоди професіогенезу* вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної освіти (періоди професійної адаптації, набуття емпіричного досвіду, формування і вдосконалення педагогічної майстерності, творчого самовираження і самореалізації, акме професіоналізму), допомагає простежити професійно-особистісне зростання вчителя-словесника протягом життя, виявити позитивні і негативні тенденції відповідно до суспільних і освітніх викликів, розробленої вчителем індивідуальної освітньої траєкторії або акмеограми розвитку педагогічної майстерності. Отже, за структурно-функціонального виміру педагогічний професіоналізм і педагогічну творчість витлумачуємо як *акме-форми (вершинні форми) розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника* на конкретному етапі професіогенезу, кожна з яких визначає рівень розвитку педагогічної майстерності (репродуктивний, оптимальний, досконалий, продуктивно-технологічний або творчо-інноваційний) із поступовим розширенням і варіюванням сфер професійно-педагогічної діяльності, ускладненням вирішуваних професійних завдань.

У *діяльнісному вимірі* розглядувані педагогічні категорії виступають інтегральними комплексними характеристиками продуктивної професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури, що визначають нову якість його педагогічної дії для вирішення професійних завдань, виконання інноваційних ролей і функцій, творчої самоактуалізації. Виходячи із цих міркувань, педагогічну майстерність доцільно розглядати як *найвищий рівень професійного становлення і професійно-педагогічної діяльності* вчителя української мови і літератури, *найвищий ступінь педагогічного професіоналізму* (Ю. І. Завалевський, Н. І. Клокар, І. А. Колесникова, О. А. Лавріненко, Т. В. Нікішина та ін.).

Якщо характеризувати *особистісний вимір розвитку педагогічної майстерності* вчителя-філолога в системі післядипломної освіти, то наукові категорії “педагогічна майстерність”, “педагогічний професіоналізм”, “художньо-педагогічна творчість” окреслюють

*сформованість акмеологічних інваріантів у структурі особистості, вияв професійно-педагогічної суб'єктності, творчої активності, інтегративний особистісний ресурс.*

При дослідженні методологічних категорій спираємося на *діяльнісно-особистісний* напрям вивчення проблеми. Із цієї концептуальної позиції з'ясуємо категоріально-методологічне співвідношення поняття педагогічної майстерності з іншими педагогічними категоріями, зокрема визначимо його категоріальний статус, кореляційні зв'язки в системі педагогічних дефініцій.

Розгляд поняттєво-термінологічного апарату дослідження дозволяє репрезентувати педагогічну майстерність учителя української мови і літератури як інтегративну систему, органічно взаємопов'язаними підсистемами якої є *педагогічний професіоналізм* (інтегральна характеристика професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури, що полягає у його здатності компетентно, кваліфіковано, продуктивно-творчо здійснювати метадіяльність відповідно до стратегічних завдань освітньої галузі “Мови і літератури” і на рівні професійних стандартів) і *художньо-педагогічна творчість* (інтегральна властивість професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, яка передбачає високий творчий потенціал, творчу активність, нестандартне художньо-педагогічне мислення, художньо-емоційну природу процесу передачі мовно-літературних знань, органічний взаємозв'язок художніх і педагогічних дій, специфічних креативних професійно значущих та особистісних здібностей, якостей, які забезпечують ексклюзивну педагогічну дію тощо). Підґрунтя професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості вчителя української мови і літератури становлять професійна кваліфікація, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна культура, кваліфікаційна категорія, професійна вмільність у навчально-виховній, методичній, комунікативній, діагностичній та інших сферах, що окреслюється набором компетенцій.

Професіоналізм учителя мови і літератури як “складне функційне утворення” (Л. В. Абдаліна [1, с. 3]) стає не тільки ключовим поняттям теорії педагогічної праці, але передусім стратегічним орієнтиром, центральним об'єктом розвитку сучасної системи післядипломної педагогічної освіти, що виражається в державному замовленні готувати вчителя-словесника високого рівня кваліфікації, компетентного, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг, фундатора освітніх



інновацій та ініціатив, здатного активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу тощо. У Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників України професіоналізм учителя розглядається як показник ефективності й результативності його професійно-педагогічної діяльності (участь у конкурсах фахової майстерності, продукування оригінальних та інноваційних ідей, володіння освітніми підходами і технологіями, упровадження передового педагогічного досвіду, здійснення науково-методичної і науково-дослідної діяльності та ін.) і навчально-виховного процесу зокрема (забезпечення засвоєння учнями навчальних програм, підготовка учасників/переможців олімпіад, конкурсів та ін.). На основі результатів професійно-педагогічної діяльності, досягнутого протягом міжатестаційного періоду рівня професіоналізму вчителю-словеснику присвоюється кваліфікаційна категорія (“спеціаліст”, “спеціаліст другої категорії”, “спеціаліст першої категорії”, “спеціаліст вищої категорії”) і/або педагогічне звання (“старший учитель”, “учитель-методист”).

Незважаючи на широковживаність поняття педагогічного професіоналізму в системі післядипломної освіти, досі *немає єдиного наукового осмислення його сутності й сталої інтерпретаційної парадигми*, до того ж термін часто підмінюється (навіть при атестаційних процедурах) близькими, проте не ідентичними за значеннями категоріальними дефініціями. Причину цього вбачаємо у багатогранному і міждисциплінарному характері наукової категорії педагогічної майстерності, розпливчастості і невизначеності категоріально-поняттєвої ієрархії її підсистем (педагогічного професіоналізму і художньо-педагогічної творчості), кореляційних зв'язків у межах термінологічного поля тощо.

Грунтовний аналіз наукових досліджень із питання педагогічного професіоналізму, узагальнювальний розгляд методологічних підходів (адаптивно-нормативного, діяльнісного або праксеологічного, аксіологічного, акмеологічного) щодо сутності і структури розглядуваної педагогічної категорії дозволив виробити власне бачення проблеми.

Виходячи із вищезазначених міркувань, *педагогічний професіоналізм* (від лат. *profitter* – оголошую своєю справою) учителя-словесника доцільно розглядати як інтегральну характеристику його професійно-педагогічної діяльності, сформовану в системі післядипломної освіти (у процесі навчання на курсах підвищення

кваліфікації, участі у заходах міжтестастійного циклу, самоосвітньої і практичної роботи), що полягає в здатності вчителя-словесника компетентно, кваліфіковано, продуктивно-творчо здійснювати метадіяльність відповідно до стратегічних завдань освітньої галузі “Мови і літератури” і на рівні професійних стандартів. Педагогічний професіоналізм має складну ієрархічну структуру, що включає діяльнісний, індивідуально-особистісний і акме-орієнтований рівні. Його підґрунтя закладають професійна кваліфікація вчителя української мови і літератури, професійно-педагогічна компетентність, кваліфікаційна категорія, професійно-педагогічна культура, професійна вмільсть або вправність у навчально-пізнавальній, виховній, методичній, комунікативній, діагностичній та інших сферах, що окреслюється набором відповідних компетенцій.

*Професійна кваліфікація* (від лат. *qualis* – який, якої якості, *facio* – роблю) визначає рівень академічної (освітньо-кваліфікаційний рівень) і післядипломної професійної підготовки вчителя української мови і літератури (модель курсової підготовки, науково-дидактичне стажування, друга вища освіта, аспірантура та ін.), сформованих компетентностей за предметним полем спеціальності для якісного виконання функціональних обов’язків на рівні професійних стандартів, що уможлиблює присвоєння певного тарифного розряду, кваліфікаційної категорії і/або педагогічного звання. У динамічному суспільстві неможливо досягти раз і назавжди потрібного рівня кваліфікації, тому стає зрозумілим значущість підвищення кваліфікації як форми ціннісно-сміслового, змістового і технологічного збагачення професійної діяльності [10, с. 225]. У системі післядипломної педагогічної освіти мають бути розроблені чіткі вимоги до професійної кваліфікації вчителя-словесника відповідно до завдань освітньої галузі у вигляді еталона, моделі, зразка між досягнутим результатом і бажаним, реальним і наперед заданим (наприклад, у формі акмеограми розвитку педагогічної майстерності, індивідуальної освітньої траєкторії). На сьогодні вимоги до професійного виконання вчителем-словесником інноваційних ролей і функцій знаходять лише уніфіковане відображення в Положенні про атестацію педагогічних працівників, спорадично описані у “Кваліфікаційних вимогах до професійної діяльності педагогічних працівників”, професійно-кваліфікаційних характеристиках (ПКХ) на основі компетентнісного підходу.

*Професійно-педагогічна компетентність* виступає складовою

професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості вчителя мови і літератури. Компетентнісна сутність професіоналізму, з одного боку, передбачає технологічну спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя-словесника, що криється у комплексному поєднанні знань, ціннісних орієнтацій, педагогічних і спеціальних здібностей, компетентнісного досвіду, акмеологічної професійної позиції тощо, а з іншого, як інтегральна характеристика особистості розкриває міру включеності вчителя в активну творчу співдію з учнями, свідчить про рівень фахової, методичної, акмелінгвістичної, психолого-педагогічної підготовки, здатність кваліфіковано виконувати функціональні обов'язки, проявляти ініціативу, самостійність і творчість у прийнятті рішень тощо. Професійно-педагогічна компетентність має *конкретно-історичний характер*, тому її структурне й змістове наповнення динамічне, відповідає сучасним вимогам освітньої галузі “Мови і літератури” і соціокультурним викликам зокрема. Варто зазначити, що професійно-педагогічна компетентність може *вимірюватися кількісно* (рівень чи категорія) і *якісно* (сформованість компетентностей, набуття компетенцій) тільки під час практичної діяльності вчителя відповідно до розроблених і нормативно прийнятих критеріїв.

Таким чином, професійна кваліфікація і професійно-педагогічна компетентність – соціально-трудова характеристика, що задають межі й рівень функційних дій особистості в професії, визначаються нормативно й контролюються соціумом під час різного роду атестаційних акцій [10, с. 224], причому професійно-педагогічна компетентність виступає не тільки мірилом професіоналізму, а й визначальним фактором, від якого залежить успішність реалізації як соціальних, професійних функцій, так і всієї життєдіяльності особистості. *Педагогічна майстерність означає перехід на новий рівень ефективності, оптимальності, творчості, гармонійної організації професійно-педагогічної діяльності.*

*Професійна вмільсть або вправність учителя-словесника* визначається через обсяг компетенцій у навчально-виховній, методичній, комунікативній, організаторській, діагностичній тощо сферах професійно-педагогічної діяльності. Цей структурний компонент педагогічного професіоналізму Б. І. Степанишин [24, с. 89] інтерпретує “не лише як узвичаєні вчительські вміння, а як постійний пошук, природний і лабораторний експерименти, у процесі яких учитель осмислює себе, самоаналізує, систематизує свої здобутки й

узагальнює їх”.

*Професійно-педагогічна культура вчителя української мови і літератури* як “особистісне новоутворення виступає інтегральним показником розвитку професіоналізму” [7, с. 11]. Вона віддзеркалює рівень сформованості компонентів професійно-педагогічної діяльності, зокрема компетентностей, способів вирішення навчально-виховних завдань, індивідуально-творчого стилю діяльності і взаємодії, реалізацію потенційних ресурсів особистості, педагогічних і спеціальних здібностей, тобто розкриває особливості професійно-педагогічної діяльності словесника-майстра, акмепрофесіонала. Водночас професійно-педагогічна культура є проявом загальнолюдської культури, що синтезує створені людством та органічно включені в навчально-виховний процес ціннісно-світоглядні орієнтири, морально-етичні принципи, аксіологічні установки, мотиви. Виступаючи динамічною системою, професійно-педагогічна культура безпосередньо реагує на соціокультурні зміни, що корелюють вибір аксіологічних, духовно-інтелектуальних, технологічних, особистісно-творчих компонентів.

Здобута вчителем української мови і літератури під час атестаційних процедур *кваліфікаційна категорія* визначає рівень його професійної підготовки (кваліфікації) у системі післядипломної педагогічної освіти, набуття необхідних професійно значущих компетенцій, що виявляється у результативності професійно-педагогічній діяльності за посадою відповідно до нормативних зразків та еталонних моделей професійно-педагогічної діяльності. Варто зауважити, що кваліфікаційна категорія чи педагогічне звання не завжди прозора віддзеркалюють рівень професіоналізму вчителя української мови і літератури, не є запорукою високоякісного виконання функціональних обов’язків, продуктивності надання освітніх послуг.

Перераховані диференційні ознаки педагогічного професіоналізму, виділені компоненти його структури свідчать про те, що за своїм структурно-змістовим наповненням поняття педагогічної майстерності близьке до акмеологічної категорії “професіоналізм діяльності”. Таку схожість убачаємо передусім у *стабільній високопродуктивній діяльності словесника-майстра, сформованій у нього гуманістичній позиції, компетентному виконанні професійних обов’язків і ролей, різноманітності використовуваних інноваційних освітніх підходів і*

*технологій, акмеологічній спрямованості професійно-особистісного розвитку.* Педагогічний професіоналізм і педагогічна майстерність є *інтегративним особистісним ресурсом* учителя української мови і літератури, який безпосередньо залежить від його творчої професійної активності в професійно-педагогічній діяльності. Спільною домінантою для розглядуваного категоріально-термінологічного контексту є те, що компетентність, професійна вмільсть, професіоналізм і педагогічна майстерність набуваються завдяки наполегливому й неперервному навчанню вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти, власній самоорганізації і бажанню вдосконалюватися протягом усього життя.

Тлумачення сутності, змісту, структурних параметрів педагогічного професіоналізму, визначення його категоріальної кореляції з педагогічною майстерністю, професійно-педагогічною компетентністю й художньо-педагогічною творчістю в наукових колах набуло *неоднозначної, іноді навіть суперечливої інтерпретації.* Зокрема віднаходячи спільне і відмінне між педагогічними категоріями, Л. В. Абдаліна [1, с. 19, 34] професійну компетентність і професіоналізм позиціонує як функцію освіти й досвіду, оскільки їх можна об'єктивно спостерігати, із певною точністю вимірювати як індивідуальне ціле з метою забезпечення якості, цілеспрямовано формувати засобами неперервної освіти, моделювати “компетентного вчителя” і “вчителя-професіонала”, при цьому педагогічна майстерність виконує функцію педагогічного мистецтва, педагогічного таланту й педагогічної обдарованості (Л. В. Абдаліна [1, с. 19, 34], І. Ф. Харламов [26, с. 11]), тобто не піддається вимірюванню, її не можна сформувати у пересічного вчителя. Висунута наукова гіпотеза потребує в умовах реформування мовно-літературної освітньої галузі суттєвої корекції. Свою думку обґрунтуємо. По-перше, спираючись на праці Н. В. Кузьміної, Н. В. Кухарева [11, с. 4-5], результати проведеного експериментального дослідження [21; 22] і власний науково-педагогічний досвід, педагогічну майстерність вважаємо *вершинним результатом неперервної наполегливої творчої праці вчителя-словесника над удосконаленням власної системи професійно-педагогічної діяльності, формуванням компетентностей, професійної кваліфікації і професійної культури, розвитком індивідуальних акмеологічних інваріантів, актуалізації професійного потенціалу тощо.* Стратегіями розвитку педагогічної майстерності можна озброїти

вчителя-словесника за умови, якщо він “прагне всією душею і діями до цього” (Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев [11, с. 4-5]), працює за покликанням і любить дітей (О. С. Рапацевич, Г. І. Хозяїнов), якщо в системі післядипломної педагогічної освіти створено *диференційований акмеологічний професійний простір для реалізації потенційних ресурсів, неперервного професійно-особистісного зростання*. По-друге, *розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури становить складний багаторівневий процес*, що включає становлення кваліфікованого спеціаліста, професіонала, особистості зі сталою акмеологічною позицією, що проходить етапи професійної адаптації, набуття емпіричного досвіду, формування і вдосконалення педагогічного професіоналізму, творчого самовираження і самореалізації, педагогічної майстерності. Процес професійно-особистісного зростання вчителя української мови і літератури *амбівалентний*, оскільки можна спостерігати його нерівномірність і гетерохронність на всіх стадіях, порушення лінійності, послідовності й упорядкованості, етапи біфуркації (професійний розвиток у новій точці росту), деструктивні тенденції. Тобто педагогічна майстерність як *відкрита самоорганізувальна і водночас керована система* складається із взаємопов’язаних, взаємодоповнювальних компонентів, зокрема фаз, стадій, етапів, рівнів набуття, формування, розвитку і вдосконалення. По-третє, педагогічну майстерність учителя української мови і літератури, як педагогічний професіоналізм і професійно-педагогічну компетентність, можна розвивати в умовах післядипломної освіти за умови впровадження інноваційної технології науково-методичного супроводу. Із цією метою нами розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено багаторівневу циклічну науково-методичну систему розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника в післядипломному освітньому просторі (детальніше див.: [17; 21; 22; 28]). Таким чином, розвиток педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти – це *акме-синергетичний керований процес*, який піддається спостереженню, вимірюванню, аналізу, подальшому прогнозуванню.

Отже, спільною для всіх наукових досліджень та інтерпретаційних парадигм щодо категоріальної кореляції педагогічної майстерності і професіоналізму виступає високопродуктивна діяльнісна сфера. Професіоналізм учителя української мови і літератури передбачає реально досягнутий ним протягом міжатакційного циклу достатньо

високий рівень оволодіння функціональними обов'язками і ролями на рівні професійних зразків і стандартів, наявність у структурі діяльності та особистості всіх його складових, зокрема професійної кваліфікації, професійно-педагогічної компетентності, педагогічної вмілості, педагогічної культури. Продуктивно-технологічний рівень педагогічної майстерності закономірно передбачає реалізацію вчителем-словесником завдань освітньої галузі “Мови і літератури” на рівні найвищих еталонів із можливим інноваційним виходом за стандартизовані межі, збагачення досвіду професійної спільноти новими стратегіями, способами навчання, викладання й оцінювання. На відміну від професіонала, у словесника-майстра всі *інтегральні характеристики педагогічної майстерності набувають органічно згармонізованої системи функціональних зв'язків і відношень, стрункої узгодженості частин єдиного цілого*, тобто професійно-педагогічна діяльність словесника-майстра вирізняється *принципом педагогічної гармонії* в усіх сферах, зокрема професійно-діяльнісній, індивідуально-особистісній, рефлексивно-мотиваційній, що “призводить у відповідність організацію навчання й цільові установки, допомагає обирати зміст, форми, методи навчання, перетворюючи їх у виразні засоби педагогічного процесу, спрямовані на створення задоволеності учнями від відчуття гармонії під час навчання й пізнання навколишнього нас світу” [14, с. 107].

Як обов'язкову підсистему педагогічної майстерності вчителя рідної мови і літератури, крім педагогічного професіоналізму, розглядаємо педагогічну творчість, в якій також органічно переплітаються діяльнісний, індивідуально-особистісний та акме-орієнтований аспекти. Творчість є професійно значущою характеристикою продуктивної професійно-педагогічної діяльності словесника-майстра. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури невіддільний від *педагогічної творчості в його художньо-педагогічному різновиді*, що є необхідною умовою неперервного руху вчителя-словесника до професійних та індивідуально-особистісних вершин. Викладання української мови і літератури дослідники вважають зовсім особливою галуззю творчої діяльності, що набуває специфічного, *художньо-педагогічного вияву*, зумовленого екзистенційною, емоційно-творчою спрямованістю самого предмета, який стосується вивчення творів мистецтва, відтворення дійсності в художніх образах. Творчий феномен навчальної дисципліни вимагає від учителя-словесника нестандартного художньо-

педагогічного мислення, емоційної природи процесу передачі мовно-літературних знань, довершеності творчої манери, *органічного взаємозв'язку й взаємодії художніх і педагогічних дій*, специфічних креативних професійно значущих та особистісних здібностей, якостей, які забезпечують ексклюзивну продуктивно-перетворювальну професійну діяльність.

Педагогічна майстерність розвивається на основі творчої активності вчителя, пошуку, дослідження, активної творчої позиції, що проявляються під час вирішення педагогічних ситуацій, у процесі вибору та розробки засобів реалізації творчих задумів, обов'язково за рахунок сумлінності, працелюбності, перетворення вміння на навички. На невіддільності педагогічної майстерності і педагогічної творчості в професійно-педагогічній діяльності вчителя української мови і літератури наголошують Н. Й. Волошина, В. А. Кан-Калик, Т. В. Нікішина та ін. Беззаперечну корелятивність педагогічних категорій цілком виправдовує й підтверджує поява в сучасних наукових дослідженнях інтегрованих термінів “творча майстерність учителя” (І. М. Семенов), “творчий професіоналізм” (І. О. Цар), адже без творчої пошуково-перетворювальної професійної діяльності, розробки і впровадження оригінальних педагогічних рішень учитель-словесник не набуде майстерності, залишиться ремісником, який виконує роботу без ініціативи, натхнення, за професійним усталеним шаблоном. Педагогічна творчість учителя-словесника, його вміння створювати якісно нові цінності суспільного значення у вигляді нестандартних продуктивних способів вирішення педагогічних завдань, упровадження нових стратегій, підходів і технологій активного співнавчання породжують нову ексклюзивну якість педагогічної дії, що переходить в оптимальний навчально-виховний результат. Таким чином, у педагогічній творчості, як і педагогічній майстерності, обов'язково присутні елементи педагогічного мистецтва як умова прояву творчого характеру діяльності [8, с. 81].

Професійна діяльність – це активність людини, спрямована на перетворення предмета праці з метою отримання результату, що відповідає суспільним і особистісним, матеріальним і духовним потребам [12, с. 298]. Дослідники зазначають, що саме рівень суб'єктної активності визначає характер провідної діяльності. Художньо-педагогічна творчість як праксеологічна характеристика суб'єкта педагогічної праці відображає *вищий ступінь професійної суб'єктності*



*вчителя української мови і літератури.* Професійну суб'єктність в основному пов'язують із ступенем активності вчителя-словесника в професійно-педагогічній діяльності, його прагненням до самореалізації потенційних ресурсів, продуктивним перетворенням світу й себе, творчістю, ініціативою, готовністю до саморозвитку, узгодженості зовнішнього (умов, вимог та ін.) і внутрішнього (можливостей, потреб, ресурсів та ін.) чинників. У словесника-майстра *суб'єктна активність* набуває *надситуативного або наднормативного вияву*, що спричинює висококваліфіковану й творчу пошуково-перетворювальну діяльність, яка вдосконалюється протягом життя. Ця внутрішньо детермінована властивість особистості дає змогу вчителю здійснювати цілепокладання в професійно-педагогічній діяльності, успішно вирішувати навчально-виховні завдання, відшукувати й мобільно оперувати новими, більш ефективними способами їх розв'язання.

Отже, дослідження категоріального статусу педагогічної майстерності вчителя-словесника дало можливість репрезентувати педагогічну майстерність як інтегративну систему, органічно взаємопов'язаними підсистемами якої виступає педагогічний професіоналізм і художньо-педагогічна творчість, що зумовлюють неперервний вершинний рух учителя до професійно-особистісного розвитку, формування нової якості педагогічної дії, творче виконання професійних ролей і функцій. Професійну кваліфікацію, професійно-педагогічну компетентність, професійно-педагогічну культуру розглядаємо як нормативно необхідні компоненти професійно-педагогічної діяльності словесника-майстра, акмепрофесіонала. За допомогою розробленої концептуально-теоретичної моделі (рис. 2) вияскравлено механізми й принципи внутрішнього і зовнішнього функціонування підсистем, кореляційні зв'язки між категоріями в єдності соціально-нормативних та індивідуально-особистісних характеристик. Варто наголосити на важливій закономірності циклічного процесу розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника, адже сформовані в умовах післядипломної педагогічної освіти професійно-педагогічна компетентність, професіоналізм і художньо-педагогічна творчість не обов'язково призводять до набуття педагогічної майстерності, тобто компетентний, обізнаний, творчий у професійно-педагогічній сфері вчитель української мови і літератури, професіонал може так і не стати справжнім майстром на мовно-літературній педагогічній ниві.

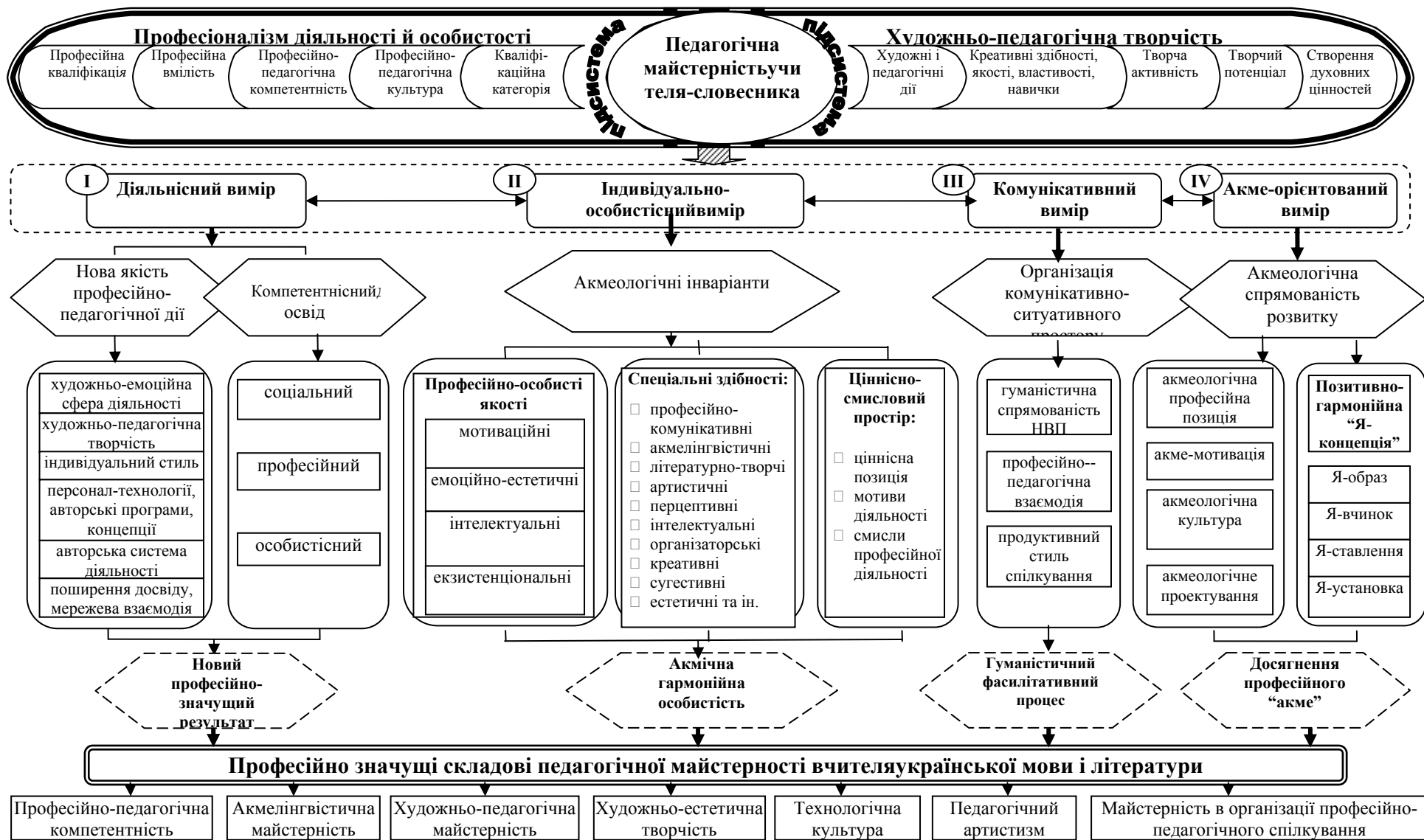


Рис. 2. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури як інтегративна система

## Професійно значущі складові педагогічної майстерності вчителя-словесника

*Зводити “майстерність” лише до професіоналізму, лише до вищої форми оволодіння “технікою” роботи, до вищої форми операційності праці – означає помилятися, звужувати зміст майстерності до механічного смислу.*

**О. І. Субетто**

Особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку людства, зокрема глобалізація, інтеграція, інформатизація, фундаментально змінюють освітню мовно-літературну парадигму, висуваючи нові вимоги як до самої освітньої галузі “Мови і літератури”, так і спеціаліста нової формації, рівня його педагогічної майстерності, професіоналізму і творчості. Адже педагогічна майстерність як “вершина” педагогічної творчості, найвища сходинка педагогічної діяльності, педагогічної самореалізації вчителя у своєму прояві не може не включати адекватного відгуку на цивілізаційно-історичні імперативи, які мають свої особливості для кожної історичної епохи [25, с. 705-706]. Задекларована модель освіти ХХІ століття – *освіта для стійкого розвитку, філософським підґрунтям якої слугує філософія людиноцентризму та екзистенціалізму* – експлікується у затребуваних суспільством професійно-кваліфікаційних та індивідуально-особистісних характеристиках, функціональних обов’язках, професійних якостях, здібностях учителя української мови і літератури, інноваційних напрямах (методологічних, навчально-методичних, організаційно-змістових тощо) і принципах його професійно-педагогічної діяльності, нову якість педагогічної дії. Сучасний словесник-майстер, виступаючи виразником соціокультурних трансформаційних процесів у суспільстві й освіті, має відповідати вимогам гуманітарного, соціального і науково-технічного прогресу, володіти широким загальним і професійним світоглядом, системою професійних, морально-духовних, культурних і національних цінностей та ідеалів, бути налаштованим на сприйняття цивілізаційних змін як суспільної норми, прагнути до неперервного розвитку педагогічної майстерності. Отже, в умовах глобальної гуманізації і гуманітаризації відбувається переосмислення змісту і фундаментальних засад

професійної підготовки вчителя української мови і літератури, що спрямовано на формування *гуманітарної еліти інформаційного суспільства*, тобто високоерудованих та конкурентоспроможних фахівців, які здатні забезпечувати випереджувальність розвитку країни, готові виконувати роль консолідаторів нації, активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу, витримувати конкуренцію на європейському та світовому ринку освітніх послуг.

У кожному виді педагогічної професії криється глибоко своєрідний зміст, зумовлений основними предметно-професійними завданнями того чи іншого навчального предмета, природою шкільної дисципліни. Наголошуючи на специфіці мовно-літературної освітньої галузі, В. А. Кан-Калик і В. І. Хазан [9, с. 146] логічно резюмують: “Навчальний предмет ніби оточує педагога специфічним психологічним ореолом навіть суто зовнішньо. Нерідко у нашому уявленні сам образ предмета повністю зливається з особистістю вчителя, який його викладає. Згадайте шкільних учителів: чи не правда, література і математика – це не тільки дві різні навчальні дисципліни, але й дві зовсім відмінні системи спілкування, два різних психологічних світи...”. Тобто інтегративна система педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури включає як *типові для всіх педагогічних спеціальностей компоненти* (гуманістична спрямованість навчання і виховання, педагогічна техніка, педагогічні здібності та ін.), так і *специфічні, властиві саме професійно-педагогічній діяльності вчителя-словесника*. Професійно значущими складовими педагогічної майстерності вчителя-словесника, які є своєрідним відгуком на сучасні цивілізаційно-історичні й освітні імперативи, збігаються зі змістом затребуваних інноваційних ролей і функцій, адекватні психологічній структурі професійно-педагогічної діяльності, визначаємо *професійно-педагогічну компетентність, акмелінгвістичну майстерність, педагогічний артистизм, художньо-педагогічну творчість, художньо-естетичну спрямованість професійно-педагогічної діяльності, технологічну культуру, професійно-педагогічне спілкування із суб'єктами взаємодії*. Здійснімо багатовимірний аналіз професійно значущих складових педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури.

Підґрунтя педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури становить *професійно-педагогічна компетентність* як

інтегрований показник професійно-діяльній, індивідуально-особистій та мотиваційно-рефлексивній сфері, що включає комплексне поєднання ґрунтовних, систематичних, поліфункціональних знань, професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій, акмеологічних інваріантів, акмеологічної професійної позиції тощо, які забезпечують нову якість педагогічної дії, професійно-особистісне зростання протягом життя. За допомогою *методу кластерного аналізу* (від англ. *analysis, cluster* – рій, скупчення; нім. *Cluster analyse*) нами виділено ієрархічні рівні професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури (метапредметні компетентності, предметні компетентності, компетенції) та досліджено їх компонентний склад за сферами: 1) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічної діяльності, 2) компетентності і/або компетенції професійно-педагогічного спілкування та 3) компетентності і/або компетенції в реалізації особистості словесника-майстра (про це детальніше див.: [22, с.118-136]). Базис професійно-педагогічної компетентності вчителя української мови і літератури становлять *метакомпетентності* або *метапредметні компетентності* (від англ. *key competencies*), що є її ключовими, надпредметними, поліфункціональними, інваріантними структурними компонентами, які складають суспільно визначений комплекс універсальних знань, умінь, ставлень, цінностей для компетентного вирішення міжпредметного кола проблем, забезпечують професійний розвиток учителя-словесника, дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і сприяють особистому успіхові. Серед основоположних характеристик метакомпетентностей визначаємо такі: наявність особистісних смислів, мотивації, спроможність і готовність учителя до професійно-педагогічної діяльності, ціннісна зорієнтованість, ставлення; процесуальність, результативність, системність (Н. М. Бібик, О. В. Овчарук). *Предметні компетентності* (від англ. *subject competencies*) включають вузькоспеціалізовані знання предмета “Українська мова і література”, предметні вміння і характеризують творчу професійно-педагогічну діяльність учителя-словесника. *Професійні компетенції* (від англ. *professional competence*) окреслюємо як характеристики, що визначають індивідуальний стиль роботи вчителя-словесника, спосіб досягнення ним професійної мети і забезпечують ефективність професійно-педагогічної діяльності, професійно-

педагогічного спілкування та реалізації особистості (про це детальніше див.: [18, с. 11, 14, 32, 43, 72 та ін.; 22, с. 131-135]).

Підготовку вчителя-словесника спрямовано на формування елітарного типу національно-мовної (культуромовної, мовно-риторичної) особистості, носія елітарної мовленнєвої культури, представника культурних і духовних цінностей, компетентного, високоосвіченого, національно свідомого й самоактуалізованого в соборному соціумі носія мови (Н. Б. Голуб, Л. І. Мацько, М. І. Пентиліук, О. Б. Сиротиніна та ін.), який здатний успішно в усіх сферах життя використовувати функціонально-стильові можливості української мови, уміє вільно і комунікативно виправдано висловлювати думки, характеризується сформованою мовною стійкістю, креативним мисленням, естетичним і художньо-образним сприйняттям мовлення.

*Акмелінгвістичну майстерність* розглядаємо як досягнення вчителем української мови і літератури акме-вершини у мовно-мовленнєвому розвитку, оптимально можливого метарівня в оволодінні мовою, удосконалення мовно-мовленнєвої компетентності з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей, потенційних ресурсів, набутого компетентнісного досвіду (життєвого, соціального, професійного) тощо. Складниками акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника визначаємо такі культуротворчі компоненти, як-от:

1) *емоційна культура вчителя української мови і літератури*, що передбачає емоційну сприйнятливість думок, почуттів, відчуттів інших суб'єктів професійно-педагогічної взаємодії, сенситивне сприйняття та адекватне відтворення художньо-почуттєвої палітри художнього твору, передачу власних естетичних переживань, саморегуляцію психічного й емоційного стану, налаштованість на потрібну емоційно-художню тональність уроку, коректне реагування в парадигмальному комунікативному векторному полі на певні форми спілкування, здатність нівелювати у професійно-педагогічній діяльності емоційно-експресивні бар'єри та ін.;

2) *високий рівень культури мислення (лінгводидактичне мислення) учителя української мови і літератури*, пов'язаний із розвитком відтворювальної і творчої уяви, асоціативної і образної пам'яті, поєднанням понятійного, концептуального і художнього бачення

мистецьких явищ, володіння законами побудови усного й писемного мовлення, добором найбільш доречних виражальних засобів, форм, моделей спілкування відповідно до комунікативної інтенції, комунікативно-ситуативних чинників;

3) *лінгвістична свідомість учителя української мови і літератури*, яка передбачає уважне ставлення вчителя-словесника як елітарного типу національно-мовної особистості до власного мовлення, а також мовлення всіх учасників педагогічного дискурсу, уміння оцінювати й удосконалювати мовленнєву діяльність комунікантів на кожному етапі навчання, бажання примножувати невичерпну скарбницю культури українського народу тощо;

4) *мовно-мовленнєва компетентність учителя української мови і літератури*, що включає бездоганне володіння вчителем-словесником комунікативними атрибутами професійно-педагогічного мовлення з дотриманням усталених норм сучасної української літературної мови в її орфоепічних, лексичних, словотворчих, граматичних, правописних, стилістичних варіантах, а також майстерну вербалізовану передачу суб'єктам комунікації (учням, колегам, батькам та ін.) думок, почуттів, емоцій тощо;

5) *техніка мовлення* – це обов'язковий складник зовнішньої техніки вчителя української мови і літератури, інструмент його виховного впливу, що включає сукупність умінь і навичок (володіння правильним діафрагмально-реберним диханням, артикуляційною вимовою, чіткою дикцією, засобами логічної виразності, інтонацією, силою голосу, індивідуальним тембром, оптимальним для певної ситуації спілкування темпоритмом, гармонійне поєднання інтралінгвістичних та екстралінгвістичних характеристик тощо), за допомогою яких здійснюється вербальна професійно-педагогічна взаємодія з усіма учасниками комунікативного дискурсу;

6) *індивідуальний досконалий мовний стиль учителя української мови і літератури*, що цілковито відповідає діючим мовним нормам;

7) *творча комунікативно-мовленнєва активність* як динамічний інтегративний стан словесника-майстра, що характеризується його прагненням до різноманітної творчої мовно-мовленнєвої діяльності, готовністю вчителя української мови і літератури вибирати поведінкове амплуа, видозмінювати власний соціоситуативний імідж залежно від соціально-психологічних особливостей аудиторії, домінувальної

комунікативної ситуації, здатністю до мовленнєвого експромту;

8) *акмелінгвістична позиція* як вироблена система відношень учителя-словесника до неперервного вивчення та якісного викладання рідної мови, що забезпечується високою лінгвістичною свідомістю педагога, його постійною потребою вдосконалювати власне мовлення, шліфувати індивідуальний мовний стиль, прагненням досягти мовно-мовленнєвої майстерності і високих результатів у професійно-педагогічній діяльності;

9) *акмеетика вчителя української мови і літератури*, що включає усвідомлену ним естетичну мовну поведінку, мовну стійкість і мовний смак, виховання духовно-етичних і художньо-естетичних якостей засобами рідної мови, художніх текстів, інноваційних освітніх технологій, зокрема комунікативно-ситуативних вправ, тренінгів, рольових і ділових ігор тощо;

10) *створення вчителем української мови і літератури “Авторської системи діяльності”* (послугуємося терміносполукою, введеною у науковий обіг Л. І. Дубровіною і Н. В. Кузьміною) як оригінальної загальнопедагогічної, лінгводидактичної і навчально-методичної системи, в межах якої формується потужне мотиваційне поле для опанування рідної мови з урахуванням суб’єктного досвіду учнів, їхніх домінуючих стилів навчання (кінестетично-дотиковий, аудіальний, візуальний) і стилів мислення (конкретно-послідовний, конкретно-вибірковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-вибірковий). Під час викладання мови і літератури словесник-майстер зорієнтований на стимулювання різних видів гуманітарного й системного мислення школярів, збагачення образно-емоційної пам’яті, звернення до емоційної сфери особистості, розширення мовної картини світу як сукупності слів, що трактують актуальні для українського народу поняття. В “Авторській системі діяльності” словесника-майстра відбувається перепроектування на більш високий рівень продуктивності за допомогою навчальної дисципліни, прагнення до вироблення зразків висококультурного спілкування. Досягнення навчальних результатів уможливлується за такого підбору граматичного матеріалу, що розвиває творчість, увагу, сприяє розширенню індивідуального мовного досвіду в його культурних аспектах, стимулює незалежність думки, суджень і дій у зв’язку із соціальними вміннями. Реалізації окреслених завдань сприятиме використання на уроках мови і літератури



автентичних текстів, надання переваги рецептивним (аудіювання, читання) і продуктивним (говоріння, письмо) видам мовленнєвої діяльності, інтенсивне поєднання лінгвістичної теорії і мовленнєвої практики. За переконанням українського лінгводидакта Н. Б. Голуб, виховувати національномовну особистість учня може лише вчитель, який сам є такою особистістю [5, с. 117].

Серед *показників* сформованості акмелінгвістичної майстерності вчителя української мови і літератури виділяємо такі:

а) *володіння культуротворчими компонентами* (емоційна культура, лінгводидактичне мислення, лінгвістична свідомість, мовно-мовленнєва компетентність, техніка мовлення, індивідуальний мовний стиль, творча комунікативно-мовленнєва активність, акмелінгвістична позиція, акмеетика);

б) *досконале оперування комунікативними атрибутами мовлення* – невід’ємними змістовими і формальними властивостями мовно-мовленнєвої компетентності, якостями мовлення, які віддзеркалюють акме-вершину у мовно-мовленнєвому розвитку вчителя, досягнення професійно-зразкового вербального іміджу і сприяють подальшій акмелінгвістичній саморефлексії і самовдосконаленню (змістовність, бездоганна правильність, комунікативна доцільність, багатство, евфонічність, чистота, точність, стилістична вправність, прагматична орієнтація, мовленнєвий артистизм та ін.);

в) *вироблення індивідуальної мовленнєвої манери, мовленнєвого стилю*, що уможливорює ефективну організацію педагогічного дискурсивного діалогу;

г) *уміле послуговування риторичним інструментарієм мовлення*, що виступаючи у формі комунікаційних ефектів, надає спілкуванню душепроникливого і мислеутворювального впливу (зокрема *ефект візуального іміджу*, що опосередковується на основі вражень учнів про зовнішній вигляд педагога; *ефект перших фраз*, покликаний привернути увагу учнів до вчителя-словесника як особистості, закріпити перше враження дітей, оперативно встановити комунікативний контакт, уникнути психологічних бар’єрів, що досягається за допомогою попередньо підібраних або експромтом придуманих фраз, теплої звернення до аудиторії; *ефект аргументації*, що передбачає залучення переконливих і доступних для школярів аргументів, які дозволяють простежити хід викладу думок учителя-

словесника, активізувати увагу учнів, стати співучасниками комунікації; *ефект квантового викиду інформації*, який спрямовано на концентрування уваги аудиторії у вигляді розподілу на всьому мовленнєвому полі “квантів” свіжої інформації, наприклад, нових думок і аргументів, емпіричних даних, оригінальних суджень, риторичного питання; *ефект релаксації*, що слугує для зняття емоційної напруги, перезарядки новою емоційною енергією; *ефект дискусії*, який допомагає вчителю-словеснику залучити учнів до обміну думками, вміло керувати їхніми виступами; *ефект фасцинації* (від англ. *fascination* – чарівність, привабливість) як словесний позитивно-стимулювальний вплив учителя на суб’єктів професійно-педагогічної взаємодії, при цьому досягається мінімізація втрати навчальної інформації за допомогою майстерного вербального (ритм, темп, інтонація та ін.) і невербального (колір одягу, погляд та ін.) іміджу тощо.

Педагогічну майстерність учителя української мови і літератури простежуємо у кореляційному взаємозв’язку із *художньо-педагогічною творчістю* (В. А. Кан-Калик, В. І. Хазан [9]), сформованими креативними здібностями і якостями, специфічними внутрішніми потенціями, творчою активністю, які сприяють виробленню ексклюзивної системи педагогічних дій, способів і результатів продуктивно-перетворювальної діяльності, особливій естетичній передачі учням мовно-мовленнєвих і літературних знань, усебічній готовності до конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності, формуванню творчого педагогічного мислення тощо. Дійсно, учитель української мови і літератури герменевтично інтерпретує учням певні виміри комунікативного дискурсу, зокрема *художній*, витлумачуючи як активний читач, співавтор створений автором художній текст, віддзеркалюючи творчі пошуки, літературні і художньо-зображувальні знахідки митця, його індивідуальну манеру письма, мистецьке новаторство, додаючи елементи власного літературно-критичного професійного бачення тексту; *психолого-педагогічний*, організовуючи процес навчання, виховання і гармонійного розвитку мовно-мовленнєвої особистості, підготовку до життя і праці на основі високовартісних культурно-історичних і мистецьких творів, героїчних учинків людей, краси їхніх взаємин, що зумовлює зміни у внутрішньому світі й поведінці школярів;

*естетичний*, допомагаючи дитині художньо-емоційно засвоїти дійсність через естетичні погляди, почуття, судження конкретного автора на мистецтво, причому глибина і культура рецепції залежить від естетичних смаків, творчої уяви, художніх здібностей учителя-словесника. Недаремно дослідники психології творчості відзначають унікальне співпадіння предмета творчості вчителя-словесника, зокрема дитини, яка розвивається, формується, соціалізується, та інструмента – особистості словесника-творця, а також співтворчість партнерів професійно-педагогічної взаємодії і кінцевий результат у вигляді сформованих компетентностей, ціннісних установок, ідеалів, естетичних читацьких смаків та естетичної свідомості. Наше твердження знаходить логічне продовження в дослідженні Л. С. Виготського [4, с. 291]: “Майстерність включає в себе не тільки технічні навички мистецтва, але дещо набагато більше: найтонше знання законів свого мистецтва, відчуття стилю, композиційний талант, смак та ін. У минулі часи поняття “майстер” зовсім замінювало собою поняття “художник”. Творча природа професійно-педагогічної діяльності стимулює вчителя-словесника неперервно формувати і розвивати специфічні, професійно значущі й особистісні креативні якості, здібності, навички, які в комплексі забезпечують творчий стиль поведінки, ексклюзивність системи педагогічних дій, готовність до творчих конструктивних перетворень під час реалізації дидактичного задуму уроку, зокрема *мотиваційно-креативні властивості* (мотиви, інтереси, потреба в самореалізації, творча позиція та ін.), *емоційно-креативні властивості* (емпатія, багатий емоційний досвід, експресивна емоційність та ін.), *інтелектуально-креативні властивості і здібності* (інтуїція, здатність до перетворень, уява і фантазія, дивергентне мислення, прогнозування та ін.), *естетичні креативні властивості і здібності* (прагнення до краси, естетична емпатія, почуття форми, стилю та ін.), *комунікативно-креативні властивості* (здатність до співробітництва у діяльності, акумулювання творчого досвіду та ін.), *екзистенціальні креативні властивості* (позитивно-гармонійна “Я-концепція”, індивідуальний стиль професійно-педагогічної діяльності та ін.).

Важливість *художньо-естетичного компонента* в структурі інтегративної системи педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури обґрунтовуємо емоційно-чуттєвою і художньо-

естетичною специфікою професійно-педагогічної діяльності, підґрунтям для якої виступає емоційна чутливість до естетичної глибини і виразності української мови як феномена людства і витвору народу, стильового і ритмічного багатства художнього твору, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, людини і навколишнього світу, уміння мислити художніми образами, впливати на інтелектуальну, поведінкову й емоційну сфери розвитку особистості. Художньо-естетична спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури передбачає сформованість у нього таких складників, як-от: 1) *естетична культура*, що включає наявність у вчителя-словесника художньо-естетичного досвіду, сформовану систему естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного осягнення художніх образів, сприйняття явищ дійсності і творів мистецтва, потребу вносити досконалі мовно-мовленнєві зразки, прекрасне у навчально-виховний простір, бачити і відчувати красу, багатство, мелодійність української мови; 2) *естетичні почуття*, які визначають психічну здатність учителя української мови і літератури естетизувати повсякденне життя, тобто сприймати людину, конкретні вчинки, дії, моральні принципи тощо, предмети, явища навколишнього світу з погляду краси, досконалості, сприяти засвоєнню і наслідуванню найкращого, коли “естетичне сприйняття переходить в естетичну оцінку, а далі – в естетичне судження” [15, с. 159]; 3) *естетичні здібності* як система якості особистості, “яка володіє силою, перетворює матеріальну дійсність у духовно-ціннісний смисл, а естетичний досвід, зокрема знання, судження, смаки, переводяться в площину художньо-педагогічної діяльності, стають знаряддям її ефективного здійснення” [9, с. 134-135]; 4) *оперування принципами* (єдність загальнолюдського, національного і регіонального компонентів, цілісність, полікультурність, поліхудожність, комплексність, спрямованість на художньо-естетичну самореалізацію та ін.) і *прийомами мовно-літературної естетичної освіти*, що спрямовані на формування гуманістичних якостей, здатність сприймати і перетворювати навколишню дійсність за законами краси і мистецтва; 5) *естетична свідомість*, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, переживання, судження та виражається в естетичних поглядах і творчій діяльності вчителя української мови і літератури; 6) *художньо-естетичний смак* учителя-

словесника як історично зумовлена здатність, що уможлиблює виділення, знаходження, розуміння і поцінювання прекрасного, довершеного, естетичних властивостей художньої літератури, мови, явищ навколишньої дійсності, а також самостійне створення вартісних зразків мовно-літературної творчості за законами художньої краси і мистецтва; 7) *естетичний ідеал*, що передбачає здатність словесника-майстра включати в процес професійно-педагогічної діяльності естетичні почуття радості, задоволення, прекрасного і піднесеного, привносити високі зразки героїчного, довершеного в конкретні поведінкові моделі; 8) *естетична поведінка*, яка є втіленням зразкового у вчинках вчителя української мови і літератури, його вербальному і невербальному іміджі. Учитель-словесник, який досяг високого рівня педагогічної майстерності в його художньо-естетичному прояві, здійснює творчу професійно-педагогічну діяльність шляхом проведення уроків краси, мистецьких лекторіїв, зустрічей із митцями, народними майстрами, організовує відвідування музеїв, виставок, роботу мистецьких гуртків тощо.

Професійно значущою складовою професійної дії словесника-майстра є *педагогічний артистизм* у своїй органічній зовнішній і внутрішній єдності. Складова педагогічної майстерності передбачає здатність учителя-словесника до гармонійного існування в умовах педагогічного процесу, прагнення до нестандартних рішень через образні асоціації, уміння свідомо вибудовувати професійну поведінку відповідно до конкретної ситуації (О. С. Булатова). Проявляється у професійно-педагогічній діяльності і конкретних продуктах творчості вчителя-словесника завдяки внутрішньому поєднанню загальної та емоційної культури, що складається з емоційної сприйнятливості, психологічної передбачуваності, культури мовлення та емоційних станів тощо. Компонент педагогічної майстерності робить професійно-педагогічну діяльність учителя-словесника гармонічно цілісною, творчо неповторною, продуктивною, адже, за визначенням О. С. Булатової [3, с. 50], педагогічний артистизм – це діяльність, піднята до рівня мистецтва, той вищий рівень досконалості в роботі педагога, коли уроки піднімаються на бажану духовну висоту.

Інноваційні процеси у мовно-літературній освіті безпосередньо пов'язані з технологізацією навчального простору, його варіативністю і диференціацією, заміною пасивних форм і методів навчання на активну

творчу співпрацю вчителя-словесника із суб'єктами професійно-педагогічної взаємодії. *Технологічну культуру* розглядаємо як здатність учителя української мови і літератури до продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, пов'язаної з ефективним упровадженням інноваційних освітніх підходів (компетентісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного), технологій, форм, методів, прийомів у систему роботи для забезпечення якості і результативності навчально-виховного процесу.

*Професійно-педагогічне спілкування* передбачає особистісно зорієнтовану, суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя української мови і літератури й учнів за допомогою арсеналу вербальних (передача словами суспільно-історичного досвіду людства, мовленнєвий етикет та ін.) і невербальних комунікативних засобів (міміка, жести, пантоміміка, динамічна експресія, якість голосу, комунікативний міжособистісний простір та ін.), що забезпечують взаємне транслювання власного "Я" у діаді "учитель-учень", суб'єктного досвіду, емоцій, установок, допомагають установити сприятливі умови для гармонійного розвитку особистості. Причому словесник-майстер поєднує в собі широкий діапазон сприйняття нового з умінням вибрати найпотрібніше, знаходити ту єдину резонансну частоту, на якій зможе ефективно спілкуватися з учнем, слухати, чути не тільки те, що сповідує сам, а й те, що випромінює творчість колег, однодумців.

Отже, еволюція змісту педагогічної майстерності в історичному масштабі часу ніби "сканує" еволюцію учительства та освіти в цілому як соціального інституту [25, с. 705]. Відповідно до цивілізаційно-історичних та освітніх викликів професійно-педагогічна діяльність учителя української мови і літератури потребує наявності конкретних професійно значущих якостей, здібностей, властивостей, що збігаються зі змістом затребуваних суспільством нових ролей і функцій та адекватні психологічній структурі інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Пріоритет тих або інших характерологічних ознак словесника-майстра позначається видозміною сутності поняття педагогічної майстерності, появою нових, професійно значущих компонентів у структурі педагогічної майстерності як інтегративної системи. Сучасний словесник-майстер, акмепрофесіонал – це передусім високо компетентний у власне предметній, психолого-педагогічній і технологічній сферах спеціаліст, який досконало знає предмет, досяг

продуктивно-технологічного рівня педагогічної майстерності, здатний творчо репродукувати професійні знання, уміння, навички тощо. Їх дослідження є підґрунтям для екстраполяції основних теоретичних положень на підготовку словесника-майстра, акмепрофесіонала в умовах трансформаційних процесів в освіті в контексті цивілізаційних змін.

## **Література**

1. *Абдалина Л. В.* Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук : 13.00.13 / Лариса Васильевна Абдалина ; [Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина]. – Тамбов, 2008. – 40 с.
2. *Андреев В. И.* Базові закономірності розвитку освітніх систем. / В. І. Андреев / Освітнологія : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / укладачі : Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. – К. : Едельвейс, 2013. – С. 153-161.
3. *Булатова О. С.* Педагогический артистизм : уч. пособ. для студ. высш. пед. уч. завед. / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия, 2001. – 240 с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
5. *Голуб Н. Б.* Риторика у вищій школі : монографія / Ніна Борисівна Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
6. *Гузій Н. В.* Курс “Основи педагогічної творчості та майстерності” як базовий етап дидакалогічної підготовки майбутнього педагога (сутнісно-цільові та організаційно-змістові аспекти) / Наталія Василівна Гузій // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 16. Творча особистість учителя : зб. наук. пр. / ред. кол. О. Г. Мороз та ін. – Вип. 7 (17). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – С. 114-118.
7. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.

8. *Деркач А. А.* Педагогическое мастерство тренера / Анатолий Алексеевич Деркач, Анатолий Анатольевич Исаев / предисл. Н. В. Кузьминой, А. Ц. Пуни, А. В. Тарасова. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
9. *Кан-Калик В. А.* Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : уч. пособ. для студентов пед. ин-тов / Виктор Абрамович Кан-Калик, Владимир Ильич Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
10. *Колесникова И. А.* Педагогическая психология : уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ирина Аполлоновна Колесникова, Елена Владимировна Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
11. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя (Тексты лекций) / Нина Васильевна Кузьмина, Николай Васильевич Кухарев. – Гомель : Гомельский гос. ун-т, 1976. – 57 с.
12. *Маркова А. К.* Акме в профессиональном развитии человека / Аэлита Капитоновна Маркова / Акмеология : учебник. – Изд. 2-е, перераб. / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2006. – С. 294-305.
13. *Мижериков В. А.* Введение в педагогическую деятельность : уч. пособ. для студ. пед. уч. заведений / Василий Андреевич Мижериков, Татьяна Анатольевна Юзефовичус. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 352 с.
14. *Палтышев Н. Н.* Секреты педагогического мастерства / Николай Николаевич Палтышев // Директор школы : наук.-метод. журнал. – 2000. – № 8. – С. 104-110.
15. *Пасічник Є. А.* Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Євген Андрійович Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
16. *Підласий І. П.* Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / Іван Павлович Підласий, Світлана Володимирівна Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1 (818). – січень. – С. 3-8.
17. *Сидоренко В. В.* Багаторівнева циклічна модель професійно-особистісного зростання вчителя-словесника за кредитно-модульною системою організації навчання / Вікторія Сидоренко // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – № 1. – С. 55-60.



18. *Сидоренко В. В.* Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник [Текст] / автор-укладач В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2013. – 100 с.
19. *Сидоренко В. В.* Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури як науково-теоретичний феномен: категоріальний статус, кореляційні зв'язки в системі педагогічних дефініцій / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк. – 2014. – № 2 (13). – С. 13-19.
20. *Сидоренко В. В.* Підготовка вчителя української мови і літератури в системі післядипломної педагогічної освіти / Вікторія Вікторівна Сидоренко / Компетентнісний підхід у неперервній освіті : колективна монографія / за наук. ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 204-237.
21. *Сидоренко В. В.* Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.
22. *Сидоренко В. В.* Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Сидоренко ; [Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 486 с.
23. *Соколова І. В.* Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : монографія / Ірина Володимирівна Соколова / за ред. Світлани Олександрівни Сисоєвої. – Маріуполь. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
24. *Степанишин Б. І.* Стратегія і тактика в літературній освіті учнів : Роздуми старого методиста-словесника, або Від “альфи” до “омеги” у викладанні рідного письменства в школі / Борис Ількович Степанишин. – К. : Веселка; Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2003. – 191 с.
25. *Субетто А. И.* Сочинения. Ноосферизм. Том четвёртый. Кн. 2. Ноосферное или Неклассическое человековедение : поиск оснований / Александр Иванович Субетто / под ред. Л. А. Зеленова. – СПб. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. – 1000 с.

26. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И. Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 5-6. – С. 11-15.
27. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя : метод. пособ. / Геннадий Иванович Хозяинов. – М. : Высш. шк., 1988. – 168 с.
28. *Sydorenko V. V.* Methodological vectors of innovative development of pedagogical skills of a teacher of Ukrainian language and literature in the post-graduate education / V.V. Sydorenko // *NaukaiStudia : Sp. zo.o.: pedagogiczne nauki, psychologiai socjologia.* – 2012. – № 19 (64). – P. 21-27.

**Лавріненко О. А.**

## **СЦЕНІЧНА МОВА В ОБРИСАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

Складовою педагогічної майстерності вчителя є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирю атмосферу спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе. Володіння мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Класичним прикладом цього є досвід А. Макаренка. Видатний педагог вважав, що вчитель повинен так говорити, щоб діти відчували в його словах волю, культуру, особистість. Мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості.

Педагогічна ефективність мовлення вчителя багато в чому залежить від рівня володіння мовою, вміння здійснювати правильний добір мовних засобів. Встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів – це одна з провідних функцій мовлення педагога, її мета – допомогти вчителю встановити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Саме характер суто людських стосунків, які формуються в системі відносин “учитель – учень”, “учитель – учні”, значною мірою зумовлює педагогічний успіх або невдачу. Мовлення вчителя і виконує роль регулятора цих стосунків, виступає як засіб досягнення найвищого результату їхнього розвитку – взаєморозуміння між педагогом і його вихованцями.

Професійне мовлення вчителя має бути своєрідною “словесною дією” (термін К. Станіславського), мета якої – здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів.

Слова вихователя, звернені до вихованців, повинні нести в собі енергію його почуттів, переживань. Мовлення вчителя може бути в одних ситуаціях засобом збудження активності учнів (наприклад, пізнавальної активності на уроці), в інших – засобом гальмування їхніх психічних реакцій (наприклад, зняття негативних емоцій). Слово справжнього вчителя переконує, навіює, викликає в учнів відповідні почуття, формує їхнє ставлення до того, про що він говорить.

Спрямованість професійного мовлення вчителя надає йому характеру діалогу з учнями, робить його жвавим, привабливим. Обов'язковою передумовою ефективності професійного мовлення є володіння його технікою. У сучасній соціальній психології компонентами техніки мовлення є: голос, дикція, темп, інтонація. Вони становлять акустичну систему відтворення у взаємодії людини з людиною, виконуючи при цьому важливі функції, а саме: створюють імідж особи, який закріплюється у свідомості оточення; дають змогу виявити психічну індивідуальність людини, визначити її емоційний стан тощо. Так, особливості техніки мовлення вчителя можуть створити образ спокійного, врівноваженого педагога або, навпаки, категоричного владолюбця. Мовлення одного педагога свідчить про його знервованість, метушливість, іншого – про скутість, сором'язливість, невпевненість у собі. Подібне враження від учителя, звісно, не надасть йому привабливості в очах учнів, а негативні особливості мовлення – скоромовка, невиразність у вимовлянні слів, “ковтання” кінцевих звуків тощо – можуть навіть стати об'єктом учнівських пустощів і пародіювання. Отже, володіння технікою мовлення є не тільки елементом культури педагогічної дії вчителя, а й передумовою позитивного сприйняття його учнями, батьками, колегами.

Як допомогти педагогові у формуванні мовленнєвої культури? Як організувати самонавчання? Відповідь на ці та інші запитання ми намагалися дати у запропонованому навчальному посібнику, звернувшись до витоків театральної педагогіки й до основних методик постановки голосу і голосоведіння в роботі з майбутніми акторами, які опановують курс “Сценічна мова”.

Учитель з погляду своїх педагогічних функцій є, певною мірою, оратором. Кожен педагог має володіти мистецтвом слова. У виступі на літературно-педагогічному вечорі в Харківському педагогічному інституті 9 березня 1939 р. А. Макаренко, відповідаючи на запитання:

“На вашу думку, як треба побудувати курс педагогіки, щоб озброїти студентів – майбутніх учителів – необхідними знаннями?”, сказав: “...не думав над цим і зараз швидко не зумію обміркувати. Але над деякими окремими питаннями думав. Я, наприклад, вважаю, що у нас в педагогічних інститутах треба дещо додати для того, щоб виховна робота вчителя була все ж таки підготовлена у вузі. Так, наприклад, я б ввів у вас як неодмінний предмет постановку голосу. Запросив би хорошого артиста, і він поставив би всім голос. Без постановки голосу дуже важко, адже це інструмент нашої роботи, треба його відгострити”.

Можна лише шкодувати, що в системі підготовки вчительських кадрів недостатньо уваги приділяється питанням постановки голосу, володінню мистецтвом мовлення. В умовах домінування інформаційних технологій цей процес з роками взагалі випадає з поля уваги педагогічних навчальних закладів.

Для вчителя, який під час навчання у вищому навчальному закладі не отримав спеціальної підготовки з проблем культури й техніки мовленнєвої діяльності, важливо сформувавши для себе тверду установку: по-перше, оволодіти знаннями, вміннями й навичками техніки педагогічного мовлення. Така установка має стати кредо професійної діяльності вчителя на довгі роки, а по суті – на весь період педагогічної праці. По-друге, систематично розвивати вміння виразного мовлення. По-третє, здійснювати самоконтроль за розвитком комунікативних умінь у системі педагогічної діяльності. По-четверте, розвивати загальні психофізичні особливості, як важливий чинник оволодіння вміннями й навичками професійного мовлення. У системі оволодіння основами професійного мовлення вчителям доцільно скористатися методикою, яка розроблена в рамках театральної педагогіки.

### **Історія розвитку сценічної мови**

Педагогічна майстерність вчителя за своєю структурою є багатогранною. Оволодіння майстерністю – складний і динамічний процес формування системи педагогічних компетенцій, зокрема, що, розвиваючись, дозволяють студентам – майбутнім учителям, слухачам закладів післядипломної освіти, тим педагогам, які здійснюють професійний саморозвиток власної майстерності встановлювати внутрішні зв'язки й відношення між фактами та поняттями, розмовами і

діями, іншими об'єктами дійсності.

