

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО
ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Вінниця – 2016

УДК 378.04:37
ББК 74.58
Р 64

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(протокол №10 від 27 січня 2016 р.)

Рецензенти:

Тарасенко Г.С., доктор педагогічних наук, професор
Петрук В.А., доктор педагогічних наук, професор

Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів:
Р 64 монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ
«Нілан-ЛТД», 2016. – 248 с.

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-966-924-388-1

У монографії розкриваються психолого-педагогічні засади розвитку професійно важливих якостей у майбутніх учителів: творчого мислення, рефлексивності, професійної самосвідомості, моральних якостей, готовності до професійного саморозвитку, конфліктологічної компетентності, комунікативних умінь та ін.

Для наукових працівників, керівників і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-966-924-388-1

© Автори, 2016

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	3
<i>Акімова О. В.</i> Формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі рішення педагогічних задач	6
<i>Галузьяк В. М.</i> Розвиток рефлексивності у майбутніх учителів	30
<i>Волошина О. В.</i> Формування толерантності у майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	59
<i>Давидюк М. О.</i> Розвиток професійно важливих якостей і педагогічних здібностей майбутнього вчителя засобами педагогічних олімпіад і веб-квестів	76
<i>Каплінський В. В.</i> Формування комунікативних умінь як важливої складової професіоналізму майбутнього вчителя	90
<i>Коломієць А.М.</i> Професійна культура вчителя як система	108
<i>Столяренко О. В., Столяренко О.В.</i> Формування у майбутнього вчителя умінь толерантної міжособистісної взаємодії	123
<i>Фрицюк В. А.</i> Сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку	157
<i>Хамська Н. Б.</i> Формування моральних якостей майбутнього вчителя засобами притч	176
<i>Холковська І. Л.</i> Концептуальні засади формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя	191
<i>Шахов В. І., Шахов В. В.</i> Особистісні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці	217
<i>Література</i>	230
<i>Інформація про авторів</i>	247

ПЕРЕДМОВА

В умовах розбудови сучасної системи освіти на засадах особистісно зорієнтованого підходу школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному становленню школярів як суб'єктів життєдіяльності. У цьому контексті змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Від сучасного вчителя очікується високий рівень суб'єктності, креативності, гнучкості і нестандартності мислення, вміння налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями і батьками, адаптуватися до швидких змін життя, яке постійно ставить нові вимоги. У державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенні їх професійного та загальнокультурного рівня. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблематика розвитку професійно важливих якостей у майбутніх учителів.

Професійно важливими вважаються індивідуальні якості особистості, що впливають на ефективність виконання певної діяльності та успішність оволодіння нею. Проблема особистісних якостей учителя, що визначають ефективність його діяльності, виступала предметом багатьох теоретичних і експериментальних досліджень (О. Дубасенюк, М. Єрмоленко, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Киричук, С. Кондратьєва, Д. Ніколенко, В. Семиченко, В. Сластьонін, В. Шадриков та ін.). Професійний розвиток учителя більшість дослідників розглядає як становлення, інтеграцію і реалізацію в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань і умінь, як активне перетворення педагогом свого внутрішнього світу, що забезпечує творчу самореалізацію в професії.

У наш час спостерігається перехід від фрагментарного і статичного розгляду суб'єкта педагогічної діяльності до розуміння особистості педагога, його професійних якостей як цілісної динамічної системи, що постійно розвивається. Однак особливості становлення професійно важливих якостей на етапі підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах поки що досліджені недостатньо. Водночас саме студентський вік, на думку Б. Ананьєва, є сензитивним для розвитку основних соціогенних потенцій та якостей особистості.