Виховання і навчання невід'ємно пов'язані з умінням учителя впливати на учнів у процесі спілкування, стимулювати їхню позитивну активність і стримувати активність негативну. Всі ці вміння виходять за межі будь-якої прикладної предметної методики і, за своєю суттю, складають педагогічну техніку, що спирається на культуру дії та взаємодії. В свою чергу, техніка є предметом теорії і практики театрального мистецтва. Звідси – вчителі-практики, студенти педагогічних ВНЗ, всі особи, які професійно працюють у виробничій сфері системи “Людина–Людина” можуть не лише послуговуватися духовним та естетичним досвідом театрального мистецтва, а й удосконалювати власну педагогічну дію.

Для вчителя, починаючи із студентських років, важливо опанувати курс практичного педагогічного мистецтва. К. Станіславський повсякчас прагнув спрямовувати своїх вихованців до певної мети, допомагаючи усвідомити сутність того мистецтва, якого вони прийшли навчатися. Мистецтво актора – це мистецтво сценічної дії. Більшість сучасних теоретиків театральної педагогіки переконують, що в театрі лише те набуває сили, що виражається через дію. *Дія – це головний засіб сценічної виразності.* Саме через активну і цілеспрямовану органічну дію втілюється внутрішнє життя образу і розкривається ідейний задум твору. Цьому завданню підпорядковуються артистична техніка і творчий метод. У свою чергу, педагогічну дію єднає із театальною їхня органічність, що зумовлює процес творчості за законами самої природи. Це означає, що і актор, і педагог, як і в житті, повинні набути досвіду по-справжньому бачити, слухати, мислити, переживати, а не уявлятися такими, що мислять, переживають, діють. Проте, в органічності приховуються й відмінності між актором і педагогом – між їхніми відповідними діями:

– акторові слід навчитися правильно сприймати, оцінювати, знаходити рішення і впливати на суб'єктів, які його оточують, в умовах художнього узагальнення, а вчителю – концентруючи в собі акторсько-режисерські можливості, доводити результат свого впливу до художнього узагальнення;

– акторові доводиться на сцені по-новому навчатися всього, що йому вже знайоме в житті, а вчителеві слід навчитися бути природним, самим собою, із поглибленим баченням життя через призму власної

професії. Майбутньому педагогічному працівнику для умов публічності необхідно систематично тренувати органічність власної дії.

З філософських міркувань, *педагогічна дія є основною функціональною одиницею, за допомогою якої виявляються всі властивості педагогічної діяльності у єдності мети і змісту*. Поняття про педагогічну дію виражає спільність, що притаманна всім формам педагогічної діяльності (уроку, екскурсії, індивідуальній бесіді та іншим), але не зводиться до жодної із них. В той же час педагогічна дія є тим особливим, що виражає і загальне, і всі багатства окремого. Педагогічна дія вчителя спочатку виявляється у формі пізнавальної задачі. Спираючись на набуті знання, він теоретично співставляє засоби, предмет і передбачуваний результат власної дії. Пізнавальна задача, вирішена психологічно, переходить у форму практичного перетворювального акту. При цьому прослідковується деяка невідповідність між засобами та об'єктами педагогічного впливу, що відбивається на результаті дій учителя. В зв'язку з цим, із форми практичного акту дія знову переходить у форму пізнавальної задачі, умови якої є більш повними. Таким чином, дія вчителя-вихователя за своєю природою є ні що інше, як процес вирішення незлічимого числа задач різних типів, класів та рівнів.

Педагогічна дія, як правило, в кінцевому результаті завжди закінчується педагогічною взаємодією, бо передбачає деяку відповідну реакцію, що часто спровокована самим вихователем. Ця відповідна реакція вихованця повинна продемонструвати успішність педагогічної дії, усвідомлену через призму досягнення поставленої мети. У відповідності із зворотною ракією учня на педагогічну дію вчителя наставник узгоджує свої подальші педагогічні зусилля [24, с. 7].

Виховний процес у шкільній практиці – явище складне, багатогранне й динамічне. Про те, що педагогічна дія є спорідненою із театральним мистецтвом, відомо здавна. Більшість стародавніх філософів розглядали педагогіку як мистецтво вести дитину по життю. І не випадково – педагогічне мистецтво часто називають театром одного актора. Тому особливий інтерес при побудові самопрезентації вихователя є знання принципів театральної дії та її законів. Дослідники творчості К. Станіславського вбачають у його системі лише елементи внутрішнього і зовнішнього самопочуття. Проте видатний режисер в роботі над сценічною роллю пропонував відштовхуватися не від

самопочуття, не від психічного стану, мало підвладних волі та свідомості, а від логіки фізичної дії, що при правильному її здійсненні здатна рефлекторно викликати й відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Покладена в основу теорії і методики педагогічної майстерності концепція К. Станіславського про живу фізичну дію із відповідною їй логікою почуттів, підсвідомої сфери потребує тренування насамперед органів сприймання вчителя в умовах педагогічної дії. Із сприймання розпочинається жива органічна дія, в тому числі й педагогічна. Порушення цього закону виключає вчителя із процесу взаємодії з дитячим соціумом. Розуміння К. Станіславським дії як єдності фізичного і психічного унеможлиблює розвиток внутрішніх чи зовнішніх, тілесних чи душевних елементів поведінки в діяльності педагога і вимагає якнайтіснішого зв'язку всіх складових елементів вчительської самопрезентації. Оволодіння в повному об'ємі презентаційними сигналами – це, насамперед, відпрацювання певних практичних навичок, що досягається тривалою і систематичною роботою, доводиться до рівня підсвідомої, рефлекторної діяльності.

Виходячи з цього, можна з упевненістю стверджувати: *педагогічна дія – це єдність фізичного і психічного у поведінці вчителя на уроці та в позаурочний час, що сприяє усвідомленню реального ставлення до роботи в школі, вдосконаленню стиля професійно-педагогічної взаємодії.*

Вчитель має володіти арсеналом засобів власної самопрезентації, за допомогою яких він доносить до свідомості учнів свої переконання. Ці засоби – завжди індивідуальні та неповторні. А. Макаренко наголошував: “Педагогічна майстерність полягає у постановці голосу вихователя, і в управлінні своїм обличчям... Педагог не може не грати. Не може бути педагога, який не вмів би грати... Та не можна просто грати сценічно, зовнішньо. Є якийсь пас, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість... Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити “іди сюди” з 15-20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, у поставі і в голосі” [23, с. 132].

Таким чином, важливою складовою дії педагога є вміння орієнтуватися в інтонаційному розмаїтті людської мови, бо лівова частка праці вчителя пов'язана із словесним впливом. В. Єршов, говорячи про необхідність режисури педагогічної дії, відзначає: “Слово, впливаючи на свідомість учня, впливає на його діяльність, на його



поведінку. Однак майбутніх педагогів цьому “не вчать”. Традиційним для курсу психології є вивчення шести розділів людської психіки: уваги, мислення, уяви, пам’яті, емоцій, волі. Але лише теорія театрального мистецтва розглядає типологію способів “інтонаційного” впливу на кожну із цих психічних здібностей, що зустрічаються в повсякденному житті” [13].

Сучасні теоретики і практики педагогічної майстерності відзначають, що найбільш об’ємно і всебічно неусвідомлювані категоріальні структури нашого мислення фіксуються мовою. Загальні відношення об’єктивного світу знаходять відображення у психіці людини лише засобами мови [15, с. 386-387].

Мова та її матеріальний виразник – слово є не лише формою існування думки для даної людини, а й формою існування думки для інших людей – свідомості. Слово не пасивно відображає предмет, а вказує на те, що предмет є складовою частиною суспільних взаємин людей. Воно виникає у спілкуванні і служить для спілкування, є основним засобом як розумового, так і почуттєвого розвитку людини. А звідси – суб’єкти виховання повинні досконало знати закономірності словесного впливу і правильно їх використовувати. Стародавні римляни казали, що поетом треба народитися, а оратором можна стати [14, с. 116]. Тому систематичне навчання, опанування спеціальних вправ, розширення загального світогляду – все це сприятиме майбутнім учителям і вчителям-практикам оволодінню складним мистецтвом усного мовлення.

Для педагога – майстра освітньої і виховної справи важливо усвідомити принципи і закони театральної дії. Саме сценічна мова, як частина мистецької освіти, що є еталоном культури мовлення, збагаченням естетичних смаків глядачів та їхньої свідомості, слугуватиме, на наш погляд, розвиткові мовленнєвої культури педагога у його професійній діяльності, стане запорукою й передумовою позитивного сприймання (апперцепція) його учнями, батьками, колегами.

*Сценічна мова – один із основних професійних засобів виразності актора. Це комплекс навчання, що передбачає перехід від побутової, спрощеної мови до виразного і яскравого сценічного звучання голосу актора. Навчання сценічній мові нерозривно пов’язане з формуванням пластичної свободи, розвитком еластичності та рухливості дихального й*

голосового апарату, вдосконаленням мовного слуху, постановкою голосу тощо.

*Сценічна мова – найважливіший засіб театрального втілення драматургічного твору, що уможливорює актором донесення до глядачів ідей, думок і почуттів, закладених у тексті [27].*

Для актора, на переконання А. Гладишевої, професійне володіння усною мовою забезпечують як ефективність, так і результативність творчої діяльності. На сцені мова не тільки засіб спілкування, а й джерело інформації про добро, зло, любов і ненависть, життя і смерть. Найтонші її відтінки допомагають створювати внутрішній світ персонажів. Ось чому орфоепія, семантика, стилістика, мелодика мови є першоосновою формування сценічної мовної культури, художнього смаку, моральних якостей, національної свідомості [1, с. 4]. Сучасна педагогіка, як відзначає А. Капська, віднайшла нові засоби й прийоми вдосконалення методики навчання студентів як ораторському, так і виконавському мистецтву. Але в їхню основу покладені, передусім, положення класичної системи К. Станіславського, основи театральної педагогіки й сценічної мови, зокрема.

Сценічна мова функціонально відрізняється від усіх інших видів і форм усної, озвученої мови. Вона здобуток мистецтва, явище естетичного порядку, а оволодіння її технологічними й художніми основами лежить у царині загальних завдань оволодіння прийомами педагогічної дії.

До *предмета* “Сценічна мова” входять специфічні питання мистецтва слова, а саме:

– мовленнєва техніка – обов’язкова і необхідна якість, що допомагає втілити й донести до глядача переживання героя у довершеній художній формі (вчителю високопрофесійна техніка мови необхідна для забезпечення простоти й шляхетності форми, музичності та витриманого мовного ритму, спокійного і вишуканого малюнку думок і почуттів);

– дикція, дихання, голос, орфоепія, логіко-інтонаційна виразність усного мовлення, що є визначальними чинниками професійної майстерності актора (вчителя).

Виходячи із предмета сценічної мови, можна виділити спільні риси актора-мовця і мовця-вчителя:

1. Спільність творчого процесу опанування текстом.

2. Однаковий характер словесної дії.
3. Загальні умови й прийоми створення творчого самопочуття.
4. Єдиний принцип використання психотехніки.

5. Ідентичні прийоми й методи, що існують в майстерності актора і в педагогічній майстерності – надзавдання і підтекст, розкриття авторської думки й вивчення особливостей мови, логіка і послідовність, уява та образність.

Характер і стиль сценічної мови змінювались та розвивались упродовж всієї історії театру. Так само, як риторика й художнє читання, сценічна мова знала свої злети й падіння. Протягом усієї історії акторського мистецтва неодноразово змінювалось поняття “норми” і робилися спроби записати деякі норми, що пояснюють творчий процес актора. Показано, що для кожної епохи сценічна мова має різні функції, сприяє вирішенню різних завдань. Інтерес до питань сценічної мови та її технології розвивався під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, а загальна закономірність розвитку виявлялася у переміщенні акцентів із зовнішньої виразності на внутрішню [5, с. 348].

В історії театру інтерес до проблем сценічної мови існував постійно. Це виявлялось у формах підвищеної зацікавленості до слова, до техніки мовлення, до проблематики дикції, виразності мови, інтонації, голосу, і у формах орієнтації значущості мовлення. Багатьма вченими сценічна мова визнавалася й досі визнається одним із найважливіших засобів вираження середовища, реальності персонажу.

Характер і стиль сценічної мови змінювались і розвивались протягом усієї історії театру. Особливості побудови античної драми, архітектура грандіозних театральних споруд сформували закони еллінської класичної декламації. Нормативна естетика класицистського театру XVII – XVIII століть вимагала від виконавців дотримання правил розміреної, чіткої декламації, що підкорювалася наголосам і цезурам віршованої трагедії. В акторів романтичного театру партитура сценічної мови визначалася чергуванням нарощування й спаду почуттів, відрізнялася прискореннями та уповільненнями, переходом голосу від *piano* до *forte*, несподіваними інтонаціями. Розквіт реалістичного мистецтва сценічної мови пов'язаний головним чином з російським театром, з діяльністю Малого театру.

Історія вітчизняного театру свідчить, що на перших етапах його зародження і становлення існувала проблема утвердження української

літературної мови як основного засобу втілення драматургічного матеріалу [10, с. 9].

Перший етап становлення української сценічної мови (“етап зародження”), нерозривно пов’язаний з іменами таких корифеїв як: І. Котляревський, Г. Квітка-Основ’яненко, Т. Шевченко. У творчій діяльності саме цих митців спостерігалось прагнення розвивати й удосконалювати розмовну мову відповідно до законів сцени.

У другій половині ХІХ століття на російській сцені з’явилися українськомовні партії окремих персонажів російських водевілів “Казак-стихотворец” О. Шаховського (1812 р.), “Удача от неудачи” П. Семенова (1817 р.) та ін. Вони звучали дещо у спотвореному вигляді і причиною цьому було незнання української мови.

За твердженням А. Гладишевої, проблеми мовного мистецтва особливо гостро постають у зв’язку із постановками малоросійських опер І. Котляревського “Наталка Полтавка” та “Москаль-чарівник”, здійснених у 1819 році в Полтавському музично-драматичному театрі. Новаторство і висока художня якість драматургічного матеріалу І. Котляревського полягала у створенні єдиного мовного фону. Він вперше наділяє персонажів істинно народною, побутовою, розмовною мовою, що стала основним засобом створення сценічних образів, розкривала в усьому багатстві народні характери, їхній різноманітний внутрішній світ, мудрість та духовність простого народу, гострі соціальні конфлікти тощо.

Ця мовна реформа, її новаторські принципи були результатом кропіткої роботи драматурга над мовою. Він вивчав усну народну творчість, а разом з тим визначав багатозначність інтонаційно-образного колориту стилістичних можливостей слів [10, с. 10].

Одним із фундаторів розвитку сценічної мови в Україні був М. Щепкін. Драматург не тільки розширював стилістичні і граматичні засоби української мови, її словниковий запас, а й відтворював у сценічному слові персонажів особливості української фонетики, формуючи таким чином орфоепічні норми української літературної мови, які втілювали актори полтавського театру [8, с. 26].

Працюючи з 1816 р. по 1823 р. в Україні, досконало володіючи українською мовою, М. Щепкін першим показав українські персонажі достовірно і правдиво, без “пози і кривлянь”. Справжнім тріумфом української мови М. Щепкіна були ролі Макогоненка в “Наталці

Полтавці” та Михайла Чупруна в “Москалі-чарівнику” І. Котляревського. Українська мова була для актора цілком природною і органічною, тому й користувався драматург нею як яскравим компонентом для створення сценічних образів. Він не раз наголошував, що сценічне слово безпосередньо пов’язане з мовою народу і має визначатися характером національної мови.

Норми української сценічної мови, започатковані М. Щепкіним, втілювались у мовне мистецтво театру, шліфувались практичною діяльністю багатьох інших українських акторів (К. Соленика, І. Дрейсіга) [10, с. 11].

На розвиток нового реалістичного підходу до української сценічної мови мала вплив і драматургічна діяльність Г. Квітки-Основ’яненка, який продовжив традиції, закладені І. Котляревським і М. Щепкіним [9, с. 36].

Народну українську мову Г. Квітка-Основ’яненко успішно переносить і в драматургію. У п’єсах “Дворянские выборы, часть вторая, или Выбор исправника” (1829 р.), “Шельменко – волостной писарь” (1829 р.) та “Шельменко-денщик” (не раніше 1834 р.), роль Шельменка написана українською мовою. Це допомагало авторові розкрити яскраву індивідуальність персонажа, його суто народний характер, національний колорит, психологію героя. Вдаючись до такого стилістичного прийому як використання українських ролей, Г. Квітка-Основ’яненко вважав за потрібне зберегти його навіть при надрукуванні п’єс для російських читачів.

Перша україномовна п’єса драматурга, добре відома нам як “Малоросійська опера Сватання” – пізніше в театрі отримала назву “Сватання на Гончарівці” (1835 р.).

У 1840 році в журналі “Маяк” було надруковано листа Г. Квітки-Основ’яненка до С. Бурачка під назвою “О правописании малороссийского языка. Отрывок из письма Грицка Основьяненка”, в якому він порушує питання про вимову звуків і пропонує для більш чіткого розрізнення значень слів увести м’який звук Й: “Так стоит в древних рукописях, да и в старинных печатных доискаться можно. Вот что-нибудь для примера: Ы выговаривается как должно, дебело, И – немного мягче, Й – очень мягко” [16, с. 236].

Також, для українського театру були знаменним явищем, перші літературні твори Т. Шевченка. Як зауважує А. Гладишева, після

“Наталки Полтавки” І. Котляревського українська драматургія через історичні обставини розвивалася недостатньо. І хоча Т. Шевченко написав тільки одну п’єсу “Назар Стодоля” (1843 р.) та один акт віршованої драми “Никита Гайдай” (1841 р.), їхня реалістична спрямованість набула слави й популярності навіть у російському театрі.

На жаль, у Шевченковій спадщині немає спеціального звертання до теми сценічної мови, зате його рецензії, критичні нотатки в “Щоденнику”, в автобіографічних повістях, листах та ділових паперах про гру акторів свідчать, що ідеалом акторського мистецтва для нього була життєва правда, простота, достовірність. Звичайно ж, і слово на сцені повинно було відповідати цим принципам [10, с. 14].

Т. Шевченко чудово володів мистецтвом художнього читання. Протягом усього життя читав твори Д. Байрона, В. Шекспіра, А. Міцкевича. Слід відзначити, що його читання було доступним, глибоко емоційним і, головне, сповненим активної громадянської позиції [22, с. 26].

Поетична та драматургічна діяльність Т. Шевченка сприяла дальшому розвитку української літературної мови, а ідейно-художні принципи були тією основою, на якій народжувався український класичний театр та його драматургія.

Нова епоха в історії української театральної культури почалась з 1881 року, коли офіційно були дозволені п’єси українською мовою, так званий етап становлення українського сценічного мовлення.

Однією з основних проблем, що постали перед організаторами національного театру, була проблема народної мови. Як відомо, протягом XVIII – XIX століть царизм стояв на перешкоді зростанню української культури і, зокрема, розвитку української мови. Закриття друкарень, заборона видавати книжки українською мовою, перекладати історичні п’єси, з життя інтелігенції і навіть друкувати тексти до музичних творів — усе це було спрямовано на викорінення національної самобутності українського народу. Ці цензурні заборони і визначали відповідні тенденції як у драматургії, так і в акторському мистецтві [10, с. 16].

Театральні трупи того часу в основному були польсько-російсько-українські. Українські, а особливо польські актори недостатньо володіли російською мовою, говорили з акцентом, ролі для них переписували латинськими літерами. Низька культура сценічної мови

була результатом невисокої якості літературного, драматургічного матеріалу, обмеженого як у мовному, так і в ідейному відношенні.

Питання культури сценічної мови, дикції, голосу, інтонації навіть не згадувалися в театральній критиці.

Вирішення цих проблем почалося насамперед з появою новітньої драматургії, представленої іменами М. Кропивницького, М. Старицького, І. Карпенка-Карого, яких ми нині вважаємо фундаторами українського дожовтневого класичного театру [7, с. 17].

Розквіт драматургічної творчості М. Кропивницького почався з 1881 року, який став визначною подією для українського театального мистецтва. Розуміючи, що процес професіоналізації театру можливий в разі забезпечення його національним репертуаром, він, спираючись на мовні традиції І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка та Т. Шевченка, збагачує свої твори новою актуальною тематикою суспільно-реалістичної спрямованості [17, с.71].

Протягом усього життя М. Кропивницький працював над мовою своїх творів: удосконалював стиль, скорочував текст, міняв слова, фрази, навіть переробляв уже надруковані твори, роблячи їх більш достовірними, динамічними, колоритними. Причому більшість корективів драматург змушений був робити під тиском постійного втручання цензури. Так, до своєї першої п'єси "Дай серцеві волю, заведе в неволю", яка спочатку мала назву "Микита Старостенко, або Незчуєшся, як лихо спобіжить" і датована 23 серпня 1863 року, він повертався у 1873, 1882 та 1911 роках [10, с. 18].

У своїй драматургічній, режисерсько-педагогічній та акторській діяльності, М. Кропивницький послідовно піднімав актуальні проблеми свідомої роботи над літературним матеріалом, виховував у театрі шанобливе ставлення до рідного слова.

Видатний актор, драматург і сценарист М. Старицький у мовній творчості орієнтувався на народні джерела, на взаємодію народно-побутової лексики з літературною, розмовних книжкових елементів, що зумовлювало реалістичне зображення дійсності. Для створення характерологічних мовних портретів М. Старицький використовував найбільш типові, колоритні, національно-самобутні вислови представників різних соціальних верств та специфіку діалектів. Показово, що при цьому драматург вказував на характер вимови деяких слів та фраз, їхнє інтонаційне та емоційне забарвлення, він

усвідомлював значення сценічного слова як основного компонента акторської майстерності [28, с. 56].

У 1883-1884 рр. М. Старицький організував видання літературно-художнього журналу “Рада”. Його творчий, художньо-практичний підхід до української мови підносив загальний рівень театральної культури, збагачував сценічну мову.

Значний внесок у теорію і практику сценічної мови зробив І. Карпенко-Карий (Іван Карпович Тобілевич) – один з фундаторів української сцени, талановитий драматург і актор, який виступав під псевдонімом Карпенко-Карий. За участі Івана Карповича в Єлисаветграді було вперше у 1875 році поставлено “Назара Стодолю” Т. Шевченка разом з музичною композицією П. Ніщинського “Вечорниці”.

Драматургічні твори І. Карпенка-Карого виходять за рамки фольклорно-етнографічного зображення українського народу. Як художник-реаліст, що глибоко знав життя народу та закони театру, він наповнив сценічне слово новим змістом, підняв його до громадянського звучання.

Багато працював драматург над мовою своїх творів – старанно шліфував, без жалю викреслював недійвовий текст, шукав лаконізму, простоти, поглиблював змістовну значущість слова, тому його драматургії притаманна насиченість глибокою думкою, логічною мовною послідовністю, винятковою дієвістю слова.

Вдало використовував автор народну поезику. Менше вживав архаїчних слів, зменшувально-пестливих форм, які уповільнюють сценічну дію і від яких відмовлялися провідні актори, зокрема, М. Заньковецька, М. Садовський і особливо П. Саксаганський. А наявність професійно-виробничої термінології, яку драматург вперше вводить у свої твори, розкривала новий тип персонажа, його внутрішній, емоційно-психологічний світ.

Із розвитком української драматургії зростав і професіональний рівень акторів, насамперед – їхня мовна майстерність. Поглиблення і вдосконалення дикційної виразності практикувалося акторами впродовж усього творчого життя.

Виразником мовної довершеності актора-майстра стала М. Заньковецька. Вона створювала образи, проникнуті справжнім драматизмом і запальною комедійністю; уславляла своєю грою



звичайних простих людей, розкриваючи безмежність їхніх душ. Маючи чудовий голос – драматичне сопрано, незрівнянно виконувала у спектаклях українські народні пісні. Артистка створила блискучу галерею сценічних образів: знедолену, безталанну, багатостраждальну українську жінку, наймичку-кріпачку, оганьблену “покритку”. Вона розкрила духовне багатство жінки з народу, її життєстверджуючий оптимізм, гумор, її потяг до світла, щастя. Особливо гучний успіх мала М. Заньковецька в ролі Олени (“Глитай, або ж Павук”), в якій вперше виступила 16 грудня 1843 року і не розлучалася понад 30 років.

Заслуга М. Заньковецької в тому, що вона піднесла народно-розмовну мову на рівень літературної. Її смак, культура, обдарованість допомагали створювати на сцені не тільки блискучі характерологічно-мовні образи, а й стверджували красу і життєвість української мови.

Видатний український митець М. Садовський – великий артист героїко-романтичного і трагедійного плану, талановитий представник реалістичної школи М. Кропивницького відігравав велику роль у піднесенні культури слова на сцені. Від природи він був щедро наділений внутрішніми і зовнішніми акторськими даними: могутня здатність перевтілення, пристрасний темперамент, швидке збудження, велична, рідкісної краси струнка постава, виразне обличчя, багата міміка, променисті очі, що передають відразу цілу гамму переживань, задушевний і зворушливий голос, музикальність, пластичність тіла, простота сценічної поведінки.

Садовський ретельно готував кожен роль. Він цілком “знищував” себе і свою особистість, заглиблювався у внутрішній світ і психологію дійової особи, надавав яскравих, узагальнених характерних рис, властивих тільки даному персонажу. Все було продумане й відшліфоване: і міміка, і жест, і слово.

Творчий діапазон М. Садовського відзначався надзвичайно широкою палітрою виконуваних ролей: драматичних – Гнат, Тарас, Панас (“Безталанна”, “Бондарівна”, “Бурлака”), Дмитро, подорожній (“Не судилося”, “Зимовий вечір”), Никандр (“Никандр Безщасний”); комедійних та характерних – Карась (“Запорожець за Дунаєм”), виборний (“Наталка Полтавка”), Мартин Боруля, Пузир, Барильченко (“Хазяїн”, “Суєта”), городничий (“Ревізор”), Смирнов (“Ведмідь”), Вишневський (“Тепленьке місце”).

Але вершиною акторської майстерності Миколи Карповича були

героїко-драматичні і трагедійні образи: Назар Стодоля, Богдан Хмельницький, Сава Чалий, Тарас Бульба, командор (“Камінний господар” Лесі Українки), воєвода (“Мазепа” Ю. Словацького) та ін.

Ціла низка талановитих сценічних образів, створених М. Садовським, гідно репрезентує зразки високої театральної культури. Прекрасно володіючи зовнішньою технікою мови – диханням, голосом, дикцією, він майстерно розкривав внутрішню лінію образу, свідомо використовуючи темпоритм мови, закони логіки, підтекст. Тому слово його було яскраве, вагоме, палке, проникливе і переконливе, як у драматичних, так і в комедійних ролях [6, с. 82].

Сценічній мові у професійній діяльності значне місце відводив видатний український актор, режисер та театральний теоретик П. Саксаганський. Стосовно акторської техніки у своїй майстерності митець чесно признавався, що муштра всього тіла і язика забирали в нього багато часу й часто доводили до фізичної втоми.

Висвітлюючи стан своєї мистецької школи-самоучки, П. Саксаганський пояснював театральній молоді те, якими елементами сценічної техніки слід опанувати, щоб уміти зажити життям свого героя. Певне розсекречення до методики митця можна виявити, ознайомившись із його статтею “До театральної молоді” у розділі “Подача слова”. В ній П. Саксаганський широко висвітлює поняття мови на сцені, звертаючи увагу на особливості дикції, голосу, логіки, дихання, наголошенні слова, паузи та інше. Сповідуючи чіткість ритму сценічної мови у кожній ролі, П. Саксаганський чи не вперше у театральній практиці вводить поняття дієвості слова, називаючи це “динамічністю”. “Треба уникати одноманітності у звучанні голосу. Одноманітність обезбарвлює мову і заважає виділити головне і цікаве. Ще гірші наслідки має актор, який дозволяє собі зловживати голосним викрикуванням. Крик справляє неприємне враження на вухо слухача і швидко стомлює і надокучає” [25, с. 132].

Таким чином, корифеї українського театру, наполегливо дотримуючись рівня культури сценічної мови, її драматургічної основи, техніки та стилю, збагачували не лише систему художнього мислення акторів, а й сприяли розвитку художньо-реалістичного українського мовлення.

Не змінив своїх традицій щодо культури сценічної мови український театр 20-30-х років ХХ ст. Незважаючи на складний процес

формування нового сценічного мистецтва (важкі соціальні, економічні умови, неписьменність, неусталеність літературних норм), майстри сцени Г. Юра, В. Василько, Б. Романицький та інші по-різному йшли до утвердження професіональної театральної культури, зокрема культури слова. Цей період можна охарактеризувати як етап розвитку українського сценічного мовлення [10, с. 34].

Саме в цей час величезне значення мала творча практика, режисерська і педагогічна діяльність Л. Курбаса. За твердженням А. Гладишевої, хоча робота над словом велася поряд із пошуками нових форм сучасного театру, сценічна мова ніколи не відсувалася на другий план. Поза увагою Л. Курбаса не лишився жодний компонент сценічного слова. Ще на початку діяльності, очолюючи професіональну трупу “Тернопільські театральні вечори” (1915-1916 рр.), він вимагав від акторів дикційної чіткості та яскравості. І надалі дикція стала одним із основних елементів майстерності актора [10, с. 34-35].

Прихід Л. Курбаса до театру став творчим досягненням здобутків у галузі синтетичного мистецтва. На ниві української театральної культури він переосмислив досвід своїх попередників і сучасників: елементи реалістичної акторської школи та поетично-умовної режисури привели до умовно-реалістичного напрямку. Л. Курбас дотримувався думки про те, що основою мистецтва слова є пошук стилю і стилем все зумовлено. Розуміння й відчуття стилю дає акторові точку опори у засвоєнні всіх засобів художнього самовираження. Винайдення якогось “абсолютного” стилю автора – у цьому він бачив ідеал і постулат для теоретиків режисури. В театрі “Березіль” вироблялась також українська театральна та мистецтвознавча термінологія.

Для режисера важливою була не тільки чіткість вимови, а й мелодика, форма слова, його подача. Він приділяв велику увагу виразним засобам вимови слова: з’ясовував висоту тону, силу звуку, темпоритмічний малюнок, тембральні модуляції голосу в залежності від емоційного стану, добивався органічного поєднання слова з жестом, рухом. При цьому вимагав точності виражальних засобів [20, с. 125].

На зламі XIX–XX століть нову еру в історії розвитку сценічної мови відкрив К. Станіславський. В розробленій ним системі актора над роллю він шукав прийоми, що допоможуть актору розкрити не лише смисл тексту, але й підтекст виголошуваних слів, захоплювати, переконувати партнерів та глядачів “словесною дією”. Сценічна мова

стає однією із найважливіших дисциплін, що вивчалися в театральних вузах, школах, студіях.

Драматургія українського театру 20-60-х рр. ХХ ст. представлена іменами Я. Мамонтова, М. Куліша, І. Микитенка, В. Винниченка, І. Кочерги. О. Корнійчука, М. Ірчана, Ю. Яновського, О. Коломійця, М. Зарудного, Я. Стельмаха та багатьма іншими. Тематична різноманітність їхніх творів, особливості індивідуального стилю спричинилися до використання різних джерел словника української літературної мови. З метою мовної індивідуалізації в жанрі драми активніше, ніж в інших жанрах художньої літератури, використовувалися розмовні джерела, жаргонна лексика. Це показово для часів демократизації суспільства (20-ті рр. ХХ ст.). На сцені, зокрема, віддзеркалюються й мовні проблеми, причому не лише в конкретних партіях персонажів, а як характерні теми драматичних творів (“Мина Мазайло” М. Куліша).

В наш час на драматургічній, і на театральній творчості позначився процес функціонування української усної літературної мови в суспільстві, звуження сфер її вживання, неприродність співвідношення писемної літературної і усної розмовної сфер використання національної мови. Ситуація в суспільстві, освіті, культурі віддзеркалювалася й на рівні сценічної майстерності акторів. Замість природного розвитку сценічної мови на основі органічної української вимови, її мелодики з’являється стилістичний напрямок “шептального реалізму”, голосової одноманітності, інтонаційних сценічних штампів та інше [10, с. 44].

А. Гладишева, розмірковуючи про тенденції розвитку мовної культури в українському театрі відзначає: “Якість нормативності сценічної мови ускладнювалася й проблемою двомовних театрів. У практиці обласних театрів з’явилися вистави російською та українською мовами, особливо в гастрольний період. Знижувалася культура і російської, і української мов. Режисери й актори не дбали про естетику слова, не дотримувались орфоепічних норм літературної мови, не володіли ритмомелодичними законами українського мовлення. Проголошена двомовність і позірна рівноправність функціонування двох мов у театрі насправді призвела до переважання російської одномовності. На сценічній мові позначилася стихія “суржикової” мови. Актори, думаючи російською мовою, доносили український текст. При

цьому, звичайно, втрачався головний чинник акторської майстерності – органіка сценічного життя в ролі. Чи не тому в сучасній українській культурі мало акторських та режисерських індивідуальностей? [10, с. 46].

Отже, користуючись поняттям, згідно з яким мовлення – це озвучене мислення – можна з упевненістю стверджувати, що протягом всієї історії акторського мистецтва неодноразово змінювалось поняття норми і робилися спроби записати деякі норми, що пояснюють творчий процес актора. Для кожної епохи сценічна мова мала різні функції, сприяла вирішенню різних завдань. Інтерес до питань сценічної мови та її технології розвивався під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, а загальна закономірність розвитку виявлялася у переміщенні акцентів із зовнішньої виразності на внутрішню.

Дослідження з теорії та історії сценічної мови дають підстави говорити про те, що первісно вирішальну роль грала декламація, з неї починалась історія театру. Вона була мистецтвом мови та жесту актора. Під дикцією спочатку розуміли більш вузьку, чисто виголошену сторону акторського виконання. Центральне місце в п'єсах посідали монологи, саме в них розкривався зміст твору. Завдання актора полягало в тому, щоб в яскравій, піднесеній манері виголосити пристрасні, ефектні монологи. Тому основним виражальним засобом була декламація, і центральне місце належало мовній складовій ролі. Створювалась канонізована манера виконання. У посібниках з драматичного мистецтва говорилося про те, що декламація та міміка – головне для актора. Акторів навчали певним тонам голосу, декламаційним прийомам, які використовувались в різних сценічних положеннях для проекції тих чи інших почуттів.

Театральне мистецтво встановило ознаки явищ, знайшло метод вивчення творчого процесу в театрі – метод спостережень, самоспостережень, класифікації явищ, узагальнень. Була створена термінологія: “наскрізна дія”, “надзавдання”, “коло”, “уривок” “зерно”, “манок”, “якщо б”, “я у пропонованих обставинах” та інше. Розроблений метод підходу до втілення живого слова на сцені, визначений як метод словесної дії. У сучасному театральному мистецтві ведуть боротьбу з тим, щоб актор грав почуття, що мусить супроводжувати акт уваги в процесі фізичної дії, переживання та втілення переживань на сцені повинно досягатися завжди через

емоційну пам'ять.

В результаті досліджень багатьох режисерів, акторів, мистецтвознавців була збудована система роботи актора над текстом. Ця система дозволила сформулювати ряд законів мови: закон словесного впливу, закон контексту, закон надзавдання, закон наскрізної дії, закон перспективи, закон нового поняття, закон предикативності, закон актуального поділу речення, закон порівняння та протиставлення, закон розкриття підтексту, закон створення “лінії бачень” [20, с. 3].

Актор сучасного театру оволодіває значно складнішою партитурою сценічних завдань, ніж в старому театрі. Пластична мова і актора, і режисера стає багатшою. Чим цікавіше актор, тим більше його цікавить пластичне вираження психології образу. Всі елементи внутрішньої техніки актора, що відкривають перед ним шлях до образу, впливають із слова і у слово вливаються. Якщо на сцені діє втілена актором жива людина, тоді найпершого значення набуває проблема словесної форми, такої карбованості слова, за якої воно стає гідним вінцем плідного творчого процесу. Тоді питання дикції, чіткої, звучної, відточеної вимови, повновагості слова, його тембру, забарвлення починають грати неабияку роль в долі вистави. В цілому робиться висновок, що найбільш характерною рисою сучасної сценічної мови є демократизм і плюралізм, увага та толерантність до різних стилів мови, відмовлення від раз і назавжди даних канонів. В той же час зберігається вимога до дотримання інваріантних для усіх стилів і теоретичних установок способів як вербального, так і невербального самовираження [20, с. 4].

В сучасному мистецтві сценічного мовлення чиниться відмова від жорстокого протиставлення власно мовних та пластичних засобів виразності, переважає синтетична тенденція. Жест – одна з таємниць як ораторського, так і сценічного мистецтва. Жест тісно пов'язаний з емоцією, оскільки будь-яка емоція може бути виражена жестом. Емоція надає жесту виразності. Жест, в свою чергу, допомагає виходу емоції з надр підсвідомості. Їхня гармонійна співдружність супроводжує мовний дискурс.

Більшість вітчизняних дослідників як сценічної мови, так і мовлення педагогічного звертають увагу саме на наукову складову формування культури мови. Цій проблематиці присвятили свої фундаментальні доробки Н. Бабич, А. Богуш, О. Бондаренко,

І. Вихованець, А. Гладишева, Ю. Єлісовенко, А. Коваль, с. Кошачевський, О. Мацько, Т. Лепеха, Г. Онуфрієнко, Л. Підлісна, О. Семенов, З. Сікорська, О. Сліпушко, З. Терлак, Л. Шевченко, Н. Шкуратяна та ін. Їхні вчення про літературно-мовну норму одержують новий імпульс розвитку в зв'язку з широким системним використанням міжстилістичної синонімії і міжстилістичної полісемії. Лінгвістика виходить за рамки слова в текстову комбінаторику, в стилістично-мовну системність. Актуальний центр проблематики культури мови переміщується з галузі мовної нормативності в галузь функціонально-комунікативної оптимальності.

Не секрет, що вчитель за допомогою техніки мовлення, так само як і оратор, актор, читець може вкласти набагато більше змісту в те, про що він говорить. Володіння голосом є найважливішим засобом створення іміджу педагога, хоча в його творчій діяльності переважає публічна сторона мовлення. Публічна та сценічна мови несуть в собі такі види інформації: логіко-семантичну, емоційно-експресивну, естетичну. Реалізується ця інформація більшою мірою через технічну досконалість мови. Значно впливають на рівень технічної виразності інтонаційна змістовність та психологічна наповненість мовного звучання. Розбірливість, нормативність та емоційно-експресивне забарвлення мови створюють комплекс виразних засобів, які впливають на художньо-естетичні якості мови.

Для вчителя і актора важливо усвідомити, що однією з основних функцій мови, як комунікативної системи, є емотивна, тобто функція передачі інформації про емоційний стан того, хто говорить. Під час перцепції мовного повідомлення, як відзначає Л. Підлісна, інтонаційні і тембральні параметри мови не тільки надають інформацію слухачеві про стан того, хто говорить, але й значною мірою “заражають” його відповідною емоцією. Механізм такого сугестивного впливу є не виявленим, але, очевидно, він пов'язаний з витісненням просодичних та тембральних характеристик на периферію свідомості. Очевидно, що використання відповідних сугестивних властивостей мови є одним з основних прийомів сценічної та педагогічної мови.

Сучасна сценічна мова посідає особливе місце серед функціональних видів української мови, відіграє певну роль у суспільстві, в культурі народу. Саме у ній втілюється еталон української літературної мови. В умовах інтеграції та глобалізації суспільних

процесів сценічна мова в театральних освітніх закладах України розглядається як вузько-профільна дисципліна, спрямована на вивчення її лише в середовищі театральному. Проте, мовленнєва діяльність є найважливішою складовою культури кожної особистості, а особливо – вчителя. Середні та вищі педагогічні заклади освіти зобов'язані виховувати мовну культуру студентів: не лише розмірковувати з цього приводу, але й пронизувати своїх вихованців усією сукупністю теоретичних знань із галузі мовної культури та навчати застосовувати отримані знання і вміння на практиці.

### **Естетика живого слова в творчій спадщині корифеїв театрального мистецтва**

Сценічний голос – це бездоганно відпрацьований природній голос людини. Досконалий, він звучить легко і сильно, красиво та виразно. Гнучкий, рухливий, слухняний до волі актора, точно, яскраво передає він найтонші почуття й думки, розкриваючи складний внутрішній світ особистості. Витривалий, загартований постійними тренінгами, сценічний голос працює безвідмовно, не знаючи швидкої втоми та частих захворювань.

Більшість дослідників сценічної мови переконані, що зробити голос сценічним прагнуть не лише професійні актори, але й чисельна когорта учасників художньої самодіяльності, ті, чия професія безпосередньо пов'язана зі словом: учителі і лектори, агітатори, диктори, коментатори тощо [25, с. 1].

“Не важко уявити ситуацію, в якій люди спілкуються без слів, обмінюються виразними поглядами, жестами. Вони сприймають наміри один одного, роблять висновки, приймають рішення, здійснюють вчинки, не виголошуючи жодного слова в певний проміжок часу. Але найчастіше спілкування між людьми все-таки пов'язане з мовою, що стає інструментом впливу. Кожна особа знає, що не лише вона, але й інші здатні думати, бажати, уявляти, відчувати”, – відзначають російські вчені П. Єршов, А. Єршова [13].

Беззаперечним є факт: коли людина впливає словом, то інструментом стає не лише суть виголошеного, але й спрямованість мови на ті чи інші здібності та властивості психіки партнера. Це стає очевидним у тих випадках, коли людина впливає на почуття іншої людини, вражає її уяву. Звідси – будь-яка словесна дія – своєрідне



застосування тих чи інших способів впливу.

I. Зязюн звертає увагу на почуттєві стани людини під час естетичного сприйняття слова, поділяючи їх на стенічні (досить цінні для особистості, сприяють її бадьорості, життєдіяльності, творчій натхненній праці) та астенічні (шкідливі для організму). Вчений зауважує: “З точки зору стенічних емоцій слід розглянути явище, яке із стародавніх часів дійшло до нас під назвою *катарсису*. Буквальне значення слова “катарсис” з часів Аристотеля – ”очищення” [14, с. 68].

У сучасній філософії катарсис трактується як *особлива, найвища форма т р а г і з м у*, коли *втілення конфлікту та емоція потрясіння, що його супроводжує, не пригнічують своєю безвихідністю, а “очищують” і “просвітлюють” глядача чи читача.*

Лише людина здатна відчувати катарсис – очищення душі під впливом музики чи сценічної трагедії, літературного твору, слова. Аристотель пов’язував катарсис з очищенням людської душі від накопиченої в ній мерзенності у вигляді негативної інформації, почуттів, емоцій, що викликають афекти – збурені неконтрольовані негативні емоційні реакції людей, які під впливом катарсису безпечно вирішувались, не переходячи до агресивних та інших негативних дій.

Взагалі – катарсис (грецьке *catharsis* – очищення) – це термін давньогрецької філософії та етики, що слугував для означення сутності естетичного переживання як процесу і результату ушляхетненого впливу на людей, пов’язаного зі словесною дією, сценічною драматургією чи музикою. Стародавні вчені вважали емоційне розвантаження, “очищення душі” одним із завдань і головним наслідком постановки сценічної трагедії, що збирала в ті часи сотні й тисячі громадян. Аристотель узагалі був переконаним, що єдиною метою трагедії є здійснення катарсису душі, “очищення від страхів” за допомогою збудження співчуття і страху, бо старогрецькі трагедії завжди закінчувалися загибеллю головного героя. Історія стародавнього світу знає факт, коли не відчувши бажаного катарсису, глядачі однієї із трагедій Есхіла закидали його камінням.

У психотерапії ефект катарсису означає: людина на ґрунті сильних та душевних переживань й тілесних відчуттів нівелює свій внутрішній конфлікт, відновлює врівноваження. Катарсис у психології – це переживання афекту, проходження через кризу, відновлення функціонування ригідної зони свідомості. Це усвідомлене повторне

переживання всього комплексу минулих патогенних подій, переживання не лише усвідомлених розумом, а й пережитих усіма почуттями та тілесними відчуттями.

Поняття катарсису – зумовило й продовжує зумовлювати у філософії, естетиці та мистецтві означені багаточисленні суперечки внаслідок різного трактування його сутності. Однак ніхто не заперечує, що проблема катарсису нерозривно пов'язана з *естетичною аперцепцією* – за якою зовнішні предмети і явища визначають зміст *психічної діяльності*, діючи через внутрішні суб'єктивні умови, що склалися в ході попереднього розвитку *індивіда* в результаті його взаємодії із середовищем. Процес формування естетичного досвіду людини, на переконання І. Зязюна, слід спрямовувати на одержання такого катарсистичного стану людського організму, який викликає позитивні почуттєві переживання [14, с. 71].

Театральне мистецтво базується на синтетичній сценічній дії актора (міміка, пантоміміка, жести, і, особливо – сценічне слово). Завдання акторської дії – через почуття глядачів, їхні переживання дійти до глибинних психологічних зрушень, до катарсису, очищення, мотивованих ідеалів та життєвих цілей.

“Актор повинен уміти говорити”, – так сказав К. Станіславський після того, як пережив велику невдачу в ролі Сальєрі за п'єсою О. Пушкіна “Моцарт і Сальєрі”. У своїй режисерській та педагогічній діяльності К. Станіславський постійно вимагав від акторів наполегливої роботи над естетикою словесної дії. Сам він з величезною чіткістю відчував усі недоліки мовлення, дикції, вимови. Слово зі жмаканим початком, недоказаним закінченням, випадіння окремих звуків та складів – усе це К. Станіславський порівнював із тілесним, фізичним каліцтвом. Видатний режисер робить висновки про те, що недоліки мовлення – фізична напруга, удаваність, акторський пафос та інші – виявляються досить часто тому, що актори не володіють мовою, яка зможе виразити головне душевне переживання. “На сцені актор глибоко й витончено відчуває, але при передачі своїх почуттів він до невпізнанності спотворює їх грубим втіленням непідготовленого тілесного апарату. Костянтин Сергійович порівнював при цьому такого актора з прекрасним музикантом, який вимушений грати на зіпсованому, фальшивому інструменті... Музикант прагне передати вишукані звуки, а фальшиві, ті, що деренчать струни – спотворюють

усе, завдаючи виконавцю непоправну муку. Артист має створювати музику своїх почуттів на тексти п'єси і навчитися співати цю музику почуттів словами ролі. Коли ми чуємо мелодію живої душі, лише тоді достеменно достойно оцінимо красу тексту й те, що в ньому приховано”, – згадує про уроки сценічної мови видатного режисера його учениця – М. Кнебель [19].

Тут доречно відзначити, що красою слова, його витонченістю та неповторністю педагог, і, зокрема актор, заражують учнів (глядачів) цілим комплексом позитивних почуттів. І. Зязюн, поцінуючи красу педагогічної дії, наводить слова видатного режисера й актора В. Немировича-Данченка, який наголошував: “Я постійно вживаю слово “заразливість”, тому що будь-який талант – і письменницький, і акторський (додамо – і педагогічний) – полягає саме у здатності заражати інших людей своїми (поки що будемо їх так називати) “переживаннями”. Це і є талант, окрім “даних” – сценічних чи не сценічних” [15, с. 107].

К. Станіславський неодноразово визначав заразливість актора як його “особистісну чарівність”, як “силу притягування”. Він був глибоко переконаним у тому, що “захопити” глядача можна не лише особистісною чарівністю, а й красою виголошеного зі сцени слова. Причому, режисер сприймав мистецтво мовлення як мистецтво не менш складне, ніж вокальне мистецтво. Недарма він наголошував: “...прекрасно сказане слово – вже спів, а добре проспівана фраза – вже мова” [4].

Деякі сучасні горе-дослідники творчого надбання К. Станіславського безпідставно наголошують на тому, що режисер не звертав належної уваги на форму й техніку сценічної мови. Принагідно слід акцентувати увагу на нівелюванні цих підходів і в системі професійної підготовки майбутніх учителів, бо мовлення сучасного педагога – один із обійдених компонентів у психотехніці.

Наразі можна спостерігати картину: цілій низці театральних акторів, телеведучих, дикторів радіо притаманний плутаний ритм мовлення. Зміна ритму виникає без будь-якого внутрішнього приводу, ритм іноді змінюється в одній і тій же фразі. Часто одна частина речення виголошується помітно уповільнено, інша – майже як скоромовка. Іноді можна зустріти плутаний ритм навіть в окремих словах, коли актор промовляє скоромовкою першу половину слова і для

більшої значущості розтягує другу. З цього приводу (на що не звертають увагу горе-дослідники його театральної педагогіки) К. Станіславський писав: “У багатьох акторів, які недбало ставляться до мовлення і неухважні до слова, завдяки безглуздій поспішності мови промовляння кінцівок доходить то повного абсурду, обривання слів і фраз. Чи вірогідно, аби чисто технічним зауваженням “Не поспішай!” – можливо домогтися в учнів чи акторів потрібних результатів? Безперечно, ні. ...Наша біда в тому, що у багатьох акторів не вироблені дуже важливі елементи мови: з одного боку, її плавність, повільність, звучне злиття, а з іншого – швидкість, легкість, чіткість й викарбуване виголошення слів” [26].

Майстерність актора і майстерність учителя полягає в оволодінні прийомами взаємодії з аудиторією. Лише той, хто обізнаний із особливостями педагогічної професії, може з упевненістю стверджувати: вчитель уособлює в собі і виконавця, і творця, і режисера уроку. Знання, що передає вчитель, стають особистісно-ціннісними для учнів у тому випадку, коли педагог здатний до моделювання естетично впливового образу, який об’єднує учнів позитивними естетичними почуттями. Як і в театрі, створений актором словесний образ зі сцени, так і в школі – вчительський образ живе своїм життям за певною логікою. Звідси, для досягнення краси й естетичної привабливості створеного образу акторові та педагогові необхідно досконало володіти знаннями законів мовленнєвої техніки.

К. Станіславський вимагав від акторів бездоганного володіння технікою мовлення. Будучи надзвичайно музичним, він досить негативно ставився до одноманітності мови, говорінню “на двох нотах”. Його учні згадують влучний вислів маестро: “Мова, вірш – ті ж музика, ті ж співи!” [2, 61].

Погляди К. Станіславського на естетику живого слова поділяв його колега – видатний діяч театру В. Немирович-Данченко, що залишив нащадкам цінні роздуми з цього приводу. Він критикував стару театральну школу за те, що вона відштовхувалася від сценічних трафаретів, а не від самого життя, за те, що вона вчить зображенню зовнішніх сторін життя, передачі зовнішніх малюнків переживань і почуттів, штампам. У вихованні актора В. Немирович-Данченко вважав найважливішим духовну роботу, вміння педагога відчувати індивідуальність, спонукати до життя іскру таланту, постійно

облагороджувати смак актора, насичувати його найкращими ідеями часу.

В. Немирович-Данченко вважав, що для звільнення мистецтва актора від фальші й штампів необхідно постійно навчатися виразній, яскравій та простій мові. Видатний актор і режисер великого значення надавав умінням і навикам довершеної словесної дії працівників освіти, стверджуючи: робота вчителя над художнім словом за методикою, єдиною з методиками підготовки акторів, приносить неабияку користь.

Культура слова, як домінанта творчості актора, посіла чільне місце в поглядах Леся Курбаса – вітчизняного режисера і мислителя, театального педагога, основоположника українського модерного театру ХХ ст. Виняткового значення Л. Курбас надавав мелодиці слова. Досліджуючи систему виховання культури сценічного слова акторів театру “Березіль”, Н. Грицак приводить вислови відомого українського радянського режисера і театального педагога Г. Ігнатовича, який відзначав: “Довершеність слова в театрі Л. Курбаса була поставлена на високий рівень, а в навчальній, експериментальній і творчій роботі виняткового значення надавалось естетиці мови та різноманітням її інтонування” [7]. Не випадково робочий день у “Березолі” починався із тренажу, що був обов’язковим не тільки для студійців, а й для всіх акторів. Серед його різноманітних видів (танок, акробатика, ролики, велосипед, фехтування, вокал) особливе місце відводилося сценічному слову. Заняття включали вправи на розвиток мовного апарату, дихання, а також художнього читання.

Дослідники теоретичної спадщини Л. Курбаса неодноразово звертали увагу на погляди маестро щодо краси і вишуканості сценічного мовлення. Ще в 1925 році драматург говорив: “Театр піднімає культурність країни...театр мусить бути тим центром, де виробиться жива мова, зразкова, чиста мова...театр завжди був культиватором мови. У нас так говорять, що слухати не можна. Слово без ніякої культури” [21, с. 181-210].

Краса слова, його соціальна і культурна значущість стали лейтмотивом наукових досліджень теоретиків та критиків театального мистецтва. Самої пристальної уваги заслуговують доробки вчених, засновані на традиціях російського, українського та зарубіжного театрів: Н. Вербової, О. Головіної, Ю. Єлісєвенка, І. Козлянінової, А. Петрової, І. Промптової, Є. Саричевої, О. Уранової та ін. Вони

базуються на живому досвіді роботи в сценічному просторі й переконують, що механічне тренування дикції, голосу не дає позитивного результату, оскільки слово поза думкою, поза точною дієвою спрямованістю не існує, так само, як і немає “чистої думки”, що лише вдягається у слова, як в одяг. Відомий психолог Л. Виготський свого часу підкреслював: думка не є готовим психічним утворенням, вона не втілюється, а формується, здійснюється в мові. Розгорнутий словесний вислів породжується внутрішньою мовою, а звідси – всі тренінгові вправи з постановки голосу, мови, дихання, дикції і словесної дії взагалі мають бути щодо характерологічності усвідомленими й дієвими.

Естетична виразність словесної дії – проблема особливої ваги, бо перегляд театральних вистав сучасних українських та російських театрів, телевізійних, радіо, аудіо програм дозволяє стверджувати, що багато вад мовлення акторів, дикторів, коментаторів (“ковтання” звуків, складів і навіть слів, погана чутність тексту, монотонність звучання) часто-густо криються зовсім не в дикційних чи голосових недоліках мовців. Відомий російський радянський актор В. Топорков говорив: “Частіше всього тьмяна, невиразна мова – закономірний наслідок підміни словесної дії грою почуттів, коли робота над образом починається із турботи про емоції, з пошуків прикмет зовнішньої виразності. І, навпаки, точна дія словом, як правило, приводить виконавця до мови ясної й водночас – виразної. Таке слово, навіть виголошене тихо, беззаперечно стане почутим глядачем саме тому, що слово це усвідомлене, дієве” [29, с. 24].

Для сучасної педагогічної практики корисними будуть роздуми театральних критиків щодо “хвороб”, поширених у театральному середовищі. Ці “хвороби” є актуальними й для вчительства, а саме:

- бездіяльність, відверта інформаційність звучання сценічного слова;
- ілюстративність слова, ковзання його на поверхні тексту, відсутність внутрішньої дії;
- відсутність внутрішнього монологу, що породжує живе слово;
- відсутність образного сприйняття тексту партнерів.

Ці вади поширені як у театрі, так і в системі роботи вчителя, який постійно перебуває в пошуках витонченої словесної дії. В процесі підготовки педагога не завжди звертається належна увага на розвиток якостей реагування на фальш, ілюстративність слова, проникнення в

природу діалогічної взаємодії, вміння відрізнити справжній процес народження живого і дієвого слова від його імітації. Відомий режисер А. Гончаров у роботі з майбутніми театральними діячами відзначав: “Нерідко актора неначе тягне шукати вимову, що відповідає значенню слова чи фрази. Якщо він говорить “я радий”, то неодмінно з посмішкою; якщо – “я засмучений”, то із сумом. Але трапляється й так, що протилежне основному значенню слова звучання надає йому більшої виразності. ... Слово з уст актора не повинно інтонаційно ілюструвати дію, нехай воно звучить по відношенню до первинного, поверхового свого значення “перпендикулярно”, “з ухилом”, як завгодно, але лише неоднозначно” [11, с. 100-101].

Кращі представники мистецтва художнього слова ХХ ст., (Д. Журавльов, І. Ільїнський, Ю. Кольцов, Н. Крюкова, А. Литвинов, А. Паламаренко та ін.) при всьому розмаїтті творчого стилю, успішно використовували у своїй читецькій діяльності відточену акторську майстерність для переконливого, яскравого й глибокого втілення на сцені літературного твору. Ця спільність творчого процесу закономірна: методи й прийоми оволодіння словом однакові для ряду суміжних видів діяльності. Вони єдині й для драматичного актора, і для оперного артиста, і для майстра художнього слова, і для камерного або естрадного співака, а тим паче – для вчителя. Акторові або читцеві необхідно за скупими словами автора побачити живих героїв, відтворити у всій повноті пропоновані обставини, весь той широкий, ємний “другий план”, що ховається за текстом.

Мистецтво художнього слова ґрунтується на майстерності оповідача, що вміє жваво передати враження в прямому, безпосередньому спілкуванні зі слухачем. Для того щоб опанувати майстерністю оповідача, треба мати жагуче бажання переконати слухачів у правильності своїх думок, а для цього потрібно точно визначити сутність подій, що відбуваються. Художнє слово виступає не тільки засобом виховання мовної виразності, воно привчає бачити, думати, оцінювати, захоплюватися ідеєю, темою, розуміти надзадачу розповіді.

Сучасні режисери та майстри сценічної мови велику увагу приділяють специфіці технологій народження слова на сцені. Відомий російський режисер, художній керівник театру “111” освітнього центру “Ізмайлово” (м. Москва, Росія) О. Гребьонкін у наукових працях, присвячених виконавській майстерності, здійснює філософський аналіз

словесного процесу, відзначаючи: “У будь-якій дуелі “стрільці” бувають різного рівня підготовки. Вони можуть бачити чи не бачити мішень, знати, куди необхідно цілитися і не знати, стріляти влучно чи навмання. І знову перезаряджати свої пістолі аргументами, поки є набої-сенси правоти, продовжуючи стріляти. Сам так і народжується слово у будь-якої нормальної людини в житті. Все починається із зіткнення її потреб з проблемами їхнього задоволення у свідомості суб’єкта – виникає бажання змінити свідомість опонента, і закінчується словом-впливом для вирішення цієї проблеми. Зовсім інша справа в актора. Він відразу отримує готовий продукт складної глибинної діяльності свідомості й підсвідомості, в якому відображено все життя даного персонажу від його народження і до моменту виголошення слова. Не досвідчений актор вважає, що головне для нього готує – це слова. Якщо вивчити слова, то роль в основному зроблена. Залишається їх дещо розфарбувати красивими інтонаціями і все – готово !” [12]. Це свідчить про те, що часто актори досить темпераментно виголошують слова на сцені, вважаючи, що завдання гри вирішені. Але досвідчений глядач бачить, що слова, які говорить актор “не його”, вони не народжуються як у житті, не звучать, як розмовна мова. Звідси – гра з глядачем є програною. Глядач не вірить акторові. Цю “вимученість” слів чує будь-який елементарно освічений глядач чи слухач. Ошукати глядачів досить важко. Обман у мистецтві актора подібний мистецтву обману в житті.

Що потрібно робити педагогові, щоб його слову учні повірили? Чому словесна дія сучасного вчителя є недосконалою? Відповідь на ці питання має театральна педагогіка. Не випадково більшість теоретиків та методологів педагогічної освіти визначають спільність педагогічного й театрального мистецтва, звертаючи увагу на те, що вчитель має бути актором. К. Станіславський у праці “Робота актора над собою” висловлювався: “Справжній священнослужитель у кожному хвилину свого існування відчуває у ньому наявність алтаря, справжній актор – близькість сцени...” [26]. Звідси – майбутні вчителі мають об’єднати в собі риси і священнослужителя, який своїм словом лікує душі, вчить любові й милосердю, і актора, який створює видовище, вражає емоційністю, естетичною виразністю, мистецтвом перекладення.

К. Климова, базуючись на основних концептах теоретичної й практичної діяльності видатних представників театрального мистецтва, доводить тезу про те, що не слід ототожнювати особу вчителя з особою актора, а творчу діяльність педагога – з роботою митця. Водночас



артистизм учителя відіграє велику роль у виконанні різножанрових творів перед учнями-слухачами (йдеться про виховний вплив слова на школярів) [18].

Педагог, як стверджує А. Капська, який володіє майстерністю слова, свідомо сконцентровує думки і почуття в тих словах і образах, якими він користується з метою впливу на учня не лише в інтелектуальному, а й в емоційному плані. Можна твердити, що за таких умов його словесна діяльність є своєрідним різновидом творчої і естетичної діяльності. Перетворювальний компонент виявляється в тому, що основою пізнавальної творчої діяльності учня є естетична оцінка побаченого, почутого, сказаного. Ґрунтуючись на кращих зразках театрального словесного мистецтва А. Капська пропонує наступний алгоритм рангових показників умінь, якими необхідно оволодіти студентам сучасних педагогічних ВНЗ:

1. Читати художні твори.
2. Переказувати, розповідати щось і про щось.
3. Виступати перед аудиторією; вести монолог, діалог.
4. Читати і розповідати в особах.
5. Емоційно впливати на слухача.
6. Логічно правильно будувати і передавати авторські й власні думки.
7. Здійснювати дійовий аналіз тексту при підготовці до озвучення.
8. Визначати надзавдання і підтекст словесної дії.
9. Володіти властивостями голосу, підкоряючи їх конкретному змісту, думкам і меті мовлення.
10. Досконало володіти дикцією, орфоепічними нормами літературного мовлення.
11. Володіти інтонацією залежно від змісту і мети словесної діяльності.
12. Визначати й передавати власне ставлення до висловленого.
13. Оцінювати власний рівень і рівень володіння учнями мистецтвом живого слова.
14. Проводити заняття гуртка художнього слова з учнями.
15. Організовувати роботу аналізу “чужого” тексту при підготовці його учнями до озвучення.
16. Володіти різними формами спілкування у словесній діяльності.
17. Володіти мімікою і жестами відповідно до змісту і мети мовленнєвої діяльності.

18. Володіти нормами високого рівня культури мовлення.

19. Використовувати прийоми красномовства в мовленнєвій діяльності, діяльності з масовою аудиторією.

20. Прогнозувати ефективність словесної дії у навчально-виховному процесі.

21. Повідомляти, інформувати слухачів з метою зацікавити, захопити, переконати.

22. Демонструвати, показувати зразки красномовства.

23. Використовувати мистецтво красномовства в різноманітних формах навчання і виховання [3, с. 57-58].

Отже, практичний досвід і творчі пошуки словесної виразності в театральній спільності засвідчує про необхідність постійного й наполегливого тренування, спеціальної роботи над живим словом. Тут доречним є слова К. Станіславського: “Артист має створювати музику свого почуття на текст п’єси і навчитися співати цю музику почуття словами ролі. Коли ми чуємо мелодію живої душі, лише тоді повною мірою осягнемо й красу тексту, те, що він у собі приховує” [19]. Для вчителя, який щоденно використовує слово, як професійний інструмент впливу на учнів, важливо усвідомити: повага до естетики живого слова йому необхідна так само, як і повага до особистості дитини. Без цього неможливе вдосконалення ні мови, ні самого педагога. Н. Бабич, зважаючи на основні складники мовної компетентності вчителя, звертається до вислову відомого російського мовознавця К. Яковлева, який писав: “Коли перед тобою творіння справжнього майстра, коли ти замислюєшся, чим же схвилював він, чим полонив розум і серця сучасників і багатьох поколінь наступних, чим хвилює, полонить і до сьогодні, чому в пам’яті будь-якого читача міцно вкарбовується ледь не кожен рядок, – особливою повагою проймаєшся до слова, майстром знайденого...” [3, с. 6-7].