Розвиток професійно важливих якостей майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних орієнтирів їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів предметної компетентності,

вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу. Потрібне не звичне вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок, а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів. Саме під таким кутом зору розглядається проблематика розвитку професійно важливих якостей у пропонованій монографії. Висвітлюється широке коло питань, пов'язаних з розвитком професійних якостей у студентів педагогічних ВНЗ:

- формування творчого мислення майбутнього вчителя у процесі вирішення педагогічних задач (О. В. Акімова);

- розвиток рефлексивності як професійно важливої якості педагога (В. М. Галузяк);

- формування у майбутніх учителів толерантності у процесі вивчення педагогічних дисциплін (О. В. Волошина);

- розвиток професійно важливих якостей і педагогічних здібностей майбутнього вчителя засобами педагогічних олімпіад і веб-квестів (М. О. Давидюк);

- формування комунікативних умінь як складової професіоналізму майбутнього вчителя (В. В. Каплінський);

- професійна культура вчителя як система (А. М. Коломієць);

- формування у майбутніх учителів умінь толерантної міжособистісної взаємодії (О. В. Столяренко, О. В. Столяренко);

- сутнісні характеристики готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку (В. А. Фрицюк);

- формування моральних якостей майбутнього вчителя засобами притч (Н. Б. Хамська);

- концептуальні засади формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя (І. Л. Холковська);

- особистісні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці (В. І. Шахов, В. В. Шахов).

Автори пропонують власне бачення складних питань професійної підготовки майбутніх учителів і не претендують на повне та остаточне вирішення поставлених проблем.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

О. В. Акімова

Мислення вчителя включено в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних для неї задач: пошук педагогічних ідей, засобів перетворення педагогічного процесу. Об'єкт пізнання вчителя – педагогічна реальність, яка включає особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні ситуації та явища. Творче мислення вчителя існує як процес вирішення педагогічних задач. Його характеризує поліфункціональність, ієрархізованість, евристичність пошукових структур, багатокомпонентність [162, с.144].

Специфіка педагогічного мислення визначається такими моментами. По-перше, воно актуалізується в процесі вирішення задач, що виникають у різноманітних педагогічних ситуаціях. При всьому різноманітті їх об'єднує одне: пряма або побічна «присутність» особистості школяра як об'єкта педагогічного впливу. По-друге, у педагогічній діяльності теоретичні задачі дуже тісно пов'язані з практичними. А це означає, що педагогічне мислення має теоретико-практичний характер. По-третє, педагогічна діяльність обов'язково встановлює ті або інші стосунки між людьми. Ці стосунки мають певне емоційне забарвлення. Тому педагогічне мислення відрізняється емоційністю [171, с.18].

Творча природа педагогічної діяльності в педагогіці розглядається багатьма дослідниками, і розвиток цієї проблеми є достатньо продуктивним. Багатовалентність педагогічної творчості, на думку Л. Лузіної, передбачає існування загальних закономірностей його функціонування і своєрідності в його виявленнях. Вона розглядає, в якій мірі розповсюджуються на нього загальні закономірності творчості, з позиції евристики. Взнявши за основу філософське визначення творчості, як процесу людської діяльності, який створює якісно нові матеріальні і духовні цінності, а також врахувавши точку зору відомого дослідника творчості Я. Пономарьова з цього приводу, автор виділяє два ряди критеріїв, орієнтуючись на які можна відрізнити творчу діяльність від алгоритмізованої, шаблонної, комбінаторної [130, с.8-9]. Новизна повинна характеризуватися такими показниками, як оригінальність, відхід від шаблону, зміна традицій, доцільність, цінність. *Рішення ж педагогічної задачі та наукове відкриття вимагають від людини подібних зусиль.* При цьому, якщо мислителю невідоме рішення виниклої перед ним задачі, йому доводиться здійснювати творчий акт незалежно від того, чи було рішення знайдене до нього. І хоча з соціальної точки зору рішення педагогічної задачі не є новою,

продуктивною, творчою діяльністю, психологічна природа її та ж сама, що й при створенні шедеврів мистецтва, побудови наукової теорії [130, с. 17-18].

Творчий процес педагога розглядаються В. Сластьоніним і Л. Подимова «...як діяльність, спрямована на *постійне рішення безмежної кількості навчально-виховних задач* у змінених обставинах, під час якої педагогом виробляються і втілюються в спілкування з дітьми оптимальні, органічні для даної педагогічної індивідуальності, не стандартизовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу» [204, с.41-42]. Більш широко творча діяльність вчителя розглядається як діяльність, спрямована на усвідомлення і рішення проблем, постійно виникаючих в педагогічному процесі. Такий підхід дозволяє говорити про творчість як необхідну складову діяльності кожного вчителя [204, с. 41].