## Література

1. Артикуляція [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // uk.wikipedia.org](http://uk.wikipedia.org)

2. *Артоболевский Г. В.* Художественное чтение: [Кн. для учителей и руководителей худож. самодеятельности] / Г. В. Артоболевский. – М. : Просвещение, 1978. – 240 с.
3. *Бабич Н. Д.* Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
4. *Бурлуцкий А.* Голос – это таинство [Электронный ресурс] / Андрей Бурлуцкий. – Режим доступа : [http://mastergolosa.com.ua/about\\_trainer/intervyu-s-andreem-burluckim](http://mastergolosa.com.ua/about_trainer/intervyu-s-andreem-burluckim)
5. *Васильев Ю. А.* Сценическая речь : [учеб. пособ.] / Ю. А. Васильев. – СПб. : СПГАТИ, 2007. – 432 с.
6. *Василько В. С.* Микола Садовський та його театр / В. С. Василько. – К., 1962. – 82 с.
7. *Вербовая Н. П.* Искусство речи : [учеб. пособ.] / Н. П. Вербовая, О. М. Головина, В. В. Урнова. – М. : Советская Россия, 1964. – 126 с.
8. Виразне читання на уроках української літератури в старших класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlit.vn.ua/article/1100.html>
9. *Волошин І. О.* Михайло Щепкін і Україна / І. О. Волошин. – К., 1963. – 36 с.
10. *Гладишева А. О.* Сценічна мова. Дикційна та орфоепічна нормативність : [навч. посіб. для використ. в навч.-вихов. процесі вищ. навч. закл. культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації] / А. О. Гладишева. – К., 2011. – 268 с.
11. *Гончаров А. А.* Поиски выразительности в спектакле / А. А. Гончаров. – М. : Искусство, 1959. – 150 с.
12. *Гребенкин А.* Технология порождения слова на сцене [Электронный ресурс] / А. Гребенкин – Режим доступа : [www.Theater.111.ru/science08.php](http://www.Theater.111.ru/science08.php)
13. *Ершов П. М.* Общение на уроке, или режиссура поведения учителя / П. М. Ершов, П. П. Ершова, В. М. Букатов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Московск. Психосоциальный институт, Флинта, 1998. – 366 с.
14. *Зязюн І. А.* Комунізм і естетичний розвиток особи / Іван Андрійович Зязюн. – К. : “Мистецтво”, 1972. – 171 с.
15. *Зязюн І. А.* Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

16. *Квітка-Основ'яненко Г. Ф.* Зібрання творів : у 7 т. – Т. 7. / Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. – К. : Наукова думка, 1981. – 290 с.
17. *Киричок П. М.* Марко Кропивницький: життя і творчість / П. М. Киричок. – К., 1968. – 150 с.
18. *Климова К. Я.* Виразне читання майбутніх учителів молодших класів [Електронний ресурс] / К. Я. Климова. – Режим доступу : [studentam.net.ua / content / vive / 7837 / 97](http://studentam.net.ua/content/vive/7837/97)
19. *Кнебель М. И.* Слово в творчестве актера / М. И. Кнебель [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http: bibliotheca. teatr – obraz.ru](http://bibliotheca.teatr-obraz.ru)
20. *Курбас Л.* Спогади сучасників / Л. Курбас. – К., 1969. – 225 с.
21. *Курбас Л.* Філософія театру / Лесь Курбас. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2001. – 917 с.
22. *Мар'яненко І. О.* Минуле українського театру / І. О. Мар'яненко. – К., 1953. – 26 с.
23. Постижение педагогической культуры человечества : в 2 т. – Т. 2. Отечественная педагогическая традиция / под ред. Г. Б. Корнетова. – АСОУ, 2010. – 248 с.
24. *Рахнянська Н. Ф.* Вимоги щодо структури і особливостей проведення уроків виразного читання [Електронний ресурс] / Н. Ф. Рахнянська. – Режим доступу : [http: // fedorovna.ucoz.ru / index / virazne\\_chitannja / 0-37](http://fedorovna.ucoz.ru/index/virazne_chitannja/0-37)
25. *Савкова З. В.* Как сделать голос сценическим. Теория, методика и практика развития речевого голоса / З. В. Савкова. – М. : “Искусство”, 1975. – 176 с.
26. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www. E-reading-lib.org / book. php?book=101744](http://www.E-reading-lib.org/book.php?book=101744)
27. Сценическая речь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www. Глоссарий. ру: словари по общественным наукам.](http://www.Глоссарий.ру:словарипообщественнымнаукам)
28. *Тобілевич С. В.* Мої стежки і зустрічі / С. В. Тобілевич. – К., 1957. – 56 с.
29. *Топорков В. О.* Зритель хочет слышать! / В. О. Топорков // Театральная жизнь. – 1966. – № 7. – С. 22-27.

*Гриньова В. М.*

## **ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються в Україні, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Практична реалізація визначених завдань залежить насамперед від учителя, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах, розуміти особливості розвитку культури, оволодівати науковою інформацією. Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце і роль освітніх процесів, систем у світовому культурному просторі, в його історичних закономірностях і етнографічних формах, поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку.

У підготовці майбутніх учителів формування педагогічної культури посідає особливе місце, оскільки високе звання “Вчитель” набуває свого справжнього сенсу лише тоді, коли воно невіддільне від поняття “культура”. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство взагалі і школа зокрема, а тому особливої актуальності набуває теза “Від людини освіченої – до людини культури”, що визначає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності.

Людина культури – це духовно багата особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею. Формування такої особистості передбачає розвиток духовних потреб пізнання й самопізнання, краси, спілкування, творчості, пошуку сенсу життя, щастя, наявність ідеалу. Для того, щоб виховати саме таку людину, потрібно розробити зміст вищої педагогічної освіти, який

орієнтував би майбутнього вчителя на загальнолюдські цінності, світову й національну духовну культуру і включав вивчення студентами основ філософії, етики, естетики, людинознавства й інших гуманітарних предметів.

Людина культури – це гуманна особистість. Гуманність – царица моралі, в якій любов до людей передбачає милосердя, чуйність, доброту, емпатію, спілкування і їхній захист, розуміння цінності й індивідуальності кожної людини, толерантне ставлення до людини будь-якої національності, соціального статусу в суспільстві, особистісних якостей. Педагогічні аспекти виховання гуманності особистості полягають у необхідності різнобічної гуманітаризації змісту освіти, гуманізації її методів і комплексу виховних заходів.

Людина культури – особистість творча, яка постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, володіє розвинутим прагненням до творення. Творчість знаходить вияв у всіх сферах життєдіяльності такої людини: у навчанні, праці, спілкуванні, побуті, організації дозвілля тощо. Педагогічні орієнтири творчої особистості спрямовані на розвиток її здібностей, потреб у перетворюючій діяльності, досконалому рівні засвоєних знань, умінь, поєднанні аналітичного та інтуїтивного мислення, здатності і прагнення до життєствердження.

Людина культури – це незалежна особистість, котра здатна до самовизначення в світі культури. З педагогічної точки зору це означає подальший розвиток у студентів самосвідомості, самостійності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатність орієнтуватися у світі духовних цінностей і оточуючому середовищі, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої вчинки, здійснювати самостійний вибір змісту своєї життєдіяльності, стилю поведінки, способів свого розвитку тощо.

Виділення *педагогічної культури* як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на формування Особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, котра постійно змінюється і збагачується. Через культуру вчителя віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви,

знання, уміння, якості, здібності, ставлення. Тобто *педагогічна культура є феноменом вияву вчителем власного “Я” у професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, ставлень, об’єднаних у певну систему педагогічних цінностей. Існуючи об’єктивно, відносно автономно, педагогічна культура, як система цінностей, функціонує через суб’єктивний духовний світ кожного вчителя.*

Еволюція поглядів на культуру вчителя свідчить про те, що вона пройшла певні етапи свого розвитку разом з розвитком культури суспільства. Вона, як феномен педагогічної практики, існувала завжди, але мала різне соціальне й професійне “забарвлення” в залежності від впливу різних чинників: політики в сфері освіти, моральних відносин, які склалися в суспільстві, пануючої релігії, певного типу вихователя, котрий був необхідний тощо. Крім того, увага зосереджувалась не на самій проблемі культури вчителя та її формування, а на певних складових (здібностях, якостях, особливостях) і вимогах до особистості педагога. І лише В. О. Сухомлинський вперше вводить поняття “педагогічна культура”, розкриває її зміст і компоненти.

Педагогічна культура майбутнього учителя є педагогічною системою і водночас її елементом, особистісним утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю педагогічних цінностей, між якими існують певні зв’язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються у різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх.

Педагогічна культура є системою відкритою, адже ідеал – учитель-інтелігент з високим рівнем сформованості педагогічної культури, – є постійним наближенням до ідеального “Я”, а цей розвиток нескінченний, тому й процес формування педагогічної культури – нескінченний. Педагогічна культура є результатом самовдосконалення студентом своєї неповторної творчої індивідуальності, формування “Я-концепції”.

Основою творчої індивідуальності учителя є продуктивна самосвідомість, яка включає:

- усвідомлення своєї неповторності, унікальності у порівнянні себе з іншими індивідуальностями;
- чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку;

- самоствердження і усвідомлення власної професійної компетентності;
- цілісність і гармонійну єдність індивідуальних властивостей, зокрема креативних;
- динамічність і неперервність саморозвитку;
- сукупність креативних проявів і уявлень про себе;
- самореалізація себе в певних видах діяльності;
- постійну роботу над собою з метою зростання рівня культури, зокрема, педагогічної;
- усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах, тобто з метою утвердження себе в суспільстві.

*Індивідуальність майбутнього учителя й учителя взагалі яскраво виявляється лише за умови поєднання з духовністю, духовною культурою, гуманістичною спрямованістю власної професійно-педагогічної діяльності.*

*Педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, комунікативною, правовою, валеологічною, екологічною тощо, оскільки педагогічна культура майбутнього учителя є наскрізною характеристикою інших видів культур, їх складовою і в той же час включає їх у власну структуру.*

*Педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. Статична форма має прояв як репродуктивний рівень педагогічної культури, що забезпечує її стабільність у певних життєвих і педагогічних ситуаціях, але не забезпечує її подальший розвиток.*

*Динамічна форма педагогічної культури має прояв в уміннях реагувати на зміни, що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, змінювати й удосконалювати себе у відповідності зі змінами навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури в процесі педагогічної діяльності, яка повсякчас змінюється.*

*У цьому процесі зміни форм вбачаємо суть і діалектику педагогічної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури вчителя.*



Слід зазначити, що прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише в процесі професійно-педагогічної діяльності й спілкування, відбиваючись у кожному з компонентів педагогічної культури.

*Педагогічну культуру майбутнього учителя розглядаємо як діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-ставлень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя, його перфекціонізм. Указані цінності є структурними компонентами, які гармонійно пов'язані з функціональними компонентами.*

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень, виховання на основі засвоєння певних цінностей – головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури взагалі та педагогічної культури зокрема. Вітчизняні та зарубіжні педагоги й психологи з цією метою розробляють концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку. У американських теоретиків “ціннісного виховання” немає єдності в питанні про те, які ж саме цінності необхідно виховувати. Деякі вчені вважають, що такими є моральні норми (концепція “морально-ціннісного” розвитку), але більшість дотримується думки, що це повинен бути спектр цінностей, які поєднано в такі групи:

- громадянські (відданість існуючому державному і соціальному устрою);
- моральні (дотримання норм моралі);
- комунікативні (уміння бути у згоді з людьми, безконфліктна інтеграція в складну соціальну систему);
- утилітарні (досягнення особистісного успіху, влади, багатства, благополуччя, піклування про своє фізичне і духовне здоров'я).

Погляди американських психологів (А. Колбі, Л. Колберг, Н. Хаан), педагогів (К. Арнспіген, Т. Грегори, Дж. Картер, Г. Киршенбаум, Т. Кникер, Фр. Ньюман, Л. Ратс, Р. Роджерс, М. Сильвер, с. Саймон, М. Хармин, Дж. Шефтель), соціологів (Ф. Бенсон та ін.) неоднорідні у тлумаченні природи цінностей і процесу їх інтеріоризації, у визначенні

ролі вчителя, атмосфери у класі, форм, методів і засобів виховання. Але, безумовно, в концепціях “ціннісного” виховання є багато позитивних моментів, а саме:

– акцентовано увагу на процесі навчання як чинника “ціннісного виховання”;

– розроблено окремі методи і засоби виховання в поєднанні з вивченням їх ефективності;

– запроваджено нову термінологію: “ціннісне навчання”, “ціннісна дія”, “ціннісний аналіз”, “упровадження цінностей”, “роз’яснення цінностей”, “морально-ціннісний розвиток”.

Крім того, приваблює концепція “ціннісної дії” або “тренування у діяльності”, яка передбачає діяльність, тренування поведінки учнів у різноманітних життєвих ситуаціях, коли необхідно зробити правильний ціннісний вибір, зайняти правильну життєву позицію, що сприяє повноцінному розвитку особистості в суспільстві.

У аксіології виховання, крім поняття “цінність”, обов’язково використовують і поняття “ціннісна орієнтація”. Більшість учених визначають її як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення власних потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтиру і певного регулятора поведінки і діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй необхідні в даний час і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. У професійній ціннісній орієнтації педагога такою цінністю є конкретна професія. *Педагогічні цінності виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими учитель співвідносить своє життя й професійно-педагогічну діяльність.*

У ході ретроспективного аналізу американської наукової літератури з’ясували, що під впливом соціально-економічної ситуації змінилися ціннісні орієнтації суспільної свідомості, що відобразилось на професійній підготовці американських учителів. З одного боку, суспільство висуває вимоги жорстких критеріїв до їхньої підготовки, а, з іншого, – комплекс духовної сфери життя викликає необхідність формування у педагогів гнучкості, креативності, активності, особистісної емоційної участі у вирішенні професійних проблем. Професійна активність учителя стає сферою реалізації його цінностей, поглядів, сподівань.

Автори гуманістичного напрямку (Г. Гордон, Г. Коль, А. Комбс,

Л. Ласлі, М. Л. Майєр, А. Маслоу, Ч. Паттерсон, Ф. К. Пеппер, Г. С. Піннел, А. К. Уїллінг та інші вчені) стверджують, що людина – найвища цінність, а головне призначення всього людського життя – максимально реалізувати свої здібності й можливості. Означену гуманістичну концепцію орієнтовано на формування у вчителів таких цінностей як: доброзичливе ставлення до оточуючих людей; відповідальна й цілеспрямована поведінка; творчість і свобода вибору; самореалізація і розвиток власної унікальності; сприйняття інших людей як особистостей, які мають свої ідеали і погляди.

Найбільш значущими цінностями педагогів згідно концепції необіхевіоризма (Т. Герман, С. Кейні, Р. Керкхаф, Б. Скінер, Г. Хінд та інші вчені) є: уміння людей пристосовуватися до певних умов; здібність оцінювати ситуацію і адекватно реагувати на неї; прагнення досягати мети; розвиток комунікативних умінь, які дозволяють ефективно спілкуватися з іншими людьми.

Великий вплив на підготовку американських учителів мають ідеї когнітивістської концепції (Дж. Брунер, Б.Дж. Водсворс, Дж. Каллаган, А. Кларк, Дж. Келлі та інші вчені), які основними цінностями вважають знання, розвиток інтелектуальної активності й пізнавальної самостійності особистості. Крім того, вони надають великого значення дослідницьким умінням і навичкам набуття знань, самостійній роботі, розвитку власної внутрішньої культури.

Необхідно також зазначити, що вимоги, котрі пред'являються учителеві, відображають загальнолюдські цінності. У діяльності вчителів превалює розумова праця і високий рівень спеціальної освіти; можливість приносити користь суспільству; використання етичних заповідей професії, усвідомлення великої відповідальності перед суспільством. Утверджується думка про те, що неможливо розвинути учня, якщо відсутні умови для самореалізації учителя.

Звернення американської школи до гуманістичних поглядів привело до виділення особистісних знань, комунікативної культури педагога, його індивідуальних здібностей, емпатії і креативності. Особливою цінністю стає співпраця і співтворчість учителя і учнів, взаємозв'язок когнітивного, емоційного, діяльнісного компонентів, коли знання стає ціннісною нормою поведінки, проходячи через досвід, емоційне переживання, рівноправні взаємостосунки. Таким чином,

можна сказати, що важливими особистісно-професійними якостями учителів є повага до особистості іншої людини і самоповага, емпатія і здатність гуманізувати шкільне життя. У цьому ми вбачаємо єдність у підготовці українських і американських педагогів.

Основою системи цінностей, які необхідно сформувати в особистості, є духовні цінності, транслявання яких відбувається через спілкування у системі “людина-людина”. *Духовні цінності є підґрунтям формування всебічно розвиненої особистості. Вони є своєрідним енциклопом, розкривають характер і зміст цінностей, характерних для суспільства і сконцентрованих у духовній культурі, що акумульована у мистецтві, науці, моралі, філософії, релігії: це ідеї й уявлення, норми й правила, котрі регламентують професійно-педагогічну діяльність і спілкування в межах суспільства. Вони безпосередньо пов’язані з іншими цінностями.*

Характеристика системи педагогічних цінностей уможливорює розкриття змісту педагогічної культури, тобто її структурних компонентів.

Педагогічні цінності виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими учитель співвідносить своє життя й професійно-педагогічну діяльність. До педагогічних цінностей відносимо: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-ставлення. Вони взаємопов’язані між собою, тобто система педагогічних цінностей має синкретичний характер.

Необхідність виділення цінностей-цілей і цінностей-мотивів полягає в тому, що цілі є логічним стрижнем, сенсом діяльності особистості, адже сенс – це мета, яка визначається мотивом, це і переживання, що має місце в процесі реалізації мотиву. Треба сформувати позитивну мотивацію студентів до навчально-виховного процесу, професійно-педагогічної діяльності, тобто зацікавити їх професією.

Цінності-знання є основою педагогічної культури, тим підґрунтям, на якому ґрунтується духовність особистості. Необхідно сформувати систему знань, тобто пов’язати між собою опорні знання з різних предметів педагогічного, психологічного і спеціального циклів таким чином, щоб на їх основі сформувати педагогічну культуру студентів. Система педагогічних знань дозволяє майбутньому учителеві осмислювати, конструювати і обґрунтовувати програми діяльності, з’ясовувати їх внутрішню логіку.

Педагогічна культура є синтезом багатьох видів культур (моральної, естетичної, комунікативної тощо), а тому система знань, яка її забезпечує, включає опорні знання з різних предметів: культурологічні, антропологічні, фізіологічні, етичні, акмеологічні, естетичні та ін.

Виділення педагогічних знань і організація їх засвоєння сприяє формуванню педагогічного мислення, а також є основою формування способів діяльності, забезпечує як теоретичну, так і методичну, технологічну підготовку майбутнього учителя.

Особливості педагогічного мислення зумовлені специфікою його професії: учитель є не лише джерелом інформації, але й носієм культури, організатором діяльності й спілкування школярів. Щоб мислительна діяльність трансформувалась у педагогічне мислення, необхідно формувати інтелектуальні уміння – здатність особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного) у процесі оволодіння системою педагогічних знань, вирішенні проблем і розв'язанні задач у процесі професійної діяльності.

Особливе місце в професійній діяльності учителя посідають комунікативні уміння – способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування. Своєрідною мовою спілкування є етикет, який надає можливість, підтримуючи суверенітет кожної особистості, досягати взаєморозуміння і взаємоповаги, формувати ту ауру людської культури, в якій тільки і може нормально існувати й розвиватися особистість. А тому комунікативні уміння слід формувати на основі принципів і правил етикету.

До технологічних цінностей відносимо також і уміння педагогічної техніки, які є зовнішньою формою поведінки учителя і допомагають створити його професійний імідж. У іміджі учителя відображається його привабливість, культура, приємні манери, життєрадісність, сучасність. Професійний імідж включає візуальний, внутрішній, вербальний і акторський образи.

Ефективність формування педагогічної культури забезпечують і цінності-властивості, які мають прояв у діяльності. Їх синтез призводить до формування узагальнених макрохарактеристик людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Сукупність цих

характеристик дає цілісний “психологічний портрет”, якісні ознаки якого виникають, розвиваються, формуються і мають прояв при взаємодії особистості з іншими людьми, собою, навколишнім середовищем. Зміст властивостей включає: спрямованості, здібності, якості. Аналіз властивостей можливий лише при вивченні психологічної структури діяльності, тобто мотивів, цілей, способів і результатів дій при вирішенні конкретних завдань у певних умовах.

Професійно-педагогічна спрямованість є властивістю особистості учителя, сукупність мотивів якої зумовлює його діяльність і слугує основою формування педагогічної культури. Вона визначає залежність між загальними і спеціальними здібностями.

Успішність професійно-педагогічної діяльності визначається якостями учителя, до яких відносимо: професійно спрямовані параметри (любов до дітей і професії, відповідальність, тактовність тощо); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення тощо); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість тощо); екстравертивні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість тощо).

Результатом засвоєння знань, сформованості умінь і властивостей учителя є його ціннісне ставлення до дійсності, діяльності, людей, самого себе. Основними компонентами ставлення є переконання, інтереси, оцінки, емоції, а також потреби, які мають прояв у переживанні тяжіння до об’єкта, в активній спрямованості до оволодіння ним, у афекторних процесах, способах і мотивах їх задоволення, а також їх трансформацію у діяльність, результати якої виявляються у вчинках, діях, поведінці.

Отже, зазначені цінності утворюють систему, яка є змістовою основою педагогічної культури вчителя. Причому, відразу ж можна вказати на тісний зв’язок між групами: цінності-цілі й цінності-мотиви зумовлюють характер цінностей-знань і технологічних цінностей; цінності-ставлення визначаються характером цінностей-цілей і цінностей-властивостей.

*Звідси можна говорити про те, що система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетення усіх її складових. Можна стверджувати, що від розмаїття цінностей учителя, що визначає його неповторність і унікальність, його аксіологічне “Я”, його ціннісні орієнтації, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у*

мотиви поведінки і діяльності як самого вчителя, так і його вихованців. Ці цінності є підґрунтям принципово безкінечного “сходження” і учителя, і вихованця на вищий рівень буття. Ступінь осягнення цінностей у кожного учителя і учня, безумовно різний. Єдине, чого не може ніколи дозволити собі педагог – зупинку в своєму розвитку, вдосконаленні, випадання з даної ціннісної системи сучасної культури. Крім того, учитель повинен прагнути до того, щоб у кожний момент взаємодії з учнем “підняти”, “піднести” його на вищу сходинку культури.

Виходячи зі специфіки діяльності вчителя, розмаїття його стосунків і спілкування, можливостей творчої саморегуляції, визначено такі функції педагогічної культури: пізнавальну, гуманістичну, виховну, комунікативну, діагностично-прогностичну, нормативну і захисну. Кожна функція відображає різноманітність вирішення вчителем професійних завдань. Визнання функціональних компонентів педагогічної культури підкреслює багатоаспектність її змісту й необхідність форм її реалізації. Встановлено, що функції забезпечують реалізацію педагогічної культури, їх виділення розкриває процесуальну сторону культури; кожна з функцій зумовлює й окремі види педагогічної культури, котрі можна представити також як певні підсистеми, що мають власні компоненти і елементи. Проте кожна з них включає в себе систему знань і систему цінностей, а також способи діяльності щодо вирішення адекватних завдань. Пізнавальна функція спрямована на забезпечення майбутнім учителем цілісного аналізу педагогічних явищ, процесів, діяльності й оточуючого середовища на основі сформованої системи знань, а також на вивчення, усвідомлення й аналіз своїх індивідуально-психологічних особливостей, свого досвіду, рівня сформованості культури. Ця функція реалізується у процесі діяльності, спрямованої на опанування системою знань, умінь, властивостей, ціннісних ставлень, тобто у процесі оволодіння майстерністю навчати інших пізнавати дійсність. Дана функція зумовлює необхідність розвитку методологічної культури, культури мислення і розумової праці. Дидактично-професійна функція, спрямована на засвоєння майбутнім учителем систем знань, умінь і навичок, оволодіння певним досвідом і методикою викладання предметів, проведення дослідницької роботи, тобто на оволодіння

професією, що пов'язано з формуванням дидактичної, методичної і дослідницької культури. Виховна функція спрямована на засвоєння системи педагогічних цінностей, яка формує активне ставлення до оточуючої дійсності, а головне – до людини як найвищої цінності, тих культурних багатств, які є основою духовної культури особистості, оскільки цінності та норми культури, досягнення моральної сфери повинні створювати атмосферу зверненості до людської особистості й проникати у всі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечувати його орієнтація на гуманітарно-особистісний розвиток студентів. Виховна функція забезпечує формування етичної, естетичної, екологічної, економічної, фізичної, деонтологічної культур. Комунікативна функція спрямована на встановлення контактів між тим, хто навчає, і тим, хто навчається, сприяє обміну інформацією, встановленню зворотного зв'язку, адже педагогічний процес неможливий без взаємодії його учасників, що і спонукає до формування комунікативної культури та культури мови. Діагностико-організаторська функція передбачає діагностування педагогічних явищ, діяльності особистості, прогнозування і своєчасне реагування на зміни у педагогічному процесу та у процесі розвитку особистості, а також організацію діяльності як колективу, так і окремої особистості. Ця функція зумовлює необхідність розвитку таких видів культури як діагностична, прогностична, організаційна. Нормативна функція пов'язана з організацією навчально-виховного процесу, діяльності і спілкування, що забезпечує її високу результативність і досягнення мети. Будь-яке регулювання діяльності ґрунтується на певних нормах, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу. Ці норми педагогічної діяльності спрямовані на знаття суперечностей і конфліктів, які виникають у навчально-виховному процесі, пошук необхідного їх вирішення, надають упевненості в правильності дій і вчинків. Крім того, це дозволяє ефективно управляти навчально-виховним процесом, діяльністю і спілкуванням. Нормативна функція виявляється у правовій і управлінській культурі, культурі поведінки. Захисна функція забезпечує зняття напруги і стресів у процесі діяльності, відпочинок й організацію дозвілля учителя на основі засвоєних умінь психотехніки, що відбивається у культурі самовиховання й дозвілля.

Педагогічна культура представляє цілісну систему, позитивні результати розвитку якої можна отримати в тому випадку, коли вона



буде створена і буде забезпечене її оптимальне функціонування. Цьому сприяє науково-методична система як цілеспрямований процес організації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо оволодіння системою педагогічних цінностей, що є компонентами педагогічної культури.

Науково-методична система формування педагогічної культури майбутнього вчителя вимагає вирішення таких завдань: теоретичного обґрунтування цілей роботи; експериментальної перевірки засобів і педагогічних умов формування компонентів педагогічної культури; аналізу і корекції результатів проведеної роботи.

Орієнтація освіти на формування “людини культури” обумовлює необхідність принципово іншого підходу до формування цілей і змісту освіти: розкривати їх не в поняттях “знання” і “уміння”, а в поняттях культури: “інтелектуальна культура”, “моральна культура”, “естетична культура”, “інформаційна культура”, “гуманітарна культура”, “технічна культура”, “професійна культура” тощо. При такому підході цілі й зміст освіти втрачають відчужений стосовно людської сутності характер і переводяться в особистісний план [1, с. 85-86]. Цю точку зору підтримує В. Гінецинський, який вважає, що вимоги до структури навчального плану полягають у тому, що вона повинна відбивати цілісність загальної або професійної культури [2, с. 109]. Необхідність розробки змісту, технологій, організаційних форм професійної освіти на основі концепції формування професійної культури обґрунтовується в дослідженнях І. Ісаєва, В. Сластьоніна, Є. Шиянова [3].

ВНЗ розглядається як форма трансляції й відтворення культурних норм, цінностей, ідей. Аналіз науково-теоретичної літератури дозволяє констатувати той факт, що неможливо безпосередньо транслювати культуру, передавати її від однієї людини іншій, зокрема, від педагога до учня. Культура визріває як власний унікальний напрям думок і дій [4, с. 48]. Повністю підтримуємо думку Н. Крилової, що істинно культуровідповідна школа повинна не підштовхувати до засвоєння готових знань, а ставити учня в умови, коли він сам починає діяти культурно, творчо використовуючи обрані ним цінності, норми, знання й зразки [5, с. 15].

Як відомо, метою педагогічного ВНЗ є професійне виховання студентів, цілісний вплив на їх свідомість і поведінку, результатом

якого повинно бути засвоєння педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, формування певних властивостей особистості тощо. Тому для загальної професійно-педагогічної підготовки студентів необхідне педагогічне цілеспрямоване формування не тільки системи психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, а також розвитку педагогічного мислення, формування професійно-педагогічних якостей і ставлення, розвиток здібностей особистості, здійснення координації всіх ланок професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ. Це положення і є основою розробки науково-методичної системи формування педагогічної культури студента, що вимагає:

– гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, яка відображає перехід педагогічної освіти від авторитаризму до демократизму, передбачає використання антропологічних основ побудови навчального процесу, розкриває залежність формування педагогічної культури від ступеня спрямованості досліджуваного процесу на особистість студента, його неповторну творчу індивідуальність. Це знаходить вияв у таких принципах як єдність системного і особистісно-діяльнісного підходів; професійної спрямованості педагогічного процесу у ВНЗ; взаємозв'язку духовної, професійної та педагогічної культури; сумісної діяльності студентів і викладачів у навчально-виховному процесі; творчого характеру розвитку особистості;

– соціалізації або активного “включення” майбутнього вчителя в світ культури, котра відображає залежність її формування від ступеня засвоєння особистістю цінностей і сформованих на їх основі ціннісних ставлень, що знаходить прояв у реалізації таких принципів: провідної ролі соціокультурного контексту навчання, виховання та розвитку студентів; гуманізації та гуманітаризації; неперервності та наступності; самовдосконалення особистості;

– технологізації педагогічного процесу, яка включає логіку переходу теоретичних досліджень до практичних і передбачає наявність моделі педагогічної культури, мети, діагностичного апарату, визначення етапів і їх змістовного насичення, має прояв у принципах єдності пізнавальної і навчально-педагогічної діяльності; варіативності видів навчальної діяльності; відборі форм, засобів і прийомів здійснення діяльності.

Визначені цілі й завдання системи визначають стратегічні напрями її змістової структури, відбір засобів і педагогічних умов формування

педагогічної культури майбутніх учителів.

Діяльність у процесі навчання є специфічною і передбачає діяльність викладача, його взаємодію зі студентом і діяльність останнього, які спрямовані на досягнення вказаної мети. Формуванню основних компонентів педагогічної культури сприяють засоби: організація навчально-виховного процесу, внесення змін і доповнень у зміст навчальних дисциплін, виховання потреби до самовдосконалення, розвиток педагогічної творчості, організація педагогічного спілкування, створення ситуацій для засвоєння правил і принципів етикету, створення ситуацій, використання завдань, вправ і тренінгів для формування умінь педагогічної техніки.

Формування педагогічної культури буде ефективним і результативним, якщо забезпечити певну організацію навчально-виховного процесу, в першу чергу, взаємодію його суб'єктів.

Зміст педагогічних дисциплін містить наукову інформацію, яка може слугувати підґрунтям культури. Але, на жаль, у програмах з педагогічних дисциплін не акцентовано увагу на аспектах культури, відсутня орієнтація на духовні та педагогічні цінності. Тому необхідно ввести додаткову інформацію з метою розкриття суті педагогічної культури, формування ціннісного ставлення до неї та майбутньої професійно-педагогічної діяльності на I-III курсах, а також ввести спецсемінари з цієї проблеми.

Оскільки часу, відведеного на засвоєння інформації педагогічних дисциплін, недостатньо, то велика увага приділяється самостійній роботі студентів, яка спрямована на самовдосконалення майбутнього учителя. Успішна організація процесу самовдосконалення можлива за умови єдності внутрішніх (цілі, потреби, мотиви, установки) і зовнішніх (виховання і соціальні вимоги до особистості) чинників.

Сформованість внутрішніх чинників, їх адекватність зовнішнім впливам є показником готовності студента до практичної діяльності щодо самовдосконалення, до побудови власного досвіду роботи над собою у відповідності з ідеалом – досконалим рівнем сформованості педагогічної культури, який має учитель-інтелігент. Це є процесом формування “Я-концепції”.

Структура самовдосконалення передбачає самопізнання, планування, власне процес самовдосконалення, самоконтроль і

самокорекцію рівня розвитку культури.

Організація самовдосконалення передбачає два етапи: теоретичний (формування готовності до самовдосконалення) і практичний (набуття досвіду оволодіння педагогічною культурою). Самовдосконалення є необхідним елементом розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Його результати відображаються у педагогічному щоденнику, який є певною програмою, своєрідною траєкторією опису особистого досвіду, творчих роздумів, пошуків, розвитку власної творчої індивідуальності, аналізу своєї діяльності, набуття певного рівня мовленнєвої культури і тезаурусу, тренує уважність, спостережливість, вчить точно і ясно викладати думки, містить аналіз рівня сформованості педагогічних цінностей тощо.

Педагогічна діяльність за своєї природою є творчим процесом, оскільки особистість учителя і особистість учня є унікальними; для кожної ситуації, кожного уроку потрібні нові рішення, підходи, способи, миттєве орієнтування у проблемі, динамічна поведінка тощо. Творити особистість у змозі лише той учитель, який сам є творцем, якому притаманні творчі здібності, який чітко розуміє суть педагогічної творчості й постійно прагне до її розвитку.

Організація педагогічного спілкування є засобом формування педагогічної культури. Спілкування, як обмін педагогічними цінностями, є ефективним і дієвим за умови, коли спілкування учителя з учнями створює найкращі умови для розвитку позитивних мотивів в учінні, сприяє формуванню творчих здібностей особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат тощо.

Засобом формування педагогічної культури є ситуації для засвоєння правил етикету (які є за своєю сутністю соціальними нормами) і його принципів (гуманізму, доцільності дій, естетичної привабливості поведінки, дотримання народних звичаїв і традицій).

Засобом слугує і створення ситуацій, використання завдань, вправ і тренінгів для формування педагогічної техніки, яка представляє собою сукупність умінь і особливостей етичної поведінки учителя, що дозволяють сформувати його педагогічну культуру.

Умовами формування педагогічної культури є: цілісність, неперервність і системність процесу розвитку педагогічної культури у процесі діяльності; побудова змісту та структури навчально-виховного процесу у відповідності з завданнями та основними компонентами педагогічної культури; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну

позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності, педагогічної культури; залучення студентів до діяльності, яка моделює їхню майбутню професійну діяльність; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях, а також урахування емоційного самопочуття кожного студента; реалізація вимог: провідної ролі соціокультурного контексту, гуманізації, індивідуалізації, активності, сумісної діяльності студентів і викладачів, варіативності видів навчальної діяльності на заняттях з предметів педагогічного циклу; виховання потреби у студентів до постійного самовдосконалення (самоосвіти, саморозвитку, самовиховання), формування “Я-концепції”.

Процес формування педагогічної культури є складним і динамічним, який має кінцевий результат – високий рівень сформованості культури і проміжні результати: сформованість професійної позиції, професійної компетентності, педагогічної етики, педагогічної майстерності.

Рівні сформованості педагогічної культури (досконалий, базовий, достатній і елементарний) визначаються на основі таких показників: інтерес до формування педагогічної культури та її компонентів, потреба в постійному її вдосконаленні; сформованість системи знань і системи умінь, системи властивостей; сформоване ціннісне ставлення до педагогічної культури.

## **Література**

1. *Новиков А. М.* Развитие отечественного образования : полемические размышления / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 276 с.
2. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики : учеб. пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1992. – 157 с.
3. *Исаев И. Ф.* Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 193-208.

4. *Сластенин В. А.* Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
5. *Крылова Н. Б.* Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
6. *Гриньова В. М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) : монографія / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
7. *Гриньова В. М.* Аксіологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2-6.
8. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / за заг. ред. В. М. Гриньової, с. Т. Золотухіної. – Вид. 2-е, вип. і доп. – Харків : “ОВС”, 2006. – 224 с.
9. *Гриньова В. М.* Суб’єкти педагогічного процесу // Взаємодія суб’єктів педагогічного процесу : монографія / В. М. Гриньова, Р. В. Дорогих, с. Ю. Масич, Т. С. Розумна. – Харків : ТОВ “Щедра садиба плюс”, 2013. – С. 5-29.
10. *Гриньова В. М.* Педагогічна культура майбутнього вчителя // Особистість майбутнього вчителя : монографія / В. Й. Гриньов, В. В. Лебедева, І. І. Наумова [та ін.] ; за заг. ред. В. М. Гриньової. – Харків, 2014. – С. 179-186.
11. *Гриньова В. М.* Викладач вищого навчального закладу : культура, діяльність, професіоналізм : Монографія / В. Й. Гриньов, с. М. Хатунцева, В. Б. Коновалова, О. О. Жигло ; за ред. В. М. Гриньової. – Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2010. – 150 с.
12. *Гриньова В. М.* Професійна компетентність учителя : суть, структура, умови формування : навчальний посібник / В. М. Гриньова, Л. Г. Карпова. – Харків : Вид-во Віровець А.П. “Апостроф”, 2011. – 109 с.
13. *Гриньова В. М.* Культурологічний підхід // Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А.П. “Апостроф”, 2012. – С. 81-126.

*Хоружа Л. Л.*

## **ВІД ЗНАННЯ ЕТИЧНИХ НОРМ ДО ЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ: СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА**

Кардинальне реформування життя нашого суспільства, яке відбувається в умовах глобальної інтеграції у світовий освітній простір, суттєвої модернізації системи освіти, зростання ролі національної самосвідомості громадян, впливає на утвердження таких суспільних й особистісних цінностей, як “людина”, “духовність”, “мораль”, “професіоналізм”. Зазначене зумовлює інтенсивне поширення в освітянській практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб’єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури. В цих умовах саме вчителю належить виконання не тільки освітньої і інформаційної функцій, а, в першу чергу, виховної та соціокультурної.

Особистісно орієнтований характер навчально-виховної діяльності, стосунків з учнями передбачають необхідність переорієнтації свідомості учителів на визнання нових освітніх пріоритетів: поваги до особистості учня та його права на самовизначення, оволодіння відповідними етичними нормами, а також формування готовності педагога до етично адекватної поведінки в різних ситуаціях мінливого шкільного життя, які потребують морального вибору. Вимоги до високого рівня морального розвитку вчителя відображені у змісті державних освітніх стандартах, де визначається перелік обов’язкових професійно-значущих рис його особистості та інших документах: Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)”, законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”.

Аналізуючи сутність професійної діяльності педагога, можна представити її у вигляді трьох блоків: теоретичні знання; способи діяльності, соціальна активність або соціальна зрілість (цінності, світогляд, мораль, відповідальність). Зважаючи на важливість у цій

структурі морально-ціннісного аспекту діяльності педагога, його роль і значущість, визначена наукова проблема постійно досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими: В. Бакштановським, Є. Бондаревською, Г. Васяновичем, Н. Гузій, О. Савченко, В. Сластьоніним, Т. Левовицьким та ін. Визнання особистісно-орієнтованої парадигми освіти, як системотвірної у її модернізації, потребує орієнтації педагога на загальнолюдські моральні цінності та норми.

Особливості професійної поведінки вчителя, і в зв'язку з цим актуальність педагогічної етики, визначення деонтологічних засад професії обумовлені також зростаючими вимогами до професіоналізму та компетентності педагога. Отже, саме через професійну етику конкретизуються загальнолюдські принципи моралі щодо умов фахової діяльності. При цьому *професійна етика* містить сукупність моральних норм, які визначають ставлення працівника до свого професійного обов'язку, а через нього — до людей, з якими він контактує у процесі діяльності.

*Педагогічна етика* як галузь професійної етики – відносно самостійний розділ етичної науки і з точки зору філософської науки вона вивчає особливості педагогічної моралі, обґрунтовує її принципи і з'ясовує специфіку реалізації принципів загальної моралі у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, категорії, а також вивчає зміст моральної діяльності педагога загалом, охоплюючи моральні взаємини у педагогічному середовищі [4, с. 228-229].

Педагогічна етика розглядає сутність основних категорій моралі та моральних цінностей. *Моральними цінностями* можна назвати систему поглядів на добро та зло, справедливість і гідність, які виступають своєрідною оцінкою різних життєвих уявлень, моральних чеснот, вчинків людей тощо. До оцінки педагогічної діяльності можливо використовувати усі етичні поняття, але серед них є і специфічні. А саме: педагогічний обов'язок, педагогічна справедливість, педагогічна гідність, педагогічний авторитет. Тому, основою професійного зростання педагога, в першу чергу, є його моральне самовдосконалення, опанування норм педагогічної етики. Саме цей шлях є першоосновою становлення і розвитку педагога. Зроблений висновок підтверджують і праці зарубіжних дослідників – А. Маслоу, Л. Колберга, Е. Фрома та ін. [5].

Фахівець, який обрав своєю професією учителювання,



підпорядковує власну поведінку певним правилам і нормам, які склалися і регламентують цю професійну сферу. Кожна з них, особливо у системі “людина-людина”, відрізняється своєю специфікою: метою, засобами праці, формами та методами тощо. Педагогічна діяльність це:

– цілеспрямований процес залучення підростаючого покоління в існуючу систему соціальних взаємин з метою оволодіння соціальним досвідом і культурою, всебічний особистісний розвиток;

– корегування за допомогою психолого-педагогічних засобів негативних впливів на особистість різних об’єктивних і суб’єктивних факторів;

– безпосередній вплив учителя на учнів як досвідченої, авторитетної людини, яка володіє відповідними знаннями, вміннями, почуттями волею;

– перетворювальний процес, участь в якому змінює як вихованців, так і педагога, розвиваючи в них одні якості і нівелюючи інші.

Отже, головною ознакою педагогічної праці, і на цей факт звертають увагу більшість вчених, є постійна взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу. Він характеризується тим, що його предмет – людина, інструмент праці – людина, продукт праці – також людина. Це означає, що у педагогічній діяльності, мета, завдання, методи навчання та виховання здійснюються у *формі особистісних взаємин*. Зазначена особливість педагогічної праці підкреслює важливість для неї моральних аспектів, формування у вчителя професійно важливих якостей, знання етичних норм, які регламентують діяльність учителя.

Розуміння і прийняття вчителем етичних норм професії є першоосною його розуміння особливостей обраної професії. Адже ці норми здатні зорієнтувати його діяльність щодо взаємодії з основними суб’єктами педагогічного процесу: учнями, батьками, колегами, адміністрацією. Отже, моральні норми засвідчують порядок внутрішньої саморегуляції вчителя, вимагають від нього душевної енергії, творчих сил, педагогічного такту. *Педагогічна етика* виступає інтегративною характеристикою професійної діяльності вчителя, визначає морально-етичні вимоги до нього та відображає ступінь їх трансформації у свідомості й поведінці педагога.

Деонтологічна основа професійно-педагогічної підготовки вчителя уможлиблює формування таких важливих моральних якостей як професійний обов’язок і відповідальність, дозволяють уникнути, або

звести до мінімуму, моральні суперечності між: належним і сутнісним; свободою і необхідністю, волею і розумом; розумом і почуттями та інше.

Етична складова має переважне значення для формування професійної компетентності вчителя як вищого рівня його фахової кваліфікації. *Професійна компетентність* у сучасній науково-педагогічній літературі визначається як володіння педагогом необхідною сумою знань, умінь і навичок, які засвідчують ефективність педагогічної діяльності, високий рівень спілкування з різними суб'єктами навчально-виховного процесу, сформованості професійно-особистісних якостей, цінностей, ідеалів вчителя. У структурі професійної компетентності саме етика є системоутворювальною складовою, деякі дослідники називають її мета-характеристикою педагогічної свідомості і діяльності вчителя. Адже, етика є частиною кожної його дії, вона виявляється не тільки у його мовленевій культурі, характері взаємодії з учнями, а й регулює поведінку педагога у всіх інших професійних сферах, є основою для реалізації професійних завдань, моральних взаємин. Останні, на думку Г. П. Васяновича, посилюються завдяки почуттям совісті, моральної відповідальності, обов'язку педагога тощо [1, с. 295].

*Етична компетентність педагога* як базова складова професійної компетентності здатна відображати відпрацьовану досвідом систему професійних норм і правил поведінки, слугувати психолого-педагогічним інструментом впливу через особистісну вчительську поведінку на внутрішній світ учня. Сам процес формування етичної компетентності майбутнього педагога, як певна готовність до практичної діяльності, процес системний і довготривалий. Він передбачає створення відповідного соціокультурного середовища, в якому взаємодія і спілкування суб'єктів освітнього процесу відбувається на гуманістичних засадах. Домінантою у цьому процесі є *предметна* складова, яка чітко фіксує аксіологічні лінії у змісті професійної підготовки (звернення до етичного педагогічного ідеалу, створення емоційно-сприятливої атмосфери навчання, включення до змісту освіти спеціальних навчальних дисциплін етичного спрямування). Серед цінностей та норм, важливими для майбутнього педагога є: любов до дітей, відповідальність за свої рішення і дії, повага прав та гідності дитини, конфіденційність, чесність, педагогічний оптимізм та інше. На думку українського вченого Н. В. Гузій, аксіологічна основа педагогічної праці уможливорює розуміння і

сприйняття вчителем смислу педагогічних цінностей, обумовлюють ціннісний тип педагогічної професійності, ціннісне ставлення до свого професійного розвитку [2, с. 367].

Процес формування етичної компетентності майбутнього педагога має латентний характер, що пов'язано із нерівномірністю його морального розвитку на індивідуальному рівні. Тому *професійно-суб'єктна* складова процесу формування етичної компетентності майбутнього педагога спрямована на наближення професійного і особистісного у його професійному становленні.

Результатом сформованості етичної компетентності як готовності студента до педагогічної діяльності є такі характерні особливості його поведінки:

- визнання особистісних пріоритетів дитини;
- усвідомлення моральних цінностей педагогічної професії;
- стриманість, вольова регуляція;
- корекція вибору педагогічних засобів через дотримання норм учительської етики;
- пошук безконфліктного рішення складної педагогічної ситуації тощо.

Отже, етична компетентність є результатом опосередкованого відображення соціально-економічних відносин, загальних умов і сутності педагогічної праці, визнання моральних цінностей педагогічної професії, безпосереднього відображення суперечностей, які виникають у конкретних ситуаціях цієї професії.

Усвідомити педагогу свою етичну поведінку, оцінити ступінь сформованості етичної компетентності дозволяє досвід фахової діяльності як сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи.

Аналіз власного практичного досвіду вчителем, оцінка результативності та ефективності діяльності спонукають його до самоаналізу і самовдосконалення. У цьому контексті, часто саме етико-педагогічна сфера потребує певної розбудови і покращення. При цьому *етичний розвиток учителя* є неперервним процесом особистісно-професійного зростання, який передбачає підвищення рівня моральної свідомості, здійснення професійної рефлексії та формування системи ставлень педагога до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу відповідно до норм і правил педагогічної етики [6, с. 6].

Етичний розвиток педагога передбачає аналіз особливостей власної

професійної етики, усвідомлення її сутності і значення для розвитку педагогічної свідомості, визначення гуманістичних принципів діяльності і керівництво ними на практиці. Занурення у “світ етики”, визначення та аналіз власних помилок та стереотипів діяльності, розробка відповідних стратегій вдосконалення – складові етичного розвитку педагога. У цьому контексті доречно згадати міркування А. Маслоу, який зазначав: “Пряма дорога до моральних і ціннісних рішень, ...йде через саму людину, через пізнання нею своєї природи, своїх особливостей, через відкриття нею правди про самого себе. Чим глибше вона пізнає свою правду, бажання свого внутрішнього Я, свій темперамент, свою конституцію, свої потреби і прагнення, чим чіткіше вона усвідомлює, що насправді, доставляє їй радість, тим легше, природніше, епіфеноменальніше буде вирішена нею проблема ціннісного вибору [3, с. 122-123].

Отже, учительська етика присутня у кожному фрагменті педагогічної дії, це, так званий, професійний “компас”, який орієнтує вчителя у смисловому і ситуативному полі, підказує необхідну стратегію і тактику поведінки. А відтак, необхідність її формування і розвитку стає невід’ємною складовою професійної підготовки і діяльності педагога.

Узагальнюючи вищезазначене, можна виокремити чотири основні етапи етичного зростання педагога. А саме:

I етап – ознайомлення майбутнього педагога з етичними нормами професійної діяльності (деонтологічна обізнаність);

II етап – формування етичної компетентності майбутнього вчителя у період фахової підготовки;

III етап – реалізація етичної компетентності у процесі безпосередньо практичної діяльності, здобуття педагогічного досвіду;

IV етап – етичний розвиток як умова професійного вдосконалення педагога у процесі самостійної діяльності.

Перші два етапи відбуваються у вищому навчальному закладі, де відбувається змістова, особистісна та операційно-процесуальна підготовка майбутнього вчителя. Реалізація саме цих складових у змісті професійної підготовки є основою формування етичної компетентності педагога, яке виступає у якості базової інваріанти його професійності, необхідним елементом оволодіння обраним фахом, способами і прийомами вирішення різних завдань на основі сформованих гуманістичних моральних принципів, норм педагогічної етики.

Рушійними силами розвитку етичних якостей педагога на

наступних етапах професійного зростання є його прагнення до подолання суперечностей між сформованими раніше нормами моралі і новими завданнями перед школою, вимогами до нього, потребою у самовдосконаленні і самоактуалізації.

Таким чином, визначення чітких етичних орієнтирів педагогічної професії, усвідомлення вчителем морального сенсу своєї діяльності, дотримання у практичних діях норм і правил етики унеможливають негативні прояви, впливатимуть на формування та розвиток його етичної компетентності, професійної культури, світогляду, дадуть змогу гармонізувати усю його сферу суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Процес етичного зростання педагога доволі складний, багатоетапний і неперервний. Він розпочинається на етапі вибору особистістю педагогічної професії і ознайомлення із основними етичними нормами, які її регламентують; переходить у фазу етичної компетентності і продовжується протягом усієї професійної діяльності як неперервний процес етичного розвитку.

## **Література**

1. *Васянович Г. П.* Педагогічна етика : уавчально-методичний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
2. *Гузій Н. В.* Аксиологические основания педагогического профессионализма: опыт теоретического исследования // Современное образование: Смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой. – М. : ЛЕНАНД, 2013. – 616 с.
3. *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2002. – 432 с.
4. *Основы этических знаний* / В. П. Клычков, М. Н. Росенко, А. М. Складенко и др. – СПб. : Лань, 1998. – 256 с.
5. *Психология человека от рождения до смерти* / под общ. ред. А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2002. – 656 с.
6. *Хоружа Л. Л.* Етичний розвиток педагога : навч. посібник / Л. Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 205 с.

*Щербина Д. В.*

## **КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ДОРАДНИКА**

В умовах нової освітньої парадигми підготовка дорадника освітньої сфери зумовлена зростанням значення діяльності методистів та методично-дорадчих служб, необхідністю відповідності сьогочасним тенденціям демократизації та гуманізації сучасного освітнього простору, реалізації особистісно-орієнтованих педагогічних інновацій, їх технологізації та впровадження, забезпечення ефективного психолого-педагогічного та методичного супроводу особистісного і професійного зростання суб'єктів освітнього процесу тощо.

Сьогодні необхідний фахівець дорадчо-методичної сфери спроможний формувати нові знання, мати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку з педагогічного дорадництва, надавати консультативні педагогічні послуги; готувати методичне забезпечення; займатися атестацією та підвищенням кваліфікації педагогічних працівників; аналізувати і впроваджувати передовий педагогічний досвід тощо.

Сучасний методист-дорадник має бути не лише спеціалістом з певним досвідом, знаннями, уміннями, але й розуміти закономірності у соціальних та культурних сферах своєї професії, вміти їх аналізувати та структурувати, передбачати їх подальший розвиток, приймати альтернативні рішення при вирішенні професійних завдань, що забезпечують підвищення якості освітнього процесу, організовувати конструктивну взаємодію.

На теперішній час в Україні відсутня цілеспрямована підготовка дорадника освітньої сфери, що негативно позначається на якості реалізації дорадчих функцій методистами, педагогами, освітніми консультантами, до числа професійних функцій яких належить надання консультативних педагогічних послуг – програмно-цільових, інструктивно-методичних, експертних, інформаційних, проектних

діагностичних, коригувальних, адаптаційних, просвітницьких, профілактичних, організаційних тощо.

Професійна компетенція консультанта з дорадництва у сфері освіти, методиста складається також і з позицій, переконань, установок та прагнень реалізуватися у професійній діяльності. Найбільш ґрунтовно професійні обов'язки професіонала у сфері педагогічного дорадництва були досліджені Т. Сергєєвою, Н. Уваровою, С. Назаровою у методичному посібнику “Професіоналізм методиста, або Один у п'ятьох обличчях” [22], які з'ясували, що професійну компетентність особистості методиста складають вміння вирішувати проблеми технологічного, педагогічного, дослідницького, експертного й управлінського характеру.

Технологічна діяльність є провідною для методиста та полягає у збиранні, аналізі та структуруванні професійних знань та досвіду окремого педагога, щоб зробити їх загальнодоступними для усього педагогічного соціуму.

Наступною сферою діяльності, яка визначає компетентність методиста-дорадника, є педагогічна діяльність, оскільки у даному випадку фахівець має вміти професійно мотивувати та спонукати педагогів до самовдосконалення з метою підвищення рівня педагогічної майстерності.

Дослідницька діяльність сучасного педагога-дорадника обумовлена необхідністю вирішення проблем педагогів, які пов'язані із пошуком ідей розвитку освітньої установи, моделюванням інноваційних форм її існування, проектуванням процесів розвитку тощо.

Професійні якості висококваліфікованого методиста-дорадника виявляються також і у здатності здійснювати експертну діяльність, тобто встановлювати норми оцінювання роботи педагогів, розробляти заходи з проведення атестацій та підвищення кваліфікації, моніторингових досліджень тощо.

Управлінська діяльність спеціаліста дорадчо-методичної сфери спрямована на забезпечення якості освіти шляхом підвищення професійної компетентності учасників навчального-виховного процесу та полягає у контролі відповідності особистої педагогічної тактики із загальною стратегією загальноосвітньої установи.

Крім названих видів діяльності сучасного дорадника можна ще виділити інформаційну діяльність, яка передбачає забезпечення

фахівцем-методистом педагогічних працівників нормативною та інструктивною документацією, методичною літературою, наданням матеріалів періодичних педагогічних видань, що вимагає знань не лише основ нормативно-правового забезпечення у закладах освіти, а й володіння загальними дидактичними принципами побудови навчального процесу.

Здатність спеціаліста методично-дорадчого профілю організувати різноманітні методичні заходи: педагогічні читання, науково-методичні конференції і семінари, виставки, конкурси, створювати банки передового педагогічного досвіду характеризує його організаційну діяльність.

Аналітико-консультаційна діяльність дорадника освітньої сфери полягає в аналізі та діагностиці методичної діяльності педагогічних працівників, результатів моніторингу навчання, інформаційних запитів педагогів та керівників, у проведенні індивідуальних та колективних консультацій, у виявленні методичних проблем тощо.

Досліджуючи зміст діяльності методиста, Л. Вавілова зауважує, що організація освітньої взаємодії може бути багатоплановою і методист може виступати у різноманітних професійних ролях (табл. 1). Дослідниця наголошує на тому, що функції методиста розширюються і з'являється попит на методиста нової якості, який виконує нові ролі: аналітика, прогнозиста, проектувальника, координатора тощо [3, с. 27-28].

**Таблиця 1**

*Професійні позиції (ролі) методиста-дорадника в організації освітньої взаємодії з педагогами*

<i>Професійна позиція</i>	<i>Основні професійні функції</i>	<i>Характеристика позиції (ролі)</i>	<i>Професійно значущі якості</i>
Методист-інформатор, консультант	Передача інформації	Висококласний спеціаліст у своїй галузі. Добре володіє здатністю максимально повно передавати свої знання та досвід іншим. Орієнтований на монологічний стиль у професійно-освітній взаємодії з педагогом, його активність завжди превалює над самостійністю та активністю педагогів, завжди готовий	Упевненість у собі. Здатність доступно викладати складні питання. Уміння викликати інтерес до власного досвіду.



*Комунікативна культура у контексті професійної  
компетентності педагога-дорадника*

<i>Професійна позиція</i>	<i>Основні професійні функції</i>	<i>Характеристика позиції (ролі)</i>	<i>Професійно значущі якості</i>
		відповісти на питання у відповідній галузі. Використання активних та інтерактивних методів та прийомів методичної роботи вважає недостатньо ефективним засобом досягнення результату.	
Методист-модератор	Організація самостійної групової діяльності педагогів з засвоєння інформації та способів професійної діяльності, спілкування	Посередник, що встановлює стосунки між професіоналами, займається організацією процесу неперервної професійної освіти педагогів, керує їхньою діяльністю, допомагаючи їм використовувати ресурси мікрогрупи для вирішення професійних проблем. Вміє слухати, а також коректно спрямовувати та керувати. Спонукає педагогів до висловлювань, майстерно спрямовує діяльність у потрібне русло.	Толерантність до іншої точки зору, діалогічність. Відсутність прагнення зайняти лідерську позицію, готовність працювати в якості рівноправного партнера.
Методист-тьютор	Технологічний супровід професійного саморозвитку та самоосвіти педагога	Забезпечує розробку та супровід індивідуальної програми професійного та особистісного саморозвитку педагога. Тьютор дає не стільки готове рішення, повідомляє необхідну інформацію, скільки допомагає знайти самостійний шлях вирішення проблеми. Забезпечує саморух педагогів, допомагаючи оволодівати тими способами діяльності або самоосвіти, яких не вистачає для рішення професійних завдань.	Педагогічна інтуїція, уміння мобільно приймати рішення, гнучко змінювати поведінку відповідно ситуації.
Методист-фасилітатор	Психолого-педагогічний супровід процесу індивідуальної самоосвіти і розвитку педагога	Допомагає долати у спільній роботі бар'єри, що виникають, вміє використовувати підтримуючі прийоми спілкування. Враховує особливості та стан аудиторії та окремих людей, відгукується на їх зміни та бар'єри у процесі навчання.	Безумовне позитивне ставлення до педагога. Емпатія, відкритість, природність, гнучкість, тактовність, чуйність.

Результати моніторингу ринку праці та ринку освітніх послуг переконують, що в Україні зростає попит на висококваліфікованих спеціалістів у галузі педагогічного дорадництва: дорадників з питань освіти, освітніх консультантів, методистів-тьюторів, кураторів, модераторів, супервізорів тощо.

До основних видів сучасних консультативних педагогічних послуг

має належати консультування дитини у ситуаціях дидактичних ускладнень, розвитку творчих обдарувань та успішної інтеграції в соціум; консультування сім'ї у проблемах навчання, виховання та розвитку дитини; консультування педагогічних працівників у питаннях створення і реалізації освітніх інновацій, моніторингу якості освіти, підготовки методичного забезпечення, атестації та підвищення кваліфікації, аналізу і впровадження передового педагогічного досвіду; консультування управлінського персоналу закладів освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів стосовно формування корпоративної культури педагогічного колективу, маркетингової діяльності та аудиту, зв'язків з громадськістю тощо.

Діяльність освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста базується, перш за все, на організації продуктивної взаємодії з дитиною, педагогами, батьками, громадськістю. Для того, щоб ефективно здійснювати консультативну взаємодію, педагог-дорадник має володіти такими особистісними якостями, як: емпатія, повага до клієнта, доброзичливість, відкритість, емоційна стабільність, інтегративність мислення, педагогічний такт, конкретність, чіткість, рефлексія. Однією з вимог до особистісних якостей педагога-консультанта Р. Мей зазначає "особисту привабливість", яку визначає як "зворотний бік зацікавленості в людях і задоволення від спілкування з ними" [15].

Комунікативна культура у професійній сфері виступає і вимогою до особистості освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста, і показником рівня організації ним дорадчо-консультаційної діяльності. Професія дорадника-консультанта у сфері освіти є новою в нашому суспільстві, тому проблема формування комунікативної культури фахівців дорадчого профілю не була предметом спеціальних досліджень.

Однак існує велика джерелознавча база, що присвячена вивченню різноманітних аспектів зазначеної проблеми, обґрунтуванню загальних засад комунікативної підготовки фахівців.

Так, розвитку комунікативного потенціалу особистості присвячені дослідження О. Бодальова, Ю. Ємельянова, Г. Ковальова, В. Кольцової, О. Леонтєва, Р. Максимової, В. Рижова, Л. Орбан-Лембрик, с. Терещук. Проблема формування культури спілкування як важливого чинника професіоналізму майбутніх спеціалістів знайшла відображення у працях Г. Бороздіної, П. Веселова, В. Грехньова, О. Даниленко, М. Дороніної,

К. Левітан, З. Смелкової, І. Тимченко, Ю. Тундикова, Т. Чмутта інших. Потрібно відзначити фундаментальні дослідження Є. Бондаревської, Л.В. Заніної, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, І. Чечель, Є.Шиянова та інших, в яких комунікативна культура розглядається як складова частина педагогічної культури. Питання формування комунікативних умінь висвітлено у працях О. Боброва, О. Бодальова, С. Бондаренка, С. Єлканова, В. Кан-Калика, А. Мудрик, Н. Кузьміної, В. Семиченко, О. Усової, Т. Шепеленко; комунікативних здібностей особистості – у розробках Л. Бірюк, Г. Васильєва, В. Введенського, А. Кідрона, О. Леонтєва, С. Максименко, М. Савчина, Л. Савенкової. Комунікативний аспект професійної підготовки досліджувався Л. Барановською, Н. Кузьміною.

Проблеми структурного аналізу комунікативної культури, зокрема професійної, досліджували Л. Іванченко, О. Запара, с. Знаменська, В. Лівенцова, І. Мазаєва, Н. Мітрова, А. Мудрик, В. Садовська, О. Шевцова, М. Шовкун, Н. Юрченко. Загальні основи розвитку професійної культури розкриваються у наукових розробках Н. Крилової, Н. Ничкало, В. Правоторова.

У сучасних наукових психолого-педагогічних дослідженнях комунікативну культуру розглядають як компонент: особистісної культури (А. Мудрик, В. Саф'янов); інформаційної культури особистості (Р. Гуревич, А. Коломієць, А. Литвин); професійної культури фахівця (К. Абішев, В. Грехнев, І. Зарецька).

Ряд авторів розкривали сутність культури як філософської категорії (А. Арнольдов, В. Бакштановський, Е. Баллер); самоцінність культури та її функції у суспільстві (М. Бахтин, А. Белый, М. Бердяєв, В. Солов'єв, К. Ясперс); механізм впливу культури на розвиток особистості (М. Каган, М. Киященко, Е. Маркарян, В. Межуєв, Л. Сисоєва и др.); культуру як середовище плекання духовного потенціалу особистості (Є. Бондаревська, В. Кульневич, О. Леонтєв, Ю. Мануйлов, А. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, В. Петровський, В. Серіков, Р. Чумичева, Б. Юсов та інші).

Одним із важливих складників професіоналізму фахівця дорадчометодичної сфери виступає комунікативна культура. Для всебічного і повного з'ясування поняття “комунікативна культура дорадника освітньої сфери” необхідно звернутися більш детально до аналізу сутності та змісту його складових.

Загальновідомо, що освіта – це відображення соціально-економічного та культурно-історичного стану суспільства. Тільки в культурному середовищі можуть сформуватися спеціалісти, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство. Р. Позінкевич, розглядаючи діалектичний зв'язок освіти і культури, наголошує, що “за умов побудови національної української державності культура та моральне очищення всіх сфер життя людей стають першорядними” [18, с. 7], а формування людської індивідуальності, духовної зрілості особистості, її творчого потенціалу “досягається завдяки багатоплановості прояву людини в культурі та її долучення до культурних досягнень людства” [18, с. 8].

Термін “культура” походить від латинських слів “colo”, “cultio” – обробіток, “colere” – обробляти, вирощувати, а пізніше – вклонятися, вшановувати (культ богів, предків). До середини I ст. до н.е. ці слова пов'язувалися саме із землеробською працею. Поступово поняття “культура” поширюється на такі сфери людської діяльності, як виховання, навчання, вдосконалення самої людини, означає історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини [1].

“Великий тлумачний словник сучасної української мови” розглядає культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. Коли культура вказує на те, як і що ми повинні робити або не робити, говорять, що вона нормативна, тобто така, що дає зразки необхідної поведінки. Якщо якісь норми стають незручними, то люди намагаються змінити їх відповідно до нових умов життя. Одні норми, наприклад, норми етикету, повсякденної поведінки можуть змінюватися легко, інші – державні закони, релігійні традиції – дуже важко [4].

Дослідники розглядають культуру у двох напрямках: один у контексті особистісного становлення людини, другий – як спосіб її діяльності. І саме другий спосіб є те поле, спосіб спілкування в якому формується кожною окремо взятою людиною і її стилем життя.

У вітчизняній психологічній науковій літературі мають місце, наприклад, наступні визначення культури:

- 1) сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених суспільством, які характеризують певний рівень його розвитку;
- 2) рівень, ступінь розвитку, досягнутий у деякій галузі знань або

діяльності: культура праці, культура мови чи спілкування тощо;

3) ступінь соціального, морального та розумового розвитку, властивий конкретній людині;

4) інтегральний фактор соціалізації особистості [19, с. 268].

Теоретичний аналіз спеціальної літератури дозволив встановити, що термін “культура” багатозначний, вирізняється складністю і варіативністю. Проте незважаючи на таку велику кількість підходів до розуміння культури, можна простежити три основні підходи:

1. Особистісний – як процес творчої самореалізації особистості, яка виступає суб’єктом культурно-історичного процесу (Е. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, М. Межуєв, В. Семенов та ін.).

2. Соціально-ціннісний або аксіологічний підхід, за яким “культура” розглядається як система цінностей (С. Анісімов, А. Арнольдov, В. Блюмкін, М. Дьомін, А. Коршунов, Г. Оботурова, Н. Розов, Е. Соколов та ін.).

3. Діяльнісний підхід, за яким культура визначається як особливий спосіб людської діяльності (В. Давидович, С. Мамонов, Е. Маркарян, О. Ханова та ін.).

Вітчизняні та зарубіжні науковці, що займалися дослідженням змісту та сутності культури підкреслюють філософсько-культурологічний (А. Арнольдov, І. Гердер, С. Гессен, П. Гуревич, М. Каган, К. Клакхон, А. Кребер, В. Поліщук, Е. Маркарян, В. Межуєв, Т. Ойзерман, А. Резаєв, Є. Соколов, Е. Тайлор, Л. Уайт, Є. Фаустова); соціологічний (В. Бегінін, Ю. Давидов, Г. Дельнов, В. Листвин); психолого-педагогічний (В. Андреев, О. Газман, В. Кан-Калік, Н. Крилова, О. Леонтєв, А. Мудрик, Є. Фаустова); лінгвістичний аспекти даного феномена (В. Виноградов, Г. Винокур, А. Гвоздев, Б. Головін, М. Фаєнова, Л. Щерба).

Однак, серед усього різноманіття підходів, позицій, точок зору щодо сутності та змісту культури дослідники виділяють такі базові положення цього феномену:

– сутність культури – гуманістична, людинотворча, така, що полягає у конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини;

– продуктом та одночасно творцем культури є людина;

– головним джерелом культури виступає діяльність людини;

– культура включає в себе способи та результати діяльності

людини;

– культура розглядається як механізм, який регламентує та регулює поведінку і діяльність людини, оскільки людина виступає її носієм і ретранслятором;

– культура специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [12, с. 20-21].

Комунікативна культура освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста є одним з найважливіших компонентів професійної культури. Необхідність її формування обумовлена тим, що фахівець з освітнього консультування постійно включений у процес спілкування, який передбачає різноманітну та багатопланову взаємодію дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю.

Вивчення та аналіз досліджень з даної проблеми показали, що у психолого-педагогічній літературі відсутні праці, які розкривають особливості комунікативної культури працівника консультаційно-дорадчої сфери. У зв'язку з тим виникає необхідність розгляду сучасних психолого-педагогічних напрацювань дослідників з досвіду вивчення сутності, змісту та структури комунікативної культури фахівців різноманітних сфер діяльності, оскільки її об'єктивне розкриття допоможе виявити ті особливості й ефективні педагогічні чинники, що сприяють успішному вирішенню питань щодо формування комунікативного професіоналізму спеціаліста дорадчо-методичного профілю.

У сучасних дослідженнях, що присвячені проблемі, що вивчається нами, комунікативна культура педагога, викладача розглядається як системоутворюючий компонент загальної та педагогічної культури, інтегральна складова професійної компетентності педагога [2].

У своєму дисертаційному дослідженні О. Гаврилук визначає комунікативну культуру як складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності.

Структуру комунікативної культури дослідниця розглядає як комплекс із чотирьох компонентів: мотиваційного, пізнавально-

операційного, емоційно-вольового та оцінного. Показниками комунікативної культури виступають інтереси, потреби, установка на комунікативну діяльність; знання, що розкривають теоретичні засади комунікативної культури; комунікативні вміння та навички; нестандартність мислення в складних комунікативних ситуаціях; рефлексивність і креативність дій; самостійність дій під час виконання комунікативних завдань; емоційну сприйнятливості; оцінку та самооцінку особливостей комунікативної діяльності [5].

В. Садова визначає комунікативну культуру як динамічне особистісне утворення, що концентрує у собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивне сприймання і правильного розуміння учня, сприяє побудові гуманних стосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів [20].

За визначенням А. Мудрика, комунікативна культура як компонент професійної культури особистості фахівця являє собою систему знань, норм, цінностей і образів поведінки, прийнятих у суспільстві вміння органічно, природно і невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні. У складі комунікативної культури А. Мудрик виділяє наступні важливі компоненти:

– психологічні особливості особистості, що включають товарищескість, емпатію, рефлексію комунікативної діяльності, саморегуляцію;

– особливості мислення, що виражаються у відкритості, гнучкості, нестандартності асоціативного ряду і внутрішнього плану дій;

– соціальні установки, що обумовлюють інтерес до самого процесу спілкування і співпраці, а не до результату [17].

Є. Шевцова визначає комунікативну культуру як умову та передумову ефективності професійної діяльності та як мету професійного самовдосконалення [29].

С. Ігнат'єва розглядає комунікативну культуру як єдність ціннісних структур у сукупності культури мови, культури вербального спілкування, емоційної культури, культури мислення, культури взаємодії.

Досліджуючи педагогічне спілкування, В. Кан-Калик стверджував, що комунікативна культура виражається в умінні встановити гуманістичні, особистісно-орієнтовані взаємовідносини з учнями та колегами. Це передбачає наявність у спеціаліста:

- орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого;
- здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого;
- уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому;
- уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення у ній;
- конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, задавати питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо;
- поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності;
- здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування;
- мовленнєвої культури [9].

Грунтовно дослідженням феномену комунікативної культури займалася й Ю. Ушачева [27], яка визначала її як інтегративне, динамічне, структурно-рівневе утворення, яке представлене сукупністю мотиваційного компонента професійної діяльності та педагогічного спілкування, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну комунікативну діяльність. Комунікативна культура, з одного боку, – специфічний спосіб людської діяльності, спосіб діяльності педагога, з іншого – процес самореалізації особистості педагога. У структурі комунікативної культури дослідниця виділяла сукупність основних компонентів:

- мотиваційний, критерієм сформованості якого виступає ціннісне ставлення до професійної діяльності, показниками – тип мотивації, спрямованість професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійного удосконалення;
- знанієвий, критерієм сформованості якого виступає системне володіння комунікативними знаннями, показниками – комунікативні знання, усвідомленість комунікативних дій;
- практико-дійовий, критерієм сформованості якого виступає наявність комунікативно значущих якостей, показниками – рівень контактності, рівень комунікативної сумісності, рівень адаптивності у спілкуванні, потенційний рівень успішності у спілкуванні;
- особистісний, критерієм сформованості якого виступає системне



володіння комунікативними вміннями, показниками – самооцінка комунікативних умінь, експертна оцінка рівня сформованості комунікативних умінь.

У культурологічному контексті комунікативна культура є підґрунтям загальної культури особистості, базовим компонентом культури, який забезпечує готовність особистості до життєвого самовизначення і зумовлює досягнення гармонії з собою та довкіллям. З таких позицій саме комунікативна культура є засобом створення внутрішнього світу особистості, багатства його змісту, відображає спрямованість особистості на культуру. У цьому сенсі її розглядають, як сукупність культуротворчих елементів, якими є: емоційна культура, або культура почуттів, як адекватне реагування на довкілля; культура мислення, що проявляється у вигляді специфічних форм пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття і створення текстів, які відповідають задуму і достовірно відображають дійсність; культура мовлення.

Відповідно до цього, комунікативна культура включає три компоненти: когнітивно-мотиваційний, діяльнісний і риторичний [16, с. 11-14]. Перший передбачає розуміння сутності психологічної взаємодії, особливостей спілкування, уважне й доброзичливе ставлення до його учасників, прагнення до ідентифікації, емпатії та рефлексії в комунікативному процесі. Другий характеризується гнучкістю в спілкуванні, вмінням спілкуватися під час спільної діяльності та знаходити адекватний стиль спілкування.

Ознаками третього, риторичного компоненту, є регулярний аналіз комунікативних ситуацій, прагнення розвитку комунікативних якостей мовлення, його емоційність і виразність тощо. Тобто структурні компоненти комунікативно культури, визначені на основі культурологічного з урахуванням особистісного підходу до підготовки фахівців, відображають їхні когнітивно-мотиваційні якості, зміст професійно-комунікативної діяльності та вміння цю діяльність виконувати.

На думку І. Мазасої, в основі комунікативної культури лежить загальна культура особистості, яка представляє собою високий рівень її розвитку, який виявляється у системі потреб, соціальних якостей, у стилі діяльності та поведінки. Саме тому, у максимальному ступені комунікативна культура включає сутнісні особистісні характеристики, а

саме – здібності, знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру, та виступає необхідною умовою реалізації особистості. У структурі загальної культури особистості професійна комунікативна культура відображається в таких компонентах, як культура саморегуляції, культура інтелектуальної діяльності і власне культура мовної поведінки [14].

Розроблена Є. Шишовою структура комунікативної культури майбутнього вчителя представлена сукупністю потребнісно-мотиваційного, особистісного, рефлексивного, практико-дієвого компонентів. М. Лазарєв [13], розглядаючи комунікативну культуру як інтегральне утворення, що, з одного боку, виступає як індикатор розвиненості педагога в комунікативній сфері, а з іншого – як інструмент діагностичного призначення, що дозволяє оперативно та доступними засобами визначити рівень професійної комунікативної культури, до переліку структурних компонентів комунікативної культури педагога, виділених Є. Шишовою, додає когнітивний компонент і визначає такі складові: 1) гуманістично спрямована творча мотивація діяльності (любов до людей, постійний інтерес до спілкування, доброзичливість, креативний підхід, постійне підвищення культури спілкування); 2) комунікативно-творчі здібності, які поділяються на інтелектуально-логічні та емоційно-евристичні; 3) характер і результативність спілкування в конкретній діяльності (адекватність дій і поведінки, високий рівень творчого самопочуття, створення атмосфери співтворчості безконфліктних взаємодій); 4) знання основ теорії професійного спілкування (сутність, функції, структура, стилі спілкування, творчі підходи до розв'язання комунікативних задач, діагностики культури професійного спілкування).

Складовою професійної культури особистості вважає комунікативну культуру В. Садовська і пропонує виокремити в її структурі дві підструктури – діяльнісну і власне комунікативну. Перша характеризує значущість цінностей, знань, умінь, навичок і особистісних якостей для реалізації ефективної професійної діяльності; друга – значущість цих самих компонентів для реалізації ефективного професійного спілкування. Причому розподіл є умовним, оскільки названі підструктури взаємопроникають одна в одну, а не існують як два боки того самого явища. Домінує комунікативна підструктура,

оскільки вона дозволяє екстеріоризувати компоненти діяльній, реалізувати їх на практиці, донести до співрозмовника [21, с. 87-89].

На цій основі в структурі комунікативної культури виділяються інваріантний, технологічний і варіативний компоненти. Перший відображає аксіологічний напрям комунікативних процесів і основні цінності комунікативної культури: гуманістичну позицію, інтерес до людей, загальну культуру фахівця, морально-етичні норми, у тому числі професійні, естетичний компонент. Другий віддзеркалює операційний бік спілкування і ґрунтується на загальнотеоретичних знаннях із основ міжособистісної комунікації, психології спілкування, теорій формування особистості та її психологічних особливостей. До технологічного компоненту також відносять комунікативно значущі вміння та навички розуміння, сприймання, взаємодії, техніки спілкування. Враховується також творчий характер праці, що дозволяє відстежити динаміку розвитку й саморозвитку фахівця в комунікативній діяльності. Третій, варіативний, компонент характеризує комунікативно значущі якості особистості: рефлексію комунікативної діяльності, гнучкість (оперативне творче мислення, що дозволяє орієнтуватися в непередбачених ситуаціях спілкування), емпатію, товариськість, емоційно-психологічну саморегуляцію, особистісну атракцію. Взаємодія цих трьох компонентів формує цілісну динамічну структуру комунікативної культури. При цьому структурування комунікативної культури спирається на особистісно-діяльнісний та аксіологічний підходи.

У більшості наукових джерел комунікативна культура майбутнього фахівця тлумачиться як складова професійної культури і водночас як особистісне утворення, що концентрує мистецтво мовлення і слухання, об'єктивне сприйняття матеріалу та правильне його розуміння, сприяє побудові гуманних взаємин і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів. Із позицій діяльнісного підходу комунікативна культура розглядається як атрибут діяльності та її результатів у взаємодії між суб'єктами і складається з таких професійно валентних компонентів:

– світоглядного (система поглядів і знань майбутнього фахівця, етичних і естетичних норм обраної професії), спрямованого на досягнення професійного результату через високий духовний потенціал, визнання абсолютної цінності особистості, дотримання в повсякденній

міжособистісній діяльності прийнятих етичних норм;

– мотиваційного (мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість), у якому домінує потреба розуміння й усвідомлення особливостей майбутньої професії;

– власне комунікативного (комунікативні вміння і навички, професійна спрямованість мовлення), скерованого на усвідомлення спілкування як засобу досягнення мети в міжособистісних стосунках, розвитку й саморозвитку особистості, стимулу формування важливих особистісних і професійних якостей, необхідних для самореалізації в суспільних взаєминах;

– емоційно-вольового (тактовність, витримка, толерантність), який відображає рівень комунікативної культури і сприяє добору доцільних емоційно виправданих засобів мовного і немовного впливу;

– конструктивного, як здатності обирати оптимальний стиль спілкування і взаємодії, комунікативної поведінки, адекватного сприйняття особистістю студента себе як фахівця [30].

На думку Т. Єрмекової, як складова професійної культури особистості, комунікативна культура педагогічних працівників поділяється на професійну мовленнєву культуру і професійну культуру мислення [7].

Розглядаючи комунікативну культуру як компонент педагогічної культури, І. Зарецька у її структурі виділяє дві підструктури:

1) діяльнісна – цінності, знання, уміння, навички, особистісні, якості, значущі для реалізації ефективної педагогічної діяльності;

2) комунікативна – цінності, знання, уміння, навички, особистісні, якості, значущі для реалізації ефективної педагогічного спілкування [8].

Цікавими є дослідження комунікативної культури соціального педагога у працях В. Смрчкової, яка інтерпретує комунікативну культуру як полісистемне, багатоструктурне, багатомірне утворення, яке містить такі підсистеми: етико-аксіологічна (виявляється в етико-комунікативних цінностях та комунікативних відношеннях; процесуально-діяльнісна (містить комунікативні стратегії та технології); інформаційно-семіотична (представлена соціальних інтелектом та семіотичною компетентністю) [23]. Розроблена дослідницею система критеріїв та показників комунікативної культури представлена у табл. 2.

**Таблиця 2**

*Система критеріїв та показників комунікативної культури*

<i>Підсистеми комунікативної культури</i>	<i>Критерії сформованості комунікативної культури</i>	<i>Показники сформованості комунікативної культури</i>
Етико-аксіологічна підсистема	Професійно-особистісні комунікативні якості	Усвідомленість, спрямованість комунікативно-етичних цінностей і ставлення до них; успішність їх реалізації в соціально-педагогічній діяльності; прагнення до професійно-комунікативного вдосконалення.
Процесуально-діяльнісна підсистема	Прогностично-технологічні уміння комунікативної взаємодії	Усвідомлення і спрямованість комунікативних стратегій; вміння моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами соціально-педагогічної діяльності; володіння комунікативними технологіями і техніками; здатність вибирати оптимальну комунікативну технологію для досягнення педагогічно значущого результату.
Інформаційно-семіотична підсистема	Семіотичний потенціал	Наявність системних міждисциплінарних, загальнопрофесійних і комунікативних знань; ступінь розвитку соціального інтелекту; володіння операціональними вміннями сенсоприйняття, сенсорозуміння, сенсоутворення та сенсопередачі.

Особистісний аспект представлений у теорії комунікативної культури особистості В. Соколової [25], яка, ґрунтуючись на теорії мовної особистості Ю. Караулова, виділяє сукупність культууроутворюючих компонентів, що формують культуру мовної особистості: емоційна культура або культура почуттів, яка полягає у адекватному реагуванні на оточуючу дійсність; культура мислення, яка представляє собою специфічні форми пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття та створення текстів, що відповідають задуму та достовірно відображають діяльність; культура мовлення.

Чимало наукових розвідок присвячено дослідженню культури педагогічного спілкування, яка за своєю сутністю та змістом є близькою до комунікативної культури педагога.

Вивчаючи культуру педагогічного спілкування, В. Грехнев виділяє поняття “культура спілкування” і визначає її “як особливу систему

типових за виявом емоційно-чуттєвих, раціональних і вольових реакцій поведінки на основі спільності конкретних соціально-значущих умов їх життєдіяльності” [6].

І. Комогорцева розробила модель культури педагогічного спілкування, визначивши три групи компонентів:

– соціально-етичні компоненти: чуйність, справедливість, дбайливість, вміння встановлювати щирі, довірливі стосунки, безпосередність у спілкуванні, віра в людину, любов і повага до дітей, здатність до співпраці, уміння спілкуватися з колегами, уміння спілкуватися з батьками учнів;

– професійні компоненти: стійкий інтерес до обраної професії, знання та використання методів і прийомів виховання, знання психології дітей, знання предмета, ерудиція, володіння голосом, мімікою, жестами;

– психологічні компоненти: педагогічне мислення, увага, уважність, спостережливість, воля, захопленість предметом викладання, захопленість викладанням цього предмету, творче натхнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості учня в умовах конкретної діяльності (рефлексія) [11].

Т. Туркот [26], підсумовуючи різноманіття сучасних поглядів на сутність поняття “комунікативна культура”, вважає, що можна здійснити його аналіз за такими напрямками:

– аксіологічним, який дозволяє окреслити цінності і професійні установки, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні;

– особистісним, який дає можливість виявити особистісні риси викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації;

– діяльнісним, котрий визначає об’єм знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні уміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці.

Спираючись на дослідження Т. Чмут, дослідниця зазначає, щознання про зміст комунікативної культури педагога можна узагальнити у вигляді формули:

$$\text{ККП} = \text{КУ} + \text{З} + \text{У},$$

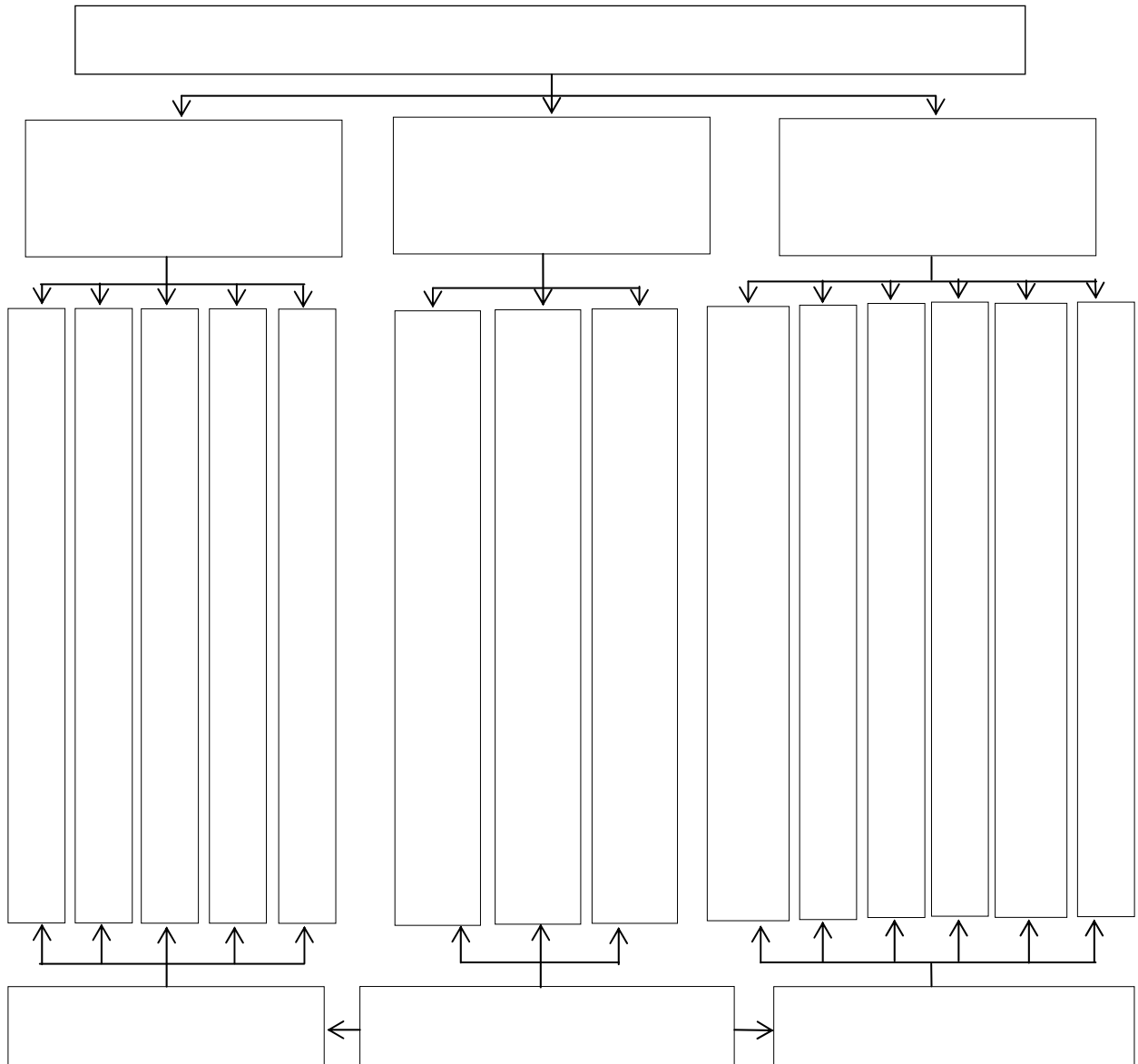
де ККП – комунікативна культура педагога;

КУ – його комунікативні настанови (І);

З – знання про комунікативну культуру(ІІ), тобто знання:

а) психолого-педагогічних закономірностей спілкування;

- б) етики спілкування;
- в) теорії загальної і педагогічної комунікації;
- У – комунікативні уміння (Ш).



*Рис. 1. Структура комунікативної культури педагога (за Т. Туркот)*

Т. Качалова, О. Добровольська розглядають комунікативну культуру особистості як складний інтегративний феномен, структуру якого складають наступні елементи:

– комунікативні якості, які характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;

– комунікативні здібності: володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;

– комунікативна компетентність (знання норм і правил спілкування);

– знання етичних стандартів педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик учнів та колег і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування;

– уміння слухати: спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і заохочення, тобто рівень концентрації на співрозмовникові;

– уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура [10].

Проведений ґрунтовний аналіз значного масиву психолого-педагогічних джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що, не дивлячись на усе різноманіття підходів, позицій, точок зору вчених, комунікативна культура освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста була предметом спеціальних наукових пошуків.

На основі вивчення проблеми сутності та змісту комунікативної культури у науковій літературі та враховуючи специфіку професійної діяльності фахівців методично-дорадчого профілю ми розглядаємо *комунікативну культуру дорадників освітньої сфери* як інтегральну складову професійної компетентності методиста-дорадника, що являє собою систему знань, ціннісних орієнтацій та установок, образів поведінки, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значущих якостей особистості, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну комунікативну діяльність. Вона визначає здатність виявляти особистісні риси фахівця та адекватно сприймати поведінку суб'єктів спілкування, налагоджувати продуктивні міжособистісні стосунки з ними, майстерно використовувати вербальні та невербальні засоби впливу фахово-комунікативної спрямованості, формувати сприятливий емоційний мікроклімат у колективі та довірчо-професійні стосунки з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю.

Сформованість комунікативної культури працівників дорадчно-методичної сфери визначається їх професійною готовністю до



здійснення комунікативної діяльності, представленою такими взаємопов'язаними структурними компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, операційно-діяльним, власне комунікативним та особистісно-психологічним.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* включає у себе: мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки (зацікавлення як самим процесом комунікативної співпраці, так і його результатом), професійну спрямованість, ціннісне ставлення до професійної діяльності; показниками виступають тип мотивації, спрямованість професійної діяльності, усвідомлення необхідності професійного удосконалення; знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні, залучення та утримання уваги; вміння зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; володіння безконфліктними формами спілкування при вирішенні проблемних професійних питань; сформованість системи ціннісних орієнтацій у професійній взаємодії.

*Когнітивно-пізнавальний компонент* характеризує системне володіння комунікативними знаннями; показниками його виступають комунікативні знання, усвідомленість комунікативних дій; усвідомлення себе як суб'єкта спілкування; знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування; набуття професійно значущих комунікативних умінь і навичок міжособистісної взаємодії.

*Операційно-діяльним компонент* характеризує системне володіння професійними комунікативними вміннями; показниками його виступають усвідомлення і спрямованість комунікативних стратегій; вміння моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами дорадчо-методичної діяльності; володіння комунікативними технологіями і техніками; здатність вибирати оптимальну комунікативну технологію, стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії для досягнення професійно значущого результату.

*Власне комунікативний компонент* представлений комунікативними вміннями і навичками (вербальні і невербальні), культурою і змістовністю мовлення; показниками виступають комунікабельність; досконалість комунікативних умінь і навичок:

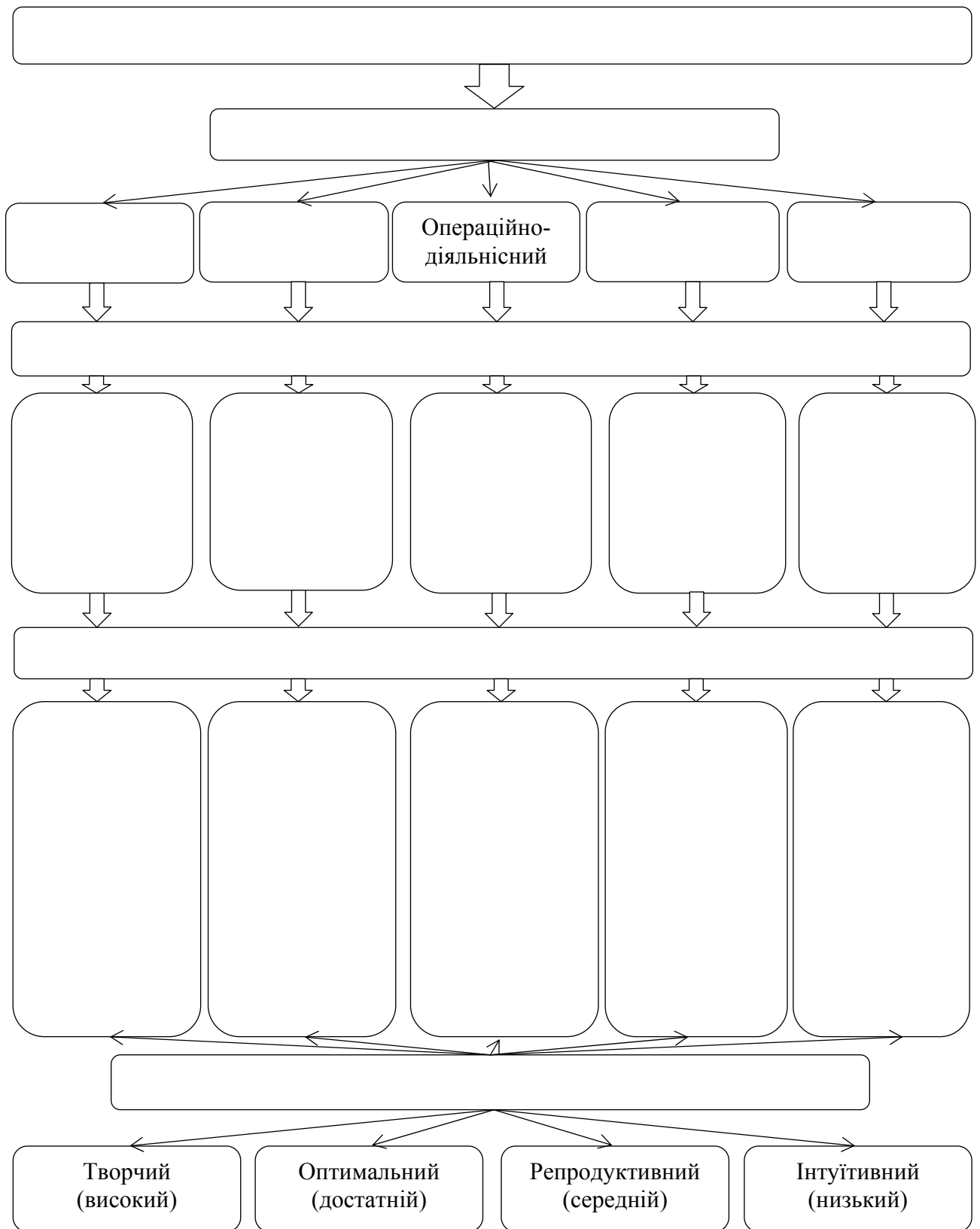
багатство і різнобічність словника, чистота, образність, зрозумілість, правильність мовлення, висока техніка мовлення; логічність і поміркованість висловлювань, етичність і дієвість; використання вербальних і невербальних засобів обміну інформацією; техніка підготовки та проведення публічних виступів; володіння прийомами ведення продуктивної дискусії в ситуаціях професійної взаємодії.

*Особистісно-психологічний компонент* характеризує загальну культуру, комунікативно значущі якості та внутрішній світ особистості фахівця, дає можливість виявити особистісні риси, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації; показниками виступають педагогічне мислення, увага, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення, здатність переживати (емпатія), орієнтування в особистості співрозмовника в умовах конкретної діяльності (рефлексія); рівень контактності, рівень комунікативної сумісності, рівень адаптивності у спілкуванні, потенційний рівень успішності у спілкуванні; самооцінка комунікативних умінь, експертна оцінка рівня сформованості комунікативних умінь.

Визначення змістовних характеристик окремих складових комунікативної культури дорадника освітньої сфери потребує виділення рівнів їх сформованості залежно від міри прояву та відповідного ступеня розвиненості основних компонентів комунікативної культури. Так, нами було визначено чотири рівні сформованості комунікативної культури педагога-дорадника – творчий, оптимальний, репродуктивний та інтуїтивний.

Визначені нами структурні компоненти, критеріальні та рівневі показники комунікативної культури дорадників освітньої сфери як інтегральної складової професійної компетентності методиста-дорадника представлено на рис. 2.

*Комунікативна культура у контексті професійної компетентності педагога-дорадника*



*Рис. 2. Структура комунікативної культури дорадника освітньої сфери*

*Творчий (високий) рівень* комунікативної культури дорадника освітньої сфери передбачає наявність гармонійної і збалансованої структури ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, уявлень про цілі своєї діяльності, власний розвиток, бажання й потреби оволодіння комунікативною культурою; професійну компетентність (сформовану систему знань умінь); домінування особистісно значущих властивостей, які сприяють виявленню особливостей індивідуальності та ціннісного відношення до оточуючої дійсності, своєї діяльності, самого себе; самостійний пошук інформації і шляхів подолання комунікативних ускладнень; сформовані інтелектуальні й комунікативні уміння, володіння комунікативною технікою, що цілеспрямовано і систематично використовуються у діяльності з урахуванням конкретних умов, ситуацій та особливостей партнера по спілкуванню; наявність яскравих естетичних зовнішніх засобів, сформованої техніки та розвиненої культури мовлення. Фахівець має глибокі, повні, правильні знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, чітко прогнозує шляхи розвитку комунікативної ситуації, повністю контролює ефективність спілкування; усвідомлює себе як суб'єкт спілкування; здатний до рефлексії, постійно звертається до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, з'ясовує причини і наслідки своїх дій, здатний долати труднощі та психологічні бар'єри, що виникають у комунікативній діяльності, обирати адекватний стиль. Домінує емоційна стабільність, врівноваженість, здатність ефективно керувати емоційно-психічним станом. Виявляють високу стійкість до конфліктів. Розвинені емпатія, здатність до глибоких переживань та співчуття. Відрізняються багатою фантазією, творчою уявою, інтуїцією, фантазією, розвиненим педагогічним мисленням, уважністю, спостережливістю, волею, творчим натхненням. Здатні створити атмосферу співтворчості, взаємної довіри, взаєморозуміння у спілкування.

*Оптимальний (достатній) рівень* комунікативної культури дорадника освітньої сфери характеризує фахівців, в яких спостерігається наявність сформованої структури ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, достатньо високий рівень культури мовлення; власного ідеалу методиста-дорадника щодо культури його професійного спілкування; високий рівень розвитку комунікативних

здібностей, умінь та навичок (моделювати оптимальне професійне спілкування; володіти засобами вербальної та невербальної комунікації; долати бар'єри та ускладнення в спілкуванні; встановлювати психологічний контакт та продуктивні взаємостосунки з дітьми, батьками, педагогічними працівниками, громадськістю; долати труднощі та психологічні бар'єри, що виникають у комунікативній діяльності; здійснювати самоконтроль у спілкуванні; прогнозувати шляхи розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; усвідомлювати себе як суб'єкт спілкування, обирати адекватний стиль тощо); достатній рівень комунікативної толерантності; здатність до самоаналізу, самооцінки, самокритики, самовиховання, самовдосконалення та самоствердження у професійному спілкуванні. Фахівець має достатньо ґрунтовні та повні знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування; намагається враховувати психологічні особливості особистості партнера (клієнта) при плануванні спілкування; знає умови організації ефективного спілкування, що сприяють особистісному розкриттю особистості, вільному вияву емоцій, але не завжди правильно орієнтується у швидко змінюваних умовах спілкування. Виявляє самостійність в оволодінні комунікативною культурою, але не прагне до високих результатів. Переважає емоційна стабільність, врівноваженість, здатність ефективно керувати емоційно-психічним станом. Виявляє достатній рівень конфліктостійкості, що свідчить про орієнтацію особистості на компроміс, про прагнення уникати. Розвинені емпатія, здатність до глибоких переживань та співчуття, багата фантазія, творча уява, інтуїція, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення.

*Репродуктивний (середній) рівень* комунікативної культури дорадника освітньої сфери характеризує фахівців, в яких спостерігається недостатньо сформована структура ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування; належним чином не сформовані комунікативні вміння та навички; відсутній стійкий інтерес та потреба у комунікативній діяльності. Наявні певні неповні та неглибокі знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, не вміння чітко прогнозувати шляхи

розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; неглибоке, здебільшого ситуативне осмислення комунікативного процесу, обмеженість у передбаченні можливих шляхів розвитку комунікативних ситуацій, низький контроль за ефективністю спілкування. Значущість комунікативних умінь у професійному спілкуванні частково свідома, але оскільки домінують нечіткі уявлення про методи та прийоми комунікативної діяльності, переважає репродуктивний підхід у вирішенні комунікативних стосунків у певних ситуаціях і невміння розв'язувати їх. Наявний поверховий аналіз своїх вчинків, нестійке бажання ретельно планувати свою діяльність; частково усвідомлюють необхідність і професійного удосконалення; знання особливостей сприйняття особистості в спілкуванні; фрагментарно виявляються уміння зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; не завжди виявлені вміння моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами дорадчо-методичної діяльності; часткове володіння комунікативними технологіями і техніками. Часто не здатні обирати оптимальну комунікативну технологію, стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії для досягнення професійно значущого результату; не досконало володіють комунікативними вміннями і навичками; для обміну інформацією недоречно використовують вербальні і невербальні засоби. Недостатня виявлена врівноваженість, емоційна стійкість та здатність керувати своїм емоційно-психічним станом. Виявляється недостатня стійкість до конфліктних ситуацій, виражена конфліктність. Епізодичний вияв емпатичних якостей. Педагогічна інтуїція, творча уява, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення збіднілі.

*Інтуїтивний (низький) рівень* комунікативної культури дорадника освітньої сфери притаманний фахівцям з невизначеною професійною спрямованістю та несформованою структурою ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування; не сформовані комунікативні вміння та навички; відсутній стійкий інтерес та потреба у комунікативній діяльності; значущість комунікативної культури для здійснення професійної діяльності практично не усвідомлена. Здебільшого відсутні наукові знання психологічних і світоглядних особливостей особистості, етичних норм і естетичних рис професії, а також основ психології міжособистісного та професійного спілкування, відсутні

вміння прогнозувати шляхи розвитку комунікативної ситуації, контролювати ефективність спілкування; неглибоке, здебільшого ситуативне осмислення комунікативного процесу, обмеженість у передбаченні можливих шляхів розвитку комунікативних ситуацій, низький контроль за ефективністю спілкування; відсутність потреби у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця; переважає інтуїтивний підхід у вирішенні комунікативних стосунків у певних ситуаціях і невміння розв'язувати їх. Не виявляють умінь зрозуміти позицію клієнта в спілкуванні та правильно оцінювати партнера (клієнта) по спілкуванню; не вміють моделювати і прогнозувати комунікативну зустріч з суб'єктами дорадчо-методичної діяльності; не володіють комунікативними технологіями і техніками; не здатні обирати оптимальну комунікативну технологію стратегію, модель, спосіб і прийом організації взаємодії для досягнення професійно значущого результату. Спостерігається емоційна нерівноваженість, невміння контролювати вияв своїх негативних почуттів, нездатність керувати своїм емоційно-психічним станом; яскраво виражена конфліктність; у професійних взаєминах присутня емоційна відстороненість та байдужість. Збіднілі та обмежені педагогічна інтуїція, творча уява, фантазія, педагогічне мислення, уважність, спостережливість, воля, творче натхнення.

Діяльність консультанта, педагога-дорадника, методиста має велике значення, оскільки базується, перш за все, на організації продуктивної взаємодії з дитиною, педагогами, батьками, громадськістю. Для того, щоб ефективно здійснювати професійну взаємодію, вирішувати проблеми технологічного, педагогічного, дослідницького, експертного інформаційного, аналітико-консультаційного й управлінського характеру педагог-дорадник має володіти загальною та комунікативною культурою, оскільки комунікативна культура у професійній сфері виступає і вимогою до особистості освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста, і показником рівня організації ним дорадчо-консультаційної діяльності.

У ході пошуково-аналітичної роботи було з'ясовано, що у науковій літературі існує значна кількість розвідок, присвячених визначенню сутності, змісту, структурних компонентів комунікативної культури, основних напрямків її формування у процесі професійного становлення спеціалістів різних сфер діяльності. Однак, не зважаючи на

грунтовне дослідження різноманітних аспектів досліджуваної проблематики, комунікативна культура фахівців дорадчого профілю не була предметом спеціальних досліджень, оскільки професія дорадника-консультанта у сфері освіти є новою в нашому суспільстві.

Комунікативна культура дорадника освітньої сфери виступає основою їхнього професійного становлення, тому необхідне визначення сукупності вихідних засад, принципів, умов, етапів, організаційних форм у вигляді навчальних дисциплін, спрямованих на формування досліджуваного особистісного утворення, їх навчально-методичне забезпечення, а також здійснення апробації науково-методичної системи формування комунікативної культури у процесі підготовки освітнього консультанта, педагога-дорадника, методиста до ефективної професійної діяльності.

## Література

1. *Абрамович С. Д.* Культурологія : навчальний посібник / С. Д. Абрамович. – К. : Кондор, 2005. – 347 с.
2. *Аухадеева Л. А.* Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской підготовки : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Аухадеева ; Татарский гос. гуманитарно-пед. уни-тет. – Казань, 2008. – 46 с.
3. *Вавилова Л. Н.* Методист профессиональной образовательной организации: содержание деятельности и проблемы профессионального становления / Л. Н. Вавилова // Профессиональное образование в России и за рубежом, 2014. – Выпуск № 3 (15). – С. 24-31.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1728 с.
5. *Гаврилюк О. О.* Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О. О. Гаврилюк; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.



6. *Грехнев В. С.* Культура педагогического общения : Книга для учителя / В. С. Грехнев. – М : Просвещение, 1990. – 142 с.
7. *Ермекова Т. Н.* Коммуникативная культура специалиста в системе образования / Т. Н. Ермекова, К. С. Абишев // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 6. – С. 108-110.
8. *Зарецкая И. И.* Коммуникативная культура педагога и руководителя / И. И. Зарецкая. – М. : Мзд. Фирма “Сентябрь”, 2002. – 159 с.
9. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении : Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
10. *Качалова Т.* Особливості формування комунікативної культури майбутнього соціального педагога [Електронний ресурс] / Т. Качалова, О. Добровольська. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../Kachal.pdf>.
11. *Комогорцева И. Ф.* Культура педагогического общения / И. Ф. Комогорцева. – Калинин : КГУ, 1982. – 73 с.
12. *Кочетков В. В.* Психология межкультурных различий : учебное пособие для вузов / В. В. Кочетков. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
13. *Лазарев М. О.* Культура педагогічного спілкування як важливий чинник гуманітарного перетворення сучасної освіти / М. О. Лазарев // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – 296 с.
14. *Мазаева И. А.* Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста: на материале профессий “человек – человек” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / И. А. Мазаева. – Москва, 2003. – 27 с.
15. *Мей Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать духовное здоровье / Ролло Мэй; пер. с англ. М. Будыниной, Г. Примочкиной. – М. : Апрель Пресс : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 256 с.
16. *Митрова Н. О.* Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Н. О. Митрова. – Майкоп, 2006. – 27 с.

17. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания : учебное пособие / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
18. *Позінкевич Р. О.* Освіта в системі культури / Р. О. Позінкевич. – Луцьк : Ред.-вид.відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 348 с.
19. *Поликарпов В. С.* Лекции по культурологии / В. С. Поликарпов. – М. : “Гардарика”, “Экспертное бюро”, 1997. – 344 с.
20. *Садова В. В.* Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / В. В. Садова. – Харків, 2000. – 20 с.
21. *Садовская В. С.* Основы коммуникативной культуры / В. С. Садовская, В. А. Ремизов ; [общ. ред. В. А. Ремизова]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
22. *Сергеева Т. А.* Профессионализм методиста, или Один в пяти лицах : методическое пособие / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова. – М. : ИРПО; ПрофОбрИздат, 2002. – 224 с.
23. *Сморчкова В. П.* Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... доктора. пед. наук : 13.00.08 / В. П. Сморчкова ; Московский гос. пед. ун-т. – Москва, 2007. – 46 с.
24. *Соколова В. В.* Культура речи и культура общения / В. В. Соколова. – М. : Просвещение, 1995. – 192 с.
25. *Соколова В. В.* Общепедагогические основы формирования коммуникативной культуры в системе непрерывного образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д. пед. н. : 13.00.01 / В. В. Соколова. – Чебоксары, 1999. – 41 с.
26. *Туркот Т. І.* Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
27. *Ушачева Ю. В.* Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средством тренинга педагогического общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Ушачева ; ГОУ ВПО “Орловский гос. ун-т”. – Орел, 2009. – 22 с.

28. Чмут Т. К. Культура спілкування : навч. посібник / Т. К. Чмут. – Хмельницький, “ХІРУП”, 1999. – 358 с.
29. Шевцова Е. В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста / Е. В. Шевцова // Сб. науч. трудов СевКазГТУ. Серия “Гуманитарные науки”. – Ставрополь, 2003. – Вып. № 10. – С. 18-25.
30. Шовкун М. П. Складові комунікативної культури студентів / М. П. Шовкун [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.brar.org.ua/sections\\_load.php?s=culture\\_science\\_education&id=6451&start=2](http://www.brar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=6451&start=2).

**Розділ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ  
ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ  
ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОФІЛЮ  
У ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Кондрашова Л. В.*

**МЕТОДОЛОГІЧНА СФЕРА ПІДГОТОВКИ  
ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ**

**Формування особистісного потенціалу майбутнього вчителя  
як педагогічна проблема**

Глибокі соціально-економічні трансформації суспільства, розвиток економіки на ринкових засадах, потреба в творчих кадрах вимагає якісних змін у концептуальних засадах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Це обумовлено тим, що демократизація суспільства, створення загального інтелектуального простору, в якому переважали б духовні цінності, професійний досвід і творче ставлення до реалій навколишнього середовища, ускладнюють функції педагогічної праці та підвищують вимоги до якості вищої педагогічної освіти.

Освіта повинна бути засобом духовного становлення особистості. Ще В. Вернадський уболівав за те, що у суспільстві занадто багато розкладницьких сил і дуже мало об'єднуючих. У цьому він бачив "величезну трагедію та "небезпеку" для людства [1, с. 193].

Проблема людини, становлення її духовного обличчя в усі часи

хвилювала найкращі уми людства. Про значущість проблеми особистісно-ціннісного начала в усіх сферах людської діяльності наголошували С. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, Л. Архангельський, І. Ільїна, Н. Реріх, Г. Сковорода, С. Франк та ін.

У філософській літературі досліджуються різні аспекти ціннісного ставлення до життя, праці, суспільства: сутність поняття “цінність” (В. Василенко, В. Власов, А. Здравомислов, М. Каган, В. Тугарінов та ін.); типологія цінностей, їх структура, рівні (Б. Бітінас, Б. Єрасов, І. Підласий, З. Равкін та ін.). Цінність як психологічний феномен вивчали К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтєв, А. Петровський, О. Ухтомський та ін.

З різних сторін досліджувався педагогічний аспект проблеми: загальнолюдські цінності конкретизовані й науково обґрунтовані Б. Гершунським, В. Караковським; духовні, моральні, естетичні цінності – Л. Архангельським, В. Бернадом, О. Бец, О. Вовченко, М. Козяр, М. Станчиц, О. Целикової, В. Ядовим. Цінності і цілі освіти визначалися А. Вороніним, В. Зінченко, М. Нікандровим. Професійні цінності особистості досліджувалися В. Волченковим, С. Галенко, Є. Подольською; цінності вищої освіти – Н. Гузій, І. Ісаєвим, А. Міщенко, В. Сластьоніним та ін.

Проблему духовності багато філософів, педагогів, психологів пов’язували з розвитком творчих здібностей особистості. Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Левітов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн розглядали становлення особистісного потенціалу як процес розкриття творчих можливостей людини.

В. Вернадський писав про те, що вища школа розвиває почуття особистості і особистої гідності, формує вільну людину [2, с. 8].

Людиниформуючу функцію університету виділяв І. Гревс. Займаючись викладацькою діяльністю в університеті, він писав: ”... Чи не слід повернутися від поняття професійної освіти до поняття утворення людського: перш за все людина, потім майстер або фахівець?” [3, с. 5]. Загальна освіченість, на його думку, врятує суспільство від краху, бо “універсальне виховання ... робить людину моральною і освіченою: світлий розум та добра інтуїція, шляхетні почуття, що спрямовують на істинну діяльність до вищого блага, – рушійна сила ідей. Це таке виховання, яке дає, як тепер кажуть,

світогляд, знання світу, природи, людини і культури, дає істину про навколишнє і про себе” [3, с. 9]. На жаль, у даний час освіта втрачає свою головну функцію – розвиток духовності людини.

Університетська освіта має бути спрямована на постійну духовно-моральну та емоційно-інтелектуальну роботу з формування професійного образу та іміджу майбутнього фахівця, заснованої на гуманістичних і демократичних принципах. Одним із принципів модернізації освітнього процесу університету є гуманізація та демократизація.

На жаль, університетська практика все ще орієнтована на просте накопичення знань і вмінь, а освітній процес, і тепер, не є процесом культивування душі майбутнього вчителя.

Актуальність і доцільність дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до творчої діяльності в сучасних умовах зумовлені необхідністю подолання суперечностей, які виникають між установками на модернізацію освітнього процесу та наявними реаліями передачі соціального досвіду студентам, між процесом накопичення знань й лавиноподібним потоком інформації. У практиці університетів накопичення інформації випереджає процес її усвідомлення, ідентифікації з культурними цінностями.

Проблема добре інформованих, але погано освічених спеціалістів – одна із актуальних проблем педагогічної освіти. Феномен функціональної безграмотності є глобальною реальністю сучасної вищої школи. Подолання цих недоліків пов’язано з модернізацією консервативної системи вищої освіти, переорієнтацією її цільової установки з формування “одномірної людини” (Г. Маркузе) на підготовку культурної людини. Зміст освітнього процесу повинен бути адаптований до людської культури в усій її повноті.

Освіта сьогодні трактується як міцний фактор збагачення і розвитку “людського капіталу”. За ствердженням М. Хайдеггера, вона покликана створювати, затримувати та відновлювати усі багатства культурно-історичних і духовних цінностей, охоплювати духовність людини в цілому, відкривати її сутність і власну гідність, зберігати істину та таємність бутності. Провідну роль відіграє формувальна функція освіти, продуктом якої є особистісні якості, світоглядні та поведінкові пріоритети [13, с. 117].

А. Смит, А. Маршалл вважали людину складовою суспільного

багатства і метою суспільного відтворення. Об'єднуючи зростання багатства з розвитком людських ресурсів, вони наголошували, що відтворення багатства – це лише засіб підтримки життя людини, задоволення її потреб і розвиток її сил – фізичних, розумових та моральних, власне людина слугує кінцевою метою багатства.

Б. Юдін розглядає освіту як засіб розвитку людських ресурсів. Розвиток людини він трактує як процес реалізації його суб'єктивності, творчої самореалізації, єдності з іншими людьми, при збереженні власної природної своєрідності. Призначення освіти він бачить у тому, щоб забезпечити розвиток людини як особистості, здатної зберігати природні основи власної індивідуальності.

М. Шелер трактував освіту не тільки як процес накопичення знань і умінь, розв'язування практичних завдань, але і як категорію бутності, як процес становлення особистості, розвитку індивідуальності, реалізації її людського призначення. “Освіченим є не той, хто багато знає, а той, хто може в співвідношенні з законами максимально передбачати та керувати процесами. У першому випадку – це вчений, а в другому – дослідник. Освіченим є той, хто оволодів структурою власної особистості” [15, с. 46]. Освіта тлумачиться як фактор, що створює оптимальні умови для розвитку людського потенціалу.

Потенціал людини збагачується власною особистістю, її активністю у розвитку творчих здібностей, організації власного зразку життя на основі вибору, свободи дій і відповідальності за прийняття рішень. У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів, здатних успішно і творчо виконувати соціальне замовлення розвитку людських ресурсів.

У цьому плані І. Кирєєвський, А. Хом'яков, С. Шевірьов активно відстоювали ідею виховання “цільної людини”, яка об'єднує в своїй освіченості народно-православні риси характеру і те, що притаманне людині взагалі. С. Шевірьов головним завданням виховання вважав “піднесення духовного”, а не наповнення майбутнього вчителя прикладними знаннями. Він відстоював ідею розвитку “внутрішньої людини”, в якій гармонує загальнолюдська та національна основа.

Вища педагогічна школа покликана забезпечити такі умови, в яких було б можливе перетворення особистісно-суспільних цілей в дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутнього педагога, розвитку і закріплення у нього активної професійної позиції і творчого

стилю діяльності, вдосконалення духовно-морального багатства його душі.

Процес перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні мотиви досить складний і суперечливий. Він здійснюється поступово, ґрунтуючись на обліку ціннісних орієнтацій, професійних очікувань, установок студентів, характеру їхнього ставлення до обраної професії, сприяє вирішенню протиріч між вченням і викладанням.

Проблема полягає в тому, щоб разом з оволодінням знаннями, вміннями і навичками, необхідними для вирішення професійних завдань, розвивати активність, самостійність, ініціативу, творчість, збагачувати емоційно-вольову сферу майбутніх учителів, перетворювати одержувані знання в цінності.

Необхідно орієнтувати вузівський процес на формування професійного “Я” майбутнього вчителя, виявити і забезпечити сукупність умов для самореалізації можливостей та здібностей кожного студента, надати тим самим освітньому процесу особистісно-орієнтований, ціннісно-діяльний характер.

Все це передбачає необхідність комплексу заходів і засобів, які стимулюють духовне, моральне та інтелектуальне збагачення особистості майбутнього вчителя. Важливо не тільки змінити умови, забезпечити психологічний комфорт кожному студенту, але й формувати в них зразок “Я-ідеалу”. Якщо цей зразок відсутній у майбутнього вчителя, то він не бачить шляхів і способів руху від готового зразку “Я-ідеалу” до бажаного “Я-ідеалу”, отже, освітній процес не є фактором професійного розвитку його особистості. Майбутній учитель, який оволодіває вузівською програмою, повинен розвивати в собі здібність ефективно використовувати змістовий потенціал власного професійного багажу в реалізації горизонтів індивідуальної самосвідомості.

### **Парадигма як методологічний регулятив підготовки творчого вчителя**

Прагнення вчених знайти науково обґрунтований метод перетворення педагогічної дійсності породжують численні спроби трактування понять “парадигма” та “парадигмальний підхід” – важливих регулятивів розвитку педагогічної теорії й практики.

Керуючись тим, що парадигма – це система теоретичних,



методологічних та аксіологічних установок, які прийняті в якості зразка розв'язування наукових завдань і поділяються членами наукового співтовариства (Т. Кун), концептуальним підґрунтям парадигми сучасної педагогічної науки є система гуманістичних цінностей і методів, адекватних гуманістичним цілям, цінностям та змісту. Механізмом взаємодії ціннісно-усвідомлених установок парадигми з методологією є парадигмальний підхід.

Його сутність визначається вмінням дослідника розуміти і точно інтерпретувати зразки розв'язування дослідницьких і освітніх завдань, що задаються тією чи іншою парадигмою.

Специфічною характеристикою парадигмального підходу є робота зі свідомістю вчителів, їхніми позиціями, професійним змістом педагогічної діяльності; надання допомоги в оволодінні загальним методом проектування і перетворювання педагогічної дійсності, а не в видачі нормативних приписів до виконання.

Модернізація педагогічної освіти поєднана з реалізацією комплексу підходів, які відображали б специфіку практико-орієнтованого змісту. Орієнтація на той чи інший підхід дозволяє визначити шляхи оптимізації педагогічної освіти, розробити його структурну модель, виявити системоутворюючі принципи та шляхи здійснення у системі педагогічної освіти. Стратегічними підходами є особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентісно-креативний, змістово-процесуальний, задачний, діалогічний, імітаційно-ігровий, які реалізуються у тісному взаємозв'язку і взаємообумовленості.

Стратегія на сукупність підходів у розробці теоретично-методологічного підґрунтя педагогічної освіти повністю підтверджує її орієнтацію на особистість майбутнього вчителя, його можливості та здібності в оволодінні обраною професією.

Шляхи оздоровлення педагогічної дійсності поєднані з пошуком нових підходів до її організації. Сутність цих підходів полягає в єдності педагогічного впливу і активної пізнавальної діяльності студентів у навчальному процесі, що дозволяє структурувати навчальну інформацію за принципом розв'язання розумових завдань і включати майбутніх учителів в активний процес пізнання засобами імітаційно-ігрових форм та методів.

У ході професійно-педагогічної підготовки майбутні вчителі повинні навчатися методології пошуку необхідного педагогічного

знання і технології використання його у вирішенні професійно-педагогічних проблем.

Перша парадигма в стилі “мати” характеризує спрямованість професійно-педагогічної підготовки на оволодіння визначеним обсягом інформації (суми знань). У даному випадку в ході педагогічної підготовки майбутні вчителі оволодівають навчальним матеріалом, окресленим навчальними програмами спеціальних і педагогічних дисциплін. Друга парадигма – у стилі “бути” – має евристичну спрямованість. Студент є суб’єктом власної освіти. Він оволодіває вміннями будувати індивідуальну освітню траєкторію, навчається формулювати і ставити цілі власної педагогічної освіти й професійного розвитку, в існуючих реаліях вільного вибору структурувати зміст та форми оволодіння нею у ході професійно-педагогічної підготовки.

Нерідко обидві ці парадигми у педагогічній практиці знаходяться в протиріччях. Складність полягає у тому, що майбутні вчителі оволодівають знеособленими педагогічними знаннями, втрачають особистість, не розкривають особистісних можливостей і здібностей, не готують учителя-творця й діяча. Аналіз університетської практики дозволяє говорити про те, що для професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів часто притаманний догматизм, формалізм, відірваність від живої педагогічної дійсності.

Подолання цих негативних явищ у підготовці майбутніх учителів обумовлює необхідність пошуку нових підходів, які моделювали б її зміст і шляхи реалізації у тісній єдності й взаємообумовленості інформаційно-змістової і процесуальної сторін її змісту.

Навчальні заняття з вивчення дисциплін реалізуються у різних формах їхньої організації: ділова гра, тренінг-семінар, практикум розв’язання педагогічних задач, імітаційно-рольові ситуації, конференції і захист проектів.

Для активізації позиції студентів використовуються різні методи: частково-пошуковий, діалог, драматизація, репродукція, імпровізація тощо.

Педагогічна діяльність має пошуково-творчий характер і спрямована на вирішення різноманітних ситуативних й проблемних задач. Задачі є структурної одиницею педагогічного змісту. Сенс рішення цих задач полягає не в відкритті нового, невідомого для педагогічної теорії, а в тому, щоб навчити майбутніх учителів мислити,

аналізувати, оцінювати і коригувати усталене уявлення про різні аспекти педагогічної діяльності, поглиблювати й розширювати уявлення про них.

Модернізація педагогічної освіти поєднана з підготовкою студентів до дій у нестандартних ситуаціях. Важливо у процесі оволодіння педагогічною теорією навчити їх бачити протиріччя педагогічних фактів, сперечатися, доводити, відстоювати власну позицію, формулювати проблеми, шукати нестандартні підходи до їх вирішення. У цьому плані значні можливості має діалогічний підхід.

Організація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у системі університетської освіти пропонує пошук змістових засобів розвитку практики, що неможливо без випередження теоретичних розробок практичних потреб. На основі різних підходів до організації професійно-педагогічної підготовки виникають і виявляються різні принципи, які розкривають теоретичні та методичні основи її оптимізації.

Таким чином, парадигма, як усталена сукупність теоретичних і методологічних передумов, які визначають набір завдань й засобів оптимізації педагогічної освіти, покликана розкрити сутність, основні характеристики та шляхи реалізації інноваційної професійно-педагогічної підготовки.

Парадигма дозволяє адекватно розуміти і точно інтерпретувати теоретико-методичні основи реалізації сукупності підходів у ході педагогічної підготовки студентів. Сутність її полягає в розробці науково-обґрунтованих рекомендацій, засобів, адекватних вимогам цих підходів. Визначення теоретично-методичних основ-підходів, конкретизація й структурування змісту педагогічної освіти відповідно сучасних вимог, спрямованих на педагогічні інновації та підготовку конкурентоздатних кадрів.

### **Методологічні підходи до організації педагогічного процесу вищої школи як стратегія підготовки творчого вчителя**

Проблеми сучасної вищої школи обумовлюють пошук оптимальних підходів і шляхів їх вирішення. Основою цього пошуку є вибір сукупності професійних цінностей, цілей, принципів та методів у рамках певної освітньої парадигми, що визначає стратегію і тактику реалізації педагогічних дій і рішень по забезпеченню якісної освіти в

системі університету.

Успішне вирішення цих проблем пов'язане з вибором методологічних підходів, конкретизації наявного методологічного інструментарію, який широко використовується у педагогічній практиці, визначенням подальшої стратегії й тактики на основі традицій та інноваційних дій.

Вибір підходу повинен відображати власне концептуальне бачення вчителями поставлених проблем і необхідних практичних дій. Важливо при цьому своєчасно уміло звільнитися від сформованих стереотипів, теоретичних установок і позицій викладачів вищої школи, чітко прогнозувати міри ефективності і результативності обраної сукупності підходів до вирішення освітніх проблем.

Труднощі полягають у тому, що викладачів вищої школи, які повинні систематично здійснювати науковий пошук і конкретну дослідницьку діяльність, необхідно вчити аналізу об'єктивності й продуктивності наявних у практиці підходів до організації педагогічного процесу, визначенню нових методологічних підстав, стимулювати в них розвиток здатності визначення стихійного, безсистемного використання педагогічної теорії й оволодіння мистецтвом цілеспрямованого пошуку нових методологічних підходів до вирішення проблем, які пов'язані з оптимізацією навчання у вищої школі.

Визначення гуманістичної парадигми у системі сучасної педагогічної освіти як основної і визначальної стратегії й тактики у його змісті обумовлює наявність парадигмального підходу до моделювання та прогнозування програми й моделі реалізації особистісно-орієнтованого навчання в університетській практиці. Теоретичне обґрунтування підходу до усвідомлення механізму і його реалізації пропонує наявність у майбутніх учителів умінь точно інтерпретувати сучасні вимоги до педагогічного процесу, намічати шляхи їх виконання та вибирати ціннісно-світоглядні регулятиви, які визначають засоби і методи вирішення поставлених завдань підготовки майбутніх учителів до творчої праці.

Парадигмальний підхід до вирішення завдань особистісно-орієнтованого навчання в університетській практиці обумовлює зверненість до особистості майбутнього вчителя, його особистісних структур й визначення дієвих засобів його вдосконалення відповідно

вимог обраної професії. При цьому необхідно акцентувати увагу студентів на умінні розглядати знання не тільки як об'єктивно існуючі факти, а як притаманну здатність до стимулювання особистісних прагнень в отриманні освіти, перетворенні відомостей у особистісні сенси. Організація педагогічного процесу передбачає, перш за все, вибір стратегії і тактики перетворення знання в інтелектуальний потенціал, професійний багаж особистості, тобто забезпечення, на думку А. Хуторського, єдності знань й свідомості майбутніх учителів, результатом якої є компетентність та ключові компетенції особистості [14].

Підготовку майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності потрібно розглядати як особистісно-усвідомлюючу, яка увійшла в суб'єктивний досвід, яка має особистий смисл, як систему знань, умінь та навичок, що має універсальне значення і може бути використана майбутнім учителем у різних видах діяльності при вирішенні професійно значущих проблем. Оновлення змісту цієї підготовки передбачає перехід від знеособлених теоретичних положень, які є підґрунтям досліджуваних навчальних дисциплін, до особистісних смислів, тобто вироблення ціннісного відношення до професійно-педагогічних знань.

Такий перехід від жорстко регламентованих нормативних приписів до активізації самостійності, ініціативи та креативних дій студентів, до роботи викладача зі свідомістю майбутніх учителів, їхніми професійними позиціями, ціннісним змістом педагогічної діяльності передбачає їх цілеспрямовану пізнавальну діяльність з оволодіння загальними методами проектування та перетворення педагогічної дійсності й забезпечення продуктивності педагогічного процесу в університеті. При цьому важлива не тільки реалізація парадигматичного підходу в університетській освітній практиці, але й оволодіння студентами його теоретико-процесуальними основами.