В основі педагогічної творчості, на думку М. Лазарева, лежить виявлене істотне протиріччя між відомим і невідомим, зрозумілим і незрозумілим, тому сам процес педагогічної творчості у кінцевому рахунку зводиться до *вирішення постійно виникаючих (на базі виявлених протиріч) педагогічних задач*. Цим він підтверджує думку Н. Кузьміної: «Педагогічна діяльність є процес *розв'язання незліченого ряду педагогічних задач*, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню особистості ... людини, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки» [112, с. 54].

У наступній роботі Н. Кузьміна підтверджує і уточнює цю думку. Педагогічна майстерність, зазначає вона, що полягає в *продуктивному вирішенні педагогічних задач*, пов'язана з умінням за відведений для навчання час підняти на новий рівень навченості, вихованості всіх або переважну більшість учнів. Вона виявляється насамперед у системі й послідовності педагогічно доцільних дій, в умінні реалізувати педагогічну систему знань у роботі з учнями [113, с. 5-9]. При цьому, результативність діяльності тісно пов'язана з глибиною аналізу педагогічної ситуації і способами формулювання педагогічних задач. Низький рівень здібностей виявляється в тому, що вчитель не вміє аналізувати педагогічну ситуацію в повному обсязі. Головним предметом його аналізу є навчальна інформація в книзі, науці [113, с. 14-21].

Процедура педагогічної творчості, на думку В. Загвязинського, включає в себе вибір варіантів навчання та виховання, коли вчитель оригінально комбінує, по-своєму використовує відомі елементи, надає своєрідності педагогічному спілкуванню, модернізує, удосконалює відомі йому засоби й способи навчання, але не зводиться до нього. Коли всі відомі варіанти вчителя не задовольняють і виникає *проблемна педагогічна ситуація*, то шукає своє, оригінальне вирішення. Тому педагогічні ситуації у відомому прикладі завжди проблемні, а педагогічна діяльність завжди є творчою, хоча особливо яскраво її

творча сторона виявляється в проблемних педагогічних ситуаціях [61, с. 73].

У цьому зв'язку автор підіймає питання про *процедуру педагогічного пошуку*. Вона, на його думку, не може бути зведена до вибору оптимальних варіантів навчання, недійовими є також різні рекомендації, поради та пояснення. Вихід він вбачає у виділені *стратегічного і тактичного рівнів* проектування і планування навчання. Стратегія пов'язана з формуванням цілей, виробленням ідей і замислів, визначенням загальної логіки вивчення. На цьому рівні визначаються ведучі світоглядні та педагогічні ідеї викладання предмету, теми або уроку, глибина їх розкриття, ступінь належного оволодіння матеріалом з боку учнів, способи зв'язку теорії з практикою, логіка зв'язку фактів і узагальнень. Стратегічні ідеї являють собою конкретизацію більш загальних дидактичних ідей і концепцій, які трактують про магістральні шляхи здійснення цілей навчання [61, с. 74].

Тактичний рівень проектування і планування дозволяє, відносно до конкретних ситуацій навчання, представити його варіативну логіку, систему методів і прийомів, в тому числі прийоми спілкування, встановлення інтелектуальних та емоційних контактів з класом та окремими учнями, способи корекції та контролю [61, с. 74-75].

Слід зазначити, що педагогічна творчість може бути пов'язана як із стратегією, так і з тактикою навчання. Але продукування і втілення нових стратегічних ідей, які втілюються у педагогічному новаторстві, вимагає більшої сміливості, самостійності й міслення через вирішення проблем. Стратегія більш органічно пов'язана з соціальними цілями освіти і виховання, ведучими педагогічними ідеями, а тому відносно менш рухлива. Творчі ж рішення тактичного характеру більш динамічні, варіативні, вони необхідні у повсякденній роботі при підготовці і проведенні кожного заняття, тому що в більшій мірі пов'язані зі специфікою складу учнів, з особливостями педагогічної ситуації [61, с. 75].