Категорія “підхід” широко побутує в педагогічній теорії й практиці. Це поняття використовується для визначення програми дій викладача, його орієнтації на визначену сукупність взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності” [3, с. 83]. Термін “підхід” трактується як “сукупність прийомів у пізнанні реальності” [11, с. 549]. В. Маткін визначає “підхід” як особливу форму пізнавальної і практичної діяльності, як розгляд педагогічного явища під визначеним кутом зору,

як стратегію дослідження процесу, що вивчається, як базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію вчителя [10, с. 38].

У педагогічній науці мова йде про різноманітність підходів, що визначають стратегію модернізації педагогічного процесу в системі університетської освіти. У педагогічній практиці ці підходи тісно взаємопов'язані, взаємообумовлені і доповнюють один одного. Вони реалізуються у тісній єдності, на кожному етапі діяльності переважає провідний, системоутворюючий підхід. Організація педагогічного процесу в практиці сучасного університету є відкритою системою єдності різних підходів, які обумовлюють саморозвивальні освітні технології.

Використання різноманітних підходів в університетській практиці орієнтоване на приведення результатів освіти і її якості відповідно до потреб ринку праці і прагнень вищої школи виконати соціальне замовлення з підготовки учителів-професіоналів, здатних творчо вирішувати завдання, які стоять перед ними, і здійснювати інноваційну професійно-педагогічну діяльність.

Сьогодні вища, особливо педагогічна, освіта має бути орієнтована на розвиток інтелектуального потенціалу майбутнього вчителя з точки зору не лише оволодіння предметними знаннями, але і використання наукової інформації для вирішення практичних проблем, створення педагогічних інновацій.

Якість освітнього процесу університету у більшій мірі визначається здатністю викладачів створювати умови для самореалізації майбутніх учителів у професійній сфері діяльності, а саме:

– отримувати користь з придбаних знань і педагогічного досвіду, систематизувати отримані знання як стратегію, визначальну тактику практичних дій, організувати свої власні способи і прийоми вирішення проблем, займатися систематичною роботою з професійного саморозвитку та самовдосконалення;

– активно діяти в учбових ситуаціях, займати конкретну позицію у дискусіях, мати власну точку зору з обговорюваних питань, об'єктивно оцінювати та поважати думку інших учасників педагогічного процесу;

– вміти працювати з різними джерелами інформації та використовувати її для результативного вирішення поставлених завдань;

– розвивати здатність відповідально ставитися до своїх навчальних,

згодом, і до професійно-педагогічних обов'язків, приймати рішення, бачити наслідки цих рішень;

– володіти корпоративною культурою, розвивати вміння колективного вирішення педагогічних проблем, удосконалювати особистісні якості, без яких неможлива продуктивність навчальної, а згодом і професійно-педагогічної праці.

Орієнтація викладача і студентів у їх спільній діяльності на вирішення цих завдань обумовлює більш продуктивну самореалізацію особистості в професійній сфері діяльності. Вибір раціональних підходів до здійснення стратегії підвищення якості університетської освіти дозволяє усунути сформовані, іноді застарілі, стереотипи підготовки майбутніх учителів і відповісти раціональними діями у вирішенні актуальних проблем їх якісної освіти.

Вибір раціональних, науково обґрунтованих підходів до організації педагогічного процесу в системі університетської освіти сприяє використанню нових принципів у відборі та структуруванні наукових знань, які виступають основою професійної підготовки майбутніх педагогів, використанню різноманітних способів діяльності, конкретизації етапів вирішення проблем, моделюванню навчальних ситуацій, діючи в яких студенти набувають необхідний досвід професійної діяльності.

При визначенні змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в якості пізнавальної одиниці підхід повинен орієнтувати не тільки на обсяг знань, на рівні засвоєння навчального матеріалу, до побудови навчальної програми як джерела наукової інформації, але і на програму розвитку особистості фахівця, формування його професійного вигляду. Він повинен визначати стратегію освітніх маршрутів для кожного студента. При реалізації освітнього маршруту необхідно виходити з його індивідуалізації, домагаючись того, щоб на етапах навчання при засвоєнні програмного матеріалу майбутні вчителі виходили на різні рівні оволодіння навчальним матеріалом і власного професійного розвитку.

Методологічний підхід конкретизує і актуалізує не визначені знання та навички педагогічної діяльності, а сприяє усвідомленню категорій: професійні цінності, здібності, готовність оволодіння предметним знанням, самостійність і відповідальність, креативність і рефлексія – все те, що асоціюється з професійним виглядом

майбутнього педагога, його професійною компетентністю і рівнем професіоналізму.

Сьогодні критерієм якості підготовки фахівця є його професійно-особистісна компетентність та відповідність вимогам обраної педагогічної професії, здатність діяти адекватно ситуації в освітньому середовищі.

Підготовка майбутніх учителів, як єдність фундаментальної і практико-орієнтованої освіти, актуалізує здатність викладача вищої школи впроваджувати нові підходи в педагогічний процес, які визначають не тільки зміст підготовки, а й нові принципи структурування наукового знання у формі рольових ситуацій, зміни позиції її учасників з пасивних спостерігачів в активних суб'єктів педагогічного процесу.

Якість освіти зумовлює підвищення рівня методологічної підготовки майбутніх учителів. Важливо студентів озброїти цілісним уявленням про стан методологічних підходів у педагогічній практиці, методикою їх використання при прогнозуванні, організації педагогічного процесу, оцінці раціональності їх застосування у вирішенні конкретних педагогічних завдань. Методологічні підходи до організації педагогічного процесу являють собою не тільки набір загальних теоретичних положень, а і дозволяють моделювати систему конкретних показників і характеристик, таких як перспективні цілі і завдання, потреби, умови та тенденції розвитку, необхідне для цього методичне забезпечення та дидактичні засоби, якісні стани і прогнозовані результати.

Сучасна наука має безліч підходів, тому здійснювати раціональний вибір доцільних підходів можливо лише на основі процедур, що становлять спосіб, який шукається та пропонується. Майбутні вчителі повинні оволодіти набором цих процедур: екстраполяції, моделювання, експертних оцінок тощо. Ці способи служать підставою пошуку нових методологічних підходів. Оволодіння цими способами визначає позитивну динаміку рівня методологічної культури.

Таким чином, методологічний підхід як важливий орієнтир модернізації педагогічного процесу в університеті є методологію проектування та прогнозування результатів професійної освіти, що відповідає вимогам часу, суспільства та інтересам учасників освітнього процесу.



Розробка стратегії використання підходів у практиці педагогічного процесу університету передбачає три напрямки: концептуальний, технологічний та інструментально-методичний. Забезпечення якісної вищої освіти пов'язане з впровадженням в логіку підготовки студентів різних підходів (особистісно-орієнтованого, діяльного, комплексного, змістовно-процесуального та ін.), з визначенням нових стратегій забезпечення якості, універсальності і фундаментальності освіти, її практико-орієнтованого характеру.

Моделювання системи підходів несе в собі значний потенціал підвищення якості університетської освіти. Професійно-педагогічна підготовка, яка розвивається за внутрішнім законом системи методологічних підходів, стимулює пошук нових методологічних підстав для вирішення навчальних завдань.

Майбутнього педагога важливо вчити вмінню вибудовувати методологічну підставу педагогічного процесу в будь-якому типі навчального закладу, бачити і оцінювати її якісний і кількісний стан, виявляти закономірності, тенденції, принципи та методи реалізації, розвивати здатність моделювання педагогічних процесів і побудови моделей їх розвитку. Це забезпечує якісні зміни в підготовці майбутніх учителів до практичної педагогічної роботи.

При виборі методологічних підстав, стратегії і тактики вирішення навчальних проблем важливо виходити з цілісності педагогічного процесу. Кожен підхід зумовлює конкретні аспекти вивчення та вирішення навчальних завдань.

### **Компетентісно-креативний підхід як стратегія оптимізації підготовки майбутнього вчителя**

Професійна освіта сьогодні носить практико-орієнтований характер і покликана готувати фахівця, здатного співвідносити отримувані знання з особистісним досвідом, адекватно застосовувати їх у професійній діяльності; креативно мислити, самостійно пізнавати нові реалії і вирішувати нові проблеми, що виникають у практиці. З цього приводу Є. Кротков писав: "Це навіть не стільки навички інтелектуальної діяльності, скільки методологія визначення проблем, вибір головних з них, постановка цілей, володіння знаннями як інструментами не лише рішення, а й конструювання проблем. Це здатність комбінування знання як цього вимагає доцільність постановки

проблеми” [8, с. 73].

У зв'язку з цим потрібен особливий підхід, що визначає методологічну стратегію освітнього процесу у вищій школі, професійного змісту, технології дій, ділових відносин, характерних для майбутнього фахівця.

При визначенні сутності дидактичних підходів важливо акцентувати увагу на фундаментальності знань, процесуальній стороні їх засвоєння, враховувати особистісний аспект потреб, відкриття нового знання і проектування соціально-професійних стратегій.

Таким підходом до організації навчання у вищій педагогічній школі може бути компетентісно-креативний підхід. Цей підхід забезпечує умови для формування умінь творчо і свідомо вибирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, планувати, прогнозувати і передбачати її результати, оцінювати ефективність професійної праці, мислити системно і комплексно, самостійно оновлювати інформацію, працювати з потоками інформації, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень.

Компетентісно-креативний підхід до організації навчального процесу виконує різні функції:

– методологічну функцію, яка передбачає креативність мислення, здатного грати організуючу роль в отриманні нових знань, переструктуруванні і моделюванні раніше придбаних знань для вирішення професійних проблем;

– аналітичну функцію, що передбачає наявність аналітичних здібностей, умінь розпізнавання, діагностики та проектування;

– навчальну функцію – оволодіння методикою, технологією, стратегією і тактикою професійної діяльності.

Компетентісно-креативний підхід до навчання визначає інноваційний характер освітнього процесу. Його форми і способи стимулюють не тільки інтелектуальний рівень, але й розвиток креативних здібностей майбутніх учителів, що дозволяє:

– на виході мати практичний результат (бачення професійної перспективи, визначення стратегії розвитку, плану перетворення і реконструкції старого, віджилого);

– формувати ефективну стратегію співробітництва і співтворчості в навчальній, а внаслідок і в самостійній педагогічній роботі;

– опановувати технологіями розробки та реалізації оригінальних

способів вирішення професійних завдань;

– піддавати самооцінці власні навчальні та професійні досягнення.

Цей підхід забезпечує формування культури перетворень, стимулює втілення раніше засвоєної інформації у нові знання.

Компетентісно-креативний підхід до навчання виявляється у:

– суб'єктивному формулюванні навчальних цілей з урахуванням особистісної спрямованості освітнього процесу;

– власній ціннісно-смісловій інтерпретації навчальної інформації;

– варіюванні змістових елементів навчального матеріалу і виділенняміз нього суб'єктивно осмислених і особистісно-значущих елементів;

– використанні власного особистісного потенціалу для актуалізації мотиваційної і рефлексивної позиції у навчальній роботі;

– авторських пропозицій з розв'язання і виконання різноманітних навчальних завдань, проектів; виведенні із власного досвіду того, що необхідно зробити;

– особистісній, професійній рефлексії і самооцінці власної компетентності, формулюванні власних принципів, ідей, авторської системи.

Нормативний аспект професійного знання спрямований не тільки на те, як робити, але і як сприймати, пояснювати, переживати. Його атрибутивним елементом є сутність, відношення студента до навчальних ситуацій.

В існуючих реаліях вільного вибору навчальних завдань і способів їх виконання, прагнення усвідомлювати потребу у нестандартному вирішенні пізнавальних завдань виявляються компетентність і креативність особистості; закріплюються необхідні майбутньому вчителю компетенції:

– *когнітивні* (уміння відчувати й об'єктивно сприймати те, що відбувається в навчальній діяльності, ставити запитання, виявляти причини досліджуваних явищ, показувати своє розуміння або нерозуміння проблеми тощо);

– *креативні* (натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, розкутість думок, почуттів і дій, прогностичність, наявність своїх думок тощо);

– *організаційно-діяльнісні* (усвідомлення навчальних цілей, готовність їх конкретизувати і перевести в завдання, уміння поставити

мету й завдання, намітити шляхи їх досягнення; здатність до нестандартних способів вирішення, рефлексивне мислення тощо).

Компетентнісно-креативний підхід не тільки переставляє акценти з предметно-змістового аспекту на особистість, її компетенції, креативні здібності, але і припускає зміну характеру навчальної діяльності, організація якої вимагає від майбутніх учителів прояву інтуїції, імпровізації, прагнення і здібності до рефлексії, прогнозування й передбачення.

Особливості компетентнісно-креативного підходу до навчання виявляються в:

- організації навчальної діяльності у формі діалогу, моделюванні спільного пошуку викладача і студентів у розв'язанні навчальної проблеми;

- компетентності та креативності як професійних здібностей майбутніх учителів;

- засвоєнні навчальної інформації через призму особистісного досвіду, емоційних переживань, індивідуального сприйняття, рефлексії.

Компетентнісно-креативний підхід до навчання через структурування навчальної інформації на принципах проблемності та самореалізації спрямований на:

- забезпечення якості освітнього процесу;

- використання технологій, заснованих на принципах співробітництва, співтворчості, розуміння, осмислення, оцінки, які дозволяють майбутньому вчителю перебувати в полі зору професійних смислів та діяльності в ролі суб'єкта освітнього процесу;

- набуття майбутніми учителями професійного досвіду, етики, при якому норми і зразки стають мотивами професійної поведінки та діяльності;

- формування світоглядних поглядів, власної системи переконань і установок;

- запровадження додаткових освітніх програм, які визначають професійно-особистісне самовираження і самоствердження студентів, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці та соціалізацію.

Компетентнісно-креативний підхід у навчанні передбачає не тільки структурування навчального матеріалу особливим чином і подання його у вигляді пізнавальних завдань, а й об'єднує в собі різні технології.

До першої групи відносять ігрові технології, в яких за допомогою ігор-драматизацій, етюдів на тематичні замальовки, діалогів, диспутів – формується готовність студентів до нестандартного рішення навчальних проблем.

Друга група технологій дозволяє реалізувати потенції, ресурси і резерви студентів як суб'єктів освітнього процесу за допомогою різноманітних тренінгів, які розвивають у майбутніх фахівців нестандартність у діях, компетенції та рефлексивні здібності.

До третьої групи технологій відносять навчання виходу з проблемних ситуацій: моделювання професійних ситуацій; тренінги самоактуалізації; розробка та захист творчих проєктів; мозковий штурм; конкурси, творчі роботи.

Результатом цих технологій є розвиток професійних компетенцій та подальше вдосконалення креативних здібностей студентів.

Таким чином, необхідна цілеспрямована, систематична підготовка викладацького складу до цієї інновації, розробка дидактичного та методичного забезпечення, своєчасна організація інформаційної підтримки проведених перетворень.

### **Теоретико-методологічні підстави подієво-ситуаційного підходу до підготовки творчого вчителя**

Розвиток інноваційного потенціалу особистості майбутнього вчителя передбачає організацію навчального процесу з урахуванням особливостей, які необхідно враховувати в університетській практиці:

- навчальна робота є етапом професійного перетворення, яка пов'язана з руйнуванням усталених професійних уявлень і стереотипів;
- мистецтво викладача полягає в здатності будувати навчальний процес з урахуванням науково-педагогічної інформованості, педагогічного досвіду студентів та рівня їх професійного становлення;
- вирішення проблем, пов'язаних зі стереотипами в діях майбутніх учителів, їх небажанням до змін у своїй діяльності та прийняття того, що суперечить сформованим раніше уявленням їх про професійну діяльність.

На заняттях важливо забезпечити умови для вільного самовираження, вибору дій у вирішенні поставлених завдань, нестандартних методів, вдосконалення можливостей студентів до педагогічних інновацій, самоаналізу і самооцінки.

Такі умови забезпечує подієво-ситуаційний підхід, основою якого виступає моделювання освітніх подій і ситуацій, конструювання нового соціально-професійного досвіду і його рефлексія майбутніми фахівцями. Події та подієвість є механізмом змістоутворення за умови рефлексії освітніх подій. Завдання викладача при структуруванні навчальної інформації полягає в раціональній організації рефлексії подій. Події виступають одиницею виміру особистісного розвитку майбутнього фахівця: здатність розвиватися, впливати на події, керувати ними, використовувати події для саморозвитку.

У кожній події студент збирає себе в професійному плані на нових принципах і діях, і щоразу робить це по-новому. Моделювання освітніх подій і ситуацій в навчальному процесі створює необхідні умови не тільки для оволодіння навчальною інформацією, а й усвідомлення процесуальної сторони знання, його ролі та можливостей у професійному становленні майбутніх учителів.

Подієво-ситуаційний підхід до навчання передбачає використання дидактичних технологій, які відповідають таким вимогам, як:

- постановка чітких цілей і завдань для того, щоб вони були осмислені і прийняті кожним студентом;
- гнучкість, яка дозволяє враховувати індивідуальність кожного студента і його схильність до інноваційної діяльності;
- діагностика особистих досягнень у плані готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної роботи.

Ці технології передбачають використання активних форм і методів, за допомогою яких створюються необхідні умови для моделювання освітніх подій і ситуацій в процесі вивчення наукового знання з різних предметних галузей, креативних дій майбутніх учителів; розвивається здатність у звичайному факті бачити незвичайне, нове, прогнозувати наслідки своїх рішень і творчо перетворювати педагогічні реалії.

У подіях і ситуаціях діють теоретичні та практико-методичні знання. Розходження знань впливає на характер дій студентів. Різні канали рефлексії, що мають місце при розходженні знань, дозволяють реконструювати подію і ситуацію, використовувати зразки професійної діяльності як механізм розвитку професіоналізму майбутніх учителів.

У процесі переживання подій і програвання ситуацій студенти опановують не лише певною сумою теоретичних знань, а й розвивають здатність пошуку наукової інформації, творчого підходу до вирішення

професійних проблем, уміння синтезувати інформацію з різних джерел, готовність до науково-дослідницької діяльності.

Перевага освітніх подій і ситуацій полягає в тому, що, не ламаючи структури предметного знання, вони активізують дії студентів, надаючи їм свободу вибору в рішенні навчальних проблем, стимулюючи оригінальність, креативність, рефлексивність, самостійність як важливу основу інноваційної діяльності сучасного педагога.

Формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності можливе в тому випадку, якщо їй надати особистісну спрямованість, а навчання орієнтувати на індивідуальну стратегію розвитку кожного її учасника, забезпечуючи максимальне розкриття креативного потенціалу його особистості в подієво-ситуаційній обстановці.

#### **Технологічний підхід до організації навчання у вищій школі**

Традиційна система навчання, що базується на “знаннєвому” підході, досить стійка у вищій школі. Критика вузівської практики навчання і якості його освітнього продукту, основу якого складають предметні знання, говорить про серйозні вади в підготовці педагогічних кадрів. Зростання міжнародних стандартів до рівня професіоналізму випускників вищої школи, злиття науки та виробництва, підвищення ролі людського фактору в економічному розвитку суспільства підтверджують необхідність кардинальної зміни парадигми сучасного університетського навчання. Жодне додавання в навчальний план університетів нових дисциплін, жодне розширення змісту традиційних предметів не вирішує проблеми якості вищої освіти.

Лавиноподібне наростання інформації, потреба в прискоренні процесів обміну інформацією, створення дидактичних засобів поновлення вузівського навчання робить фахівця більш конкурентоспроможним, більш успішним і мобільним, більш психологічно захищеним. “Особливістю сучасного етапу розвитку освіти в світі є провідна роль розумової діяльності, перехід до когнітивного суспільства, ендогенних процесів, який зумовлює нові відкриття та їх використання в різних галузях людської діяльності, як в галузі охорони здоров’я та захисту навколишнього середовища, так і виробництва товарів і послуг” [16, с. 10].

Останнім часом проблеми освіти, вдосконалення вузівського навчання все більше пов’язують з розвитком особистості майбутнього

фахівця. А. Брушлінський піднімає проблему створення умов для розвитку свободи особистості майбутнього фахівця в навчанні з метою її саморозвитку. Л. Петровська каже про систему цінностей, яка повинна стати основою підготовки фахівця з вищою освітою. Н. Рейнвальд, визнаючи головними критеріями якості підготовки студентів знання, вміння, властивості особистості, підкреслює необхідність виявлення міри їх відповідності моделям та кваліфікаційним характеристикам фахівця, визначених у освітніх стандартах вищої освіти. І. Якіманська піднімає питання про розробку освітніх програм, в яких були б визначені основні напрями становлення професійного вигляду сучасного фахівця.

Дещо інший підхід до вузівського навчання і освіти розвиває Б. Коссов. Він віддає перевагу варіюванню та вільному вибору параметрів навчальної та змодельованої професійної діяльності, в процесі якої відбувається не тільки засвоєння необхідних знань і умінь, а й розвиток професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця.

А. Хуторської процес навчання представляє як комплекс освітніх проектів, що обумовлюють комплексний характер діяльності. Цінність такого підходу до навчання він бачить у тому, що студенти створюють освітній продукт, а не просто засвоюють певний розділ або тему досліджуваного курсу [14].

Група вчених основою навчання вважають спілкування вільних особистостей в формі діалогу (М. Бахтін, Г. Коваль, В. Смехова), розробляють умови, в яких особистісні відносини були б комфортними і результативними.

Розглядаючи особистість як суб'єкт діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Анціферова, С. Рубінштейн), основний сенс навчання бачать у саморозвитку особистості. Його організацію розглядають як побудову тих видів діяльності, в яких оптимально можуть розвинутися потенційні можливості індивіда (Л. Анціферова), найважливіші форми активності суб'єкту (С. Рубінштейн), самостійність дій як засобу саморозвитку особистості (К. Абульханова-Славська).

Вагоме значення має позиція Н. Гузій. Вона трактує професіоналізм як складну структуровану систему, вважає, що формувати його слід тільки в діяльності і особистісних проявах викладача [5, с. 48]. Тільки в діяльності спеціаліст засвоює нові способи і алгоритми розв'язання професійно-педагогічних задач, здобуває нові знання і професійно



значущі якості, без чого неможливе творче виконання професійних функцій.

Аналіз результатів досліджень з проблем підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності, її спрямованості, змісту, методики реалізації дозволяє говорити про необхідність теоретичного обґрунтування нових підходів до її організації, створення цілісного технологічного комплексу. Кожен автор зі своєю правдою. Для зняття протиріч, які накопичилися в практиці університетської освіти, важливо вирішити три проблеми:

- кардинально оновити, переструктурувати зміст освіти,
- гармонізувати інтелектуальний та емоційний фактори в його реалізації,
- створити цілісний технологічний комплекс, що дозволяє майбутньому фахівцю оволодіти способами взаємодії з людськими цінностями через побудову суб'єктивної системи цінностей.

Вирішення цих проблем дозволить майбутньому вчителю стати критично мислячим, відповідальним за свої дії і рішення, творчим та толерантним.

Діяльний зміст освіти вимагає використання технологічного навчання, в основі якого лежать освітні технології, які проектують змістовно-процесуальні процедури, що ведуть до досягнення дидактичних цілей.

Оновлення підготовки сучасних кадрів пов'язано з реалізацією підходу, при якому навчальна діяльність стає предметом засвоєння, набуваючи практико-перетворюючий або дослідницький характер. Такий підхід до освіти інтегрує в своєму змісті поняття, способи діяльності, творчий потенціал, досвід прояву особистісної позиції і здійснюється на основі створення власного досвіду, рефлексії й оцінки. Цей підхід сприяє тому, щоб у ході навчання опановувати нові види досвіду: виявляти та ідентифікувати проблеми, набувати навичок дослідження і проектування, співробітництва і співтворчості, використовувати відомі і створювати нові технології отримання запланованого результату, оцінювати його якість і власні навчальні досягнення.

Важливо в ході навчання надати можливість кожному його учаснику відкрити для себе процес отримання знання, апробувати способи власних дій з перетворення знань в цінності і особистісні

змісти, прийняття самостійних рішень, випробувати відповідальність за ці рішення. Сьогодні мова повинна йти не тільки про створення предметних освітніх програм, які будуть засвоюватися в процесі навчання, а й про проектування певної сфери діяльності. Інформаційна сторона повинна обов'язково поєднуватися з орієнтовною основою діяльності в ході навчання. Інформація, структурована в навчальних програмах, повинна бути адекватна ситуаційно-моделюючим технологіям, коли сутність навчання буде полягати не стільки в засвоєнні навчального матеріалу, скільки в практичній діяльності з використання та застосування набутого знання як інструменту практичної дії.

Останнім часом увагу вчених привертає технологічний підхід до структурування освітнього процесу. Загальні характеристики освітньої програми, орієнтованої на технологічну модель освіти, можна подати так:

- 1) поєднання фундаментального та прикладного знання;
- 2) набір завдань-ситуацій, послідовність яких вибудована відповідно до зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметних знань, ціннісно-сислової рефлексії, самооцінки результатів;
- 3) алгоритми і схеми дій в змодельованих ситуаціях-задачах;
- 4) задачна технологія і технологія, заснована на принципах рольової перспективи;
- 5) гармонізація інтелектуальної та емоційної сторони освітнього процесу;
- 6) моніторинг результатів освітнього процесу;
- 7) оцінка та самооцінка навчальних досягнень.

Дидактична система, побудована на основі технологічного підходу, ґрунтується на взаємозумовленості і взаємозв'язку різних принципів. Серед них виділяють:

- принцип нелінійності (інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на підкомпоненти, які відповідають можливостям і здібностям студентів);
- принцип звернення до саморозвитку особистості майбутнього фахівця через активну його діяльність;
- принцип динамічності (навчальна інформація може змінювати свою структуру і характеристику);

- принцип діалогічності (постановка і вирішення пізнавальних завдань у формі навчального діалогу);
- принцип пізнавальної активності і самостійності її учасників;
- принцип опори на провідний вид діяльності, коли надається можливість вибору виду занять і способів вирішення навчальних завдань.

Реалізація технологічного підходу до освітнього процесу пов'язана з виконанням ряду вимог:

- дотримання логіки викладу навчального матеріалу;
- структурування навчального матеріалу з розгалуженою схемою, розробленою з урахуванням можливих рівнів підготовки майбутніх фахівців, їх інтересів і схильностей;
- різноманітність методів і дидактичних засобів, які активізують пізнавальні дії студентів;
- застосування методів моніторингу за засвоєнням навчального матеріалу і накопиченням досвіду пізнавальної та емоційно-ціннісної їх діяльності.

Технологічний підхід до організації освітнього процесу забезпечує активну пізнавальну діяльність, спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом, накопичення досвіду вирішення професійних завдань, формування відповідальності за прийняті рішення та їх наслідки. Цей підхід до організації навчання забезпечує взаємодію фундаментальних і прикладних знань, моделювання їх в різних формах (символічної, графічної та ін.); виділення стрижневих понять і відносин; різноманітність способів пізнавальної діяльності, методів роботи з різними джерелами інформації та оцінки навчальних досягнень студентів.

Технологічний підхід до організації навчання дає перевагу та займає місце в навчальній практиці між передачею необмеженого обсягу знань викладачем і оволодінням студентами умінням діяти за зразком на шкоду накопиченню досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до досліджуваного матеріалу. Цей підхід забезпечує взаємодію інформаційно-змістовної і процесуально-організаційної сторін навчання. Єдність цих сторін в освітньому процесі забезпечує вивчення навчальної інформації не в готовому вигляді, а шляхом вирішення навчальних проблем, виконання завдань, програвання ролей, що стимулює пізнавальну активність його учасників

на основі свободи вибору дій.

У ході навчання, основою організації якого є технологічний підхід, знання не просто заучуються і відтворюються, а усвідомлюється майбутніми учителями їх процесуальна, дієва сторона. У ході виконання різних видів навчальної роботи: складання плану-конспекту, опорних схем, таблиць, алгоритмів дії активізується розумова діяльність студентів, що забезпечує єдність їх знань і способів розумової діяльності. Структура пізнавальної діяльності об'єднує в собі наступні компоненти:

– мотиваційно-ціннісний, що передбачає наявність мотивів і цінностей, адекватних цілям і завданням підготовки студентів до навчальної роботи, які стимулюють їх до творчого оволодіння обраною професією;

– когнітивний, що представляє собою систему професійно-наукових знань, володіння технологіями, складовими основи активної пізнавальної діяльності;

– емоційно-вольовий компонент, що дозволяє реалізувати в роботі систему методів, засобів, способів регуляції та саморегуляції, контролю і самоконтролю, управління та самокерування професійними діями та результатами професійної діяльності;

– творчо-діяльний, який сприяє закріпленню творчого підходу майбутніх фахівців до вирішення професійних проблем, нестандартному здійсненню професійних дій, саморозвитку творчих здібностей;

– рефлексивно-оцінний, який забезпечує здатність майбутнього фахівця свідомо керувати і регулювати власну професійну поведінку в різних ситуаціях, проводити самоаналіз професійних досягнень і оцінювати отримані результати, намічати перспективи власного професійного зростання.

Технологічний підхід, який об'єднує в собі всі компоненти пізнавальної діяльності, дозволяє:

– перейти в підготовці вчителя від орієнтації на відтворення вивчених знань до застосування та використання їх в творчому вирішенні професійних завдань;

– ставити пріоритет міжпредметно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу;

– узгоджувати цілі з ситуаціями застосування знань в професійній сфері;

– орієнтувати практичну діяльність на різноманітність професійних ситуацій, вихід з яких можливий лише з опорою на раніше засвоєну теорію.

У змісті цього підходу поєднуються знання з професійними вміннями, навичками і якостями особистості, що забезпечують можливість:

– професійного росту результативної творчої діяльності майбутніх фахівців;

– освоєння дидактичних технологій;

– прийняття нестандартних рішень у навчальних ситуаціях;

– об'єктивної оцінки результатів власної професійної діяльності;

– проектування подальших перспектив професійного становлення та навчальних досягнень.

Реалізація технологічного підходу до навчання у вищій школі дозволяє переконатися в тому, що підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності не повинна замикатися або на предметній стороні, або на розвитку здібностей, або на оволодінні студентами практичними вміннями. Лише взаємодія і взаємозумовленість усіх цих аспектів дозволить забезпечити кожному майбутньому вчителю достатній і високий рівень їхнього професіоналізму. Технологічний підхід до навчання майбутніх фахівців дозволяє усунути однобічність у їх підготовці, ліквідувати розрив освітньо-професійного та особистісно-діяльного аспектів, що позитивно впливає на результативність їх професійної праці.

Технологічний підхід до навчання виступає своєрідним внутрішнім механізмом оновлення змісту вищої педагогічної освіти. Він реалізується в пізнавально-процесуальній, комунікативній і діяльній галузях. Результатом модернізації змісту професійної підготовки є фахівець, що володіє комплексом знань, умінь, навичок і якостей, відповідних специфіці професійної праці і дозволяють оптимально вирішувати професійні завдання, творчо виконувати професійні функції. Технологічний підхід забезпечує постійне нарощування творчого потенціалу, розвиток інтелекту, гнучкого мислення, рефлексивних та креативних здібностей, інтуїції, професійної сміливості, готовності до вирішення складних професійних проблем в

умовах невизначеності та непередбачуваності виробничої практики.

Технологічний підхід покликаний об'єднати в собі предметний зміст і види освітньої діяльності, забезпечити накопичення досвіду творчої діяльності, розвинути здібності студентів до самостійного мислення й емоційно-ціннісного відношення до навчального матеріалу, який вивчається. Цей підхід дозволяє перебороти сформовані недоліки в освітньому процесі, якому властива висока ступінь репродукції науково-теоретичної інформації, що виключає можливість вибору способів дій, власної позиції, суб'єктивної авторської інтерпретації навчального матеріалу. Гармонізація змістовної і процесуальної сторін навчального процесу, перетворення знань в інструмент практичної дії позитивно впливає на становлення професіоналізму майбутніх учителів. Професійна підготовка кадрів на основі технологічного підходу відкриває перспективи їх мобільності та конкурентоспроможності в Україні.

На основі вищевикладеного можна говорити про те, що методологічна сфера підготовки майбутніх учителів у системі університетської освіти слугує важливим джерелом удосконалення творчого потенціалу їхньої особистості. Усі підходи як методологічне підґрунтя модернізації підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності забезпечують:

- визнання особистості спеціаліста як вищої цінності, здатної творчо реалізовувати соціальне замовлення;
- необхідні умови для професійного саморозвитку та самоідентифікації майбутніх учителів відповідно до вимог обраної професії;
- гармонізацію інтелектуального и емоційного аспектів підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності;
- практико-орієнтовану спрямованість її змісту та методики реалізації.

Професійно-педагогічна підготовка у системі університетської освіти спрямована на підвищення рівня професіоналізму, подальший розвиток творчих якостей майбутніх учителів та їх професійну самореалізацію.

Професійно-педагогічна підготовка є організованим процесом, який побудований на методологічних підходах й спрямований на оволодіння знаннями, вміннями, навичками і творчими здібностями особистості, які

необхідні для творчого виконання професійних функцій.

Визначено, що методологічним підґрунтям цієї підготовки є різноманітні підходи до її організації, серед яких провідну роль в розвитку творчих можливостей майбутніх учителів відіграють особистісно-орієнтований, діяльнісний, змістово-процесуальний, компетентісно-креативний, технологічний підходи тощо. Реалізація цих підходів спрямовується на подальший розвиток методологічних і теоретичних основ підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності в умовах сучасного університету.

Таким чином, парадигма сучасної вищої освіти і сукупність підходів до організації університетської освіти є методологічною основою підготовки майбутніх спеціалістів до творчої професійної діяльності, забезпечення її інноваційної спрямованості, одночасно метою, результатом і формою творчої самореалізації особистості у обраній професійній сфері.

## **Література**

1. *Вернадский В.* Перед грозой / В. И. Вернадский // Начало и вечность жизни. – М. : Советская Россия, 1989. – С. 193-194.
2. *Вернадский В.* 1911 год в истории русской умственной культуры. Из ежегодника газеты “Речь” на 1912 год / В. Вернадский. – М., 1913.
3. *Гадамер Х. Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. / Х. Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
4. *Гревс И.* Два педагогических идеала / И. Гревс // Педагогическая мысль. – 1921. – № 1-4. – С. 4-8.
5. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. *Кондрашова Л. В.* Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : [б. и.], 2007. – 474 с.

7. Кондрашова Л. В. Гуманизация педагогического образования как фактор развития личности / Л. В. Кондрашова // Развитие педагогических наук в Украине и Польше на пороге XXI столетия : сборник научных работ. – Черкассы – Киев, 2011. – С. 227-231.
8. Кротков Э. Система комплексной оценки качества образования специалистов / Э. Кротков // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 71-75.
9. Лазарев В. С. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12-18.
10. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический подход : дис. д-ра пед. наук / В. В. Маткин. – Екатеринбург, 2002. – 255 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка : Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1989. – 750 с.
12. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов: монография / коллектив авторов ; под общ. ред. проф. Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог : Видав. дім, 2010. – 280 с.
13. Хайдеггер М. Философия образования XXI века / М. Хайдеггер. – М., 1992. – С. 117-130.
14. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному ? / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2005. – 383 с.
15. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шеллер // Избранные произведения. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.
16. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.



*Дубасенюк О. А.*

## **НАУКОВІ ЗАСАДИ КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

### **Роль Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки у впровадженні наукових підходів у сучасному освітньому просторі**

В умовах євроінтеграційних глобалізаційних процесів виникає потреба у модернізації системи освіти та переході до нової освітньої парадигми. Дослідження, проведені українськими вченими свідчать про те, що для молоді характерна розмитість і досить швидка зміна цінностей, життєвих стилів, відсутність морально-етичних і політичних переконань. Це пояснюється зникненням у суспільстві ідеології, культурних і релігійних переконань, розгубленістю перед постмодерністською множиною культурних альтернатив, розмитістю національної та особистісної ідентичності, відчуттям нескінченної свободи і вседозволеності, культом грошей, безвідповідальністю, духом цинізму в ставленні до духовних цінностей [13, с. 8].

Саме тому актуалізується проблема формування духовно-моральної особистості, здатної до творчого пошуку та продуктивної діяльності. Зокрема, академік В. Г. Кремень зазначає, що “Творчість, інновації, креативна діяльність виступають невід’ємні характеристики творчої особистості, формування якої є сьогодні стратегічною метою освіти” [11, с. 11].

У відповідь на соціальні виклики в сучасному суспільстві в рамках співдружності з Міжнародною академією педагогічної освіти було створено Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (АМСКП) як громадську неприбуткову організацію на базі Вінницького соціально-економічного інституту університету “Україна” із співзасновниками: Житомирським державним університетом імені Івана Франка та Вінницькою філією Університету сучасних знань [7, с. 146]. Засновником і науковим керівником АМСКП є доктор педагогічних наук, професор, академік Міжнародної академії

інформатизації, Міжнародної академії наук педагогічної освіти Чернілевський Дмитро Володимирович. За своїми положеннями та змістом діяльності АМСКП є унікальним науково-педагогічним проектом і дослідницьким майданчиком для розробки та впровадження наукових підходів у сучасному освітньому просторі. Діяльність Академії характеризується найважливішою методологічною ознакою: відродженням духовно-культурної спадщини, яке базується на синтезі науки, освіти, релігії, культури. Залучення молоді до культури як однієї з провідних функцій освіти в сучасному світі передбачає полікультурну освіту: глибоке і всебічне оволодіння основами національної культурою як неодмінної умови інтеграції в інші культури, формування уявлень про різноманітність культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості, розвиток навичок продуктивної взаємодії з представниками інших культур, виховання в дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування.

Головною функцією сучасної освіти є забезпечення наступності вітчизняної культури, збереження традиційних цінностей українського народу методом діалогу наукового і духовного знання, творчого пошуку можливості синтезу різних видів знання у практичному повсякденному житті суспільства.

Провідним напрямом діяльності АМСКП є розробка креативних інноваційних технологій формування майбутнього фахівця, зокрема педагога. На думку проф. Д. В. Чернілевського, освітні проблеми, як і проблеми духовно-культурного відродження нації початку ХХІ століття можуть бути вирішені тільки за умови формування відповідної системи цінностей, заснованої на духовній культурі багатьох поколінь людства. Система освіти повинна стверджувати гуманістичні ідеї миру без воєн і насильства у свідомості молоді. Тому світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця його проживання та освітнього рівня в умовах модернізації вищої освіти. Всі країни повинно об'єднувати розуміння того, що сучасна освіта має стати міжнародним, транснаціональним, полікультурним простором, який сприятиме розвитку здатності оцінювати суспільні явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації.

У наукових працях учених Академії відзначається важлива роль учителя в духовно-моральному вихованні молоді, який забезпечує

спадкоємність поколінь, виступає транслятором духовно-культурної спадщини. Особливості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в рамках Академії й основоположних ідей Міжнародної академії педагогічної освіти понад чверть століття вивчаються дослідниками Житомирської науково-педагогічної школою [7, с. 114-148]. Проведені дослідження свідчать про те, що здатність викладачів ВНЗ сформувати у студентів певну систему цінностей значною мірою залежить від рівня його професійної та духовної культури. Слід більше уваги звертати на формування внутрішньої, глибинно-ціннісної стійкої мотивації майбутніх педагогів. Тільки за умови забезпечення необхідного духовно-інтелектуального потенціалу освітніх реформ, посилиться соціалізуюча роль освіти, виконання нею гуманістичної, культуротворчої функції, підвищиться соціальний статус учителя і престиж його професії [17].

Таким чином, сучасний компетентний учитель формується на основі виробленої системи цінностей, що сприяє розвитку його професійної мобільності. Останнє дозволяє йому вільно орієнтуватися в можливих варіантах розвитку тієї чи іншої педагогічної ситуації, гнучко і творчо підходити до вирішення актуальних проблем педагогіки. Це особливо важливо враховувати при підготовці педагогічних кадрів, оскільки готувати їх слід з подвійним випередженням відповідно до сучасного соціального замовленням. Водночас система педагогічної освіти має носити інтегральний характер, що означає побудову сучасної системи професійної підготовки. Тому велике значення в діяльності Академії надається вихованню молоді на основі культурологічного підходу, що передбачає формування системи цілей і цінностей суспільства, в якому живе, вчиться, виховується і розвивається молода людина як особистість [20].

До пріоритетних напрямів діяльності Академії віднесені такі проблеми: формування професійної компетентності студентської молоді на основі духовно-моральних цінностей у контексті національної ідеї (аксіологічний, інтегративний та синергетичний підходи); особистісна і професійна самореалізація молоді в контексті сучасного розвитку науки, освіти, релігії та культури (особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, акмеологічний підходи); соціальне партнерство та правові аспекти взаємодії держави із різними інституціями з метою збереження і розвитку національних духовних традицій (культурологічний підхід);

психологічна і соціально-педагогічна адаптація молоді з особливими потребами в процесі навчання у вищій школі.

### **Педагогічна творчість учителя**

Підкреслимо, що саме духовні потреби є основою творчої активності особистості. З погляду академіка В. Г. Кременя, гармонійно розвинена особистість повинна бути головною метою і змістом сучасної системи освіти. На його думку, "...освіта – механізм не просто трансляції знань, але і включення людини у певну культурну (як правило письмову) традицію, що дає початок будь-якій національній культурі .... Школа і є головний інститут національної культури, формування нації і національної держави" [11, с. 25].

При цьому саме духовні потреби постають підґрунтям творчої продуктивності, шлях до якої, пролягає через сфери дослідницької діяльності. З точки зору вчених, творча креативна особистість – активна людина, для якої характерні процеси саморозвитку, творчий підхід до розуміння, сприйняття навколишнього світу, самого себе і творча самореалізація щодо власних професійних нахилів та здібностей. Ці властивості в першу чергу повинні бути притаманні сучасному вчителю, від творчого потенціалу та діяльності якого залежить не тільки процес його власного самовдосконалення, а й творча самореалізація його вихованців, майбутніх громадян суспільства. Учитель нової генерації має не тільки набути високий рівень професійної компетентності, але й бути зорієнтованим на розвиток школяра як особистості, суб'єкта власного життя. До значущою складовою педагогічної творчої самореалізації відносимо і процесуальну діяльність, яка розвивається на етапі професійно педагогічного становлення майбутнього вчителя. При цьому головна дорога до творчої продуктивності пролягає через сфери дослідницької діяльності [19].

В. О. Сластьонін, аналізуючи проблему педагогічної діяльності як творчого процесу, підкреслює, що ні загальний рівень культури вчителя, ні його ерудиція, ні любов до дітей не є показниками, на підставі яких його можна віднести до числа творчо працюючих. Безумовним показником творчого підходу є здатність педагога модифікувати, комбінувати, аранжувати власну діяльність у нестандартному ключі [17].

З погляду С. О. Сисоєвої, сутність педагогічної творчості вчителя

полягає у взаємозв'язку педагога й учня, педагогічного й учнівського колективів, який здійснюється в спільній творчій діяльності, що спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. При цьому найвища результативність педагогічної творчості, за сприятливих умов педагогічної праці, виявляється в позитивній динаміці сформованості учня та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності самого вчителя [18]. Науковець виділяє наступні ознаки педагогічної творчості вчителя: суб'єктами взаємодії є особистість дитини та особистість учителя, які перебувають у постійному розвитку; співтворчий характер суб'єктів педагогічного процесу; можливість постійної суб'єктивної новизни й оригінальності процесу та результату; обмеженість творчої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу часом; вплив на педагогічну творчість учителя багатьох чинників, які важко передбачити [18].

Н. В. Кічук, дослідниця проблеми творчої особистості вчителя, до значимих чинників стимулювання творчих можливостей майбутніх учителів, відносить наступні: гуманізація взаємовідносин у педагогічній системі “вузівський викладач – студент”, форми активного навчання у вищій школі, формування професійної пізнавальної самостійності студентів у процесі навчально-науково-дослідницької діяльності, особистісно орієнтоване спілкування майбутнього вчителя і шкільних педагогів у період навчально-виховної практики, організація професійного самовиховання [9].

При цьому креативні вчителі добре розуміються на плануванні, встановленні чіткої обґрунтованої структури і цілей кожного уроку відповідно до особливостей кожного класу та індивідуального підходу до обдарованих учнів. Творчо спрямовані вчителі застосовують різні креативні педагогічні стратегії і методи для творчого розвитку обдарованих учнів і утримання їх уваги в процесі уроку. Зі спостережень науковців видно, що компетентні вчителі більшою мірою застосовують активне розвивальне викладання: подають інформацію учням на високому рівні та з натхненням – уроки проходять у пошкваленому темпі, індивідуальна робота поєднується з диференційованою роботою, що посилює учнівське навчання через практику.

Такі вчителі прагнуть постійно виховувати і розвивати творчі здібності, обдарування учнів. Одна з найважливіших умов розвитку

креативного мислення є створення творчої атмосфери: розвиток почуття психологічної захищеності і підтримки обдарованих дітей. Творчі учителі з повагою ставляться до думок обдарованих учнів і заохочують їх братися за складні завдання, розвиваючи тим самим їх мотивацію і наполегливість. Учитель фактично стає консультантом і помічником обдарованих учнів, залишаючи за собою функцію контролю, надаючи можливість учням самостійно будувати творчий процес, у якому можна виділити три етапи: учень ставить проблему, збирає необхідну інформацію, аналізує, доводить почату роботу до завершення. Творчий учитель також володіє відповідними методами і засобами контролю й оцінювання рівня розвитку творчих здібностей учнів. У навчальний процес постійно включаються творчі ігри, навчальні індивідуальні творчі завдання тощо. Наводяться приклади роботи (“секрети творчості”) великих творців у техніці, науці, освіті, мистецтві [19, с. 139].

Усі вчителі демонструють захоплення навчанням, забезпечуючи стимулююче середовище класу, перевіряючи рівень засвоєння знань і допомагають у практичній роботі класу, групи, організують індивідуальну роботу з метою розвитку знань та навичок у різних категоріях учнів. Креативні вчителі відрізняються високим рівнем гнучкості, що проявляється не тільки у школі, класі, а й за їх межами.

### **Креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності**

Ураховуючі різні позиції науковців, відзначимо, що однією з пріоритетних проблем педагогічної освіти є розвиток у майбутніх учителів потреби у професійній творчій самореалізації, розвитку педагогічних здібностей, актуалізації обдарувань. З точки зору психологів потреба – це стан індивіда, створений необхідністю, який він відчуває в об’єктах, що зумовлюють його існування та розвиток і є джерелом його активності.

Суттєвим постає обґрунтування теоретико-методологічних засад застосування креативного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [19]. Підкреслимо, що нині серед наукових підходів виділився як самостійний – креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності. На думку Л.В. Кондрашової, під креативним підходом розуміється методологічна

спрямованість навчального процесу на розвиток потреби до новизни, нестандартне розв'язання навчальних задач у студентів, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей забезпечувати стимулювання як засвоєння навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних задач, креативних здібностей студентів і разом з тим набуття досвіду [16].

**Креативна спрямованість освітнього процесу сприяє розвитку орієнтації особистості в системі професійних та моральних цінностей, вибору професійного сенсу студентами, вихованню у майбутніх учителів самостійності, активності та ініціативи.**

**Ми підтримуємо позицію Л. В. Кондрашової, яка вважає, що креативний підхід до організації освітнього процесу переорієнтує його з предметно-змістового аспекту на особистість майбутнього спеціаліста і проявляється: у формуванні навчальних цілей у вигляді мислительних задач; ціннісно-сислової інтерпретації навчальної діяльності; у нестандартних способах і діях по задоволенню потреби у новизні і творчості; у створенні авторських програм, проектів, конкурсних творчих робіт [16].**

У процесі підготовки майбутніх педагогів важливо враховувати особливості творчої педагогічної діяльності, досвід педагогів-новаторів. Креативні вчителі володіють стратегією вміння продуктивно взаємодіяти з учнями (учнівський менеджмент), тобто створювати умови, щоб учні відчували психолого-педагогічну підтримку. Ця стратегія означає використання максимуму часу для учнів, щоб зосередитися на завданні – максимізація їх навчальних можливостей. Учителі керують часом та засобами, що сприяє вихованню і якісному навчанню обдарованих учнів. Досягти управління класом можна лише за таких умов: чітка структура кожного уроку, повне використання спланованого часу і разом з тим створення сприятливого креативного середовища умов для розвитку творчих здібностей учнів [19, с. 138-139].

Крім того креативний учитель володіє комплексом методів і засобів, що забезпечують суб'єкт-суб'єктні відносини педагога і учня, і які підвищують мотивацію до навчання. Він також використовує такі методи, прийоми, засоби, завдання, приклади, що розвивають асоціативне, абстрактне, метафорістичне мислення школярів. Такий

підхід сприяє формуванню міждисциплінарних зв'язків.

Професійно-педагогічна підготовка креативного вчителя має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи. При цьому у підготовці майбутнього вчителя слід ураховувати думку В. О. Моляко, який вважає, що творчість школярів – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, бо вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язуванням різноманітних задач у навчально-виховному процесі.

Нині актуалізується проблема розвитку креативного освіти у вищій школі, активізації духовного креативності сучасної молоді в контексті підвищення її інтелектуального потенціалу та громадянського патріотизму. Основні напрями цієї проблеми відображені в монографії, підготовленої членами Академії. У роботі обґрунтовано теоретичні та прикладні аспекти розвитку креативної освіти, особливості креативного професійної освіти майбутнього вчителя, розглянуті інноваційні технології у вищій школі в контексті креативного походу [19]

Відтак, розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто необхідним педагогічним інструментарієм. Спочатку студенти оволодівають відповідними прийомами творчості і застосовують їх у практичній діяльності; далі вони оволодівають засобами творчості, і пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності: системами професійно орієнтованих задач й особистісно зумовлених дій, комбінаторних дій, аналогів на різних етапах розв'язання творчого завдання.

### **Концептуальні засади розвитку креативного мислення у майбутніх учителів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка**

Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх учителів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, на основі креативного підходу, передбачає реалізацію наступних етапів:



– підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти, надання системоутворювальної спрямованості навчально-виховному процесу у ВНЗ;

– підвищення рівня методологічної культури – формування у студентів методологічної складової педагогічного мислення, що забезпечує перехід від переважно індуктивного (шкільного) стилю мислення до переважно дедуктивного і абдуктивного (вузівського);

– подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості;

– переорієнтація методик викладання психолого-педагогічних та методичних дисциплін з репродуктивно-адаптивних знань на їх творче вироблення і реалізацію;

– розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

Виділимо основні напрями дослідження творчого потенціалу особистості педагога у процесі професійної освіти та особистісного і професійного зростання.

Цікавий пласт досліджень, присвячений розвитку творчих здібностей та обдарованості майбутніх учителів здійснено О. Є. Антонової. Автором глибоко проаналізовано філософська, історична, психологічна та педагогічна література в цьому напрямку, здійснено порівняльний аналіз проблеми навчання і виховання обдарованих дітей та молоді у розвинених країнах світу, простежено основні тенденції в розвитку цієї проблеми, виділено загальні підходи, форми і методи цілеспрямованої роботи з обдарованою особистістю. Теоретично обґрунтовано модель педагогічної обдарованості, розроблена методика навчання педагогічно обдарованих студентів [3]. Досліджено один з аспектів актуальної проблеми – підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів (Ю. М. Клименюк). Уточнено поняття “обдарованість” й “інтелектуальна обдарованість”; проаналізовано моделі інтелектуальної обдарованості в науковій літературі. Запропоновано технологію підготовки майбутнього вчителя початкової

школи до навчання інтелектуально обдарованих учнів на основі збагачення змісту традиційних педагогічних дисциплін; розроблено і впроваджено в навчальний процес спецкурс "Підготовка вчителя до роботи з обдарованими учнями"; визначено перспективні напрями розвитку проблеми підготовки вчителя до навчання обдарованої молоді в Україні. Матеріали досліджень представлені в спільній монографії О. Є. Антонової та Ю. М. Клименюк [4].

Актуальним постає завдання побудови узагальненої і збагаченої концептуальної моделі особистості педагога, яка передбачає аналіз процесу розвитку особистості педагога у період цивілізаційних та парадигматичних освітніх змін, які зумовлюють нові вимоги до особистості педагога (О. В. Вознюк). Науковець на основі системного аналізу та універсальної теоретико-методологічної схеми, яка реалізує рух думки від всезагального до особливого, а від нього до одиничного, обґрунтовує розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін.

На думку О. В. Вознюка, можна диференціювати три глобальні педагогічні цілі розвитку людини (які відповідають трьом традиційним цілям – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком): гносеологічну – формування особистості через освіту як цілісну систему; праксеологічну – формування фахівця у процесі навчання; аксіологічну – формування духовно-моральної патріотичної особистості шляхом виховання. Еталонною освітньою системою постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Відтак, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холистична парадигма, яка відображає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) цілісний освітній процес.

Творчість, з погляду О. В. Вознюка, – процесуальна категорія і її можна розглядати як реалізовану креативність (що характеризується певними якостями, властивостями особистості), креативність у дії. У цьому контексті креативність можна розуміти як здатність бути творчим. Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. Отже, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як таке утворення, що закладено в людині у

вигляді потенційної якості, яку слід актуалізувати, а не формувати як щось нове [6, с. 248].

На основі аналізу філософських та соціологічних досліджень Г. С. Батіщева, В. П. Іванова, Б. М. Кедрова, П. Ф. Кравчука, А. Г. Спіркіна, автор розглядає потенційно-можливу природу креативності у напрямку створення особистістю якісно нових, унікальних матеріальних і духовних цінностей. За таких умов творчість особистості характеризується як процесуальна категорія, а креативність – як властивість особистості, яка виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, семантичними “стрибками”, конфігураціями дій або методів та ін. Отже, креативна особистість – це особистість, що характеризується внутрішніми передумовами (особистісні новоутворення, нейрофізіологічні задатки, особливості когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовні пошукову та перетворювальну діяльність.

Загалом у довідниковій літературі, креативність (від лат. *creature* – творення) характеризується як здатність особистості породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації, у той час як творчість – це психічний процес, діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. При цьому творчість постає культурно-історичним феноменом, що реалізується як особистісна та процесуальна сутність і передбачає наявність у суб’єкта певних здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [22, с. 520].

Відтак, творчість і креативність, співвідносні і можуть розглядатися як синонімічні. Однак ці поняття мають як схожість, так і відмінності: якщо творчість розуміється як процес, що має певну специфіку і призводить до створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини, тому для позначення сфери “суб’єктно-значущої новизни” (яка реалізується у площині суб’єктно-особистісного аспекту творчості) вважається за доцільне використовувати поняття “креативність”, що у західній традиції пов’язується в більшості випадків із “виробництвом” ідей, нових і значущих саме для суб’єкта. Учені (Л. Б. Єрмолаєва-Томіна) виділяє таку головну відмінність: творчість реалізується в одному виді діяльності, у той час як креативність – особистісна характеристика, що

проявляється головним чином у тому, що людина вкладає творче начало в усі види діяльності.

Таким чином, креативність – це творчі здібності, а показниками креативності можна виділити: розвиток фантазії, уяви, здатність до генерації ідей; синтетичні здібності; оригінальність та ефективна організація мислення; сприйнятливність до проблем і суперечностей, відкритість до інновацій; розвинуту інтуїцію, зверненість до підсвідомості; розвинуте асоціативне мислення та його метафоричність, прагнення до знаходження нових смислів, емпатія, альтруїзм, парадоксальність, цілісність і об'ємність сприйняття, оригінальність, гнучкість та асоціативність мислення, здатність до перенесення досвіду в нову ситуацію та до об'єктивних оцінок, легкість генерування ідей, здатність до прогнозування (М. А. Холодная, О. В. Вознюк) [6, с. 249].

Узагальнення наукових позицій учених (О. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубева, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М. Русалов, Б.М. Теплов та ін). дає можливість стверджувати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури. Такий підхід дозволяє виділити і концептуалізувати актуалізаційну педагогічну дію. При цьому обдарованість як потенційна сутність, зазвичай, розглядається у вигляді системного особистісного новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості. Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, що має “проявитися”, актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження спільно з дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей [6, с. 250].

Здійснено низку досліджень розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів. Так, Н. М. Колесник вивчала проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів [10]. У дослідженні проаналізовано: історико-педагогічний аспект становлення художньо-технічної творчості учнів в Україні та за кордоном, базові поняття та наукові підходи до підготовки майбутніх учителів у визначеному напрямі. Виділено художньо-технічний компонент у змісті професійної освіти вчителя. Створено відповідну модель, яка включає такі компоненти: целе-мотиваційний, інформаційний, діяльнісно-практичний, організаторський, творчо-

пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний; виявлено критеріальні характеристики і технологія підготовки готовності майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Оригінальним є дослідження О. М. Піддубної, в якому проаналізована проблема розвитку і становлення народної художньої творчості. Визначено теоретичні основи використання народної художньої творчості у професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Виділено відповідні критерії, показники рівнів готовності студентів. Обґрунтовано і реалізовано ефективну модель професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості [14].

### **Педагогічні умови впровадженню креативного підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів**

На основі проведених досліджень виділимо психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у навчальному закладі; залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної діяльності (створення наукових проектів, робіт, наукових публікацій); співпраця з викладачами-науковцями у межах Житомирської науково-педагогічної школи “Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”; залучення майбутніх учителів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень [7]. Відтак, креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв’язання розвивальних задач. Під час дослідження нами була розроблена типологія та технологія розв’язання професійно орієнтованих задач та створено відповідний навчальний посібник [8]. Це дає можливість перетворити навчальний процес у механізм трансляції професійних цінностей, моральних принципів. У “проблемному” навчальному просторі створюється креативне середовище, яке формує у майбутніх учителів уміння проектувати

траєкторію та перспективу власного професійного зростання, саморозвитку духовного, морального, інтелектуального й емоційного потенціалу власної особистості.

Формуванню креативної особистості педагога у навчальному процесі сприяло: застосування нетрадиційних форм, методів, інноваційних технологій, тренінгів, розв'язання професійно орієнтованих задач, мікрорішення, ділові ігри "Вчитель, на якого чекають", виконання дослідницьких проєктів, конкурси, творчі майстерні, дискусії про проблеми сучасної школи тощо. Зокрема, на заняттях обговорюють педагогічні ситуації незавершеності або відкритості на відміну від стереотипних; студентів заохочували до різноманітних запитань стосовно майбутньої професії; стимулювання відповідальності і незалежності. Останнє забезпечує включення студентів у професійні ситуації, в яких вони активно діють, приймають рішення, несуть відповідальність за їх наслідки. Майбутні педагоги моделюють педагогічні ситуації, що сприяє усвідомленню ними професійної перспективи. Тим самим створюються передумови для професійного саморозвитку, самоствердження і самовираження особистості майбутнього фахівця.

Також стимулюють розвиток творчого мислення студентів: самостійні розробки, спостереження, узагальнення; посилення уваги з боку викладачів до студентів; діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти; активне включення майбутніх педагогів у самостійну та науково-дослідницьку діяльність (написання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт, участь у наукових конференціях, наукові публікації тощо).

У результаті проведеного дослідження відбулося збагачення ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх учителів, глибоке усвідомлення сутності педагогічної професії, підвищення рівня професійних знань, розвинулися педагогічні здібності та вміння застосовувати набуті знання у різноманітних видах професійної діяльності. Останнє знайшло відображення в умінні формулювати навчально-виховні розвивальні цілі, проєктувати бажаний результат, відбирати систему й послідовність дій щодо включення учнів в активну пізнавальну діяльність, у творчий пошук. Майбутні вчителі прагнули під час педагогічної практики: надати навчальному матеріалу творчу спрямованість, наблизити матеріал, що пред'являється учням, до їх потреб та інтересів; краще

пізнати особистість учня, його індивідуальні, емпатійні, мотиваційно-вольові особливості. Методи навчання, які застосовували студенти, урізноманітнювалися і набули творчої спрямованості. У процесі професійної підготовки майбутні педагоги переконалися у важливості застосування креативного підходу у навчальній діяльності. При цьому увага акцентується на діяльнісно-операційному, регуляційно-комунікативному і поведінковому компонентах професійної діяльності.

Досвід навчання майбутніх учителів у контексті креативного підходу певним аспектам і способам креативної поведінки, моделювання творчих дій демонструє істотне зростання креативності як відкритість новому, чутливості до проблем, висока потреба у творчості. Таким чином, на основі аналізу наукових праць у досліджуваній сфері та практичного досвіду щодо розвитку креативності майбутніх учителів робимо висновок: креативність педагога має розглядатися як функція цілісної особистості, що зумовлена відповідними психолого-педагогічними умовами та високим рівнем сформованості її професійних та особистісних якостей.

Виділені пріоритети створюють передумови для розробки технології і методики вирішення проблеми формування у студентів потреби до творчої самореалізації в процесі вивчення педагогічних дисциплін, їх творчого потенціалу: самопізнання – провідний компонент, на основі чого майбутні педагоги вчать бачити за своїми захопленнями, мотивами, ті фундаментальні потреби, мотивуючі активність наших дій, у нашому дослідженні – творчу активність (вони є основою стилю нашого життя). Оволодіння фундаментальними потребами підвищує здатність майбутнього педагога, його особистісного “Я” контролювати будь-яку потребу в напрямі її самоаналізу, саморозвитку, творчої самореалізації, використання проєктивних методик, які передбачають передусім забезпечення функції – проєктування людиною самої себе.

Дослідження свідчать, що формування у майбутніх учителів здатності до творчої самореалізації проєктується поетапно: виявлення педагогічних передумов об’єктивної необхідності, яка усвідомлюється у вигляді відповідних потреби, бажання; організація професійно орієнтованої педагогічної ситуації, яка викликає появу у свідомості образів, відповідно до цієї потреби; передбачення обставин, за яких можливий процес творчої самореалізації студента – потенційну

педагогічну ситуацію. Виявлені компоненти мотивують мету інтелектуально-професійної підготовки: створення сприятливих стимулюючих умов для творчої самореалізації педагогічних здібностей майбутніх учителів; оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками, досвіду, розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач у різних ситуаціях, розвиток творчого світогляду, розширення інформаційного простору за допомогою інтерпретації, підвищення рівня педагогічної компетентності, інтелектуального творчого потенціалу особистості.

Таким чином, провідними потребами майбутніх фахівців є самовираження в процесі професійно орієнтованої діяльності, самовдосконалення своїх природних можливостей, задатків і розвиток педагогічного креативного мислення. Інтерес до педагогічної професії, потреба в спілкуванні з дітьми, потреба у творчій самореалізації виступає підґрунтям професійного становлення педагога.

### **Науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищій школі у контексті креативного підходу**

Важливе значення у формуванні креативної особистості майбутнього фахівця мало створення науково-методичного забезпечення освітнього процесу у вищій школі. Ученими Академії підготовлено ряд навчальних посібників за редакцією професора Д. В. Чернілевського, серед них посібника “Педагогіка вищої школи”, “Методологія наукової діяльності” [21], в яких проаналізовано теоретико-методологічні та технологічні основи теорії і практики наукової діяльності у ВНЗ. Розглянуто сутність науки, її сучасна структура; представлено креативні технології та методи науково-педагогічної діяльності, окреслено шляхи збереження національних традицій в умовах глобалізаційних процесів. Особливу роль виконує навчальний посібник “Духовна культура особистості” [20]. У посібнику виділено основні аспекти історико-педагогічної ретроспективи на прикладі регіону Поділля, а також сучасної духовної ситуації, пов'язаної з кризою філософського, релігійного та науково-педагогічного світогляду, підкреслено положення про те, що тільки високоморальна духовно багата особистість здатна до творчого творчому пошуку і саморозвитку. Саме такий підхід може забезпечити соціокультурний і технологічний розвиток соціуму й особистості.



Істотну роль у формуванні креативної, духовно-моральної особистості виконують науково-методичний збірник (періодичне видання) “Нові технології навчання” та журнал “Креативна педагогіка”, засновані АМСКП. Основу змісту названих видань та діяльності Академії складають наступні концептуальні напрями: духовно-моральна культура молоді та її глибинна історична зв'язок розвитку освіти і педагогічного знання традиційної національної та світової культури, науки та громадської думки; просторовий і сучасний діалог педагогічних ідей, течій, систем, культур у багатовіковому процесі розвитку освіти і педагогічної думки інноваційна діяльність в освіті в сучасних умовах; духовно-моральний потенціал як основа виховання патріотизму; професіоналізм педагога в реалізації креативних психолого- педагогічних технологій.

#### **Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів**

Важливе значення науковцями надається дослідженню творчої моральної особистості та її вершинних проявів, які здійснюються у Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 30 років, спільно з Санкт-Петербурзькою академією акмеологічних наук, яку очолює доктор психологічних наук, доктор акмеологічних наук, професор, член-кореспондент РАО Н. В. Кузьміна. Предметом акмеологічних пошуків є закони творення духовних продуктів, що задовольняють заздалегідь сформульованим вимогам, про якість яких судять за непрямими показниками: духовно-матеріалізованими, а також за матеріальними продуктами, що забезпечують саморозвиток у новому середовищі, в умовах основного протиріччя освіти і процесу глобалізації [1, 2, 5, 12, с. 15].

#### *Загальна характеристика акметехнологічного комплексу*

У ЖДУ імені Івана Франка створено акметехнологічний комплекс, який сприяє розвитку творчого потенціалу особистості і професійної майстерності майбутнього вчителя як найважливіший напрям у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи “Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів”. Комплекс включає міжвідомчі науково-дослідні лабораторії, науково-методичний центр, і науково-методичні лабораторії, метою яких є сприяння в особистісному і професійному розвитку майбутнього педагога. Крім того Комплекс

передбачає розробку акметехнологій особистісного і професійного зростання, створення наукових проектів, консультативну підтримку навчальних закладів різного рівня акредитації, акмеологічний супровід процесу підготовки педагогічних кадрів. Акмеологічний комплекс сприяє апробації проведених досліджень на міжнародних і всеукраїнських конференціях, науково-методичній співпраці і розробці науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в середній і вищій школі [15].

*Діяльність дослідницьких центрів і лабораторій у складі  
акметехнологічного комплексу*

З 2004 року в Житомирському державному університеті імені Івана Франка була створена науково-дослідна лабораторія “Акмеологія освіти” як результат 30-річної співпраці кафедри педагогіки з Громадською міжнародною академією акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія). Науковим керівником лабораторії є доцент кафедри педагогіки, доктор педагогічних наук, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук, академік Української академії акмеології Н. Г. Сидорчук. Мета діяльності лабораторії: проведення досліджень, пов’язаних з проблемами педагогічної акмеології, наукова співпраця з акмеологічними відділеннями вищих навчальних закладів України і країн ближнього зарубіжжя (Білорусі, Молдови, Грузії, Польщі). Основні напрями наукової і організаційної діяльності лабораторії: ініціація і координація проведення наукових досліджень в області акмеології шляхом залучення до дослідницької роботи викладачів, співробітників, студентів університету; створення проблемних груп; виявлення перспективних дослідників серед студентів, випускників університету, педагогічних працівників, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії; науково-методична співпраця з провідними навчальними закладами України і країн ближнього зарубіжжя, з громадськими організаціями і державними установами; розробка рекомендацій кафедрам щодо написання дипломних і магістерських робіт, пов’язаних з акмеологічною проблематикою; участь у наукових проектах, у роботі міжнародних і всеукраїнських конференцій, семінарів і круглих столів; популяризація ідей і наукових досягнень науково-дослідної лабораторії акмеології освіти серед педагогічної громадськості; рекомендація кращих наукових робіт до публікації у вітчизняних і зарубіжних наукових виданнях [7].

Продуктивно функціонують дві міжвідомчі лабораторії на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирського державного університету імені Івана Франка (на основі загального договору): а) лабораторія “Громадянський розвиток особистості професіонала” – координаторами діяльності Лабораторії виступають завідувач відділом андрагогіки ІПОД АПН України, професор Л. Б. Лук’янова і доцент ЖДУ ім. І. Франка О. В. Вознюк; б) лабораторія “Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії”. Координаторами діяльності лабораторії є завідувач відділом теорії і історії педагогічної майстерності ІПОД НАПН України, професор М. М. Солдатенко і доцент ЖДУ імені Івана Франка І. І. Коновальчук [7, с. 146].

Результатом співпраці університету й ІПОД НАПН України, за ініціативою академіка І. А. Зязюна, стало створення при Житомирському обласному педагогічному ліцеї, Академії педагогічної майстерності.

Комплекс також включає науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, який функціонує з 2003 року, має відповідну організаційну структуру, яка передбачає координацію діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу щодо навчання і виховання обдарованих студентів. Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи по виявленню і підтримці обдарованої студентської молоді, розвитку і реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи суб’єктів освіти, підвищення якості підготовки фахівців, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для вступу в магістрат і аспірантуру, підготовці науково-педагогічних і наукових кадрів для університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних і вищих навчальних закладів м. Житомира і Житомирської області.

До основних функцій Центру відносяться: координаційна, діагностична, організаційна, моніторингова, дослідницька, методична, консультативна. Структура Центру складається з дев’яти підрозділів, кожен з яких виконує певні завдання: аналітико-інформаційний, науково-дослідної роботи, професійно-педагогічної творчості, соціально-педагогічної, художньо-естетичної творчості, підготовки студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах, міжнародної і міжрегіональної співпраці, довузівської підготовки педагогічно

обдарованих школярів [358].

Розширюються науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничого комплексу “Полісся”, який охоплює понад 20 навчальних закладів Житомирщини різного рівня акредитації. У кращих навчальних закладах комплексу “Полісся” реалізується модель акмеологічної школи, в якій створено всі необхідні умови для становлення і розвитку високих досягнень суб'єктів освіти, необхідних для розвитку особистості і соціуму. В акмеологічній школі учень розвивається як індивід, суб'єкт, особистість. При цьому враховуються його індивідуальні особливості, формуються духовні та моральні цінності, розвиваються творчі здібності, вміння соціалізуватися, будувати гармонійні стосунки в колективі та соціумі.

*Участь у міжнародних та всеукраїнських проектах*

Під керівництвом вчених університету студенти беруть участь в міжнародному україно-польському проекті на кращу студентську роботу “Науковий дебют 2011, 2012, 2013, 2014”. Основна тема конкурсу – “Сталий розвиток”. Переможці конкурсу брали участь у заключному етапі конкурсу у Варшаві (р. Польща) [7, с. 147]. З 2005 року щорічно Житомирський державний університет виступає базовим навчальним закладом для проведення творчого конкурсу серед старшокласників “Педагогічна діяльність – моє покликання”, в якому беруть участь учні випускних класів Житомирської, Вінницької, Хмельницької та інших областей України. У 2014 році студенти університету брали участь у всеукраїнському конкурсі “Акмеособистість” у межах Української академії акмеології, 12 з них – отримали дипломи переможців.

*Упровадження акмеологічних технологій  
у професійну підготовку вчителя.*

У професійній підготовці майбутніх учителів активно реалізуються акмеологічні технології, які сприяють підвищенню якості освіти. Основне завдання акмеологічних технологій – сформувати і закріпити у самосвідомості майбутніх фахівців затребувану необхідність у саморозвитку та самореалізації, що дозволяють спеціальними прийомами і техніками, які сприяють розвитку самоактуалізованої особистості, “Я-концепції особистості”. Об'єктом технологізації постають особистісні зони розвитку людини, способи і засоби життєдіяльності, професійного становлення. Структура акмеологічних

технологій може бути представлена наступним чином: мета і завдання технології; методологічні засади; принципи розробки технології; умови технологічного процесу; аналіз конкретної професійно орієнтованої ситуації; характеристики суб'єкта й об'єкта технології, особливості їх взаємодії; етапи, прийоми (стратегічні, тактичні, оперативні) досягнення мети; способи прогнозування результатів; упровадження [8, с. 15].

До акмеологічних – відносимо такі технології: ігрові (дидактична гра, технології ігromodelювання), технології психоконсультації, інтерактивні технології, тренінгові технології, технології розвивального навчання, технології особистісно орієнтованого навчання, метод проектів та ін.

*Наукова співпраця в контексті акмеологічного підходу*

Продовжують розвиватися наукові зв'язки із Санкт-Петербурзької Академією акмеологічних наук (Росія) і Українською Академією акмеології (Київський університет імені Бориса Грінченка). За останні роки проведена значна робота у напрямку збагачення теорії та методики професійної освіти, теорії та методики виховання у контексті акмеологічного підходу. Учені школи брали участь у ряді міжнародних науково-практичних конференцій: міжнародної україно-польської конференції “Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл” (Київ-Житомир 2012 р.), “Акмеологія – наука ХХІ століття”, в сесії Академії акмеологічних наук “Закони творення духовного продукту” (Санкт-Петербург, 2011 р); в академічних читаннях “Якість освіти – результат застосування акмеологічної теорії, технологій, вимірювань” (Санкт-Петербург, 2013); в Ананьївських читаннях – “Психологія в охороні здоров'я” (Санкт-Петербург, 2013) та ін. У 2014 році науковці ЖДУ брали участь у Х Міжнародній науковій онлайн-конференції у м. Добричі (Болгарія) “Освітній менеджмент: ефективні практики” у роботі секції “Розвиток професіоналізму та професіоналів”, міжнародній науково-практичній конференції “Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах” (Київ-Житомир, 2014 р.) та ін.

Відтак, у межах Житомирської науково-педагогічної школи здійснюється значна робота щодо реалізації креативного підходу у професійній підготовці нової генерації педагогів, їх орієнтації на досягнення акме-вершин.

Таким чином, початок ХХІ століття характеризується всебічним

поширенням глобалізаційних явищ – як процесу універсалізації, виявлення єдиних для всього освітнього простору закономірностей, структур і взаємин у різних сферах життєдіяльності суспільства. У цих умовах вищій школі слід спрямовувати студентську молодь на творчу діяльність, патріотичну ідентифікацію національної культури та конкурентоспроможного фахівця-професіонала.

## Литература

1. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста : монография / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский, Л. Е. Паутова. – СПб, Коломна-Рязань, 2008. – 376 с.
2. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : [монографія] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 456 с.
4. Антонова О. Є. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи / О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 263 с.
5. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта-наука, 1998. – С. 40-44.
6. Вознюк О. В. Развитие личности педагога в условиях цивилизационных zmian: теория і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013 – 612 с.
7. Дубасенюк О. А. Житомирська науково-педагогічна школа: історія, здобутки, перспективи // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – С. 114-148.
8. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

9. *Кічук Н. В.* Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / Н. В. Кічук. – Київ, 1993. – 31 с.
10. *Колесник Н. Є.* Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Колесник Наталія Євгенівна. – Житомир, 2007. – 335 с.
11. *Кремень В. Г.* Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – С. 10-26.
12. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин) : монография / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Изд-во НУ “Центр стратегических исследований”, 2012. – 382 с.
13. Педагогічна спільнота: психосоціальний аспект: колективна монографія / за ред. О. А. Донченко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 192 с.
14. *Піддубна О. М.* Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Піддубна Оксана Михайлівна. – Житомир, 2010. – 280 с.
15. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
16. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л. В. Кондрашова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХНУ, 2009. – С. 101-105.
17. *Сластенин В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Сластенин, С. Г. Перевалов // Педагогическое образование и наука – 2005. – № 1 – С. 25-34.

18. *Сисоєва С. О.* Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161-172.
19. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.
20. *Чернілевський Д. В.* Духовна культура особистості: навчальний посібник : вид. 3-є, допов. / Д. В. Чернілевський, М. Б. Євтух, П. М. Таланчук. – Вінниця : АМСКП, 2013. – 416 с.
21. *Чернілевський Д. В.* Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-є, перероблене / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, В. І. Захарченко, О. В. Вознюк / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2012. – 346 с.
22. *Шапар В.* Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.



**Барбіна Є. С.**

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*“Головним предметом у школі має бути людиноведення, а основою педагогічної майстерності – здатність розуміти і відчувати дитячу душу”*

**В. О. Сухомлинський**

*“Майстерність вихователя не є якимсь особливим мистецтвом... але це – спеціальність, якій треба навчати, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта”*

**А. С. Макаренко**

*“Мистецтво і майстерність педагога якраз і заключаються в умінні поєднувати сердечність з мудрістю”*

**В. О. Сухомлинський**

Соціальні зміни, що відбуваються у суспільстві, зумовлюють необхідність інноваційних підходів до вирішення складних проблем професійної підготовки вчителя на різних етапах неперервної педагогічної освіти і побудови нової школи, у яку має прийти вчитель нового типу – професіонал, громадянин, носій і виразник загальнолюдських цінностей і провідних ідей національної культури, людина гуманістичної спрямованості. Тільки такий вчитель у спроможності забезпечити формування особистості дитини, підготувати її до життя у сучасних соціальних умовах.

Вирішення цього завдання забезпечується високим професіоналізмом учителя, сутнісною особливістю якого є здатність до інтеграції загальноосвітніх, спеціальних, психолого-педагогічних, дидактичних і методичних знань, комплексного розв’язання завдань навчання, виховання й розвитку особистості.

Як відомо, жоден з навчальних предметів, що входить до структури професійної підготовки майбутніх педагогів, не забезпечує належного рівня їх готовності до відповідної практичної діяльності. Саме тому

науковці, які досліджують проблеми освіти, значну увагу приділяють вивченню інтеграційних процесів, пошуку ефективних шляхів та умов створення інтегративних навчальних дисциплін, однією з яких є основи педагогічної майстерності [1].

Проблема педагогічної майстерності має глибокі історичні та соціальні корені, що відбивають у собі минуле світової та вітчизняної думки, мистецтва і науки навчання й виховання. Аналіз філософських витоків педагогічної майстерності, питань її становлення та розвитку в Україні, а також стан професійної підготовки і педагогічної майстерності вчителя у зарубіжній педагогіці дав змогу суттєво осмислити і визначити феномен та історичну генезу педагогічної майстерності, простежити напрями розвитку концептуальних підходів до її формування у системі неперервної педагогічної освіти.

Сучасні дослідники розглядають педагогічну майстерність як особливу якість педагогічної діяльності у процесуальному та результативному аспектах [2].

Однак у сучасній практиці професійної школи феномен педагогічної майстерності як навчальної дисципліни та системотворчого чинника процесуального і результуючого компонентів професійної підготовки та професійної діяльності до цього часу у достатній мірі не усвідомлений. Деякі вчені часто-густо розглядають у курсі педагогічної майстерності лише еkleктичне поєднання окремих практичних прийомів, не вбачаючи потенційних можливостей відповідної підготовки майбутніх учителів для розв'язання базових теоретичних і методичних завдань організації процесу навчання та професійної підготовки у цілому.

А між тим відомо, що науковий статус і суспільне визнання будь-якої науки залежать, перш за все, від ступеня розробки теоретичних основ, котрі розкривають її закономірності, цілі, предмет, функції, зв'язки з певними галузями дійсності. Педагогічна майстерність як навчальна дисципліна і галузь наукових знань, що вивчає найвищі форми педагогічної діяльності і шляхи їх досягнення, не складає виключення, тому що цілісність її структурно-функціональних компонентів проявляється у закономірно існуючих взаємозв'язках психолого-педагогічної теорії та її прикладних аспектів. Саме комплексний за змістовим наповненням і функціональним призначенням системотвірний чинник педагогічної майстерності, що

забезпечує керованість особистісно-середовищною взаємодією і взаємовідносинами, складає ту специфічну галузь наукового знання і практики, котра відбиває суміжне і в той же час компенсаторне місце педагогічної майстерності у структурі психолого-педагогічних наук про виховання, освіти й розвиток.

На перший погляд, педагогічна майстерність не має власної теорії, а призначення тих теоретичних обґрунтувань, котрі використовуються нею, – у практичних додатках окремих психолого-педагогічних теоретичних аспектів. Однак, це не зовсім відповідає дійсності. Теорія педагогічної майстерності, як і будь-яка інша наука чи її галузь, знаходиться у процесі свого становлення й розвитку, проходячи шлях від визначення базових понять до формування власних концептуальних положень, а від них – до створення власної теорії, що повністю відповідає філософському підходу, згідно з яким об'єктивним джерелом становлення й розвитку понять є матеріальний світ, а реальною основою – громадсько-історична практика людей, як своєрідна форма відбиття об'єктивної реальності.

Концептуальна модель педагогічної майстерності не заперечує і не спростовує систему психолого-педагогічних наук, її розробка відбувається завдяки збереженню і закріпленню у новому знанні всього того, що відповідає об'єктивній істині й випробувано часом. У цьому сутність фундаментального закону розвитку науки, яким є закон наступності наукового знання. У сучасних умовах ідеї, принципи, закономірності педагогіки не завжди можуть забезпечити пояснення і керованість комплексними психолого-педагогічними явищами об'єктивної реальності: необхідна їхня інтеграція з психологічними дисциплінами, а також визначення комплексних об'єктів дослідження та правил роботи з ними засобами інтегративних між- і метапредметних теорій та методик.

Система професійної підготовки вчителя, що спрямована на цілісний розвиток його особистості, має забезпечити оволодіння спеціальними знаннями та вміннями, а також розвиток у конкретних індивідів-учасників цього процесу, адекватних професійним потребам ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе, як спеціаліста, формування сукупності професійно-значущих якостей, готовності до постійного самоаналізу і самовдосконалення.

Визначаючи провідну концептуальну ідею щодо ролі і функцій

педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти ми враховували, що сучасний процес професійної підготовки не забезпечує належного рівня готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, оскільки він ґрунтується переважно на аналітичному підході (структурно-якісній роздрібненості окремих навчальних дисциплін). Стихійно, емпіричним шляхом утверджується нова тенденція – багатоаспектної, багатоякісної інтеграції змісту і значень. Курс з основ педагогічної майстерності – це одна з інтегративних навчальних дисциплін. При цьому здійснюється ряд напрямів інтеграції: теорії та практики; змісту та професійної спрямованості традиційних вузівських навчальних дисциплін; життєвого досвіду студентів і знань та професійних цінностей, що опановуються під час навчання у вищому педагогічному закладі; забезпечення наступності і послідовності різних етапів професійної підготовки; формування особистості майбутнього вчителя в системі неперервної педагогічної освіти [3, с. 37].

Педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності. Функціонуючи на перших етапах свого розвитку як навчальна дисципліна, що синтезує окремі напрями фахової підготовки вчителя й доповнює її традиційний зміст, з часом педагогічна майстерність, відповідаючи потребам реальної практики, перетворюється на системотвірний чинник професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти.

Аналіз досвіду втілення педагогічної майстерності в діяльність окремих вузівських колективів свідчить, що найбільш дієвою та ефективною є така організація його викладання, коли забезпечується проникнення в різні галузі знання з метою об'єднання їх загальними і професійними значеннями, коли перед студентами розкриваються сутнісні моменти педагогічної діяльності у пізнавальному, організаційному та самоврядувальному ракурсах, коли підвищуються можливості традиційних психолого-педагогічних, методичних і спеціальних дисциплін відбивати зміст професійної діяльності, коли студенти усвідомлюють значення та освоюють якісно нові, не актуалізовані іншими навчальними предметами якості, вкрай необхідні для майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовані нами концептуальні положення можуть бути реалізовані на основі провідних принципів професійної підготовки

вчителів у сучасній парадигмі освіти: неперервності, гуманізації, цілісності, комплексності, інтеграції, активної комунікації, поступовості освоєння професійної діяльності, органічної єдності особистісно-діяльнісного підходу, індивідуалізації навчання, активності, концентричності.

Суттєвим у визначенні ролі та функцій педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти є розгляд даної системи як складної, організаційної системи, що включає процес становлення, формування й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вузі й реалізується у сфері післядипломної освіти.

Система неперервної педагогічної освіти, що спрямована на цілісний розвиток особистості вчителя, покликана забезпечити оволодіння спеціальними знаннями і вміннями, а також розвиток у конкретних індивідів-учасників цього процесу, адекватних професійним потребам ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про себе, як спеціаліста, формування сукупності професійно-значущих якостей, готовності до постійного самоаналізу і самовдосконалення [4, с. 20].

Реалізувати функцію педагогічної майстерності як одного з чинників професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти можна, якщо в основу роботи з тими, хто навчається буде покладене методологічне положення про те, що джерело змін руху, розвитку будь-якої системи знаходиться в ній самій і забезпечується її внутрішніми суперечностями. Тому одне із найважливіших завдань курсу – пробудити потребу студентів вищих педагогічних закладів освіти, вчителів виявляти суперечності тих процесів і систем, у якій вони включені, активність їх усвідомлення, готовність до переборення суперечностей конструктивними засобами.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що це відбувається завдяки тому, що нові підходи до визначення сутності педагогічної майстерності дозволяють подолати існуючий у сучасних вищих закладах освіти розрив між діяльнісною формою підготовки та особистісним розвитком кожного студента. Визначення педагогічної майстерності, структура і зміст її базових складових ґрунтуються на гармонії, взаємодії діяльнісного та особистісного компонентів, врахування в діяльності базових індивідуальних якостей.

Педагогічна майстерність дозволяє виявляти загальне, особливе та

одиничне як у найбільш значущих об'єктах педагогічної діяльності, так і в підходах і засобах розв'язання професійних проблем методами різних наук. Проведене дослідження з проблеми формування педагогічної майстерності в системі неперервної педагогічної освіти дає підстави стверджувати, що педагогічна майстерність – це складне утворення, що характеризується множинністю структурних елементів. Це – багатоаспектне, багатопланове, багатофункціональне, багатоконтекстне явище педагогічної реальності, що характеризується відповідними якісними показниками.

Найбільш пріоритетне й ефективне для практичних цілей розуміння педагогічної майстерності полягає в тому, що педагогічна майстерність це:

а) якісний показник процесу і результату творчої професійної діяльності;

б) інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії;

в) інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя;

г) технологічне забезпечення реалізації гуманістичної спрямованості освітньо-виховної діяльності в закладах різного типу.

При введенні курсу “Основи педагогічної майстерності” у зміст навчального процесу з'являється можливість поставити у центр уваги особистість студента, але не тільки у суто психологічному плані, а й у безпосередньому зв'язку із змістом майбутньої професійної діяльності. У змісті педагогічної майстерності саме особистість вчителя розглядається та розкривається як основний чинник впливу на розвиток дитини. Наповнення індивідуальних особливостей студентів професійними знаннями і змістом, ознайомлення майбутніх вчителів із своєю індивідуальністю в її професійній проекції дозволяє розв'язувати ряд важливих проблем, які не були передбачені у змісті інших навчальних предметів: осмислення своїх недоліків і розробка компенсаторних прийомів; виявлення індивідуальних переваг і відпрацювання власного стилю діяльності; складання і реалізація програми професійного розвитку й саморозвитку; підвищення індивідуальної стійкості до негативних проявів у професійній діяльності. Завдяки включенню в навчальний процес курсу “Основи педагогічної майстерності” створюється можливість безпосереднього розкриття системи

професійних цінностей, ядром якої є гуманістична спрямованість, а суттєвою якісною ознакою – орієнтація на постійний саморозвиток і самовдосконалення.

Поняття педагогічної майстерності є універсальним, що проектується на різні етапи неперервної педагогічної освіти: довузівський, вузівський і післявузівський. При цьому наскрізна ідея педагогічної майстерності по-різному проявляється на кожному з цих етапів. На довузівському – вона, перш за все, виконує функцію загального інформування про зміст і специфіку педагогічної діяльності, сприяючи зняттю наївно-спрощеного чи романтично-нереального погляду на професію вчителя, реальній оцінці своїх можливостей, зміцненню або зміні професійної спрямованості, прийняттю обґрунтованого рішення про вступ у педагогічний навчальний заклад, відбору особистостей, які проявили здібності до педагогічної діяльності.

На вузівському етапі – у межах відповідної навчальної дисципліни педагогічна майстерність надає можливість більш глибоко ознайомитись з особливостями педагогічної діяльності, побачити професійну сутність і значущість навчальних дисциплін, що вивчаються у навчальному закладі, виявити свої можливості у вирішенні професійних завдань. На післявузівському етапі (у системі післядипломної освіти) педагогічна майстерність наповнює реальною якістю педагогічну діяльність, що безпосередньо реалізується особистістю, накреслює перспективи, шляхи та етапи самовдосконалення.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу проблеми та проведеного дослідження дало змогу виявити умови ефективної реалізації ідеї педагогічної майстерності як одного з системотворчих чинників процесу багаторівневої, багатоаспектної і багатоякісної інтеграції професійної підготовки вчителя в системі неперервної педагогічної освіти, зокрема:

– цілеспрямована орієнтація всієї системи підготовки на образ сучасного вчителя-гуманіста, професіонала, носія провідних ідей національної і загальнолюдської культури;

– виявлення реального стану сформованості у майбутніх вчителів професійно-педагогічних потреб, цілей, мотивів, установок, пов'язаних з відповідним напрямом освітньо-виховної діяльності;

– педагогічна діагностика сформованості елементів педагогічної

майстерності на довузівському і вузівському етапах тих, хто навчається, та рівня педагогічної майстерності вчителів на післявузівському етапі;

– забезпечення відносної завершеності кожного етапу становлення професіонала при одночасному формуванні у тих, хто навчається, загальної установки на незавершеність процесу професійного становлення в цілому, усвідомлення професійного самовдосконалення, необхідності постійного пошуку шляхів удосконалення власної професійної майстерності;

– орієнтація майбутнього спеціаліста на сприйняття позиції власної активної життєдіяльності, що відповідає за досягнутий рівень професійної майстерності;

– творчий характер професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей та особливостей кожного студента;

– забезпечення відповідних умов для активної участі студентів у навчальному моделюванні шляхом створення і відпрацювання моделей педагогічної взаємодії;

– поширення завдань відпрацювання елементів професійної майстерності на всі дисципліни психолого-педагогічного циклу, розробку та впровадження комплексних, міждисциплінарних видів занять;

– постійні творчі зв'язки із загальноосвітніми школами та закладами освіти на довузівському, вузівському та післявузівському етапах;

– спеціальна підготовка викладачів курсу “Основи педагогічної майстерності”, до якої має входити оволодіння змістом психолого-педагогічних дисциплін, методикою викладання відповідного предмета в загальноосвітній школі, а також вміння організовувати та проводити мікротренінгові справи тощо.

Оволодіння педагогічною майстерністю забезпечує дієву реалізацію гуманістичної сутності педагогічної професії. Сьогодні, як ніколи, цей аспект набуває особливу значущість у суспільному, професійному та індивідуальному житті. Поряд з цим, слід пам'ятати, що ніякі технічні прийоми, ніякі технології не будуть ефективними, якщо вони не підсилені на особистісному рівні. Педагог – гуманіст – це, перш за все, той, хто засвоїв гуманістичні принципи на особистісному рівні, зробив їх стрижнем, основою своєї життєвої позиції. Тому саме на довузівському етапі має бути закладена чітка стратегія підготовки



майбутнього вчителя, котра забезпечувала б орієнтацію учнів на дієве оволодіння гуманістичними відносинами, розуміння ними того, що реалізація гуманістичної спрямованості професії вчителя забезпечується не декларативно, а шляхом формування у кожного педагога культури мислення, почуттів, поведінки.

Довузівську підготовку ми розглядаємо як органічну складову системи неперервної освіти, гнучку, відкриту динамічну підсистему, що виконує специфічні завдання цілеспрямованої професійно-педагогічної орієнтації учнів і пропедевтичної підготовки до умов навчання у вищому навчальному закладі. Головним завданням на довузівському етапі є зміцнення переконання у вірності зробленого професійного вибору чи, навпаки, своєчасне розуміння деякими учнями своєї невідповідності педагогічній діяльності, попередження або зниження ймовірності серйозної життєвої помилки [4, с. 88].

В організації навчальної роботи на цьому етапі необхідно враховувати той факт, що коли індивідуальна діяльність старшокласників починає ними усвідомлюватися як суспільно значуща, тоді їхня соціальна спрямованість стає одним із важливих чинників орієнтації на професію вчителя, сприяючи появі і розвитку інтересу до змісту педагогічної діяльності.

Оцінка ефективності довузівської підготовки (за результатами діяльності факультативів, шкіл, факультетів майбутніх педагогів) показала, що основними позитивними зрушеннями у результаті її реалізації є:

- усвідомлення старшокласниками соціальної та індивідуальної значущості вчительської професії;
- формування відповідального ставлення до вибраного виду діяльності;
- набуття первинних психолого-педагогічних знань, умінь, навичок;
- формування вірних уявлень про самого себе, усвідомлення ступеня розвитку у себе якостей, що необхідні для успішної професійно-педагогічної діяльності, особистісних відмінностей, здатностей, можливостей працювати у вибраній сфері трудової діяльності.

Сукупність означених параметрів є основою інтегрального показника ефективності реалізованого педагогічного впливу – готовності слухачів факультету, шкіл і факультативів до професійно-

педагогічної діяльності, оволодіння ними початковими елементами педагогічної майстерності. Як відомо, готовність у психології та педагогіці розглядається як особливий функціональний психічний стан та як особистісна властивість, що має складну структуру із кількома взаємопов'язаними компонентами. Готовність на даному етапі професійної підготовки слід розглядати як сукупність чотирьох компонентів: *мотиваційного* (спрямованість на педагогічну діяльність, намір і бажання нею займатися); *змістового* (знання специфіки педагогічної діяльності та вимог, що висуваються нею до виконавців); *операційного* (оволодіння початковими навичками та вміннями педагогічної діяльності, що дозволяють безпосередньо приступати до її виконання і таким способом впевнитися у тому, що вибір не випадковий) та *професійно-особистісного* (наявність особистісних якостей, що сприяють ефективності педагогічної діяльності, та відсутність тих, котрі її утруднюють або протипоказані).

Таким чином, у цілому параметр готовності співпадає зі структурою педагогічної майстерності. Вибір терміну готовності у якості результуючого пояснюється, перш за все, вимогами наукової коректності, оскільки у даному випадку було б недостатньо правомірним говорити про майстерність у цілому. Як відомо, навіть уведення поняття педагогічної майстерності у практику діяльності педагогічних вузів визвали у теоретиків суперечки по те, чи етично стверджувати про майстерність там, де відсутня відповідна діяльність. І хоч причини, що викликають відповідні суперечки, легко знімаються, якщо звернутися до системного підходу (мова йде про деяку ідеальну систему, котра може знаходитися на різних етапах свого становлення, ієрархізації, структурування, системних якісних перетворень), все ж при розгляді конкретних об'єктів завжди виникає необхідність додатково визначати, з якого етапу інтеграції окремих структурних елементів правомірно говорити про систему в цілому. Саме тому на етапі довузівської підготовки більш доцільно вживання інструментального терміну готовності, що відбиває у більшій мірі потенційний, а не результуючий аспект відносин окремого індивіда з відповідним напрямом професійної діяльності. Слід підкреслити, що на даному етапі інтегральний показник готовності виконує прогностичну функцію, що характеризує наявність чи відсутність нахилів до професійно-педагогічної діяльності.

У системі неперервної професійної підготовки педагогічних кадрів на кожному етапі реалізується особлива сукупність цілей. Провідною, об'єктивною, соціальною метою процесу навчання у вищому навчальному закладі є підготовка висококваліфікованих фахівців. Суб'єктивно ця мета відбивається у свідомості студентів як намагання оволодіти структурою відповідної діяльності, набути комплекс якостей, які дозволили б їм на високому рівні виконувати професійні функції [5, с.79].

Тому системотвірна мета педагогічної профорієнтації на довузівському етапі змінюється на вузівському етапі новою метою – формуванням інтегральної готовності майбутніх педагогів до вчительської праці.

Трактування педагогічної майстерності як своєрідної готовності знімає найбільший аргумент, котрий використовують опоненти, критикуючи дану ідею, а саме: чи можливо формувати майстерність у студентів, коли вони ще не залучені повністю у відповідний вид діяльності? Дійсно, найвищий рівень майстерності в усій сукупності якісних і кількісних показників та характеристик, що характеризує означений феномен, може бути досягнутий лише у процесі виконання відповідної професійної діяльності. Тому на цьому етапі слід вводити у навчальний процес пролонговану мету досягнення професійної майстерності, відпрацьовуючи окремі його структурні елементи, встановлюючи інтегральні зв'язки між окремими складовими.

Реально зрозуміти роль навчального курсу основ педагогічної майстерності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, окреслити дидактичні основи його викладання можливо, лише поглянувши на сутність цієї підготовки з методологічних позицій, виявивши ті її специфічні особливості, котрі призвели до виникнення необхідності у відповідній навчальній дисципліні.

Суспільне замовлення на формування вищою школою соціально активної, творчої особистості вчителя зумовило розробку нових підходів до змісту навчання й виховання, інноваційних форм і методів викладання у вузі. Важливу роль у підвищенні ефективності професійної підготовки, як свідчать наукові дослідження та сучасна практика, відіграє забезпечення дійової системи органічних зв'язків між навчальними предметами та окремими формами навчальної діяльності студентів. Означене зумовлюється вираженою тенденцією інтеграції

сучасних знань з окремих наукових сфер, орієнтацією загальної наукової парадигми не на функціонування ізольованих галузей знань, а на загальне та універсальне оволодіння об'єктивними законами природи, суспільства та людської свідомості.

Введення у навчальний процес курсу основ педагогічної майстерності є своєрідною альтернативою предметно-орієнтованої системи професійної підготовки, завдяки чому відбулось зміщення вимог, що висуваються перед студентами, із засвоєння окремих галузей знань до формування загальної, інтегральної готовності здійснювати педагогічну діяльність.

Загальний аналіз цілей і завдань вузівського курсу основ педагогічної майстерності, відповідних навчальних планів і програм дозволяє стверджувати, що означений курс є вдалою спробою здійснити множинну інтеграцію змісту, напрямів, форм і методів професійної підготовки у ВНЗ. Не дублюючи традиційні навчальні курси (педагогіку, психологію, теорію і методiku виховання тощо), він суттєво їх доповнює шляхом інтеграції теоретичних знань з окремих дисциплін і трансформації їх у практичні еквіваленти педагогічної діяльності. Реалізація зазначеного відбувається шляхом формування й розвитку у майбутніх учителів тих професійно необхідних якостей, котрі забезпечують відповідне рефлексивне управління: спостережливості, емпатії, динамізму, емоційної стабільності, креативності, педагогічного такту тощо, тобто всього комплексу властивостей особистості, що забезпечують високий рівень професійної педагогічної діяльності на рефлексивній основі.

Джерелами, що забезпечують необхідний рівень активності майбутніх учителів у процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності, мають стати мотиви самоактуалізації особистості у площині професійно-педагогічної діяльності. Регулятором цих мотивів, що забезпечують органічне їх включення у загальну систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості учителя, є гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Результатом вузівського етапу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя стали гармонізація структури самосприйняття студентів, усвідомлення більшої кількості особистісних якостей, спрямування уваги на пошук стратегій і тактик професійної діяльності, що максимально використовують особистісний потенціал.

Завдяки педагогічній майстерності у процес професійної підготовки імпліцитно привноситься у наочній формі парадигматичний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно до педагогічних об'єктів. На заняттях з педагогічної майстерності розширюється галузь пізнання, виокремлюються зв'язки між елементами знань і вмінь з різних навчальних дисциплін; саме ці зв'язки, а не знання й вміння, стають спеціальними об'єктами засвоєння.

Орієнтація на засвоєння інтегрованих знань і зв'язків допомагає майбутнім вчителям осмислити питання правомірності переносу і синтезу із різних теоретичних систем і навчальних дисциплін, підвищити усвідомленість навчального процесу і рефлексивний компонент навчальної діяльності. На заняттях з педагогічної майстерності студенти навчаються бачити в одиничному загальне, з позицій загального оцінювати особливе і завдяки цьому ефективно розв'язувати педагогічні колізії в інтересах одиничного.

Основними підсумками роботи на цьому етапі ми вважаємо зміни стратегій і тактик при розв'язанні конкретних проблем навчання, виховання й розвитку дітей, розв'язання ситуацій шкільного життя.

Спостереження за тими відносинами і поведінковими особливостями, які виявляють майбутні вчителі при розв'язанні ситуацій педагогічної дійсності, що моделюються, дозволили зафіксувати певні якісні зрушення і відмінності до і після вивчення курсу основ педагогічної майстерності (ОПМ). Найбільш типові з них викладено в таблиці.

**Таблиця 1**

*Розходження у якісних особливостях розв'язання студентами педагогічних ситуацій*

<i>До вивчення курсу ОПМ</i>	<i>Після вивчення курсу ОПМ</i>
Включення у виконання дій переважно імпульсивне, без усвідомлення й аналізу.	Включення після усвідомлення й аналізу дій, що відбувались.
Головна детермінанта – власні відчуття, відносини.	Головна детермінанта – стан дитини, учня.

<i>До вивчення курсу ОПМ</i>	<i>Після вивчення курсу ОПМ</i>
Цілепокладання безпосереднє, намагання швидко, за будь-яку ціну розв'язати проблему.	Цілепокладання “на перспективу”, заради одержання відстрочених і глобальних результатів.
Намагання досягти власної переваги у ситуації.	Відмова від власних переваг на користь вправи.
Неуважність до техніки дій, епізодична неконгруентність поведінки (змісти вербальних і невербальних складових розходяться).	Розуміння значущості технічних аспектів, поведінка конгруентна.
Захист від негативної оцінки власних дій, відмова від продовження роботи.	Потреба уточнення своїх недостатньо ефективних дій, готовність багато разів повторювати дію до одержання позитивного результату.

Зазначимо, що одержання якісних показників за даними параметрами – процедура досить важка, оскільки останні не піддаються прямій формалізації. Тому в процесі роботи зі студентами деякі з наведених ознак конкретизувалися на ще більш конкретні критерії, на підставі чого здійснювався аналіз дій студентів. У цілому, на підставі постійних педагогічних спостережень можна стверджувати: частина студентів дійсно змінює в процесі оволодіння курсом педагогічної майстерності свої поведінкові стратегії при розв'язанні педагогічних ситуацій. Кількість таких студентів у різних групах помітно відрізняється. Цьому, на наш погляд, сприяють:

- початок викладання курсу “Основи педагогічної майстерності” з перших днів навчання в вузі, коли ще не виробилися відповідні стереотипи навчання (орієнтація переважно на знакові системи);

- створення на заняттях сприятливих умов для обговорення життєвого досвіду студентів, психологічних травм, хибних уявлень про діяльність учителя;

- чітке виконання всієї програми робіт з курсу “Основи педагогічної майстерності”, відсутність пропусків занять з організаційних чи індивідуальних причин;

- специфіка факультету (ідеї найбільше усвідомлюються і сприймаються найчастіше студентами філологічного факультету,

факультету іноземних мов та початкових класів);

– особливості навчальних груп. Якщо в групі був сильний неформальний лідер з антипедагогічною чи антигуманною спрямованістю, то ефективність вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” була нижчою;

– частка навчального часу, передбаченого на розв’язання практичних ситуацій. Найбільша ефективність досягалася тоді, коли робота з моделями різних ситуацій здійснювалися на кожному занятті;

– особистісні та професійні якості викладача курсу “Основи педагогічної майстерності”, його здатність втілювати гуманістичні принципи в діяльність і відносини зі студентами;

– загальна атмосфера на факультеті, ставлення до курсу “Основи педагогічної майстерності” як рівноправної навчальної дисципліни.

Таким чином, підтверджується положення про те, що тільки єдина стратегія професійної підготовки у вищому навчальному закладі освіти, цілісна система дій окремих структурних елементів навчання можуть забезпечити оптимальну ефективність викладання курсу “Основи педагогічної майстерності”.

Формування педагогічної майстерності – цілісний процес, що немає чітких часових меж. Оволодіння його структурними компонентами відбувається на всіх етапах становлення й розвитку особистості майбутнього педагога. Однак, найбільш інтенсивно якісний розвиток професіоналізму вчителя відбувається у післявузівській період, у процесі безпосереднього включення у виконання професійних функцій. Саме в цей час відбувається становлення педагогічної майстерності як особливого рівня розвитку педагогічної діяльності, що характеризується у більшій мірі створенням сталих зв’язків між окремими структурними елементами і компонентами діяльності педагога. Саме у процесі безпосередньої педагогічної діяльності учитель або намагається досягнути високого рівня професіоналізму, проектуючи перспективи, шляхи і етапи свого удосконалення, або ж фіксується на певному проміжному рівні, вважаючи свій професійний розвиток завершеним. Як відомо, найбільш складним для випускників є етап післявузівський, коли молодий фахівець включається в особливий адаптаційний період. Адаптація вчителів-початківців відбувається одночасно в різних напрямках: до нового соціального середовища, до структури професійної діяльності, до системи нових професійних вимог тощо. Доведено, що

завершення процесу професійно-педагогічного становлення вчителя у ході самостійної діяльності залежить від глобальних проблем суспільства (економічних, політичних і соціальних чинників), особливостей організації праці та міжособистісних відносин на безпосередньому робочому місці, а також особливостей самого вчителя (перш за все – його власної активності до професійного самоудосконалення).

Інтегральним показником адаптації вчителя є його відношення до професійної діяльності, а також склад тих чинників, які, на думку вчителя, впливають на це відношення (перш за все – співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників). В залежності від того, які чинники (зовнішні чи внутрішні) вважаються учасниками педагогічного процесу найбільш значущими, можна оцінювати міру сприйняття ними відповідальності за якість і результати своєї праці чи перекладання її на зовнішні обставини, тенденції до постійних пошуків причин, що виправдовують власну пасивність як у макро-, так і у мікроситуаціях професійної діяльності.

Важливим напрямом роботи з молодими фахівцями є надання допомоги у засвоєнні нової професійної позиції, у переборенні тих відносин, стандартів, видів діяльності, які були доцільні у процесі навчання у ВНЗ, однак на процес професійної діяльності вони впливають негативно. Найбільш важливим моментом роботи з учителями є включення “педагогічної рефлексії”, осмислення власних дій, співвіднесення їх із гуманістичними принципами педагогічної професії. У центрі уваги має бути унікальна, неповторна інтегральна індивідуальність учителя, пошук шляхів реалізації її сильних сторін і компенсації тих якостей, котрі перешкоджають ефективній педагогічній діяльності. Ядром, стрижнем, на якому будується робота з учителями, є намагання забезпечити інтеграцію науки і практики як передумову ефективного формування й розвитку особистості вчителя та його педагогічної майстерності.

На важливість і необхідність тісної співпраці теорії і практики у справі підвищення й розвитку педагогічної майстерності неодноразово наголошував у свій час К. Д. Ушинський, підкреслюючи, що без оволодіння педагогічною теорією вчитель не зможе стати справжнім майстром педагогічної праці. Ефективність професійної діяльності припускає інтегральну готовність учителя до педагогічної праці, у якій



можна виділити дві сторони: мотиваційну (схильність до педагогічної діяльності, котра є стрижневою) та інструментальну. Однак найбільш важливим є формування ціннісно-мотиваційного ядра особистості вчителя, оволодіння професійними смислами і відносинами, наповнення їх особистісною значущістю. Будь-які прогалини у знаннях чи навичках можуть бути порівняно легко переборені, тоді як відсутність базового компонента професійної спрямованості особистості вчителя-гуманізму – зумовлює низьку ефективність педагогічної діяльності, постійні внутрішні конфлікти у самого вчителя, порушення міжособистісних відносин з людьми, які його оточують. Складність роботи над спрямованістю вчителя зумовлена тим загальновідомим фактом, що неможливо формувати гуманістичну спрямованість особистості тільки на словах; необхідно створення особливої системи, у якій адекватними засобами, з одного боку, забезпечується реалізація потреб самого вчителя у співпереживанні, співучасті, милосерді, доброті, емпатії, а з другого – потреби вчителя дієво проявляти відповідні якості по відношенню до оточуючих і, перш за все, до дітей. А це вимагає змінити відношення вчителя до учня, до самого себе, до людей в цілому, перехід на позиції гуманізму.

Початковим моментом у системі формування педагогічної майстерності на післявузівському етапі було виявлення ставлення працюючих учителів до проблеми педагогічної майстерності. Респондентам було запропоновано оцінити важливість педагогічної майстерності у своїй діяльності та охарактеризувати смисл, що його вкладали вчителі у поняття педагогічної майстерності. За результатами дослідження – 87% респондентів вказали на гуманістичну спрямованість як на обов'язкову складову педагогічної майстерності; 63% – на наявність педагогічних здібностей (загальних та спеціальних) – як на провідну роль цього компоненту у структурі педагогічної майстерності; 59% – на знання свого предмету як на значущу складову педагогічної майстерності. Як бачимо, до педагогічної майстерності вчителі ставляться з позицій більш узагальнених, аніж прямо прагматично. Це підтверджує надання переваги гуманістичній спрямованості і здібностям перед предметними знаннями. Водночас, ряд аспектів, що потенційно мають значення для професійної діяльності, явно не дістають належної оцінки. Так, тільки 21% опитаних вважають важливим компонентом педагогічної майстерності психолого-

педагогічні знання. Найменш важливою для вчителів виявилася педагогічна техніка: тільки 19% респондентів назвали її складовою педагогічної майстерності.

Дослідження показало, що основною умовою ефективної роботи у сфері підвищення професійної майстерності на післявузівському етапі є тісний зв'язок кафедр педагогічної майстерності з школами міста, району, області. Метою такої взаємодії є надання допомоги вчителям в усвідомленні загальних, специфічних та індивідуальних особливостей власної освітньо-виховної діяльності, сприяння формуванню тих компонентів педагогічної майстерності, котрі через певні обставини виявились відсутніми чи недостатньо розвиненими.

Результати такої взаємодії виявились у таких функціональних змінах:

- на методичному рівні – збагачення вчителів і практичних працівників закладів освіти сучасними досягненнями психолого-педагогічної науки і практики;

- на дидактичному рівні – надання допомоги вчителям в ознайомленні з педагогічними інноваціями;

- на гносеологічному – надання можливості наукового аналізу теорії та практики навчання й виховання учнів;

- на експертному – критеріальна оцінка педагогічної майстерності й творчості окремих педагогів та колективів середніх загальноосвітніх шкіл, де проводилася експериментальна робота;

- на рівні впровадження – поширення передового педагогічного досвіду, досягнень науки, діагностика наслідків впровадження в практику і подальшого використання в освітньо-виховній діяльності;

- на управлінському рівні – прийняття рішень у практичній педагогічній діяльності на підставі розширення інформації про сутність і специфіку педагогічного процесу та педагогічної майстерності, що активно використовується педагогами.

Становлення та розвиток педагогічної майстерності на всіх етапах неперервної педагогічної освіти сприяє дієвій реалізації гуманістичної сутності педагогічної професії та гуманістичної спрямованості особистості вчителя.

На жаль, у педагогічній науці ще не склалась загально визнана теорія гуманізації освіти, серед дослідників проблеми немає єдиного розуміння її сутності, а, відтак, немає однозначного пояснення умов,

чинників, методів формування гуманістичної спрямованості особистості, критеріїв її сформованості, за відсутністю яких неможливо ефективно розв'язання проблем гуманістичної освіти молоді.

Проблема підготовки вчителя-гуманіста була предметом уваги визначних педагогів минулого – Я. А. Коменського (“Школи – майстерні гуманності”), І. Г. Песталоцці (“Загальна мета виховання – прояв у дитини “істинної людяності””), А. Дистервега (“У кожному індивідуумі, у кожній нації має бути вихований образ думок, що іменується гуманністю; це – прагнення до благородних загальнолюдських цілей. Перша її сходи́на – повага чужої особистості і її особливостей; друга – сприяння її людським і національним цілям на основі взаєморозуміння і згоди; третя – об'єднання з нею і з усіма націями земної кулі для досягнення загального призначення людства, установленого Богом”), Ж.-Ж. Руссо (“Люди! Будьте людяні! Це ваш перший обов'язок! Людина! Не ганьби людину!”), М. І. Пирогова (“Усі, хто готується бути корисними громадянами, повинні спочатку навчитися бути людьми”), А. С. Макаренка (“У людини повинна бути єдина спеціальність – вона повинна бути великою людиною, людиною справжньою”), В. О. Сухомлинського (“Головним предметом у школі має бути людиноведення”) [7].

У поняття “гуманітас” греки і римляни вклали дві речі, що відрізняють людину від тварини: по-перше – розум, по-друге – вміння поводитись у суспільстві. “Культурність” у давнину визначалась як “гуманітас”, у середні віка – “вежество”, у ХІХ ст. – “світськість”.

Визначаючи гуманістичну спрямованість особистості вчителя ми маємо виходити із розуміння спрямованості як складноструктурованої інтегративної властивості особистості, що охоплює численні процеси як пізнавальної, так і емоційно-вольової діяльності людини. Як відомо, основу спрямованості складає певна структура мотиваційної сфери особистості, у процесі формування якої (особистості) педагогічно значущі мотиви поступово розвиваються, набуваючи провідного значення.

На становлення і розвиток гуманістичної спрямованості особистості значно впливає система соціальних відносин, що склалась у суспільстві поміж людей, що визначає відношення людини до інших людей, своєї діяльності, самого себе. Особистість – це складна структурована єдність, у якій кожний із елементів, що входить до

структури, взаємопов'язаний з усіма останніми і функціонально залежить від структури у цілому. Будь-яка особистісна властивість або риса особистості має широкий діапазон проявів і, виступаючи у різних структурних взаємозв'язках, може відігравати різну роль у діяльності людини.

Ось чому гуманістична спрямованість особистості – у визначенні кола ціннісних орієнтацій, орієнтирів та ідеалів. І суть гуманізації освіти – у поверненні до її моральних витоків, стрижнями яких є людинолюбство, збереження, духовність і людяність, повага до людини і її гідності – тобто те, без чого людство загине!

Будь-який процес можна умовно представити у вигляді рівняння, а рівняння розв'язати, тобто будь-що передбачити математично, математичним шляхом... Тільки не процес виховання, становлення й розвитку особистості, бо кожна – індивідуальна, кожна – зі своїми особливостями, нахилами і пристрастями.

У представників “гуманістичного напрямку” у підходах до організації педагогічної освіти немає єдиної думки щодо різних аспектів цього питання. Поряд з цим всі вони визнають, що викладання – це особистісна взаємодія вчителя і учня. Особливу значущість вони надають особистості вчителя як учасника цієї взаємодії, його здатності здійснювати нормальне спілкування, уникати конфліктних ситуацій. Ідеал “гуманістичного вчителя” заснований на єдності його особистісних якостей та професійних умінь. Такому вчителю не треба бути кимось таким, яким він насправді не є. (До речі, це положення співпадає з твердженням класиків вітчизняної педагогічної теорії про те, що бути природним, сердечним, самим собою – головна ознака майстерності педагогічної взаємодії). “Гуманістичний вчитель” не намагається грати роль міфічного вчителя. Істинна, відкрита, чесна поведінка вчителя не приводить до проблем дисципліни, а знімає їх. Він буває у гніві, нетерплячим, сердитим, роздратованим. Події у класі, як і в усіх сферах життєдіяльності, викликають ці почуття, і “гуманістичний вчитель” усвідомлює їх і не намагається приховати, він відповідає за свою поведінку і не зриває зло на вихованцях. Якщо поведінка дитини викликає у нього роздратування, він дає зрозуміти, що це його поведінка, а не сама дитина викликала у нього гнів. І чуттєвий педагог може уникнути вибуху гніву, знаючи свої почуття і усвідомлюючи початок ситуації, що веде до нього. Бути істотним, щирим – дуже

важливо для вчителя.

Відношення вчителя до дитини, як єдиній, неповторній (у своєму роді) людині, передбачає його безумовну повагу, що включає сприйняття дитини такою, якою вона є. У поведінці вчителя допускаються помилки, недоліки, зміни у настрої та мотивах як явища, що присутні у кожній людині.

Повага до учнів, підкреслюють прихильники “гуманістичної освіти”, породжує у них самоповагу, впевненість у них – породжує впевненість у собі. (Згадаймо девіз Я. А. Коменського: “Повага до людини починається з поваги до дитини!”. Природно, що він порівнює діяльність учителя з благотворним впливом сонця на все живе, що є на землі: “Ім (вчителям) надана найвища посада, більше за яку нічого немає під цим сонцем”.)

Дуже важливо при цьому, щоб учитель володів здатністю поставити себе на місце і у становище учня, швидко і вірно розуміючи його душевний стан. (“Вмій відчувати поряд із собою людину, вмій читати його душу” – навчає В. О. Сухомлинський. Саме здатність розуміти і відчувати душу дитини він вважає основою педагогічної майстерності вчителя.)

При розробці цілей професійно-педагогічної підготовки вчителя ключовим є положення про те, що інформаційна функція вчителя все більше відходить на другий план при зростанні його ролі як вихователя і організатора навчання і соціалізації учнів. (Згадаймо Д. І. Менделєєва: “Знання без виховання – це меч у руках божевільного!”) Намагаючись найтісніше пов’язати завдання підготовки вчителя із соціальним замовленням, покращити керівництво поведінкою учнів і модернізувати навчальний процес, представники “гуманістичної педагогіки”, у першу чергу, висувають вимоги, пов’язані з розробкою цілей загальнопедагогічної підготовки з використанням даних, суміжних з педагогічною наукою, особливо психології та соціології. Концепція “власна особистість як інструмент” змістила акценти в професійній підготовці вчителів. Її програма допомагає кожному майбутньому фахівцеві визначити ті методи, котрі в особистісному плані найбільш йому підходять, відповідаючи його цілям, завданням і проблемам, з якими він стикнеться у процесі своєї майбутньої професійної діяльності.

Однак істинна дійсна гуманізація школи не може бути зведена лише до змін у змісті освіти та стилі спілкування. Школа, як і будь-який

інший навчально-виховний заклад – від дошкільних установ до вищої школи – це не тільки знання і відносини між людьми, а понад усе – це люди! Тому найбільш точна та глибинна суть гуманізації освіти – це зміна людей, “олюднення” особистості кожного педагога і кожної дитини. Становлення людини у людині – ось та найнеобхідніша умова, без якої будь-які педагогічні новації і технології у сфері змісту освіти і спілкування будуть виступати лише своєрідним камуфляжем старого педагогічного мислення.

Ніхто, окрім самого вчителя, не зможе найточніше віддзеркалити формулу його душі і “гуманізувати” її. (Згадаймо П. П. Блонського: “Учитель! Стань людиною!”, “Нова школа має стати школою людяності”; Г. С. Сковороду: “Найвищий ступінь людини складається з того, щоб бути людиною”, “Що може бути шкідливішим за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона всі свої знання використає у зло”; В. Г. Белінського: “Головне завдання людини в усякій сфері діяльності, на всякій сходині ієрархічної драбини – бути людиною”, “Гуманність є людинолюбство, але розвинене свідомістю й освітою”; М. І. Пирогова: “Істинний предмет навчання складається з приготування людини бути людиною”, “Прагни бути і будь людиною!” та ін.) [8, с. 10-14]. Тому важливо, щоб кожний вчитель сам серйозно замислився: чи можлива гуманізація школи, котра не торкається його особистості?

Гуманістична спрямованість особистості має два аспекти, перший з яких передбачає оволодіння вчителем психолого-педагогічною культурою, культурою переконань у свободі і самоцінності кожної, у тому числі, і власної особистості, її глибокі моральні основи і творчі можливості.

Другий важливий аспект – цілісне самосприйняття і прийняття іншої людини, про що вже відзначалось. Сьогодні у навчанні, на уроках емоції, хвилювання, почуття дітей і самого вчителя однаково значущі, як і їх знання, здібності та навички. Інакше кажучи, гуманізація особистості передбачає також культуру емоційного життя, виховання почуттів, здатність учителя цінити, вірно розуміти, щиро сприймати й адекватно відображати як свої власні хвилювання так і хвилювання, своїх вихованців. (Згадаймо – у В. О. Сухомлинського: “... щоб співчувати, співпереживати, необхідна величезна культура почуттів ... Хто найнеприторенніші хами й неуки? Це безпросвітні тупиці у сфері

почуттів”. І висуває ефективний метод – формулу “емоційного пробудження розуму”: знання вчителя – почуття вчителя, почуття учня – знання учня!) Великий педагог і його колеги пробуджували розум дитини, звертаючись не до розуму, а до почуття – і лише через почуття до розуму. Говорячи словами Януша Корчака, В. О. Сухомлинський “поважає дитячу необізнаність” і терпляче, годину за годиною, рік за роком вибудовує педагогікою свого серця душу дитини та його знання.

Формування гуманістичної спрямованості особистості передбачає культуру самовиховання і самопроявлення у різних, під час неочікуваних і для самого педагога, якостях, почуттях і поступках.

Вчителю вкрай важливо не тільки навчати, але й самому навчатися (у тому числі на уроці, на лекції, бути на виду у своїх учнів, студентів).

Безумовно, усі названі компоненти найтіснішим способом взаємопов’язані. Так, без відповідних переконань, наприклад, у початковій моральності кожної людини неможливо по-справжньому довіряти учням, студентам. Без довіри до дітей вчитель буде змушений ігнорувати їх внутрішнє емоційне життя, котре практично не піддається контролю. Без такої довіри він навряд чи зважиться на справжнє самовиявлення у класі.

Формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя – повільний і часто-густо дуже болючий процес викоренення педагогічних стереотипів, процес розвитку психолого-педагогічної культури та кожного з її компонентів. Цей процес продовжується все життя і навіть кожний, самий незначний успіх на цьому шляху ні з чим не порівняти за своєю педагогічною значущістю, бо у педагогічній науці саме людина була, є і завжди буде мірилом усіх речей.

Наведемо точки зору студентів Херсонського державного університету про значущість курсу педагогічної майстерності в контексті його гуманістичної спрямованості. (Думки студентів наводяться мовою першоджерел):

1. “... На этих занятиях действительно учат гуманизму словом и делом, а не только профессиональным знаниям. Учат входит в положение учеников, понимать их любить, а не быть роботом, который пришел, изложил тему, поставил несколько двоек, троек, четверок и ушел. А может быть, для некоторых учеников эта двойка – настоящая трагедия? Как было бы хорошо, чтобы об этом помнили некоторые наши преподаватели вуза, чтобы в студенте они видели прежде всего

человека, будущего коллегу...”.

2. “Мы долгое время занимались педагогическим мастерством, и теперь можно с уверенностью сказать, что занятия по педагогическому мастерству были тесно связаны с понятием гуманизма. Мы изучали деятельность выдающихся педагогов-гуманистов, анализировали педагогические “гуманистические” ситуации, проявляя чувство эмпатии, сопереживания, сострадания... Вспоминая свои школьные годы и собственную практику в школе, понимаешь, как важно прийти в школу “гуманно чувствующим” и понимающим того, кто рядом, кто нуждается в помощи и поддержке. Спасибо, что есть такой курс в нашем вузе”.

3. “Я считаю, что изучать педагогическое мастерство просто необходимо. Ведь каждый из нас в будущем должен стать хорошим учителем и быть прежде всего человеком. Конечно, нужно знать свой предмет (физику, математику, химию...), но часто студенты, зная прекрасно свой предмет, так и не становятся настоящими учителями. Нам нужно прежде всего уметь общаться с детьми, находить с ними общий язык, а это так нелегко. Поэтому курс педагогического мастерства и дает нам возможность находить общий язык с детьми, решать различные проблемы общения. На занятиях мы разбираем различные педагогические ситуации, изучаем приемы педагогического воздействия и взаимодействия. Это просто необходимо. Порой, зайдя в класс, не знаешь, как сказать первое слово. А педагогическое мастерство помогает находить выход из такой ситуации... Учит нас прежде всего быть человеком, “чувствовать” того, кто рядом, уметь “читать” по лицу настроение и чувства другого...”.

4. “Из своего небольшого педагогического опыта при прохождении педагогической практики я убедился в том, что занятия по педагогическому мастерству необходимы потому, что только на этих занятиях мы детально разбираем все педагогические ситуации, которые могут возникнуть в школе, и пути оптимального решения наиболее сложных из них. Умение общаться с детьми – самая сложная для меня проблема, как выяснилось во время педагогической практики. Курс педагогического мастерства помог мне решить многие проблемы общения”.

5. “Пребывая на занятиях по педагогическому мастерству в роли учеников и учителей, в роли директоров и родителей, в роли ораторов и



слушателей, мы поняли, как важны эти занятия для нас, кто через год-два станет самостоятелен за учительский стол. Самая большая проблема – уметь общаться, быть тактичным, выдержанным, уметь “читать” и чувствовать другого. Эти азы мы постигали на занятиях по педагогическому мастерству. Не может быть альтернативы этому курсу. Быть! Только быть! Ибо только практические занятия по этому курсу приближают нас к школе, к реальной педагогической действительности...”

6. “Благодаря занятиям по педагогическому мастерству я сумел в период педпрактик найти правильный подход к детям, сумел организовать урок. Оценка, которую я получил по практике в школе, в целом зависела от качества знаний и умений, полученных на занятиях по педагогическому мастерству”.

7. “Учителю принадлежит ведущая роль в воспитании и формировании личности, человека, ведь он лечит детскую душу. Поэтому учитель должен уметь читать по лицу мысли ребенка, знать все, чем он дышит, и стремиться к тому, чтобы ему, как лучшему другу, дети доверяли свои самые сокровенные мечты и надежды. Как научиться “чувствовать душу” другого, как научиться “читать” по лицу? К этому приближает только один курс в вузе – педагогическое мастерство. Спасибо преподавателям, что своим гуманным отношением к нам, своей тактичностью и доброжелательностью, своими нестандартными занятиями учат нас быть людьми...”

8. “Курс “Основы педагогического мастерства” в отличие, например, от методических дисциплин учит нас не только, тому, как правильно, красиво и доступно излагать материал, но и как, излагая этот материал, разбудить не только ум ребенка, но и его чувства, душу... Если другие учебные дисциплины готовят будущих учителей к интеллектуальному контакту с воспитанниками, то педагогическое мастерство учит духовной взаимосвязи”.

9. “Очень помогают занятия по педагогическому такту, педагогическому общению... Как нужно знать, что “такт” – это прикосновение! Прикосновение не только рукой, а прежде всего сердцем. Главное – чувствовать того, для кого мы сейчас овладеваем трудной наукой и искусством быть человеком...”

## Література

1. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – [3-є вид.]. – К. : Богданова А.М., 2008. – 376 с.
2. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – [2-є вид.]. – К. : Вища школа, 2004. – 442 с.
3. Семиченко В. А. Идеи интеграции, системности, целостности в истории и практике высшей школы : научно-метод. пособие / В. А. Семиченко, Е. С. Барбина. – К. : Полиграфія, 1996. – 261 с.
4. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Є. С. Барбіна – К., 1998. – 36 с.
5. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учебное пособие / В. А. Семиченко – Полтава, 1991. – 78 с.
6. Барбіна Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : монография / Е. С. Барбина – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
7. Барбіна Є. С. Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. – Херсон : Айлант, 2008. – 52 с.
8. Барбіна Є. С. Ідеї загальнолюдського виховання в поглядах вітчизняних педагогів [Текст] / Е. С. Барбина // Гуманізація освіти : навчально-методичний посібник. – Херсон : Айлант, 2008. – С. 10-14.
9. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. – 560 с.
10. Сущенко А. В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя : науково-методичний посібник / А. В. Сущенко. – Запоріжжя : Прем’єр, 2003. – 222 с.
11. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О. С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6-33.
12. Spencer L. M. Competence at work : models for superior performance [Text] / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – N-Y. : YouhWiley, 1993. – 384 p.