Творче міслення учителя виявляється і в *логіці проектування навчального процесу*. В. Загв'язинський розглядає її у зв'язку з оптимізацією навчання, яка спрямована проти шаблону, трафарету, проти методичної рецептурності. Методика оптимізації дозволяє на основі виділених критеріїв (цілісності, гармонічності охоплення, виділені головного, відповідність до можливостей учнів, даного часу та ін.) раціоналізувати відбір змісту, методів і прийомів навчання. Але, на його думку, при такому підході залишаються незадіяними творчі елементи педагогічного проектування, пов'язані з прогнозуванням, виникненням гіпотези, ідеї, задуму, постановкою навчально-виховних задач, з моделюванням і осмисленням запланованих педагогічних ситуацій [61, с. 77].

У загальному вигляді *логіку педагогічного проектування навчального заняття* В. Загв'язинський представляє як рух від

усвідомлення цілей до аналізу об'єктивних (рівень розвитку наукового знання, характер матеріалу, вплив мікросередовища, рівень розвитку колективу, наявність часу, обладнання і дидактичних засобів) і суб'єктивних (готовність до навчання і можлива співпраця учнів та педагога) умов педагогічної ситуації, до розробки педагогічного прогнозу, який робиться на основі співвіднесення указаних факторів у попередньому досвіді до законів і принципів навчання. Від прогнозу до гіпотези, ідеї і задуму, від них до конкретних навчально-виховних і пізнавальних задач і, насамперед, до вибору методів, прийомів і організаційних форм навчання – такі «передбачення» розвитку думки [61, с. 77-78].

Специфіка здійснення *основних етапів проектування* визначається особливостями навчально-виховних ситуацій і виявляється в своєрідності поєднання нормативного та творчого елементів. Виділяють у якості основних ситуацій стандартні: при конструюванні, оцінці і здійсненні яких ведучу роль відіграє нормативне знання та педагогічна техніка, і проблемні (нестандартні), які вимагають творчого підходу. Все це «наднормативні» (процес отримання прогнозу, народження гіпотези й ідеї, поява задуму їх здійснення, супровідний проектуванню розумовий експеримент і моделювання) і відрізняє у певній мірі, на думку В. Загв'язинського, процедуру пошуку творчого педагогічного рішення від процедури оптимального вибору цілей, змісту, методів і форм навчання. Специфічного характеру набуває, на його погляд, і процедура переходу від виховних та освітніх цілей до конкретних навчально-виховних задач, які ставляться перед учнями [61, с. 78].

Якщо виходити з того, що педагогічна ситуація обов'язково характеризується певним ступенем проблемності, то її зняття є процесом рішення вчителем певної педагогічної задачі. Процес рішення педагогічної задачі, як правило, включає в себе наступні основні етапи:

1) проектування предметного змісту і форм діяльності учнів, які, на думку вчителя, могли б привести до рішення поставленої задачі;

2) реалізація визначеного проекту в безпосередній взаємодії з учнями;

3) підсумкова оцінка досягнутих результатів. Кожен із названих етапів *включає* в себе як аналітичні так і конструктивні *творчі процеси* [118, с. 15]. Проектування діяльності учнів передбачає, з одного боку, аналіз (діагностику) їх готовності до даної діяльності, а з іншого – конструктивну розробку способів рішення поставленої задачі; реалізація визначеного проекту вимагає як конструктивної взаємодії з учнями, так й операційного аналізу та контролю дій учнів; підсумкова оцінка є не тільки критичним аналізом результатів, але і конструктивною основою для визначення напрямів подальшої роботи [118, с. 15-16].

Сукупність різних педагогічних задач утворює ієрархічно організовану систему, в яку включаються, перш за все, найбільш

загальні задачі, які визначають напрямок роботи вчителя, підпорядковані до них конструктивні задачі, пов'язані з реалізацією стратегії діяльності вчителя. Всі ці задачі, які мають різний рівень узагальнення, відносяться більш менш до певного надситуативного рівня – в тому сенсі, що задачі ці вирішуються не в одній окремо взятій ситуації, а протягом всієї навчально-виховної роботи вчителя [167, с. 16].

Структуру творчого педагогічного процесу можна уявити собі наступним чином: процес усвідомлення і рішення педагогічної задачі; система методів взаємодії, які вибрані для рішення; система комунікативних задач, рішення яких необхідно для реалізації методики впливу; педагогічна взаємодія [74, с. 106].