**Пехота О. М.**

## **ПЕДАГОГІКА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

*Від того, наскільки цілісні, несуперечливі уявлення людини про природу взагалі і свою власну, зокрема, багато в чому залежить її життєвий шлях. Людина повинна бути в усіх відношеннях здоровою, творчою особистістю. Наука про людину сьогодні не ототожнює поняття “особистість” і “сутність” людини. Зміна особистості є результатом її роботи з своєю сутністю. Характерне для вітчизняної науки про людину ототожнення “особистості” і “сутності”, зовнішнього і внутрішнього “Я” людини фактично означало неухвагу до сутності, відчуження особистості від її сутності. Розведення цих понять дозволяє проникнути у феномен людини, виявити характер взаємодії людини з її сутністю. Самоотожнення особистості з своєю сутністю означає безперервний пошук відповідей на питання “хто я?”, незатихаючий діалог з самим собою, копітку, роботу з самодослідження, прагнення “знайти себе” і вміти відстояти свої життєві позиції. Мета, яку свідомо і неусвідомлено переслідує людина протягом усього життя, – стати самим собою. І лише досягаючи її в певні моменти, вона знаходить сенс свого життя...*

**К. Роджерс**

### **Учитель як самостійна цінність системи освіти**

Демократичними перетвореннями, що відбулися в останні роки в Україні, вчителю повертається самостійна цінність. Підготовка педагога у сучасних умовах якісно змінює свої пріоритети. У першу чергу необхідно формувати його гуманістичний світогляд, основу якого складає цілісне світовідчуття людиною глибинного взаємозв'язку зі своєю сутністю, потім з оточуючими її людьми, і нарешті – зі світом у цілому.

Довгі роки в центрі педагогічної освіти знаходився навчально-виховний процес школи, його зміст, форми і методи. В його досить жорстку структуру рекомендували “поміщати” дитину, щоб цілеспрямовано здійснювати процес її розвитку. Передбачалось, що

суворе слідування певним нормативам підвищувало результативність усієї педагогічної системи. Вчителю відводилась роль виконавця заздалегідь визначених умов здійснення процесу масового навчання, виховання і розвитку учнів.

Дослідження педагогів і психологів гуманістичного напрямку дозволили більш глибоко проникнути в сутність та особливості індивідуального розвитку дитини. Поступово акцент став переноситись з різноманітних форм і методів навчально-виховного процесу на результативність їх впливу на гармонічний розвиток кожної окремої особистості. В центр педагогічного процесу була поставлена дитина, учень, його можливості, потреби, характер і рівень його життєдіяльності, здатність його зрозуміти себе та іншу людину, впливати на своє становлення. Ці зміни зумовили, в свою чергу, нові вимоги до вчителя, зміну його позиції, його ролі у системі школи.

Школа – місце, де проходить не лише більша частина активного часу дитини, але і життя вчителя. Визнаючи самостійну цінність життя кожної дитини, ми повинні визнати самостійною цінністю життя її партнера по взаємодії – вчителя. Довгі роки, кожного дня по кілька разів відкриває він двері і входить у світ уроку, у світ дитини. Він режисер і постановник чийогось дитинства, він закладає стратегії і тактики чийхось долі. Від його психофізіологічного здоров'я, знань про людину, знань з предмету, настрою, ставлення до людей і всього навколишнього світу залежить не лише сьогоднішній, але і завтрашній день учнів. Уся навчально-виховна система школи, конкретний навчальний предмет трансформуються його особистісно-професійними особливостями і в “авторському” виконанні пропонуються як колективу класу, так і кожному учню окремо. Сьогодні вчитель повинен глибоко усвідомлювати роль своєї індивідуальної неповторності, ступінь її дії на людину, що росте. Усвідомлення високої професійної самоцінності незмінно приводить до народження відчуття відповідальності не тільки за навчальні знання учнів, але і особистий внесок у їх індивідуальний розвиток. У цьому вищий смисл продуктивності його праці.

Як правило, професійні стратегії вчителя є наслідком його життєвих стратегій і навпаки. Щоб бути професійно продуктивним, учитель як людина і як фахівець повинен бути добрим та зрозумілим. Сформувати позитивне відношення дитини до себе і інших може тільки вчитель, що має позитивну “Я-концепцію”, такий, що вміє відчувати і

розуміти себе, а значить, і іншого; вміє приймати себе і показувати в цьому приклад учню; систематично прагнучий до вдосконалення себе і навколишнього світу; здатний здійснювати це.

Сьогодні законодавством про освіту вчителю розширені межі на свободу і творчість у професійній діяльності. Він одержав право авторської модернізації навчальних програм, організації пізнавальної діяльності учнів і їх розвитку за допомогою сучасних форм, методів і технологій, що витікають із професійної неповторності його особистості і діяльності. Зроблені перші підходи до створення індивідуальних, розвиваючих, навчальних програм для майбутнього вчителя. Але в реальному шкільному житті право вчителя на індивідуальну своєрідність частіше залишається незатребуваним, нереалізованим. Причин цьому багато, але однією з основних є слабка індивідуалізація як усієї професійної підготовки вчителя, так і психолого-педагогічного її компоненту. Реальні умови з'явилися із переходом педагогічної освіти на кредитно-трансферну систему організації навчально-виховного процесу, кінцевою метою якої є якість підготовки фахівця.

### **Індивідуалізація підготовки вчителя**

В основі підходів до дослідження професійної підготовки вчителя і її вдосконалення довгі роки лежала його професіограма (Н. В. Кузьміна, А. І. Щербаков, В. О. Сластьонін та ін.). У руслі цього підходу педагогічна діяльність описувалася з погляду тих вимог, які при її виконанні пред'являються до вчителя. Цей підхід дозволив модернізувати зміст підготовки вчителя-предметника. Проте, він не в достатній мірі дозволяє формувати вчителя як суб'єкта професійної діяльності і індивідуального професійного розвитку, не розкриває механізмів професійно-педагогічної регуляції і саморегуляції.

Особливість підготовки вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності полягає у тому, що акцент переноситься із зовнішньої організації діяльності по підготовці фахівця на її "внутрішню картину". У центрі такого підходу стоїть майбутній вчитель як суб'єкт підготовки та взаємодії, як суб'єкт індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, з позицій формування його особистісно-професійної "Я-концепції".

Особистісні та професійні особливості вчителя являють собою

систему різних форм та рівнів суб'єктивного відображення. Чим більше повно, глибоко, об'єктивно і адекватно студент уявляє особливості власної індивідуальності, тим більше засобів він може використати для досягнення продуктивності в професійній діяльності (тим більшими професійними можливостями володіє). Усвідомлення студентом теоретичної моделі індивідуальності вчителя, смислоутворюючих її компонентів дозволяє йому створити в ході професійно-педагогічної підготовки прийнятну для себе модель і використовувати її як орієнтир і регулятор у ході професійного становлення на різних етапах життєдіяльності.

Дослідницький інтерес до індивідуалізації підготовки вчителя виник у 90-ті роки ХХ століття, що було прямим наслідком зміни парадигми освіти. Кардинальне розв'язання проблеми індивідуалізації педагогічної освіти в широких масштабах уявляється можливим в умовах переходу на кредитно-трансферну систему навчання у ВНЗ, але об'єктивно для цього відсутні відповідні економічні та організаційні умови. Хоча університетська система є менш жорсткою порівняно зі шкільною, але на сьогодні вона ще скута викладанням предметів психолого-педагогічного циклу за єдиними, часто застарілими, досить перевантаженими другорядним змістом обов'язковими навчальними програмами. На заняттях з педагогіки і методики виховної роботи, як правило, переважають форми і методи, що не створюють умов для самоактуалізації та творчого самовираження кожного студента. Технології викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу найчастіше не розраховані на урахування, збереження і вдосконалення неповторної унікальності студента. Наслідком цього у нього є: навчання без урахування і нижче своїх здібностей; пасивність у період педагогічної практики; відмова від обраної спершу професії на випускних курсах. І що дуже важливо – ситуативна стихійність вибору вчителем-початківцем індивідуальних засобів взаємодії зі школярем і оточуючою педагогічною дійсністю. Незважаючи на модернізацію педагогічної освіти, що продиктована вимогами Болонського процесу, залишається в силі протиріччя між масовим характером підготовки вчителя та індивідуальним способом побудови ним власної професійно-неповторної системи взаємодії з педагогічною дійсністю. Як кінцевий результат вже в стінах університету має сформуватись готовність до свідомого створення професійної “Я-концепції” (змістова, мотиваційна

та операційна). Майбутній учитель повинен уміти визначати шляхи професійної самокорекції, стратегії і тактики професійної самореалізації, будувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки складне, багаторівневе, багатоаспектне явище. У сучасній літературі немає загальноприйнятого його визначення. Термін використовується в різних, деколи вельми невизначених значеннях. З нашої точки зору, індивідуалізувати педагогічну освіту можна таким чином:

– ознайомити майбутнього вчителя із закономірностями процесу індивідуального професійного розвитку (у ході викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу);

– ознайомити із змістом теоретичної моделі індивідуальності вчителя як зразком, що виступає в ролі регулятора його професійного розвитку;

– здійснити вивчення теоретичної моделі індивідуальності вчителя з метою розуміння ним сутнісних її складових і їх взаємодії;

– створити умови для визначення майбутнім учителем траєкторії індивідуального розвитку, як цілесмислового конструкту, що визначає систему засобів професійного саморозвитку;

– створити умови для визначення студентом, спочатку в спільній з викладачем, а потім все більш самостійної діяльності, системи засобів самовивчення, саморозуміння, самокорекції, самопобудови.

Гармонійне наповнення психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя знаннями, уміннями, навичками, компетенцій рефлексивного характеру значною мірою сприяє її індивідуалізації і підвищенню якості в цілому.

Слід пам'ятати, що на сучасному етапі розвитку науки про людину індивідуалізація педагогічної освіти завжди має відносний характер. Викладачем же в навчальному процесі частіше враховуються особливості не окремо взятого студента, а груп студентів, що мають схожі особливості. Крім того, можна врахувати лише ті особливості, які об'єктивно заміряються (або їх комплекс). При цьому серед них важливі ті, які найбільш значущі для результативності педагогічної діяльності (тип вищої нервової діяльності, система професійно-значущих відносин, комунікативні, організаторські, креативні, прогностичні здібності та ін.). Є цілий ряд особливостей студента, які без спеціальної

підготовки важко враховувати як викладачу, так і самому студенту (особливості міжпівкульної взаємодії, рівень професійного мислення та ін.). Тому у ВНЗ повинні існувати Центри професійного консультування, тим паче, що на психолого-педагогічних кафедрах працюють відповідні фахівці.

Таким чином, одним з перспективних напрямів індивідуалізації педагогічної підготовки вчителя є створення таких умов і технології їх реалізації, які були б спрямовані на максимальне врахування як викладачем, так і самим студентом найбільш значущих його індивідуальних проявів з метою забезпечення стабільності особистісно-професійного розвитку. І здійснити це можна за допомогою теоретичної моделі як інструменту самодетермінації в рамках курсу “Індивідуальність учителя”. Модель, як система знаків і об’єктів, може теоретично відтворювати істотні властивості оригіналу. Це дозволяє використовувати її як заступника оригіналу, що робить процес самодетермінації більш наочним.

### **Курс “Індивідуальність учителя” як навчальна дисципліна**

Курсу “Індивідуальність учителя” передуює вивчення студентом повного об’єму психологічних і педагогічних дисциплін, знайомство зі всіма основними поняттями. Для нього характерні інтегративність і прикладна спрямованість. Привласнені на молодших курсах знання використовуються для усвідомлення логіки і умов цілісного процесу індивідуального розвитку вчителя, особливостей особистісно-професійної самодетермінації.

Концепція і технологія побудови курсу дозволяють студенту познайомитися з сучасними, дуже неоднозначними підходами до розуміння такого явища, як “індивідуальність педагога”. Подивитися на нього з позицій вітчизняної і зарубіжної філософії, психології і педагогіки. Потім студент засвоює зміст і структуру теоретичної моделі індивідуальності вчителя, на основі якої можливе вибудовування прийнятної для даного моменту моделі її розвитку. Такий підхід дозволяє студенту чіткіше побачити внутрішні і зовнішні умови для особистісного і професійного розвитку в умовах ВНЗ, навчившись самому їх створювати.

Структура індивідуальності вчителя розглядається у межах понять “людина” – “індивід” – “особистість” – “суб’єкт”. Уперше



індивідуальність людини як інтеграція всіх її властивостей як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності була описана Б. Г. Ананьєвим [1]. Вона представлена як системна, інтегральна якість, що виникла в результаті функціонування системи. Елементи системи (через специфічні функції) відображають певні сторони індивідуальності вчителя, а сама вона як знов виникла якість має статус системи, характеризується як певна систематична цілісність. Виділивши індивідні, особистісні і суб'єктивні властивості вчителя, можна проаналізувати загальну картину його професійної індивідуальності. Особливе значення тут має виділення смислотворчих компонентів і зв'язків між ними.

Вивчення курсу "Індивідуальність учителя" супроводжує індивідуальна робота зі студентом, що організовує самоаналіз його особистісних і професійних особливостей, супровід в самоаналізі отриманих результатів. В процесі вивчення курсу майбутній вчитель має можливість скласти досить докладну індивідуальну карту поля і рівня професійного розвитку. У ній можуть відобразитися результати як діагностики, так і самодослідження. Це дозволяє студенту надалі з науково обґрунтованих позицій підійти до складання програм самокорекції і професійного зростання. Педагогіка індивідуального становлення вчителя, як і її психологічна основа, - недостатньо розроблений у вітчизняній педагогіці розділ науки і новий навчальний предмет. Основними змістовими стратегіями побудови курсу "Індивідуальність учителя" є: інтегративність, комплексність, прикладна спрямованість, моделювання, психологічна і педагогічна діагностика, самодіагностика, корекція і самокорекція.

### **Гуманістичний підхід у підготовці вчителя**

Гуманізація освіти, у тому числі педагогічної, пов'язана з еволюцією сучасних філософських поглядів, у центр наукового осмислення сьогодні багатогранність людини. Протягом трьох останніх століть панувала парадигма, відповідно до якої наука була тим більш об'єктивною, чим більше вона відчужена від людини, від дитини, від індивідуальності. Особливо це торкнулося психолого-педагогічної науки, в результаті чого традиційна система освіти, підготовка вчителя виявились знеособленими. Той, хто навчається, уявляється як деякий об'єкт, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, традиційних методів, загальних стандартів та нормативів. Звідси витікає

пошук універсальних для всіх вчителів і учнів засобів взаємодії.

Соціоцентристський підхід у навчанні орієнтував учнів та педагогів на стандартну рольову поведінку та, у його рамках, на оволодіння певними знаннями, вміннями та навичками, тобто на зовнішні нормативи. Особлива увага приділялась кінцевому результату. На жаль, таке навчання погано враховує механізми саморозвитку особистості. Здатність учня до творчої діяльності по відношенню до навколишнього світу і самого себе не були тривалий час критеріями його навченості.

Діяльнісний підхід розглядає навчання як засвоєння зразку певної діяльності або основних її ланок. Виходячи з цього, організовується програмоване, алгоритмізоване навчання, управління процесом навчання на основі поетапного формування розумових дій. Але, і в цьому випадку творча активність особистості, її здатність до саморозвитку зведені до мінімуму. Навчати дитину – ще не означає заздалегідь і повністю програмувати її знання, дії і вчинки.

Розвивальний ефект багатьох концепцій навчання, як показує практика, незначний, тому що вони орієнтовані на зміни змісту освіти, не враховують рівня і динаміки розвитку тих, кого вчать і хто вчить, особливостей конкретних умов, у яких працює вчитель, залишають поза своїми межами саму людину. Вони в значній мірі авторитарні, намагаються впливати на особистість прямо, або через колектив, недооцінюють свободу і права дитини як одну з найважливіших умов самовираження в навчанні та розвитку творчості.

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-ті роки ХХ століття. У рамках цього напрямку людина розглядається як неповторна унікальна цілісність, яка має визначений ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим смислам і цінностям, якими вона керується. Людина – це активна творча істота, тому що вона здатна впливати на свою долю. Гуманістичний підхід розглядає людину як „відкриту можливість” самоактуалізації, притаманну лише людині. На основі гуманістичної орієнтації з’являється рух за розвиток потенціалу людини, на підтримку якого виступають відомі в усьому світі вчені, педагоги, бізнесмени, представники творчих професій.

З самого початку гуманістичний підхід (спочатку в межах гуманістичної психології) займався вивченням можливостей і здібностей людини; він аналізував такі явища, як кохання, творчість, „Я”, розвиток, реалізація своїх можливостей, вищі цінності буття,

становлення, спонтанність, смисл, досвід, психічне здоров'я та ін. Цей підхід метою свого вивчення зробив здорового, творчого індивіда. На сьогодні світова наука з ним пов'язує імена К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, К. Хорні, В. Франкла, Р. Бернса та ін.

З психологічної точки зору гуманізм передбачає вивчення людини – індивіда як цілісності, а не як сукупності її якостей та вчинків. Це робиться для того, щоб допомогти людині бути більш щасливою і продуктивною.

Основні принципи гуманістичного підходу:

1. Хоча людське життя має межі, людина завжди володіє свободою і необхідною для неї незалежністю.

2. Найважливішим джерелом інформації є екзистенціальний стан людини, її суб'єктивний психічний досвід, який досягається нею через усвідомлення “тут і зараз”.

3. Природа людини ніколи не може бути визначена повністю, вона завжди прагне до безперервного розвитку, до реалізації всіх своїх можливостей.

4. Людина єдина і цілісна. Ця цілісність “Я” створює унікальний характер переживань кожної людини. В людині неможливо розділити органічне і психічне, свідоме і несвідоме, почуття і думки.

5. Свідомість людини не може бути зведена до якихось окремих, навіть значущих проявів психічного життя людини.

З принципів гуманістичного підходу впливають принципи індивідуального розвитку людини, а саме:

1. У житті людина сама несе відповідальність за свої вчинки.

2. Ідеальні стосунки між людьми ґрунтуються на взаємному визнанні того, що кожна людина – творець власного життя. Кожний визнає і цінує як внутрішній суб'єктивний світ іншої людини, так і свій власний. Такі стани людини, як біль, конфлікт, провина та ін., які складають її внутрішній досвід, повинні сприйматись доброзичливо.

Кожна людина живе лише сьогодні “тут і зараз”, і саме цей момент суттєвий як для буття, так і для розвитку індивіда.

У практичному плані (наприклад, у психотерапії, в освіті) гуманістичний підхід закликає до використання внутрішнього досвіду людини (учня, вчителя) для вивчення та зміни його особистості. У багатьох виступах учених сьогодні відмічається, що людина стала

занадто інтелектуальною, технократичною та неемоційною, що призвело до її відчуження від своєї сутності, втрати індивідуальності та гуманістичного начала. Гуманістична орієнтація націлює на те, що знання людини про світ і про саму себе не можуть являти собою теоретично завершену модель. Їх жорстка структура заважає проникненню в мінливий світ людини.

Індивідуальний розвиток людини здійснюється на основі розуміння унікальності кожної людської особистості, її неповторності, принципової незавершеності розвитку в процесі всієї життєдіяльності. Гуманісти виходять з того, що людина може і повинна піднятися як над своєю біологічною природою, над своїм минулим, так і над нормами, що задаються її оточенням.

Це оптимістичний погляд на природу людини. Людина розвивається, реалізуючи або актуалізуючи свій потенціал. Вивчаючи та описуючи “здорову особистість”, гуманісти наповнили це поняття позитивним змістом.

Гордон Олпорт (1897-1967) одним з перших описав розвиток особистості як неперервний активний процес становлення, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя. Він виділяє наступні характерні риси зрілої здорової особистості:

1. Володіння розширеним “почуттям Я”.
2. Тепле ставлення до інших людей (що виражає себе в інтимності та співпереживанні, в почутті спорідненості з людьми, незважаючи на розбіжності в цінностях та настановах).
3. Прийняття себе як особистості, що має позитивний “образ Я”. Це дозволяє без внутрішньої гіркоти перенести невдачі, події, що дратують або викликають фрустрації, не завдаючи шкоди іншим людям.
4. Реалістичне сприйняття світу, що не припускає викривлень на користь своїм потребам і фантазіям.
5. Здатність оцінити себе, розуміння різниці між тим, якою вона є насправді, якою вона хотіла б бути і якою її бачать оточуючі.
6. Ясний, цілісний підхід до життя, володіння системою цінностей, які роблять життя осмисленим.

Суттєвий внесок у розвиток гуманістичної концепції здорової особистості вніс Віктор Франкл (народився у 1905 р.) книгою “Человек в поисках смысла” [12], опублікованої в 60-х рр. ХХ ст. Створена ним теорія являє собою складну систему філософських, психологічних та

медичних поглядів на природу і сутність людини, механізми розвитку особистості, шляхи і способи корекції аномалій. В теорії виділені три взаємозалежні частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про сенс життя і вчення про свободу волі. Прагнення до пошуку і реалізації людиною сенсу власного життя Франкл розглядає як вроджену мотивовану тенденцію, що притаманна всім людям і є основним двигуном поведінки і розвитку. Необхідною умовою психічного розвитку є визначений рівень напруги, що виникає між людиною, з одного боку, і локалізованим у зовнішньому світі об'єктивним смислом, який йому слід здійснити, з іншого боку. Сенси не дані людині, вона лише обирає покликання, в якому знаходить їх. Людина, таким чином, несе відповідальність за здійснення смислу свого життя. З цих позицій і оцінюється індивідуальність людини. Аналізуючи теорію Франка, можна виділити наступні якості здорової особистості: свобода у виборі дій; прийняття на себе відповідальності за протікання свого життя і визначення власної долі; вміння виділити смисл свого життя і свідомо слідувати йому; здатність виділити і присвоїти цінності, що відносяться до творчості, переживань і настанов.

Серйозній переробці підлягло поняття самоактуалізації людини в працях Абрахама Маслоу (1908-1970). А. Маслоу прийшов до розуміння здорової особистості як такої, що безперервно розвивається, здатна ефективно виражати свою людську сутність. Пізніше, в своїх працях, він розкрив основні риси самоактуалізуючої особистості (САО): а) простота, суттєвість, невимушеність поведінки; б) свіжість сприйняття, здатність насолоджуватись навколишнім світом; в) відсутність егоцентризму; г) наявність справи, якій вона віддана; д) об'єктивний погляд на життя; е) готовність вносити обґрунтовані зміни в погляди та переконання та деякі інші. Маслоу стверджує, що характерні риси САО людина може мати не в повному обсязі.

Спорідненою цій теоретичній моделі за змістом є "повністю функціонуюча особистість", або "особистість завтрашнього дня", яка описана Карлом Роджерсом (1902-1987). Якщо для Маслоу предметом аналізу є в основному зріла особистість, яка вже успішно виявила себе у професійній діяльності, то Роджерс аналізує тих, хто здійснив свій особистісний вибір, нехай не завжди в традиційних умовах (наприклад, в минулому священнослужителі або монахи, які дійшли висновку про необґрунтованість прийнятих ними догм). Він виділяє такі риси такої

особистості:

– відкритість світу, новому досвіду, новим поглядам та ідеям, новому способу життя;

– “екзистенціальність”, тобто здатність до повноцінного життя у кожний його момент;

– почуття суб’єктивної свободи, віра в свою спроможність здійснити життєві плани, реалізувати свій вибір;

– прагнення до цілісності, до подолання розриву між думкою і почуттям;

– ставлення до життя як до процесу. “Завтрашні особистості” завжди знаходяться в русі, в зміні, готові до ризику, і їм подобається такий спосіб життя;

– володіння „екологічною” свідомістю, почуттям єднання з природою;

– готовність виносити самостійні моральні судження, довіра до власного досвіду;

– віддання переваги духовним цінностям і духовним особистостям та ряд інших.

Таким чином, К. Роджерс вважав, що життя людини – це процес розгортання його прагнення до актуалізації своїх можливостей та здібностей, генетично закладених у людині як в індивіді. Людина в її кращому вигляді, яка високо себе оцінює, живе повним життям, здатна також цінувати людей, позитивно до них ставитись і знаходити в цьому задоволення. К. Роджерс не вважає людину егоїстично-руйнівною за своєю природою. Якщо ж це трапляється, то означає викривлення справжньої природи людини. Людина, що повністю функціонує, володіє спонтанністю, індивідуальністю, уявою, довірою до себе, відкритістю досвіду і наявністю досвіду, у всій його багатоманітності й інтимності; тому така людина стоїть вище за соціальні умовності. Актуалізація передбачає самообумовленість поведінки людини, не пов’язану з зовнішнім контролем. Суб’єктивність – суть феноменологічної позиції К. Роджерса. Прагнення до актуалізації не зменшує, а збільшує напруження в системі людина – оточуючий її світ. Людина сама шукає нові стимули і можливості зростання. Таким чином, основою його позиції є теза про соціальний розвиток людини як активного організатора свого власного, зовнішнього і внутрішнього середовища. Здійснюється це за допомогою таких суб’єктивних якостей людини, як

емпатія, прагнення до самоактуалізації, локус контролю, самооцінка, пізнання власного емоційного досвіду, відкритість досвіду (рефлексія), буття “тут і зараз” (включає рухливість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення, свободу в житті, почуття свободи волі і контролю над життям), творчість. Погано пристосована до життя людина, в свою чергу, має протилежні характеристики: захисти, життя за суворим планом, відсутність довіри до власного організму, почуттям, що нею керують (люди або обставини); така людина конформна (піддається реальному або уявному тиску інших людей).

Гуманістичний підхід до навчання, який бере за основу розвиток особистості, не є якимось універсальним методом або технологією навчання. Це ціннісна орієнтація, пов’язана з перебудовою особистісних настанов учителя. Даний підхід виводить на перше місце в системі навчання людину, її цінності, її особисту свободу і вміння прогнозувати і контролювати своє життя. Він доводить, що багато що залежить від власних зусиль, власної активності. Гуманістична орієнтація в освіті, у тому числі й педагогічній, об’єднала зусилля психологів, філософів, педагогів у пошуках сенсу людського буття, самоактуалізації, творчості, свободи вибору, цілісності, інтегративності мислення, управління механізмами власного розвитку.

Гуманізацію педагогічної освіти не можна звести до якихось конкретних технологій і методів навчання. Це перебудова особистісних настанов майбутнього вчителя. Якщо традиційна парадигма підготовки вчителя ґрунтується на стандартності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань і вмінь, примусовості, монологічній формі передачі інформації викладачем, майже пасивному сприйнятті студентами, то гуманістичний підхід орієнтує на індивідуалізацію і диференціацію навчання, використання індивідуальних нормативів, індивідуальних програм корекції та розвитку, підсилення позитивної мотивації учіння, активізацію творчості. Кінцевою метою є не формування нормативних знань з педагогіки, психології, спеціальних дисциплін. Набагато важливіше розкрити механізм самонавчання, самовиховання, самореалізації на основі врахування індивідуальних особливостей студента, створити комфортні умови для успішного особистісного і професійного зростання кожного. Продуктивність особистісного зростання виникає при успішності навчання, якщо студент оцінюється з урахуванням

власного темпу просування.

Гуманізація педагогічної освіти – це максимальна особистісна орієнтація як цілісного процесу підготовки вчителя, так і психолого-педагогічного її компоненту.

### **Самоактуалізуюча особистість (САО)**

Поняття “самоактуалізація” ввів у науку в 30-ті роки ХХ століття нейропсихолог Курт Гольдштейн. Але статус однієї з найбільш значущих характеристик особистості воно набуло в межах гуманістичного підходу. Найбільш повно розглядаються основні риси самоактуалізуючої особистості в працях А. Маслоу та його послідовників. Автори підкреслюють, що не у кожній САО є їх повна композиція. Нагадаємо, що загальний портрет виглядає таким чином.

САО характеризує простота і природність, невимушеність як у поведінці, так і у внутрішньому житті, думках, спонуканнях. Вона не діє заради зовнішнього ефекту, такі форми несуттєві. Неконвенційність має внутрішній, такий, що відноситься до суті справи характер.

Свіжість сприйняття, здатність насолоджуватися навколишнім світом поєднується з переважаючим інтересом до світу, а не до себе (відсутність егоцентризму).

Важливою особливістю є наявність у кожній САО справи, у яку вона вірить, заняття, якому вона віддана. Коли така людина говорить “моя робота”, це означає “моя місія у житті”. Дихотомія “робота-задоволення” для неї не існує. Вона більше опікується роботою, яка має бути зроблена, ніж захистом свого “Я”. САО вирізняє об’єктивний погляд на життя, на людей. Вона віддає перевагу об’єктивним, а не емоційним оцінкам.

Хоча САО і не має імунітету по відношенню до страхів і хвилювань, але джерелом останніх є справжні, об’єктивно обумовлені проблеми, а не невротична уява.

САО готова за зміни умов вносити зміни в свою поведінку, і не відчуває у зв’язку з цим стресів. На противагу невротичу, не відчуває загрози з боку неочікуваного, невідомого, таємничого. Навпаки, невідоме зазвичай приваблює її.

САО має яскраво виражені творчі здібності у тій чи іншій галузі (художній, науковій, ті, що стосуються практичного життя). Своєю поведінкою, тобто ставленням до творчості, такі люди нагадують дітей, які не лякаються насмішок.



Більше, ніж у інших людей, у САО виражена здатність відчувати радість і щастя. Це не означає, що у САО не буває нещастя, горя, що такі люди завжди у гарному настрої. Їх дратують плітки, беззмістовні розмови. Вони мають більше інтересів, ніж інші, більш повно усвідомлюють красу світу, менше страждають від нудьги, відчаю, сорому, відсутності мети. Вміння одержувати максимум задоволення від сучасного поєднується у САО з наявністю мети у майбутньому; це дозволяє їй перенести і дуже важке сьогодення. Щоб реалізувати свої можливості, людина повинна вірити у відкрите майбутнє, бачити попереду щось таке, що заслуговує її дій.

САО має виражену здатність до кохання, глибокого особистісного зв'язку з іншими людьми. Вона більшою мірою здатна до довгого щасливого життя у шлюбі, до тривалої дружби. У спілкуванні віддає перевагу людям з привабливими рисами характеру (чесним, відвертим, добрим, сміливим), безвідносно до часткових характеристик (соціального і національного походження, освіти, віросповідання, зовнішності). Для них характерні демократичність, непідвладність снобізму, відчуття своєї ідентичності людству, ігнорування політичних, економічних, національних проблем.

САО чітко розрізняє добро і зло (зазвичай у поєднанні з толерантним ставленням до такого роду недоліків у інших людей і т.д.). У неї відсутній підвищений інтерес до негативних емоційних явищ у житті і мистецтві (насильство, приниження людей тощо). Реакція на такого роду ситуації – бажання що-небудь покращити, якщо це можливо. Її критичність конструктивна, а не витікає з гніву. Однією з найхарактерніших ознак САО є самоповага та пов'язана з цим здатність приймати і поважати інших. Ззовні це виявляється у схильності до філософського гумору (на відміну від жартів, що ґрунтуються на почутті ворожості до інших людей або переваги над ними). Звідси витікає низький ступінь внутрішніх конфліктів. САО не ворогує сама з собою і з іншими, і тому зберігає більше енергії для розв'язання інших завдань, досягнення виробничих цілей.

Завершуючи огляд рис самоактуалізуючої (здорової) особистості, необхідно зазначити, що за наявності розходження у поглядах учених усі вони єдині в тому, що психологічно здорова особистість свідомо контролює своє життя. Крім того, вона здатна до свідомого (хоч і не завжди раціонального) керування своєю поведінкою і розпорядження

своєю долею. Здорова особистість знає свої сильні і слабкі сторони, позитивні риси і недоліки і загалом приймає їх, не уявляючи себе тим, чим не є. Виконуючи ті чи інші соціальні ролі, вона не змішує їх зі своїм справжнім Я.

Здорова особистість не живе в минулому, не продовжує бути жертвою реальних або уявних конфліктів, які мали місце раніше. Орієнтуючись на майбутні цілі, вона чітко усвідомлює сучасне і діє в ньому.

Разом з тим, спокою і стабільності вона віддає перевагу зверненню до нових цілей і нового досвіду. САО ніколи не припиняє зростати.

### **"Я-концепція" вчителя**

Сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності, називається самосвідомістю, а уявлення індивіда про самого себе складаються в уявний "образ Я". Самосвідомість людини, відображаючи реальне буття особистості, робить це не дзеркально. Уявлення людини про саму себе далеко не завжди адекватне. Мотиви, які людина висуває, обґрунтовувавши перед іншими людьми і перед самою собою власну поведінку, далеко не завжди відображають її наміри.

Самосвідомість не початкова даність, властива людині, а продукт розвитку. В міру придбання людиною життєвого досвіду, відбувається все більш глибоке переосмислення життя. Цей процес переосмислення, що проходить крізь усе життя людини, складає основний зміст її внутрішньої істоти. Воно визначає мотиви її діяльності і внутрішнє значення тих завдань, які людина розв'язує в своєму житті. Розвинена самосвідомість – це уміння правильно визначити мету життя, правильно вирішувати витікаючі з неї завдання, знаходити адекватні засоби досягнення результату.

На основі самосвідомості у людини формуються знання як про свій зовнішній вигляд, так і свій внутрішній світ – "образ Я". До "образу Я" прийнято включати уявлення про своє тіло, психічні і моральні властивості і т. д., але він несе і відбиток оцінки і порівняння себе з іншими. "Образ Я" є ситуативним і завжди відповідає певним життєвим обставинам.

Одним з найбільш послідовних учених гуманістичної орієнтації в галузі освіти є англійський педагог і психолог Роберт Бернс, автор книги "Розвиток Я-концепції і виховання". Ця книга – одна з істинно

наукових праць у галузі людинознавства. В ній відстоюється ідея можливості і готовності людини йти нелегким шляхом самопізнання і самовдосконалення не лише для власного блага, але і для блага інших людей. Тут дані психології і педагогіки органічно поєднуються в єдину науку про розвиток цілісної особистості. Відстоюючи гуманістичний погляд на людину, Р. Бернс висуває в якості провідної ідею про визнання природної і неперехідної цінності кожної людини, важливості людських взаємовідносин.

Центральним для даного підходу є поняття “Я-концепція”. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі немає єдиного його трактування. Найближче до нього знаходиться по значенню поняття “самосвідомість”. Але “Я-концепція” – поняття менш нейтральне, що включає оцінний аспект самосвідомості.

Роберт Бернс визначає “Я-концепцію” як динамічну систему уявлень людини про самого себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних і інших якостей, так і самооцінка, а також суб’єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на дану особу. Я-концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання. Первинна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів безсумнівна, але надалі вона виконує самостійну роль у житті кожної людини. Навколишній світ, уявлення про інших людей сприймаються людиною крізь призму Я-концепції, що формується в процесі соціалізації, виховання, але яка має і певні соматичні, індивідуально-природні детермінанти. На відміну від ситуативних Я-образів (яким індивід бачить, відчуває себе в кожен даний момент) Я-концепція створює у людини відчуття своєї постійної визначеності, самототожності. Так виглядає у загальних рисах діалектика становлення і прояву суперечливих, завжди незавершених уявлень про власне “Я”. Були виділені основні компоненти Я-концепції – інтелектуальний, емоційний, поведінковий.

Як наукове поняття, Я-концепція стала застосовуватися порівняно недавно, але це не означає, що описані в ній явища життя людини раніше не вивчалися. З 50-х років ХХ століття ця проблема неминуче висувається на передній план, увага вчених і практиків до неї зростає. Вони звертаються до цілісного людського Я і його особистісного

самовизначення в мікросоціальному оточенні.

Теоретичні підходи Р.Бернса збудовані на основі широкого використання даних емпіричних досліджень на стику теоретико-особистісних, соціально-психологічних і педагогічних проблем. Це робить їх особливо цінними у науковому відношенні.

Серйозна увага надається такому явищу, як Я-концепція вчителя, тобто його самосприйняттю. Я-концепція вчителя обумовлює стійкі форми його поведінки і професійної діяльності. Важливим моментом є опис типології негативних уявлень учителя про себе.

Значуще місце в роботах Бернса займає проблема професійної підготовки вчителя. Він вважає, що програми повинні бути змінені з метою вироблення у майбутніх учителів позитивно-продуктивної Я-концепції, психологічної їх стійкості до конфліктних та інших напружених ситуацій у школі. Органічною частиною підготовки до педагогічної діяльності повинне стати індивідуальне консультування майбутнього вчителя з проблем професійного зростання.

### **Теоретична модель індивідуальності вчителя**

#### *Поняття “теоретична модель” індивідуальності вчителя*

Сьогодні виникла необхідність переглянути педагогічну освіту з позицій гуманістичного підходу, надати їй індивідуально і особистісно орієнтованого характеру. Така педагогічна освіта на всіх її етапах у центр уваги ставить не лише індивідуальні особливості тих, кого слід навчати і виховувати вчителю в школі, але і його індивідуальні особливості, його самобутність, самоцінність, суб’єктивний досвід і т.д. Традиційно вчитель готувався як трансформатор закономірностей і принципів навчально-виховного процесу. Майстерність педагога довгі роки розглядалася як певний рівень знань, умінь і навичок у предметній галузі. Сьогодні увага до зовнішніх проявів педагогічної діяльності збагачується увагою і до її сутнісних проявів. А це вимагає від учителя глибокого розуміння тих своїх особистісно-професійних особливостей, усвідомлення використання яких робить його більш продуктивним. Педагогічна наука, теорія і практика центр уваги переносять на складний внутрішній світ учителя, індивідуально-орієнтовані способи його розвитку і гармонізації. Не вивчивши і не розуміючи себе, вчитель не може обґрунтовано керувати собою, своїм професійним розвитком, коригувати професійну життєдіяльність. Він існує в обмеженому колі одних і тих же професійних помилок, недоліків, конфліктів. Не бачачи

їх першопричини, не може простежити причинно-наслідкові зв'язки, не може швидко і пластично відкоригувати окремі негативні прояви в конкретній педагогічній діяльності та на загально-особистісному рівні.

Однією з провідних проблем підготовки вчителя на сучасному етапі є формування не лише його пізнавальної і професійної активності, але й активізація здатності до професійного само розуміння і самовдосконалення. Сутнісний смисл цього процесу полягає не у присвоєнні всього різноманіття засобів педагогічної діяльності, засобів взаємодії з учнем, що розвивається, а у підборі оптимальних і продуктивних для конкретного вчителя засобів впливу і особистісної взаємодії зі школярами. Змістом і характером професійної підготовки має формуватись його готовність (теоретична, мотиваційна, практична) до саморозуміння, гармонійної внутрішньої інтеграції.

Логіка формування Я-концепції вчителя дозволяє виділити в ході психолого-педагогічної підготовки наступні етапи цього процесу:

1. Знайомство студента педвузу з особливостями загальної структури індивідуальності вчителя, механізмом та умовами її розвитку.

2. Систематичне заглиблення студента в розуміння сутності своїх особистісно-професійних особливостей.

3. Урахування особливостей функціонування окремих елементів індивідуальності вчителя та її в цілому.

4. Створення майбутнім учителем індивідуально-прийнятної моделі в якості об'єднувального центру, що дозволяє інтегрувати результати професійного самопізнання, саморозуміння і самодетермінації на базі теоретичної моделі, яка має концептуальну основу.

5. Систематична корекційна робота на основі показників створеної у професійній свідомості вчителя теоретичній моделі.

Для того, щоб запустити цей процес, в якості інструменту професійної само детермінації може використовуватись теоретична модель індивідуальності вчителя як ціле-смысловий центр. Вона дозволяє здійснювати процес професійного самопізнання науково обґрунтовано, відійти від емпіричних показників. Водночас, дозволяє чітко організувати цей процес на практиці. Наукою доведено, що функціонування системи підпорядковується тій меті, яку вона ставить перед собою: прийом, зберігання, обробка інформації і прийняття рішення здійснюються відносно мети (уявлення майбутнього результату), їй підкоряються і оцінки сигналів зворотного зв'язку.

Таким чином, надзвичайно важливо поставити студента педагогічного вузу в позицію суб'єкта індивідуального професійного розвитку, здатного самостійно формулювати свої цілі, визначати індивідуально придатні шляхи і засоби як самокорекції, так і стратегій і тактик індивідуального професійного розвитку в цілому.

Теоретична модель індивідуальності вчителя є вихідним теоретичним поняттям і водночас схемою-маршрутом, орієнтуючись на який, він регулює процес свого особистісного і професійного зростання, все більш глибоко проникає у свої актуальні характеристики і можливості. В результаті таких процесів професійно-педагогічні поняття наповнюються конкретним особистісно-привласненим змістом. Процес професійної самодетермінації складний, він розгортається від етапу до етапу. У кожний наступний момент виявляються все нові особистісно-професійні особливості та уточнюється ті, які студентом вже виявлені на попередньому етапі. В ході саморозуміння постійно відбувається реконструкція вихідного образу-Я в напрямі підвищення його об'єктивності. Кінцевий результат підготовки майбутнього вчителя – особистісно-професійна Я-концепція – формується на базі знань та досвіду, які він накопичує і перевіряє на як на навчальних заняттях в інституті, так і в ході педагогічних практик. Нові дані, одержані в ході само дослідження, не обов'язково вимагають руйнування минулих уявлень. Вони працюють на уточнення притаманних майбутньому вчителю особливостей. Таким чином, поступово формується цілісна картина індивідуальності майбутнього вчителя, яка має характер принципової незавершеності. В ході цілеспрямованого само вивчення образ-Я майбутнього вчителя збагачується, накопичуються знання про засоби і способи самокорекції і самовдосконалення в цілому. Однією з найважливіших особливостей роботи вчителя-майстра є його здатність постійно накопичувати інформацію про предмет своєї професійної діяльності і співвідносити її зі своїми можливостями. Образ-Я вчителя в конкретний момент є підставою для співставлення мікропрограми дій, а Я-концепція надає всій професійній діяльності глибоко продуманої логіки.

Теоретична модель може бути не до кінця точною, але вона все ж дає цілісне уявлення, якого вимагає професійна діяльність від індивідуальних можливостей учителя., дозволяє здійснювати випереджувальне прогнозування. Щоб теоретична модель стала зразком

і орієнтиром, вона повинна бути в професійному відношенні інформаційно насиченою. В ході ж майбутньої професійної діяльності вчитель буде здатен в кожний конкретний момент використовувати той її зміст, який є необхідним для розв'язання конкретного педагогічного завдання.

Важливою особливістю теоретичної моделі, яку використовує студент педінституту для само детермінації, є водночас постійність основного її змісту і пластичність, що використовується в процесі його збагачення. Тому, теоретична модель індивідуальності вчителя була визначена нами терміном “контур”, межі якого лише позначені і можуть змінюватися залежно від завдань особистісно-професійного само дослідження.

На індивідуальний розвиток учителя впливають як зовнішні, так і внутрішні детермінанти. До зовнішніх можна віднести такі, як характер стосунків у родині, історія розвитку особистості, вплив значущих дорослих, рівень викладання в школі та педагогічному інституті, рівень викладання психолого-педагогічних дисциплін на до вузівському (за наявності) та вузівському етапі та ін. До внутрішніх детермінант належать природно-зумовлені особливості майбутнього вчителя та набуті в ході соціалізації, а також активність самого вчителя.

*Індивідуальність учителя з позицій понять  
“індивід”, “особистість”, “суб’єкт”*

На сьогодні немає єдиної загальноприйнятої трактовки поняття “професійна індивідуальність учителя”. Останні дослідження психологів і педагогів дали нам підставу підійти до його аналізу з позицій “системної якості” (В. П. Кузьмін, К. К. Платонов), як багатоструктурному утворенню, синтезу структур вчителя як ІНДИВІДА, ОСОБИСТОСТІ і СУБ’ЄКТА педагогічної діяльності. Елементи цієї системи відображають певні частини концептуальної моделі індивідуальності вчителя. Коли елементи органічно поєднуються в систему, виникає нова якість – професійна індивідуальність учителя, яка зовні виражає себе в індивідуальному стилі, стратегіях і тактиках професійної самореалізації. Особливістю цієї системи є те, що вона унікальна, досить стійка і дозволяє вчителю досягати високих результатів в умовах оточуючої педагогічної дійсності, що постійно змінюються.

З позицій системного підходу індивідуальність учителя має три

найважливіших взаємопов'язаних компоненти: *індивідний* – природна, біологічна, психофізіологічна основа; *особистісний* – система особистісних і професійно значущих якостей і відносин; *суб'єктний* – рівень детермінації і спосіб самореалізації у професійно значущому середовищі. Індивідні якості майбутнього вчителя складають базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктні – сутнісну. При всій величезній значущості природних основ, професійна індивідуальність може сформуватися лише на соціальному рівні – особистісно-суб'єктному. В ході підготовки вчителя не можна обмежуватися врахуванням його психофізіологічних якостей (таких, як темперамент, особливості пізнавальних процесів, здоров'я і т.д.). Необхідно перенести акцент на врахування і формування особистісних особливостей майбутнього педагога, *озброєння його потребою і здатністю керувати своїм професійним розвитком.*

Професійну індивідуальність учителя можна описати як складне, багато структурне утворення. Нами був прийнятий варіант моделі професійної індивідуальності вчителя, який наводиться нижче. Він дозволяє простежити логіку формування стратегій і тактик саморозвитку вчителя, спираючись на індивідну, особистісну та суб'єктну її детермінації.

Індивідуалізація психолого-педагогічної підготовки вчителя, з позицій гуманістичної орієнтації, як система професійного розвитку, може здійснюватись на трьох рівнях:

1) *індивідному* – передбачає врахування, само врахування і самокорекцію різноманітних психофізіологічних якостей майбутнього вчителя: темпераменту, особливостей пізнавальних процесів, здібностей, емоційно-вольової сфери, здоров'я тощо;

2) *особистісному* – передбачає врахування і формування системи професійно значущих стосунків майбутнього вчителя як основних ціннісних орієнтацій (ставлення до дитини, до навчального предмету, до колег з педагогічної взаємодії, до педагогічної діяльності в цілому, до професії вчителя тощо); особистісних якостей, значущих для здійснення професійної діяльності;

3) *суб'єктному* – озброює майбутнього вчителя системою знань, раціональних прийомів само детермінації і самореалізації, потребою і здатністю регулювати професійний саморозвиток, забезпечуючи стабільність.



Очевидним на сьогодні є той факт, що починати і частково індивідуалізувати професійно-педагогічну підготовку необхідно з до вузівського етапу, цілеспрямовано і систематично здійснювати на вузівському етапі і виділяти в якості одного з провідних завдань на після вузівському етапі. Індивідуалізація педагогічної освіти вчителя полягає в створенні такої системи умов, в межах якої буде здійснюватись не стихійне, а цілеспрямоване формування всіх трьох взаємопов'язаних компонентів професійної індивідуальності вчителя. У зв'язку з цим постає питання про надбання вчителя на кожному з рівнів і взаємовплив цих професійно значущих надбань.

Індивідуалізація підготовки вчителя орієнтує її на:

- унікальність професійного образу вчителя;
- розширення можливостей особистісного і професійного самовизначення;
- творче самовираження вчителя.

При організації навчально-виховного процесу у вузі на основі індивідуалізації ефективніше розв'язується комплекс взаємопов'язаних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя:

1) індивідуалізація повинна враховувати вже наявні індивідуальні особливості майбутнього вчителя, оскільки на довузівському і вузівському етапах підготовки позаду складний отногенетичний розвиток, певні знання і досвід педагогічної діяльності, а попереду – широкі можливості професійного зростання;

2) враховуються різноманітні психофізіологічні і психологічні властивості майбутнього вчителя (особливості мислення, уяви, пам'яті, уваги і т.д.), що здійснюють вплив на рівень його майбутньої професійної діяльності;

3) розвиваються загальні і спеціальні здібності вчителя, які необхідні для подальшої професійної діяльності;

4) формується мотивація навчальної і професійної діяльності;

5) створюються умови для усвідомленого вибору педагогічної професії;

6) формується індивідуальний стиль як навчально-пізнавальної, так і педагогічної діяльності;

7) виховується пізнавальна активність і самостійність;

8) процес професійної ідентифікації сприяє створенню образу Я і формуванню професійної Я-концепції, в основі якої лежать стратегії і

тактики самореалізації;

9) озброює майбутнього вчителя системою індивідуально-прийнятних прийомів організації педагогічної взаємодії з дитиною і колективом учнів, колегами, батьками;

10) формує потребу і здатність регулювати своє особистісно-професійне зростання;

11) підвищується рівень знань, умінь і навичок не тільки з психолого-педагогічних дисциплін, але і з педагогіки і психології індивідуального розвитку.

Таким чином, теоретична модель індивідуальності вчителя (її індивідний, особистісний, суб'єктний взаємопов'язані компоненти) є регулятором індивідуального розвитку майбутнього вчителя, і має ціле-сміслову призначення. Щоб досягти такого результату в ході психолого-педагогічної підготовки, забезпечити студенту можливість ефективно професійно розвиватись – недостатньо інтуїтивно-емпіричних знань. Необхідно розкрити майбутньому вчителю значення змісту кожного компоненту і смислотворчих його частин.

Ефективність моделі індивідуальності вчителя як регулятора індивідуального професійного розвитку залежить від того, наскільки глибоко і точно розуміється майбутнім учителем значення окремих і взаємопов'язаних компонентів структури моделі, способів впливу на їх розвиток. Завдяки багатокomпонентності моделі, педагогічне явище, що в ній відображується, уявляється майбутньому вчителю у багатоманітності його якостей і відносин. Це дозволяє впливати на розвиток як окремих елементів його індивідуальності, так і всієї індивідуальності в цілому.

В ході психолого-педагогічної підготовки, на окремих заняттях з загальної психології і основ педагогічної майстерності майбутнім учителем усвідомлюється лише невелика частина того предметного змісту, який входить до моделі індивідуальності вчителя. Повноцінне уявлення, цілісна картина моделі створюється у студента протягом певного часу і привласнюється для ідентифікації теж поетапно. Чим повніше уявляє майбутній учитель зміст теоретичної моделі, тим більш глибоко в процесі ідентифікації може він проаналізувати свої індивідуальні професійні особливості. І у зв'язку з цим, тим більші можливості має стосовно вибору засобів і способів само детермінації і саморозвитку.

Таким чином, у ході вивчення курсу “Індивідуальність вчителя” модель, як зразок, виконує ціле-смыслову функцію. Вона багатовимірною і для роботи з саморозвитку майбутнього вчителя вимагає усвідомлення ним її психолого-педагогічного змісту з метою вироблення способів самокорекції і подальшого професійного самовдосконалення. Особистісно-професійне саморозуміння здійснюється майбутнім учителем в ході порівняння ідеального і реального зразка, що виникає в процесі змістовного привласнення окремих елементів образу-мети, виступаючого як ідеальний.

### **Шляхи і засоби професійного самодослідження майбутнього вчителя**

Як один із засобів вироблення вчителем професійної Я-концепції можна використовувати професійне самодослідження. Воно може бути обов'язковою частиною змісту цілого ряду психологічних дисциплін: загальної психології, психодіагностики, загальної педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності педагогічних технологій. Потім привласнені студентом на молодших курсах психолого-педагогічні знання інтегруються в курсі “Індивідуальність вчителя” з метою усвідомлення механізму і умов його професійної діяльності і є змістовною основою формування готовності до особистісно-професійного саморозвитку.

При проведенні студентом професійного самодослідження необхідне дотримання наступних принципів: облік основних позицій гуманістичного підходу до людини; облік даних сучасної психолого-педагогічної науки про закономірності індивідуального розвитку людини. Майбутній учитель повинен прагнути і вміти відкривати в собі ще невідомі йому здібності, глибше розуміти своє справжнє покликання, свої вищі потенційні можливості.

Робота з теоретичною моделлю індивідуальності вчителя організується з метою ототожнення студентом себе з образом майбутньої професійної діяльності. Вивчення курсу повинно супроводжуватись систематичною емоційно забарвленою роботою з особистісного і професійного самотворення. Розуміння принципової незавершеності даного процесу приводить студента до потреби безперервно здійснювати самовивчення і самозбагачення в ході всієї професійної підготовки.

Професійно-педагогічне самодослідження – складний, тривалий,

працемістський процес, що вимагає спеціальної підготовки майбутнього вчителя. База психологічних знань дозволяє осмислити зміст індивідних, особистісних і суб'єктних особливостей вчителя, а база педагогічних знань дозволяє застосувати результати осмислення у педагогічній діяльності.

Самодослідження майбутнього вчителя має зовнішні і внутрішні детермінанти. З одного боку, на його рівень можуть впливати: історія розвитку особистості, вплив значущих викладачів педагогічного інституту та інших людей, рівень викладання психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін в інституті, загальна психолого-педагогічна атмосфера на факультеті і в групі. З іншого боку, в значній мірі само дослідження визначається такими внутрішніми детермінантами, як цілі студента, мотивація отримання вищої педагогічної освіти, загальна спрямованість особистості (яка знаходить своє вираження в рівні розвитку системи професійно-значущих відносин), рівень пізнавальної і професійної активності, змістовне наповнення образу-Я, ступінь сформованості особистісно-професійної Я-концепції на цьому етапі. Системоутворюючою домінантою професійного само дослідження є, безперечно, Я-концепція, яка продовжує формуватись ще на до вузівському етапі та продовжує формуватись протягом всієї подальшої професійної життєдіяльності вчителя. Побудова Я-концепції вчителя не повинно йти стихійно. Прямий і опосередкований вплив системи педагогічної освіти ззовні повинен супроводжуватись науково обґрунтованою цілеспрямованою роботою особистості „зсередини”, і цей процес повинен все більше збагачуватись самою особистістю. Осмислення теоретичної моделі має спонукати майбутнього вчителя до *створення індивідуально-орієнтованої моделі як плану професійного самодослідження та самовдосконалення*. Цей план не є жорсткою структурою, він може глибоко перебудовуватися студентом залежно від результатів, одержаних у ході самодослідження. Результати ж є підставою для створення індивідуальних програм професійного зростання.

Модель індивідуальності виступає для майбутнього вчителя одночасно в якості зразка і схеми-маршруту. Вона полегшує процес саморозуміння і самоприйняття шляхом усунення незрозумілостей і невизначеностей у ході пошуку. Вона допомагає створити “образ ззовні” як обґрунтовано коректовану систему настанов на

індивідуальний особистісно-професійний розвиток учителя.

Пошук відповідей на запитання: “який я є насправді?” і “який учитель з мене може вийти ?” – дуже не просте питання. Науково доведено, що психологічні та педагогічні тести не можуть дати однозначно точної відповіді на них. І причина цього не у будь-яких недоліках методик, що використовуються та обладнання, що застосовується (наприклад, можливості комп’ютерного діагностування). Вченими неодноразово підкреслювалось, що можливості одержання об’єктивних результатів (як у природничих науках) у психології та педагогіці принципово обмежені. Вони можуть лише деякою мірою відповісти на питання – які якості є у майбутнього вчителя на даний момент. Питання ставиться про те, яким він може стати за певних умов систематичної роботи над своїм внутрішнім світом, якщо розуміє і приймає особливості, які в нього вже є. Його майбутнє залежить від трьох факторів: усвідомлених характеристик на даний момент, діючих на нього обставин (рівня психолого-педагогічної підготовки) та його чітких, обґрунтованих уявлень про професійне майбутнє. І навіть вплив зовнішніх обставин значною мірою залежить від того, як він їх розуміє і яке уявлення має про їх наслідки.

Отримані в ході самовивчення майбутнім учителем знання своїх особистісних і професійних особливостей може приводити до серйозних змін лінії поведінки, взаємодії з іншими людьми, характеристик педагогічної діяльності в період педпрактик. Це знання може переходити в осмислені і прийнятні для себе стратегії і тактики як навчально-пізнавальної діяльності у вузі, так і роботи з учнями в ході педагогічних практик. Сам факт отримання певної системи знань про себе, як зазначають учені, вже приводить до змін характеру життєдіяльності студента.

Таким чином, отримання студентом педвузу знань про свої особливості і можливості, співвідношення їх з даними теоретичної моделі (за умови, що в людині немає нічого абсолютно поганого та гарного), може використовуватися для корекції і планування навчання, особистісного зростання, професійних дій у майбутньому. Отримання картини внутрішнього світу може вплинути на темп розкриття внутрішнього потенціалу, появу іншої траєкторії професійного розвитку. Особливу роль відіграє виявлення своїх сильних сторін, і якщо він приймає їх як цінність, спирається на них, то це значно

полегшує процес професійного зростання. Впевненість у своїх продуктивних силах приводить до ще більшого їх розвитку.

Існує багато джерел, з яких студент педінституту (свідомо або несвідомо) одержує інформацію про те, який він є: батьки, вчителі, друзі та ін. Ступінь впливу всіх цих людей різна залежно від їх значущості для цієї людини. Але уявлення про себе в даний момент, про свої можливості, про своє майбутнє відіграють дуже велику роль у житті майбутнього вчителя, щоб залежати в них лише від думки оточуючих.

За характером майбутньої професійної діяльності, її орієнтації на розвиток іншої людини, має сенс серйозно вивчати себе, навчитись працювати з собою, і тоді робота з дитиною буде протікати значно об'єктивніше і продуктивніше. Треба знати свої можливості в звичному стані і в стресовому, тому що педагогічна професія одна з найбільш стресогенних. Треба вміти формулювати “дерево цілей” свого життя, конкретизувати в ньому те, що є необхідним і водночас доступним у даний момент. І у всьому цьому майбутньому вчителю може допомогти великий і різноманітний набір існуючих і доступних “інструментів”: самоспостереження, аналіз реакцій на людину оточуючих людей, використання тестування тощо. І висока мудрість самопізнання і саморозуміння полягає в тому, що вчитель, який розвивається, усвідомлює це як процес, що принципово не завершується протягом усього життя. Треба вміти жити у згоді і співробітництві з оточуючими, але і, в першу чергу, з самим собою.

## Література

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ИЛУ, 1968. – 340 с.
2. *Балл Г. А.* Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев-Донецк : Ровесник, 1993. – 32 с.
3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : “Прогрес”, 1986. – 422 с.

4. *Данилова В.* Как стать собой. Психотехника индивидуальности. Пособие для самообразования / В. Данилова. – Х. : РИП “Оригинал”, МП “Рубикон”, 1994. – 128 с.
5. *Завалова Н. Д.* Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, В. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986. – 173 с.
6. *Отич О. М.* Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2008. – 455 с.
7. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія / АПН України, ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України [Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн та ін.]. – К. : [б.в.], 2003. – 246 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
9. *Пехота О. М.* Індивідуальність учителя: теорія і практика : навчальний посібник для вузів / О. М. Пехота. – Миколаїв : Іліон, 2009. – 270 с.
10. *Rehota E.* Individuality of the teacher / E. Rehota. – М., 2011.
11. *Роджерс К. Р.* К теории творчества / К. Р. Роджерс // Взгляд на психотерапию, становление человека. – М. : “Прогресс”; “Универс”, 1994. – С. 419-422.
12. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 266 с.

*Лазарєв М. О.*

## **ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Людство на зламі двох тисячоліть переживає глибоку цивілізаційну кризу. Вона зумовлена передусім невідповідністю між темпами розвитку матеріальної і духовної культури. Деградація людського духу (зростання агресії, жорстокості, злочинності, наркоманії, алкоголізму) – найгостріша з глобальних проблем сьогодення. У такій ситуації велике значення мають зусилля міжнародних організацій, культурного й освітнього товариства у пошуках спротиву й подолання глобальної кризи новітніх часів. Варто підкреслити значну роль у таких зусиллях сучасної інноваційної освіти, яка, безумовно, виходить на передній край у боротьбі зі спотворенням духовного життя людини і суспільства шляхом передусім ствердження у навчанні й вихованні найважливіших для наших сучасників гуманітарних цінностей.

Минулі десятиліття кінця ХХ – початку ХХІ століття були означені в філософській і психолого-педагогічній науці активними й успішними пошуками нових методологічних і теоретичних концепцій сучасної освіти, освіти безперечних технологічних досягнень і гострих цивілізаційних викликів і кризових явищ, пов'язаних із занепадом багатьох духовних цінностей та стратегічних орієнтирів людства. Варто насамперед відзначити критичне ставлення багатьох авторів філософських і педагогічних робіт до неконкретних, у значній мірі ритуальних, підпорядкованих певним ідеологічним доктринам трактувань основних цілей і завдань освіти підростаючого покоління. Розкриваючи догматизм та ідеологічну упередженість таких визначень мети освіти, як “формування гармонійної, всебічно розвинутої особистості” або “виховання комуністичної переконаності, відданості марксизму-ленінізму”, зарубіжні й вітчизняні науковці (А. Маслоу, К. Роджерс, П. Фрейре, В. Андрущенко, В. Беспалько, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай та інші) виявились солідарними у тому, що конструювати інваріантну освітню мету варто згідно з відповідями



на ключове запитання сенсу життя: “Для чого людину навчати й виховувати?” Сучасні філософська і психолого-педагогічна науки дійшли важливого й життєдайного для освіти висновку: якщо сенс існування кожної людини полягає в його найбільш повній життєвій самореалізації, то й загальна інваріантна мета освіти має орієнтуватися передусім на продуктивне сприяння самореалізації сутнісних життєвих сил людини (А. Маслоу, Б. Гершунський, В. Лозова, Л. Рибалко, А. Хуторської). Саме такий ціннісно-смісловий підхід ліг в основу провідної мети освіти більшості цивілізованих держав і знайшов своє відображення у Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 року [1]. Проведене дослідження й ґрунтується на визнанні того, що творча самореалізація особистості, будучи сенсом її життя, стала провідною метою освіти. Разом з тим, виявилися не до кінця дослідженими можливості інноваційної, особистісно спрямованої евристичної освіти у сприянні самореалізаторським зусиллям особистості.

Пріоритетна позиція гуманістичної освітньої парадигми на сучасному етапі полягає у забезпеченні умов для розвитку сутнісних якостей особистості, для її творчої самореалізації. Проблема розвитку й використання у сучасній освіті людського потенціалу останнім часом набуває все більшої актуальності. Сучасна молода людина, особливо майбутній педагог, має ґрунтовно підготуватися до самостійного життя в складних і суперечливих умовах сьогодення. Об’єктивно висувуються високі вимоги до мобільності, ініціативи, комунікативності, діловитості педагога, до його спроможності впливати на різноманітні сторони постіндустріального суспільства.

Теоретичні і технологічні основи творчої самореалізації особистості в педагогічній науці є одними з найбільш суттєвих і фундаментальних у ХХІ століття, допомагають багатьом вижити й достойно реалізуватися в умовах грізних викликів, які кожний з нас відчуває щоденно. Вивчення значної кількості літератури та практичного досвіду самореалізації уможливило дійти висновку, що джерела для розкриття сутності, змісту, критеріїв та умов самореалізації криються в концепціях антропологічного та гуманістичного напрямків філософії та психолого-педагогічної науки.

Гуманістична педагогіка і психологія розглядають людину як найвищий і найдосконаліший витвір природи, який має необмежені

можливості для реалізації сутнісних сил – вольових, моральних, розумових, творчих. У той же час творчість розглядається як провідний, універсальний чинник і основна характеристика самореалізації особистості та всієї її життєдіяльності (М. Бердяєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський). У літературі існує кілька підходів до творчості, серед яких можна відзначити раціоналістичний та ірраціоналістичний, соціоцентричний і суб'єктоцентричний. У межах останнього, який цікавить нас найбільше, творчість зводиться до задіяння вищих форм психічної активності, здібностей і талантів. У результаті людина підноситься на вищий рівень самозростання і самореалізації. У творчому акті досягається якнайповніший прояв унікальних потенцій суб'єкта. При цьому саме в межах такого підходу джерело творчої активності знаходиться всередині самої людини і розглядається як самопрояв сил діючого суб'єкта. Тут виявляється непрагматичний характер творчої діяльності. Для освіти такий підхід найцікавіший, бо наголошує переважно на внутрішніх детермінантах творчої активності суб'єкта у будь-якій, у тому числі й навчальній діяльності.

Оптимальним способом творчої самореалізації на сьогодні стала евристична освіта як суттєва і найбільш глибока відповідь на запити потреб у самореалізації підростаючої особистості, тому що евристичне навчання й виховання орієнтовані на конструювання учнем власних цілей та змісту освіти, а також на процес його організації, осмислення та свідомої діагностики. Таке розуміння не обмежується евристичним методом Сократа або евристичною формою навчання. У нашому випадку евристику розуміють як методологію і технологію особливого типу освіти, яка включає евристичне навчання, евристичне виховання і творчий розвиток, який спирається на креативні здібності особистості.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками виявлено, що першоджерелом й основою евристичного навчання стали ідеї та концепції творчої самоактуалізації і самореалізації підростаючої і дорослої особистості, які розроблялись відомими науковцями зарубіжжя (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерса, П. Фрейре) і видатними вітчизняними вченими (Г. Сковорода, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Термін “самореалізація” в сучасних європейських мовах відповідає санскритському “Атма сакішат кар”, де “атма” – прояв, “кар” – робити,

тобто йдеться про збудження і прояв свого найвищого духу. “Атма” поєднано із всесвітньою енергією творця [17].

В американському психологічному та психоаналітичному словнику поняття “самореалізація” (self-realization) визначається як здійснення можливостей розвитку “Я”, як “збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей” [26]. У психологічному словнику поняття “самореалізація” ототожнюється з поняттям “самоактуалізація” й визначається як “тенденція особистості розвивати власні таланти й можливості” [27].

Мета самореалізації та потреби в ній пов’язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає ступінь необхідності потреби в даному виді діяльності. Мотиви самореалізації доцільно визначати як необхідну й усвідомлену причину, що спонукає людину розкривати, реалізовувати власний внутрішній потенціал. А як свідчать дослідження з даної проблеми і досвід тисяч наших співвітчизників, найбільша людська трагедія полягає в нереалізованості свого потенціалу, що спричиняється насамперед відсутністю справжньої мети життя і стабільних мотивів для її звершення.

Карл Ренс Роджерс протягом багаторічної напруженої й плідної праці вперше знайшов відповіді на важливі питання самореалізації людини і гуманізації освіти. Роджерс вважав і постійно доводив, що головним для людини є те, що діється в її внутрішньому світі. Реальне уявлення про цей світ і складає, за К. Роджерсом, фундаментальний компонент особистості – Я-концепцію, – яка формується у процесі взаємодії суб’єкта з навколишнім соціальним середовищем і є інтегральним механізмом саморегуляції її поведінки. Таке уявлення людини про себе виникає на основі минулого й теперішнього досвіду в очікуванні майбутнього. Американський психолог виокремлює реальне та ідеальне “Я”, тобто уявлення себе таким, яким він надає найбільшу цінність для себе. Якщо людина не приймає себе такою, якою вона є, а орієнтується лише на свій ідеальний образ, це призводить до постійного дискомфорту, незадоволеності собою, що незмінно гальмує особистісний розвиток. Тому і К. Роджерс, і прихильники гуманістичної психології і педагогіки ставлять перед собою завдання допомогти людині прийняти й полюбити себе такою, якою вона є, розкривши себе як привабливий образ.

Важливим є наукове відкриття К. Роджерса про необхідні й достатні умови гуманізації будь-яких стосунків між особистостями, що забезпечують конструктивні й позитивні зміни людини. Це три основні умови: конгруентне самовираження у спілкуванні з іншими, безоціночне позитивне сприйняття іншої людини, її активне емпатичне слухання.

Конгруентність – це відповідність світу внутрішнього світу зовнішньому, це відповідність почуттів і їх зовнішніх проявів. Найвищу конгруентність демонструють маленькі діти. Вони виявляють свої почуття відразу ж і цілісно. Тому діти швидко переходять з одного емоційного стану в інший. Абсолютне, повне виявлення почуттів дозволяє їм швидко завершити ситуацію, не зберігаючи при цьому залишків емоцій попереднього досвіду. “Коли я голодний, тоді я їм; коли я втомився, тоді я сиджу; коли я хочу спати, я сплю” – ця дзен-будистська формула найкраще демонструє, що таке конгруентність [18; 40].

Більшість симптомів при неврозах, за К. Роджерсом, – це ті чи інші форми неконгруентності. Така людина не може розібратися, що їй хочеться, і не розуміє, що від неї вимагають. Нею всі незадоволені, відповідно й вона незадоволена всіма. Вона себе вважає скромною, її вважають зарозумілою. Вона думає, що вона обачна, – її вважають боягузливою. Вона вважає себе принциповою – її вважають дурнем. Але кожен індивід прагне до конгруентності, до більш ефективного життя.

Таким чином, К. Роджерс виходить з того, що джерело і рушійні сили розвитку й особистісного зростання знаходяться в самій людині. Дослідник вважає, що головне завдання у навчанні – допомогти особистості мобілізувати свої внутрішні сили й можливості для вирішення проблем і саморозвитку. Він виділяє два типи навчання – інформаційне, яке забезпечує просте знання фактів, і значиме учіння. Школярам і студентам значимі й дієві знання необхідні для самозростання і саморозвитку.

У зв'язку з цим К. Роджерс виокремлює п'ять умов значимого навчання. Перша стосується змісту спілкування з життєвими проблемами учнів, створення ситуації навчання, в якій би школярі у певній мірі взаємодіяли у вирішенні важливих для них проблем. Друга умова –

обов'язкова конгруентність учителя: він повинен вести себе адекватно почуттям і станам, які переживає, проявляти свої людські якості у взаємодії з учнями. Третя умова – прийняття вчителем учня таким, яким він є, та розуміння його почуттів. К. Роджерс підкреслює необхідність теплої прийнятності, безумовно позитивного ставлення вчителя до учня. Четверта умова стосується позиції учителя стосовно джерел і способів освоєння знань. Тому він має досягати того, щоб учні дізналися про його знання, досвід і про те, що їм дозволено звертатися до цих знань, але він не повинен нав'язувати їх учням. Навчання не має бути директивним, учень повинен почувати себе вільно у світі джерел знань та інформації і завжди мати можливість вступити в діалог з учителем, обрати альтернативне вирішення проблеми. Нарешті, п'ята умова значимого учіння – в необхідності вчителя спиратися на самореалізаторську тенденцію своїх учнів, на їх прагнення до зростання, виходу зі складної ситуації за допомогою творчих дій [40, с. 210-215].

Результатами людиноцентрованої освіти, за К. Роджерсом, є ті зміни, які відбуваються в особистості, в її розвитку і зростанні. Вона сприймає себе і свої почуття по-іншому, впевненіша в собі, автономна, стає схожою на людину, якою хотіла б бути, більше розуміє інших, стає творчорозвинутою і відповідальною.

Для нашого дослідження важливою стала концепція К. Роджерса про значиму освіту та учіння як першоджерело сучасної теорії особистісно зорієнтованого і творчого навчання.

Іншим визначним лідером гуманістичної психології і педагогіки є видатний вчений Абрахам Маслоу. Проведений аналіз досліджень з проблем гуманістичної освіти дає підстави вважати А. Маслоу автором найбільш ґрунтовних і відомих концепцій самоактуалізації й самореалізації особистості. Його дослідження з цих проблем завершили цілісну побудову теорії самореалізації особистості і висунули саме цю теорію на одне з провідних місць у духовному житті ХХ століття.

У чому ж ми вбачаємо видатні заслуги А. Маслоу в розробці основ теорії самореалізації? По-перше, він обрав надзвичайно оригінальний і привабливий для багатьох шлях дослідження людини, який був прямо протилежний тому, яким ішов знаменитий психоаналітик Зігмунд Фрейд та інші дослідники психічного здоров'я людини (А. Адлер, К. Гольдштейн). Вони побудували свої моделі людської психіки на основі довготривалих спостережень над хворими людьми. Наприклад,

З. Фрейд оцінював того, хто володів достатнім душевним здоров'ям як особу “на шляху до хвороби”, у кращому випадку – на самому початку цього шляху [37].

А. Маслоу, який був спочатку в полоні цих уявлень, рішуче відмовився від такої позиції й побудував модель психіки на іншій основі: він вивчав не хворих, а психічно здорових, душевно повноцінних, творчо розвинених людей, тих, хто досяг високого ступеня самоактуалізації. Він писав: “Очевидно, що істота з Марсу, потрапивши в колонію природжених калік, карликів, горбунів тощо, не зможе зрозуміти, якими вони повинні бути. Тому давайте вивчати не калік, а найбільше, яке зможемо знайти, наближення до цілісної здорової людини. Ми знайдемо в них якісні відмінності, іншу систему мотивації, інші цінності, мислення й сприймання” [38].

На основі вивчення досягнень видатних людей (вчених, дослідників, письменників) різних епох А. Маслоу дійшов висновку, що таким чином можна визначити межі людських можливостей, і тому необхідно ставити перед кожною психічно здоровою особистістю завдання досягти свого найвищого зростання. На думку А. Маслоу, це завдання природне, досягне, тому що задовольняє вищу потребу кожного з нас – потребу в самореалізації, яка неодмінно виходить із внутрішнього життя людини після задоволення нею потреб нижчого ґатунку (фізіологічних, потреб у безпеці, потреб у любові й приналежності, у повазі). Саме в задоволенні потреби в самореалізації людина реалізує свій фізичний і духовний потенціал – власні задатки, здібності, наміри, цінності, вольову, емоційну, творчу сфери, щоб бути тим, ким вона може стати [11; 38].

Досліджуючи різноманітність індивідуальних якостей людей-самореалізаторів, А. Маслоу дійшов висновку, що вони мають багато спільного, і виокремлює сутнісні для них загальні риси. Проаналізувавши їх, ми спробували об'єднати вказані характеристики в певні узагальнюючі групи. Підставою для запропонованої класифікації стали провідні ставлення людини до важливих складових її життя: до себе (рефлексивна група), до інших людей (комунікативна зрілість), до способу діяльності в ситуації вибору, до якісних характеристик діяльності, що забезпечує успішність зростання, розвиток і самореалізацію людини (див. табл. 1).

Реалізація потенційних можливостей – не тільки життєва

необхідність, але й внутрішня вища потреба, яка має перетворюватися в конкретні мотиви активної діяльності, зокрема навчальної і виховної. Завданням учителя, який особистісно прийняв ці ідеї, стають не наполегливі прохання й заклики до сумлінного учіння, а створення сприятливих умов для народження творчих сил учнів, для пошуку відповідей на значимі та цікаві для них запитання, які пов'язані з конкретною, існуючою вже потребою дітей пізнати нове й незвичайне.

**Таблиця 1**

*Самореалізаторські якості особистості (за А. Маслоу)*

<i>Назва групи якостей</i>	<i>Основні характеристики провідних якостей</i>
<b>Рефлексивні здібності</b>	Визнання себе та адекватна оцінка своїх якостей
	Прояв власної індивідуальності
	Відповідальність перед собою
	Уміння керувати власним внутрішнім світом
	Відчуття можливості особистісного зростання
<b>Комунікативна зрілість</b>	Суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія
	Визнання унікальності інших людей
	Доброзичливість і фасілітація у стосунках з учнями
	Розвинене почуття гумору
	Незалежність від зовнішніх впливів
<b>Спосіб діяльності в ситуації вибору</b>	Незалежний вибір на користь особистісного росту
	Уміння ризикувати
	Уміння переборювати страх
	Покладання на свій внутрішній потенціал
<b>Якісні характеристики діяльності</b>	Глибока й віддана сконцентрованість на проблемі
	Творча діяльність як основний чинник самоактуалізації особистості

Важливо заохочувати пошуки, підтримувати у дітей оптимістичний, бадьорий настрій, яскраво переживати з ними кожний успіх, втручатися у складні ситуації невизначеності, реальної чи надуманої безвиході тощо, навчати приймати з вдячністю кожен годину, кожний доброзичливий крок людей, які знаходяться поруч. За таких умов поступово підростаюча особистість починає визнавати свою унікальність і неповторність, природно прагне до постійного особистісного зростання.

По-друге, кожна дитина спроможна успішно вчитись, долати

труднощі, сподіваючись, насамперед, на свої сили, розвивати і збагачувати свої можливості для свідомого й щасливого існування. У той же час педагог має до кінця довіряти силам учня, студента і тому якомога більше приділяти уваги самостійній роботі, творчому оволодінню знаннями й уміннями, вчити їх самостійно працювати, мислити й конструювати власні знання.

Варто звернути увагу на ідею А. Маслоу, яку поділяв і К. Роджерс, що самореалізація як самовдосконалення, саморозвиток неможлива без постійної творчої діяльності – індивідуальної і колективної. При цьому мова йде не тільки про креативні (суто творчі) операції, але й про творчість під час слухання, осмислення нового, в процесі будь-якого евристичного пошуку.

У проведеному дослідженні таку позицію підтверджено, бо дійсно самореалізація в усіх її формах (самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморозвиток, самовизначення, самоствердження) виступає як процес творення нового, що актуальне для особистості й суспільства. Більше того, якщо визначити мету самореалізації як створення повноцінної в усіх відношеннях особистості, то не можна не звернути увагу на експериментальні дані, які підтвердили гіпотезу А. Маслоу, що творчість людини – універсальний та незамінний чинник розвитку й збереження особистості з повноцінним психічним і фізичним здоров'ям.

Для нашого дослідження стали важливими теоретичні висновки А. Маслоу щодо фундаментальних цінностей справжніх самореалізаторів, які включають доброзичливі стосунки з реальністю та оточуючими людьми, “стан фундаментального задоволення”, чітке розрізнення мети і засобів. Педагогу важлива думка А. Маслоу про те, що конфлікти й боротьба, амбівалентність і невизначеність у багатьох сферах життя зменшуються або зникають, коли ми розуміємо, що ця проблема вигадана, створена хворою уявою і не варта навіть обговорення.

Вдалою ілюстрацією справді гуманістичної педагогіки й психології стали результати спостережень А. Маслоу за стосунками вчителя-самореалізатора та учнів. Такий учитель уміє поводити себе досконало, не невротично за рахунок інтерпретації навчальної ситуації як приємного співробітництва, а не як боротьби, за рахунок заміни штучно підтримуваної гідності на природну простоту; за рахунок скорочення намагань здаватися всезнаючим і всемогутнім, відмови розглядати учнів і студентів як таких, що змагаються між собою і борються з учителями;



відмови бути послідовником стереотипу професора й сформованості уміння бути по-людськи простим. Все це створювало в класі таку атмосферу, в якій підозра, неспокій, ворожість, агресія зникали самі собою. Аналогічно цьому зникали реакції на небезпеку і сама наявність небезпеки [38, с. 104-105].

В умовах демократичного суспільства із зафіксованим законодавчо і практично реалізованим правом особистості на ту освіту, яка відповідає її інтересам і потребам, проблема самореалізації творчих якостей людини набуває ще більшої вагомості. Як встановлено численними дослідженнями, творча особистість, людина з швидким, гнучким, оригінальним та критичним мисленням і багатою уявою, значно краще пристосовується до побутових, виробничих і соціальних умов, ефективніше їх використовує та змінює відповідно до своїх уподобань, переконань, знань тощо.

Особистісне зростання не тотожне просуванню людини “сходами віків”; це складний багатоаспектний процес, що впливає з внутрішньої логіки і має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про загальний “основний закон особистісного зростання”. Спираючись на відому формулу К. Роджерса “якщо – то”, можна сформулювати означений закон таким чином: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни у напрямку його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їхній зміст, спрямованість, динаміка – свідчать про процес особистісного зростання (ОЗ) і можуть виступати його критеріями [9].

Теорії і технології сучасного навчального процесу, які базуються переважно на пізнавально-творчій діяльності суб’єктів навчання, поступово стали називатися пізнавально-творчими або евристичними. Якщо застосувати історико-генетичний аналіз витоків такого навчання, то неважко знайти найбільш давнє джерело творчого осягнення нового, яке налічує уже більше двох з половиною тисячоліть. Йдеться про сократівський діалог з його розмаїттям методів і прийомів здобуття істини за допомогою евристичного пошуку на основі постійної діалогової суб’єктної взаємодії.

А. Хуторської, досліджуючи метод Сократа, приходять до думки, що він базується на певних методологічних позиціях. По-перше, учитель і учень у своєму діалозі знаходять погодження у загальному

предметі обговорення. По-друге, співрозмовники відшуковують серед різних випадків те загальне, що є визначальним, тобто приходять до визначення понять. По-третє, в ході діалогу застосовується внутрішній критерій істинності думки, яка виникає, тобто відбувається перевірка: чи узгоджується думка, яка з'явилася, з наслідками, що витікають з неї, чи ні; в результаті дослідження речей, тобто пізнання та навчання, пізнавальний процес відбувається з опорою на самі речі, а не на їх зовнішнє відображення [23].

Діяльність, що організовувалась Сократом, завжди приводила до створення нових продуктів: осмислення предмета незнання, виявлення суттєвих суперечностей, які треба розв'язати на шляху до нових знань, конструювання дефініцій тощо. Така продуктивна діяльність трактувалася Сократом як “перехід із небуття в буття” і визначена ним поняттям “творчість”. Все, що викликає перехід із небуття в буття – творчість, отже, створення будь-яких творів мистецтва та ремесел можна назвати творчістю, а їх авторів – творцями. Це положення Сократа стало важливим підґрунтям евристичного навчання, яке й базується переважно на пізнавально-творчій діяльності суб'єктів освіти. А така діяльність без діалогізму взагалі неможлива.

Ми переконались, що в сократівському підході до евристичного навчання учень, переводячи незнане в знання, стикається з парадоксальною ситуацією збільшення незнаного. В евристичному навчанні це пояснюється тим, що опредмечене, усвідомлене, осмислене знання про незнання і є для кожного з нас єдиною стежкою до знання справжнього, глибокого та необхідного для життя. Тільки чітко розуміючи, що у мене немає тих чи інших знань, можна знайти емоційні, інтелектуальні, вольові сили та способи пошуку для поступового перетворення незнання у бажані й потрібні знання. Тому, на думку теоретиків евристичної освіти (В. Андреев, Н. Гузій, Б. Коротяєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський, А. Хуторської та ін.) сократівська діалогова взаємодія стає важливим механізмом пошуку учнем нових знань, оскільки, орієнтується не на одержання відповідей (тобто знань), а на вишукування й аналіз запитань (тобто незнаного).

Історія філософії й педагогіки свідчить про те, що евристичний метод Сократа, блискуче й аргументовано продемонстрований ним на прикладах евристичної (сократівської) бесіди, розвивався й

вдосконалювався у працях видатних філософів і педагогів.

Так, Ян Амос Коменський у першій у світі капітальній праці з теорії навчання “Велика дидактика” слідом за Сократом закликав пізнавати навчальні об’єкти за допомогою внутрішнього зору, практичної діяльності відчуттів і розуму, “а не вбивати в голови учнів зібрану з різних авторів суміш слів, фраз, висловів, думок ... . А тому слід було б починати навчання не зі словесного тлумачення речей, а з реального спостереження за ними. І тільки після ознайомлення з самим об’єктом говорити про нього і з’ясовувати справу більш всебічно” [ 7 ].

Американський філософ освіти Н. Барбаліс розглядає освітній діалог, започаткований Сократом, з позицій філософії гри, точніше, з її версії, витриманої у дусі символічного інтеракціонізму [24]. Н. Барбаліс, з одного боку, пропонує формальний аналіз репрезентацій діалогу в дидактичних і виховних практиках, а з іншого, – вважає такі конструкти умовними, комунікативно відкритими. Так, основними ідеально-типовими конструктами такого діалогу стає діалог як бесіда, діалог як дослідження, діалог як дебати та діалог як інструктаж [24, с.111]. Цей відомий дослідник сучасної американської педагогічної думки обстоює діалог як провідний чинник навчання, що перетворює завдяки продуктивній взаємодії суб’єктів освіти їх учіння з монологічного, репродуктивного процесу у пізнавально-творчу, тобто *евристичну діяльність*. У своїх роботах Н. Барбаліс однозначно попереджає: якщо такий перехід не відбувається, то весь процес навчання стає монологічно-передавальним, репродуктивним, антидіалогічним, насильницьким, і тому незрозумілим і чужим для учнів.

Діалогове мислення і діалогова взаємодія притаманні інформаційному суспільству, яке є комунікативним суспільством глобальних мереж. Беручи до уваги цю тенденцію постмодерну, діалогічна педагогіка поширює свої обрії і проблемне поле. Так, у середині ХХ століття вона була орієнтована здебільшого на розкриття фундаментального зв’язку між вихователем і вихованцем, дорослим і дитиною, на створення теорії “педагогічного зв’язку” [40, с. 62-81]. Це стало важливим моментом для гуманізації педагогічних відносин. А наприкінці ХХ століття ця мікрооптика бачення виховних і дидактичних ситуацій доповнюється макрооптикою. Діалогічна педагогіка стає однією з основ “глобального навчання”, яке концептуалізується як “освіта у світовому суспільстві” [42].

Американський дослідник Д. Елліс доводить, що Сократ був засновником “мистецтва практичної побудови логічної думки, а також методу запитань і відповідей”. Цей метод “підтримує розбіжність думок більше, ніж їх тотожність” [36]. Не можна не погодитись з думкою Д. Елліса, що на сьогодні відбувається постійне перевантаження учнів та студентів зайвою інформацією, і головним завданням для вчителів та викладачів є створення тими, хто навчається, власних знань на основі вже здобутих. Отже, саме за допомогою сократівського методу можна створити “глибше розуміння комплексних ідей через продуманий діалог ніж через запам’ятовування інформації”. Тому, на думку дослідника, вчителям нової епохи потрібно створювати еkleктичний або об’єднаний шлях навчання усвідомленими зусиллями, і саме сократівський метод може стати одним із найефективніших, якому послідовники теж віддадуть перевагу [36].

Американський науковець Д. Елкінс, російські дослідники Хуторської і А. Король з’ясували, що сократівський метод дозволяє вчителю та учням створити нові знання, подолавши при цьому великі труднощі, застосовуючи метод запитань та відповідей, дискусію, теоретичний скептицизм та критичне мислення. Вчитель при цьому керується методом постановки запитань, а не “передаванням учням інформації”. Постановка запитань у цьому розумінні розглядається як можливість навчатися “критиці у значенні бути відкритим до незнання, до бажання впізнати нове, невідоме і створити таким чином нові для себе знання [35]. Згідно позицій вітчизняних і зарубіжних дослідників, сократівський метод стимулює студентів до творчої праці, пошуку нового, незнаного, адже нові знання, які набуваються учнями та студентами під час проведення діалогів та виступів, часто заводять тих, хто навчається, в “глухий кут”, примушуючи стратегічно мислити і знаходити найшвидший шлях виходу з проблемної ситуації.

Методи діалогової взаємодії в сучасній евристичній освіті широко застосовується у вищих і середніх навчальних закладах США та України. Наприклад, при навчанні студентів, зокрема, у юридичному виші, застосовується метод діалогу, коли студенти вчать ставити співбесіднику основні і навідні запитання та знаходити правильні відповіді на них [41, с. 71]. У Гарвардському медичному коледжі сократівський метод використовується для того, щоб студенти бачили і відчували недостатність знань у тій чи іншій сфері і таким чином,

намагалися покращити свої знання, збагативши їх [35]. На думку вищеназваних науковців, мета сократівського методу як активного навчального діалогу полягає в тому, щоб студенти набували нових знань через метод постійної постановки запитань та пошуку правильних відповідей на них.

На думку американського науковця Р. Гарлікова, сократівський метод діалогу в його сучасній інтерпретації допомагає песимістично налаштованим та неактивним студентам зрозуміти матеріал більш сприятливим для них шляхом. Цей метод допомагає провести опитування всіх учасників навчального процесу. Велика перевага сократівського методу і в тому, що в процесі діалогу викладач бачить, наскільки творчо мислять студенти і якої складності завдання можна їм надати. Він також може виявити, скільки ще йому самому потрібно знайти інформації, щоб матеріал був ще цікавішим. Отже і сам викладач повинен постійно самовдосконалюватися [29].

Таким чином, сократівський метод може використовуватися педагогами для навчання учнів і студентів критичного вивчення та осмислення текстів, активного навчання мовної та мовленнєвої культури через добре проведений діалог за допомогою доброзичливого ставлення до співрозмовника, формувати уміння ставити запитання та брати активну участь у дискусії. Сократівський метод навчає бути більш відкритим до товариства, вчитися новому, не соромитися своїх помилок. Доброзичливе середовище стимулює учасників навчального процесу повернутися знову до обговорення вивчених тем і тим самим – до створення нових знань.

Використовуючи сократівський метод, учитель заохочує учнів і студентів до активної творчої праці, навіть пасивні студенти починають включатися до активного мислення, стверджувати віру у свої сили та стають більш розсудливими щодо думок тих, хто виступає перед аудиторією. Завдяки цьому методу учні та студенти отримують задоволення від можливості демонструвати послідовність власної думки перед іншими. Вивчення історії розвитку і модернізації сократівського діалогу дає підстави віддати пріоритет американським авторам у з'ясуванні характерних особливостей сократівського вчителя. Так, Б. Фуллер [32] зазначає, що це повинен бути педагог, який постійно навчається новому і в змозі виявляти свої професійні помилки. Навіть якщо робота над власними помилками спричиняє труднощі, вчитель має

розуміти, що робота з кожною помилкою – це відкриття для себе нових

Сократівський учитель знаходиться постійно в контакті зі своєю необізнаністю. Свого часу Сократ говорив, що єдина річ, яку він знав, було те, що він не знає нічого. Оскільки такий учитель знає, що його необізнаність стосується кожної галузі життя, особливо життя учнів, тому йому постійно потрібно долати своє незнання, свою неосвіченість, замінюючи їх все більш міцними й перевіреними знаннями. І цей процес постійного заповнення незнання знаннями викликає у студентів незмінну повагу до педагога, бажання наслідувати його. Б. Фуллер стверджує, що сократівський учитель знає, що його неосвіченість стосується розуміння навіть найпростіших фактів; він відчуває і демонструє глибоке здивування з того, які глибини неуцтва знаходяться в його думках, що мають відношення до більш складних предметів. Він завжди шукає можливості зростання разом зі своїми студентами [32].

Відомий бразильський педагог П. Фрейре, який багато років вивчав теорію і практику навчання у Бразилії і США, підкреслює, що вчитель повинен постійно вдосконалюватися і не соромитися своїх помилок. “Я багато разів говорив і вважаю, що варто повторити: як учитель я не повинен втрачати жодної можливості показати своїм учням ту впевненість, з якою я обговорюю тему чи аналізую факт стосовно, наприклад, урядового рішення. Моя впевненість не базується на хибному припущенні, що я знаю все чи я – “найвидатніший”. Навпаки, вона базується на переконанні, що є певні речі, які я знаю, і певні речі, яких я не знаю. З цим переконанням я швидше дійду до кращого знання того, що я вже знаю, і краще вивчу те, чого ще не знаю. Моя впевненість базується на знанні, яке само по собі свідчить про мою недосконалість. З одного боку, це знання показує мені мою неосвіченість, але з іншого – свідчить, що я багато можу дізнатися” [33]. Бути відкритим до інших і мати допитливість до життя та його викликів дуже важливо для педагогічної діяльності. Поєднання цієї відкритості з повагою до інших та її критичне осмислення має бути суттєвою частиною вчителювання. Етична, політична й педагогічна основа цієї відкритості виходить з діалогу, що збагачує й удосконалює її. П. Фрейре зазначає, що закрити себе від світу й від інших – порушення природної обумовленості нашої недосконалості. Людина, відкрита світові чи іншим людям, знаменує тим самим діалогові стосунки, з якими невтомність, допитливість і незавершеність

утверджуються як ключові моменти історії [33].

Педагог із вищеназваними якостями відчуває велике бажання до самовдосконалення. Адже неможливо оцінити знання, якщо людина байдужа, не цікавиться новим. Недопитливий учитель не може бути сократівським учителем. Лише допитливий, зацікавлений учитель, який постійно самовдосконалюється, може називати себе сократівським педагогом.

Згідно з П. Фрейре, щоб навчати, треба стати допитливим. “Як учитель, я повинен знати, що я не можу ані навчати, ані навчатися, якщо мною не рухає, не тривожить і не змушує мене до пошуку та енергія, яку допитливість вносить у моє існування. Вкрай важливим для допитливості є стимулювання запитальної активності і критичного осмислення запитань. В іншому випадку все, що ми матимемо, – це пасивність учнів, які стикаються з дискурсивними поясненнями вчителя і відповідями на запитання, що не ставилися. Це не означає, звичайно, що ми повинні звести нашу педагогічну діяльність до простого обміну запитаннями, які можуть також стати вихолощеними й нудними. Потреба в діалозі аж ніяк не применшує потреби в поясненні й демонстрації, за допомогою чого вчитель пропонує своє розуміння й знання про об’єкт. У цьому процесі справді важливо те, що і вчитель, і учень знають: відкрите, допитливе запитання і при його висловленні, і при вислуховуванні об’єднує їх і не є просто пасивним удаванням діалогу. І для вчителя, і для учня важливо визнати і прийняти свою епістемологічну допитливість” [34]. У цьому сенсі хороший учитель – той, кому вдається під час бесіди ввести учнів у глибини процесу свого мислення. Тоді клас стає викликом, а не просто зібранням людей. В умовах виклику учні втомлюються, але не засинають. Вони втомлюються, бо супроводжують відкриття й логіку думки вчителя, відкриваючи очі від подиву в момент його пауз, сумнівів, невизначеностей.

П. Фрейре слушно називає сократівську діалогічну педагогіку, як колись і самого Сократа, “небезпечною” Адже сократівський діалог, що ведеться на загальносуспільному рівні, або ж навіть на планетарному, провокує соціум і людство в цілому, змушує їх активно ставитися до всіх проявів і виразів чужої думки. Суспільству ризику, а саме таким, за визначенням У. Бека, є суспільство пізнього модерну, відповідає діалогічна, “небезпечна” педагогіка, що здатна бентежити розум,

обурювати слухачів, свідомо провокувати їх на випробування інших, незвичних стратегій життєтворчості [37].

Сучасний сократівський діалог у його макровимірі є нелінійним. Він має своєю передумовою не одного, як в античності, Сократа, що веде зі своїми учнями бесіду, а водночас “багатьох Сократів”, які провокують один одного, намагаються здійснити мозкову атаку на громадську думку, суспільну свідомість, подолати одноколіjne мислення. Постмодерний Сократ так само, як і його античний прототип, є небезпечним, але вже в інший спосіб. Як зауважує німецький дослідник перспектив сократівської діалогічної педагогіки Г. Бьоме, постмодерний Сократ є більш примхливим, більш уразливим, бо, “якщо йому недобре, він стає циніком, може бути навіженим і навіть жадати помститися своєму античному прообразу” [25]. Характеристику, яку дає Г. Бьоме сучасному Сократу, слід вважати застереженням. Справді, інноваційне захоплення, прагнення змін домінують у сократівських діалогах, які ведуться на рівні соціуму й людства, є ризикованими стратегіями життєтворчості. Але головне етичне питання сократського діалогу і педагогіки, що ґрунтується на ньому, звучить так: чи відповідає Сократ за наслідки своїх виховних практик? Античний Сократ діє у мікрополі та несе самовідповідальність. Він говорить від імені розуму, що передбачає розумний самоконтроль учасників діалогу. А численні постмодерні сократи, які підривають стереотипні моделі мислення і дій, спостерігають одне за одним, роблячи ці спостереження предметом обговорення. Вони навчають своїх слухачів і співрозмовників прагнути до інновацій, жити з ними та їх постійно створювати. Сократівський діалог є інноваційно орієнтованим. Він відображає також спостереження і самоспостереження за діалогічними практиками. “Сократівський діалог, – як наголошує Л. Дракер, – у його широкому розумінні практикується там, де люди разом шукають істину і спільну правду. Сократівським я назвав би такий діалог, який виникає не лише епізодично, а й пронизує всю бесіду”. Сократівський діалог формує реальну, фактичну комунікативну спільноту, яка існує емпірично. Вона саме через свою фактичність відрізняється від ідеальної комунікативної спільноти в трансцендентальній прагматиці. Але так само, як і контрфактична комунікативна спільнота, вона не припускає примусу і шаблону. Це вільна комунікативна спільнота [28].

Згідно з теорією американського дослідника-педагога Р. Гласа,



діалогічну відкритість сократівської комунікації не слід плутати з постмодерним принципом “всілякості”. Адже передумовою сократівського діалогу є селекція матеріалу, тематизація тих проблем, які справді неможливо замовчувати [31]. Для цього потрібні два компоненти: діалогічне мислення і діалогічна поведінка тих, хто організовує та ініціює цей діалог, тобто тих постмодерних сократів, про яких ішлося вище.

Діалогічна педагогіка тлумачить “глобальне навчання” і глобальні виховні практики як полілог, в якому інформація трансформується в життєві смисли, отже, вимагає відповідального ставлення як до селекції її змісту, так і до її впливу на людей, які перебувають водночас в інтеркультурних і педагогічних зв’язках. Безперервне навчання, якого вимагає спосіб виробництва, домінуючий в інформаційному суспільстві, потребує такого освітнього діалогу, в якому теми навчання співіснували б з темами переучування, в якому процес швидкого застарівання знань не відлякував би учнів, а розглядався ними як шанс для активної життєтворчості.

Дослідження праць вітчизняних та американських учених виявило, що сократівський метод є важливим і незамінним джерелом, а в подальшому і компонентом навчання, яке перетворюється в пізнавально-творчий, евристичний процес. Евристична технологія багато в чому створювалась на базі евристичного діалогу, який допомагає виявленню поля незнаного, залученню до пошуку знань якомога більше учасників навчального процесу, ствердженню критичного погляду на будь-які здобуті знання.

Сократівська педагогіка притягує цікаві та активні ідеї, уточнює поставлену мету, створює плідний напрям мислення, який надихає на створення нового.

Вагомий для будь-якої людини сенс конкретної навчальної праці та її результату з’являється у тому разі, якщо і робота, і її результат (продукт) стають свідомо й глибоко значимими для хлопчика й дівчинки, юнака й дорослої людини. Евристична освіта створює такі умови, надаючи будь-якому суб’єкту освіти вільно обирати і вид освітнього продукту (як мети конкретної діяльності), і способи його створення, і людські й технічні ресурси для продуктивної взаємодії та взаємодопомоги.

Самореалізації в інноваційній евристичній освіті вчителя-

професіонала допомагає також наявність *індивідуальної траєкторії самозростання* як потреби самоздійснення своїх задатків і здібностей, плану конкретних дій сьогодні і в наступні терміни у системі активної – пізнавальної, комунікативної, трудової, естетичної, фізичної – діяльності різного рівня – від наслідувально-репродуктивного до конструктивного і креативного. Евристична освіта вимагає наявності системи (комплексу) усвідомлених власних духовних цінностей як провідної частини переконань, що включають синтез Знання і Віри; Надії і Любові; Добра і Праці, Істини і Краси, а також реалізації духовних цінностей у судженнях, діях, поведінці, стосунках.

Щоб успішно реалізувати означені цінності у життєву практику, евристична освіта включає у свою структуру таке ціннісне придбання людства як *творча діяльність* усіх суб'єктів освітнього процесу – одну з найважливіших гуманітарних цінностей і родоу властивість людини, домінанту її трудової навчальної, художньої, наукової, комунікативної діяльності.

Загальноприйняте розуміння освіти як засвоєння людиною досвіду минулих поколінь вступає сьогодні в гостру суперечність з її потребою у творчій самореалізації, з необхідністю людини і суспільства вирішувати нові, раніше не відомі суттєві проблеми світу, що стрімко і непередбачено змінюється. Сучасну школу філософи називають пасткою, виставленою людством у себе на шляху. “Перенесення за “банківською системою власного знання своїм учням” (П. Фрейре), панування передавального, монологічного по суті змісту освіти неефективні для розвитку особового потенціалу вчителя, учня, студента: постійна зовнішня дія не розвиває його *продуктивну* творчу діяльність, а навпаки, сковує її, ускладнює розвиток закладених в людині культурних, психологічних, фізичних можливостей розвитку, не підтримує індивідуальність людини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без врахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня чи студента, гендерних особливостей розвитку хлопчиків і дівчат. Тому серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання у вищій і середній школі варто виокремити утвердження пізнавальної творчості суб'єктів навчання як провідного способу оволодіння основними пізнавальними і професійними вміннями.

Стало реалією потужне зростання уваги сучасної вітчизняної і зарубіжної психології і педагогіки до проблем професійної творчості

вчителя, викладача, студента, учня. Ми стали свідками ствердження на нашому демократичному освітньому полі світових досягнень теорії і практики творчої самореалізації особистості (Григорій Сковорода, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс, Антон Макаренко, Василь Сухомлинський та ін.). Це одна з фундаментальних і прогресивних теорій ХХ – ХХІ століть, яка допомагає достойно ствердитися й реалізуватися людині в умовах грізних викликів сьогодення.

Евристичне навчання робить первинними ті цілі й задачі, які студенти та учні ставлять перед собою. Роль педагога – допомогти їм в осмисленні й формулюванні власних цілей, забезпечити наступний супровід діяльності для їх досягнення. Крім принципу особистісного цілепокладання, в евристичному навчанні стверджується принцип первинності освітньої продукції студента і принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром є особистісне освітнє прирощення студента, яке складається із його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів. Тому успішність самореалізації визначається конкретними творчими продуктами цього процесу – зовнішніми (підготовлені розповіді, доповіді, твори, реферати, вірші, виступи, статті, створені пристрої, проекти тощо) і внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо). Основною умовою успішної самореалізації сутнісних сил особистості, особливо майбутнього педагога, можна вважати, слідом за Л. Толстим, А. Маслоу, К. Роджерсом, її творчу діяльність як найбільш бажану для неї і безумовно найбільш продуктивну.

Враховуючи в цілому несприятливі на сьогодні умови для творчої діяльності професійного спрямування і достатньої творчої взаємодії викладачів і студентів (дефіцит часу на психолого-педагогічну підготовку, слабка методична, інформаційно-комп'ютерна, аудиторна забезпеченість самостійної праці, скасування академічного часу для керівництва викладачами самостійною роботою та ін.), в експериментальному плані було здійснено ряд заходів для реорганізації кредитно-модульного навчання. Впроваджено детальне планування всіх тем з предмету за принципами й етапами евристичного навчання. Для своєчасного і якісного виконання цієї роботи кожний викладач кафедри щорічно готує детальні й варіативні розробки не більше 1–2 тем робочої програми з предмету і захищає їх на науково-методичному семінарі кафедри. Зведена робоча програма дисципліни в її інваріантному

вигляді обговорюється й затверджується як базова основа для робочих програм викладачів відповідно до спеціальностей і факультетів, що обслуговуються кафедрою педагогічної творчості та освітніх технологій.

Забезпечується необхідна взаємодія викладача й студентів для поступового освоєння основних методів і механізмів пізнавально-творчої діяльності (наукове спостереження, аналіз і синтез, трансформація теоретичних та емпіричних знань, діагностика, прогноз і проектування тощо). Наприклад, вже під час лекції студенти під керівництвом викладача на основі проблемних запитань, аналізу свого минулого досвіду і знайомства з заданою літературою створюють певну картину своїх вихідних (стартових) знань, уявлень, оцінок нової теми, яка стала предметом лекційного заняття. Лише після короткого узагальнення одержаної інформації і висновків щодо позитивних знахідок студентів, створивши певне мотиваційне підґрунтя, викладач представляє основні проблеми названої теми з явними і схованими в них суперечностями, їх наукову розв'язку з аналізом різних теоретичних підходів і концепцій. Як правило, на суд аудиторії виносяться лише провідні і найбільш складні проблеми лекції, текст якої заздалегідь в електронному вигляді надано студентам. Після словесного і схематичного узагальнення нової наукової інформації, майбутні вчителі вправляються в освоєнні творчого методу трансформації щойно одержаних теоретичних знань, відповідаючи письмово на 3-4 запитання викладача і формулюючи значиме власне запитання. Такі прийоми організації пізнавальної діяльності забезпечують більш високу зосередженість і увагу, спрямовують майбутніх учителів творчо осмислювати матеріал, вести інтенсивний пошук своєї (трансформованої) версії визначення понять, законів, тлумачення фактів, подій, суперечностей, різних наукових позицій, характеристик одного явища тощо.

Студенти заздалегідь одержують конкретні завдання, список літератури і методичні рекомендації для підготовки залікових творчих продуктів. Викладачі при цьому сприяють вільному вибору теми роботи з запропонованого переліку і її обов'язкової конкретизації кожним студентом. Наприклад, при написанні твору-роздуму чи педагогічної розповіді студенти, орієнтуючись на задані напрями, за власним уподобанням формулювали тему, конструювали її план і зміст.

Кількість залікових продуктів на семестр була встановлена не більше 4–5 (у відповідності з кількістю вивчених навчальних модулів), включаючи виконання тестових завдань з вивченого теоретичного матеріалу, складання й розв’язання професійних задач. Принципи евристичного навчання вимагають, щоб оцінка за семестр (рік) складалася на основі якості залікових продуктів. Кожний з таких продуктів (теоретична доповідь, твір, розповідь, евристична бесіда, проект колективної творчої справи, модульна розробка навчальної теми з шкільного предмету тощо) забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (що характерно для евристично-модульної організації занять): викладач разом зі студентами до кожного продукту діяльності розробили систему критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому (креативному), достатньому (евристичному), середньому і початковому (за 12-бальною шкалою). Тому планування, проектування і виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Треба відзначити, що при практичній реалізації діагностичного підходу до самостійної пізнавально-творчої праці студентів, що є обов’язковим атрибутом евристично-модульної технології, ми зустрілися з серйозною проблемою: практично жоден із запланованих залікових продуктів педагогічної діяльності не мав достатнього науково-діагностичного забезпечення. Знайдені в літературі, на сайтах Інтернету, у практичному досвіді діагностичні показники якості окремих видів роботи і педагогічних методів виявились досить приблизними, не розгорнутими і, головне, не зрозумілими для студентів. А мова йшла не про дрібниці, а про головні форми і методи діяльності вчителя: про його розповідь у класі, пояснення, евристичну бесіду з учнями різних класів, доповідь, дискусію, диспут, проект сучасного уроку чи виховного заходу, розв’язання дидактичної чи комунікативної задачі, експериментальне дослідження тощо.

Оволодіння дослідницькими методами – і діагностичними, і формувальними, – особливо уміннями змоделювати і здійснити хоча б нескладний за обсягом і метою дидактичний чи виховний експеримент (який об’єднує цілий комплекс дослідницьких методів) – важливе і непросте завдання педагогічних університетів. Ми переконались, що майбутні педагоги можуть успішно сформувати дослідницькі уміння

лише в умовах постійної, глибокої і компетентної співпраці кафедри і загальноосвітнього закладу на базі спільних і актуальних для обох сторін науково-дослідних проектів. У такому разі студенти постійно і творчо включаються у науково-педагогічну діяльність інноваційного гатунку, тому що стають не зовнішніми свідками, а безпосередніми учасниками експериментальних пошуків разом з викладачами й учителями нових технологій виховної і навчальної роботи.

Оптимальність такої форми підготовки майбутніх учителів як дослідників і професіоналів-практиків підтверджує довготермінова спільна науково-дослідна робота кафедри та експериментальної загальноосвітньої спеціалізованої школи № 25 м. Суми. Протягом останніх років учасники експерименту – викладачі, вчителі, аспіранти, студенти (майбутні бакалаври та магістри) – ведуть за спеціальною програмою спільний пошук та експериментальне й практичне випробування технологій інноваційної на сьогодні евристичної освіти з метою розвитку та успішної самореалізації провідних пізнавально-творчих умінь школярів та професійно-творчих умінь майбутніх педагогів – основи їхньої фахової компетентності.

За останні роки основним результатом педагогічної практики студентів став їх публічний захист на засіданні науково-методичної ради школи підготовлених професійно-творчих продуктів – модульних розробок системи уроків з певного фаху, оригінальних сценаріїв виховної творчої справи, результатів проведеного експерименту із впровадження евристичних освітніх технологій.

Разом з тим, проведене експериментальне дослідження виявило, що існуючі навчальні плани та організаційні основи університетської педагогічної освіти на сьогодні не створюють необхідних можливостей та умов для проведення ефективної неперервної педагогічної практики (методичної і науково-дослідної) майбутніх учителів, які б могли не час від часу, а постійно працювати поруч з майстрами-новаторами, будувати й реалізовувати разом з ними на основі інноваційних педагогічних ідей власні проекти навчальної і науково-дослідної діяльності, створювати дипломні і магістерські роботи. Здобутий досвід в експериментальній школі виявив, що в продуктивній і постійній співпраці конче зацікавлені і вчителі, які весь час переконуються, що конструктивна робота з педагогічною молоддю, завзяті дискусії з майбутніми бакалаврами і магістрами щодо впроваджень конкретних

інновацій у нові стратегії освіти сучасного підростаючого покоління, надають і молоді, і майстрам нового натхнення, нових сил, нових смислів значимості і привабливості педагогічної праці. Не випадково і керівництво експериментальної ССШ № 25 м. Суми (директор – учитель-методист Л. В. Голуб, її заступники й одночасно керівники окремих напрямів експериментальної роботи – вчителі-методисти Н. М. Синяговська, Л. М. Крившенко), і вчителі-експериментатори навчального закладу відзначають активний внесок студентів і викладачів педуніверситету у зміст і результати здійснюваного фундаментального педагогічного експерименту. Багато спільних науково-методичних розробок учителів і студентів інституту педагогіки і психології нашого університету стали дійсно інноваційним проривом у створенні оригінальних моделей евристичного навчання, справжньою окрасою багатого фонду методичного кабінету школи – кращого у місті Суми.

Сучасний навчальний процес ще не став, але має стати в основному пізнавально-творчою (евристичною) діяльністю всіх його суб'єктів (учнів, студентів, педагогів). Конкретно – це освоєння процедур самостійної пошукової (знаходження нового до вже освоєного), реконструктивної (створення нових знань з уже відомих фрагментів), креативної (створення принципово нового і значимого для особистості продукту). Репродуктивна діяльність (запам'ятовування правил, законів, формул, алгоритмів) підпорядкована пізнавально-творчим (евристичним) процедурам, кінцевою метою яких є створення нових особистісно значимих для учня (студента) освітніх продуктів. Означені освітні продукти (твори, проекти, розповіді, статті, рецензії, серії пізнавальних запитань, власних визначень, висновків, узагальнень тощо) і є конкретними показниками успішності творчої самореалізації майбутнього педагога (як основної її мети). Тому й оцінювання кожного має відбуватися не за озвученими знаннями правил, положень, запам'ятованих фактів, а за створеними особистістю цілісними освітніми продуктами, де й використано необхідні елементи знань та умінь.

Освіта стає справді евристичною і результативною за головної умови – досягнення пізнавально-творчої, доброзичливої, майстерної взаємодії наставника й учнів, викладача і студентів. А це реально, якщо насамперед педагог оволодіє культурою сучасного цивілізованого й гуманістичного діалогу, подолає основну біду діалогу традиційного,

коли запитує педагог, а студенти й учні приречені тільки відповідати, не маючи ні прав, ні умінь самим ставити власні запитання. Наші дослідження, роботи науковців і вчителів (В. Лозова, К. Лазарева, І. Проценко, Т. Плохута, Л. Крившенко) безперечно доводять необхідність суттєво вдосконалювати діалог з учнями і студентами насамперед за рахунок освоєння останніми основ запитальної діяльності (бажань та умінь ставити пізнавальні запитання на всіх етапах навчання, конструювати за допомогою системи запитань необхідні освітні продукти, створювати серію запитань для успіху дискусій, диспутів, діагностики результатів діяльності. Сьогодні у складному, суперечливому світі ризиків і непередбачуваного майбутнього будь-яку складну й значиму для нас проблему у побуті, виробництві, освіті можна вирішити лише за допомогою постановки системи сутнісних запитань (достатніх за кількісними і якісними показниками) як пускового механізму для успішного виявлення суперечностей та їх подальшого розв'язання у процесі активної діалогової взаємодії зацікавлених осіб.

Спираючись на представлене загальне визначення творчої самореалізації підростаючої особистості як провідної життєвої мети, бажаного для суспільства і людини результату освіти, ми зробили спробу визначити особливості даної категорії стосовно майбутнього педагога у процесі його професійної підготовки. У короткому викладі мета освіти педагога визначається нами як створення достатніх соціально-педагогічних умов для його готовності (мотивованості і постійної здатності) до успішної професійно-творчої самореалізації у різних видах і ситуаціях практичної діяльності з навчання й виховання учнів. Що ж являє така готовність у смислосмістовному аспекті? За 4–5 років (за позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього довкілля) майбутній учитель має пройти достатню школу підготовки до успішної, переможної професійної самореалізації і насамперед сформулювати власну продуктивну “Я- концепцію” людини і суб’єкта професійної діяльності, тобто конкретний і динамічний стан постійного самозростання від “Я-реального” до “Я-перспективного” (ідеального) на основі самовизнання, самопізнання і самодіагностики, самообмеження і свободи побудови власної гідності й оригінальності, самопрогнозування і самостійного розв’язання життєвих і освітніх суперечностей, досягнути розкріпачення своїх (як правило, потужних)



інтелектуальних і творчих можливостей для здійснення елітарних (досі для нього недосяжних) професійно-творчих задумів, планів, проєктів.

Означені досить амбітні, але життєво необхідні для сучасної школи параметри пізнавально-творчої самореалізації учителя й викладача не можуть бути досягнуті у рамках існуючої традиційно-авторитарної, за виразом Пауло Фрейре, передавальної та монологічної за своїм змістом, системи освіти. Реальним і, скажемо прямо, досяжним на сьогодні антагоністом такої освіті виступає освіта евристична. Провідна, найважливіша і найперша особливість евристичної освіти – це її постійна опора на природний стрижень зростаючої особистості. Йдеться про її творчий потенціал. Надбання світової (Г. Песталоцці, Г. Дістервег, Р. Бернс, А. Маслоу) і вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський) педагогіки, практика тисяч українських і зарубіжних педагогів дозволяють з певністю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі творчої праці відносно праці репродуктивної.

Спільна праця викладачів, студентів університету, керівництва і вчителів навчального закладу очевидно висвітлює не тільки позитивні результати об'єднаних сил університету і школи в успішній реалізації значимого й актуального педагогічного експерименту, але й виявляє серйозні і на сьогодні не вирішені проблеми, що насамперед стосуються якості підготовки майбутнього вчителя – професіонала і творця. Щоб розв'язати означені та інші суттєві проблеми, здійснити справжню модернізацію професійної освіти, перехід її на евристичні та дослідницькі рейки, педагогічні університети за допомоги й підтримки Міністерства освіти і науки, НАПН України мають нормативно закріпити у діючих і майбутніх навчальних планах неперервні практики студентів як навчально-дослідницькі студії з педагогіки, педагогічної творчості і майстерності (з виділенням, наприклад, одного дня на тиждень для такої діяльності у кращих навчальних закладах). Варто твердо закріпити в типових навчальних планах, крім виробничої, також навчально-педагогічну практику з педагогічних дисциплін на 2 і 3 курсах з відривом від навчання протягом двох тижнів, а для бакалаврів і магістрів передбачити в навчальних планах обов'язкові переддипломні наукові студії випускника з вивченням спецкурсів з інноваційних освітніх технологій і підготовкою дипломної (магістерської) науково-дослідної роботи на базі експериментальних

навчальних закладів і лабораторій.

Думається, що педагог вищої школи заслужив право на більшу увагу до умов своєї праці, на узаконення в певних рамках його спільної і конче необхідної індивідуальної і групової роботи зі студентами у позааудиторний час як важливої частини його академічного навантаження. Це можна здійснити без додаткових витрат академічних годин, за рахунок доцільного розподілу аудиторних і позааудиторних занять. Наприклад, на лекцію витратити не дві академічних, а одну астрономічну годину, збережений таким чином час запланувати на керівництво самостійною професійно-творчою, дослідницькою роботою студентів. Загальна ж кількість навчального навантаження на 1 викладацьку ставку має скоротитись уже в найближчий час до 500-600 годин, які мають включати й керівництво самостійною роботою студентів. Без таких заходів будь-які інноваційні технології підготовки справжнього вчителя-професіонала, передбачені новим Законом про вищу освіту, не стануть достатньо результативними. Це зайвий раз підтвердив наш науково-дослідний експеримент, який веде наша кафедра педагогічної творчості та освітніх технологій на громадських засадах більше 10 років.

Результати досліджень дають підстави розглядати евристичну (або евристично-модульну) технологію навчання й виховання як найбільш продуктивну і перспективну для активного формування гуманітарних цінностей людини з ряду суттєвих причин.

По-перше, евристичне навчання спрямовано на самостійне, мотивоване й творче здобування, перетворення й використання особистістю знань, навичок та умінь; така особистість, завдяки здобутому власному теоретичному та емпіричному досвіду, зможе швидко адаптуватися у сучасному складному й неоднозначному життєвому просторі, сформувати стабільні здібності самостійно розв'язувати найскладніші професійні й життєтворчі завдання.

По-друге, евристична освіта має різні види і ввібрала найкращі, апробовані досягнення проблемного, розвивального, проектного, діалогового, дослідницького навчання, інтегрувавши їхні характеристики у новий креативний вид діяльності особистісно зорієнтованого й одночасно продуктивного характеру.

По-третє, евристичне навчання цілком адекватне природі дитини чи юнака, відповідає меті й змісту освоюваних дисциплін; за своїм

сильним збудливим і розвиваючим розумові сили впливом, стає одним з головних чинників для виконання основної місії – справжньої освіти підростаючої генерації, успішної самореалізації її творчого потенціалу.

Нарешті, евристична освіта та її складова – евристичне навчання – формує таку важливу гуманітарну й демократичну цінність, як академічна і особистісна свобода, тобто постійно надає учням і студентам вільно й самостійно обирати мету, вид і тему роботи, способи діяльності, право в узгоджених межах удосконалювати створений освітній продукт, захищати досягнуті результати, успішно використовувати їх у пізнавальній і професійній діяльності.

## **Література**

1. Національна доктрина розвитку освіти. – Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04 – 1.05.
2. *Андреев В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.
3. *Вахтеров В. П.* Свобода учительского творчества / В. П. Вахтеров // Народный учитель. – 1914. – С. 3.
4. *Громова Н. В.* Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Громова. – Харків, ХНПУ, 2010. – 20 с.
5. *Добрянський І.* Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти / І. Добрянський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 26-27.
6. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. Кан-Калик, Н. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – С. 3-52.
7. *Коменский Я.* Великая дидактика / Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
8. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя / Н. Кузьмина – Л. : Изд-во ЛГУ, 1976. – 56 с.

9. *Лазарєв М. О.* Творча самореалізація особистості вчителя, студента, учня в людино-центрованій евристичній освіті. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в інноваційній освіті : монографія / М. Лазарєв. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 69-111.
10. *Лазарева К. С.* Формування у молодших школярів умінь ставити запитання у процесі оволодіння описовими знаннями : ... дис. канд. пед. наук / К. С. Лазарева. – Харків, ХНПУ, 2013. – 210 с.
11. *Маслоу А.* Самоактуалізація личности и образование / пер. с англ. / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.
12. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2 ч. – Ч. 2 : Життєтворчий потенціал нової школи. – Київ, 1997. – 936 с.
13. Новейший философский словарь : 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
14. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К. : СПД Богданова, 2008. – С. 23-35.
15. *Помиткін Є. О.* Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти : науково-методичний посібник / Є. О. Помиткін. – К., 1995. – 152 с.
16. *Проценко І. І.* Евристичний діалог у формуванні професійно-творчих умінь майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. ... канд. пед. наук / І. І. Проценко. – Харків, ХНПУ, 2013. – 20 с.
17. *Рибалко Л. С.* Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
18. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 419-422.
19. *Сбруєва А.* Порівняльна педагогіка : навч. посібник / А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ, 1999. – 300 с.
20. *Сковорода Г. С.* Твори : у 2 т. / Г. С. Сковорода. – К., 1994.
21. *Тряпицына А. А.* Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. А. Тряпицына. – Ленинград : ЛГПИ имени А. И. Герцена, 1989. – 92 с.

22. *Фрейре Пауло*. Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре ; пер. з англ. О. Дем'янчука. – К. : Вид. дім “КМ Академія”, 2004. – 124 с.
23. *Хуторской А. В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
24. *Burbules N. C.* Postmodern Doubt and Philosophy of Education / N. Burbules // *Philosophy of Education 1995. Philosophy of Educational Society*. Alven Neiman : Urbana. – 1996. – P. 39-48.
25. *Boehme G.* Der Typ Sokrates / G. Boehme. – Frankfurt. : M., 1988. – 120 p.
26. *A Comprehensive Dictionary of psychology and psychoanalytical terms: a guide to usage* / ed. by B. Horall. – New York ; London ; Toronto, 1958. – 488 с.
27. *Dictionary Psychology* / ed. by J. D. Chaplin, 1971. – 537 p.
28. *Draken K.* Das Sokratische Dialog im Unterricht / K. Draken // *Information Philosophie : Hamburg*. – 2003. – № 2. – P. 62.
29. *Garlikov R.* The Socratic method: Teaching by asking instead of by telling [Електронний ресурс] / R. Garlikov. – Retrieved, August, 2006. – Режим доступу : [http://www.garlikov.com/Soc\\_Meth.html](http://www.garlikov.com/Soc_Meth.html)
30. *Garvin D.* Making the Case: Professional Education for the World of Practice / D. Garvin // *Harvard Magazine*. – 2003. – Vol. 1. – P. 64.
31. *Glass R.* Paulo Freire's philosophy of praxis and the foundations of liberation education / R. Glass // *Educational Researcher*. – 2001. – Vol. 30 (2). – P. 15-25.
32. *Fuller B.* Synergetics [Електронний ресурс] / B. Fuller. – Режим доступу : [http://www.thegleasons.com/del/articles/Synergetics%20\(Fuller\)](http://www.thegleasons.com/del/articles/Synergetics%20(Fuller))
33. *Freire P.* Teachers as Cultural Workers : Letters to those who dare teach / P. Freire. – Translation of Professora Sim, Tia, Nao. – Boulder, Colo : Westview Press. 1997. – (Український переклад : Пауло Фрейре. Вчителі як працівники культури : листи до тих, хто насмілювався вчити). – Акт, 2003. – 65 p.
34. *Freire P.* Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civil courage / P. Freire. – 2004. – 120 p.

35. *Elkins J.* Socrates and the pedagogy of critique / J. Elkins // *Legal Studies Forum*. – 1990. – Vol. 14 (3). – P. 231–252. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>.].
36. *Ellis J.* Socratic seminars : Creating a community of inquiry / J. Ellis. – Indiana, 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.hltmag.co.uk/sep07/mart04.htm>, с. 2]
37. *Maslow A.* Self-actualization and beyond / A. Maslow // *Challenges of humanistic psychology*. – New York : McGraw-Hill, 1967. – 286 p.
38. *Maslow A.* Toward a psychology of being / A. Maslow. – Van Nostr. Reinhold, 1968. – 109 p.
39. *Reis S.* Characteristics of gifted and talented learners: Similarities and differences across domains / S. Reis, A. Housand // *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* / F. A. Karnes, K. R. Stephens [Eds.]. – Upper Saddle River, NJ : Pearson., 2008.
40. *Rogers C.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // *Psychology : A Study of a Science*. – 1959. – Vol. 3. – P. 184–256.
41. *Seelye N.* Teaching culture: Strategies for intercultural communication / N. Seelye. – Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1984. – 256 p.
42. *Shore B.* Metacognition, intelligence, and giftedness / B. Shore // *Gifted Child Quarterly*. – 1987. – № 31. – P. 37–39.

---

---

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Барбіна Єлизавета Сергіївна** – професор кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету, доктор педагогічних наук, професор;

**Вознюк Олександр Васильович** – доцент кафедри дошкільної освіти та педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, доцент;

**Гриньова Валентина Миколаївна** – заступник директора Навчально-наукового інституту педагогіки та психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, доктор педагогічних наук, професор;

**Гузій Наталія Василівна** – завідувач кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

**Дубасенюк Олександра Антонівна** – професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор;

**Кічук Надія Василівна** – завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор;

**Кондрашова Лідія Валентинівна** – професор кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор;

**Лавріненко Олександр Андрійович** – головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

**Лазарєв Микола Остапович** – завідувач кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, професор;

---

**Пехота Олена Миколаївна** – завідувач кафедри педагогіки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, доктор педагогічних наук, професор;

**Сегеда Наталя Анатоліївна** – завідувач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор;

**Сидоренко Вікторія Вікторівна** – головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент;

**Сисоєва Світлана Олександрівна** – завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;

**Хоружа Людмила Леонідівна** – проректор з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор;

**Щербина Дар'я Володимирівна** – доцент кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент.



---

---

## Зміст

**Розділ 1. ТВОРЧИСТЬ, МАЙСТЕРНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ  
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА СТРАТЕГІЯ  
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ  
ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН ..... 3**

*Вознюк О. В.*

СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ ..... 3

*Сисоєва С. О.*

СОЦІАЛЬНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ  
ДО ВИЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ..... 23

*Кічук Н. В.*

ТВОРЧИСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ  
ЯК ЧИННИК ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ..... 57

*Сегеда Н. А.*

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ  
ПЕДАГОГІЧНІЙ СФЕРІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСНІ ВИМІРИ  
І МОДЕЛЬНІ КОНСТРУКТИ ..... 67

**Розділ 2. КАТЕГОРІАЛЬНА СУТНІСТЬ І ЗМІСТОВІ ПАРАМЕТРИ  
ВИСОКОЯКІСНОЇ ПРАЦІ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ  
ПОНЯТІЙНОМУ ПРОСТОРІ.....104**

*Гузій Н. В.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ. 104

*Сидоренко В. В.*

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ  
ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА..... 151

*Лавріненко О. А.*

СЦЕНІЧНА МОВА В ОБРИСАХ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ..... 195

---

*Гриньова В. М.*

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ..... 229

*Хоружа Л. Л.*

ВІД ЗНАННЯ ЕТИЧНИХ НОРМ ДО ЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ:  
СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГА..... 247

*Щербина Д. В.*

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ДОРАДНИКА..... 254

**Розділ 3. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ТВОРЧОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ФАХІВЦІВ  
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОФІЛЮ У ПЕДАГОГІЧНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ..... 284**

*Кондрашова Л. В.*

МЕТОДОЛОГІЧНА СФЕРА ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ  
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ ..... 284

*Дубасенюк О. А.*

НАУКОВІ ЗАСАДИ КРЕАТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ..... 313

*Барбіна Є. С.*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СИСТЕМІ  
НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ..... 337

*Пехота О. М.*

ПЕДАГОГІКА СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ .. 363

*Лазарєв М. О.*

ЕВРИСТИЧНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧІЙ  
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ..... 392

*Наукове видання*

**ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ, МАЙСТЕРНІСТЬ,  
ПРОФЕСІОНАЛІЗМ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ  
ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ:**

*ЗДОБУТКИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ*

*Монографія*

**Укладачі –**

**Гузій Наталія Василівна,  
Маріуц Ілона Олександрівна,  
Савенкова Людмила Василівна**

*Технічне редагування – Т. М. Ветраченко*

*Верстка – Т. С. Меркулова*



Підписано до друку 2014 р. Формат 60x84/16

Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.

Ум. др. арк. 26,68. Об.-вид. арк. 22,84.

Наклад 300 прим. Зам №

Віддруковано з оригіналів

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.  
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87  
Віддруковано в друкарні Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова (044) 239-30-26