Центральною ланкою цього педагогічного процесу, на думку вчених (В. Кан-Калик, Н. Никандров), є педагогічна задача: «Педагогічна задача – *евристичне ядро педагогічного процесу*» [74, с. 106]. Автори проаналізували роль творчого мислення на кожному етапі рішення педагогічної задачі. На першому етапі – етапі усвідомлення задачі, важливим аспектом навчання творчості є формування у студента *вмінь бачити педагогічну задачу* в її цілісності і нероздільності. Наступний етап рішення педагогічної задачі – *аналіз вихідних даних*, повинен привести до відповіді на питання: які складові задачі (причини, особливості). Наступний етап – *висунення гіпотези*, потребує добре розвинутого педагогічного мислення, здатності до прогнозування. Тут виникає складна діалектична єдність теоретичного аналізу і практичного мислення, які доповнюють один одного. Далі йде *апробація гіпотези*, яка вимагає такого рішення, яке йде попереду реальної педагогічної ситуації, враховує прогноз розвитку. Перевірка гіпотези в даному випадку – це *розумовий експеримент*, який проходить без його реального втілення. Коли всі фази рішення педагогічної задачі пройдені, відбувається *вибір системи методів рішення задачі*. На цьому етапі найважливішим є системність, гармонічність вибраних прийомів, їх погодженість і співзвучність [74, с. 106-107].

Педагогічна задача визначається Ю. Кулюткіним і Г. Сухобською як *структурна одиниця розумової діяльності вчителя*, а функції його мислення, якщо розглядати їх по відношенню до практичної діяльності, виступають як методи аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки задач у даних умовах діяльності, розробки планів і проектів рішення цих задач, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки отриманих результатів. Складність таких ситуацій, їх змінність, суперечливість, а також необхідність швидкого прийняття рішень – все це визначає специфічний творчий характер мислення вчителя [118, с. 17].

Специфіку педагогічної творчості вчителя при вирішенні педагогічних задач можна визначити наступними напрямками:

- вона припускає безпосередній практичний результат;

- вона є сходженням по спіралі, повернення на новому етапі до вирішення одних і тих же основних педагогічних задач;
- творчість вчителя, відрізняючись цілеспрямованістю, водночас виявляється і в оперативності вирішення непередбачених проблем, що виникають безпосередньо в навчальному процесі;
- вона спрямована, як правило, на вирішення не однієї, а цілого комплексу творчих задач;
- різноманітність навчально-виховних задач, що виникають у практиці, заміна одних іншими визначають таку особливість творчості вчителя, як динамічність;
- творчість вчителя, передбачаючи створення певних моделей педагогічних явищ або процесів, носить конструктивно-творчий характер;
- заключні результати творчої діяльності вчителя, будучи віддаленими у часі, у ході навчально-виховного процесу зараховуються опосередковано;
- виявляються у різних напрямках педагогічної діяльності, вона відрізняється багатоплановістю [171, с. 95].

Деякі автори розрізняють проблемну ситуацію і задачу. Проблемна ситуація є реальною ситуацією, яка виникає в практичній діяльності педагога. Задача – це вже модель реальної проблемної ситуації, модель, в якій вказана вимога зняти проблему, знайти спосіб або засіб подолати протиріччя, яке виникло на шляху досягнення цілей педагогічного впливу [223, с. 15].

Діяльність педагога, яка відбувається в умовах проблемної ситуації, характеризується трьома основними етапами. Перший з них – це етап орієнтації в проблемній ситуації. Його можна було б назвати також аналітичним етапом, оскільки він починається з розумового аналізу ситуації, з аналізу виниклого протиріччя, з аналізу умов і причин, які зробили ситуацію проблемною. Другий етап – є конструктивний, який вимагає синтезу знань і організації творчого пошуку, планування «проекту» майбутнього педагогічного впливу. На етапі конструювання подібних проектів особливо яскраво виявляється дієвість педагогічного мислення, його творчий характер, його продуктивна сила. Третім етапом є реалізація проекту – це втілення цілей в реальні ефекти розвитку учня, який закінчується оцінкою реально отриманого результату, з точки зору поставленої мети. Саме в процесі співставлення цілей із реальними результатами автори вбачають виявлення ситуацій, які називаються проблемними [223, с. 16-17].

Центральним моментом практичної діяльності вчителя є *процес прийняття рішення*. За тим як готуються, приймаються і виконуються педагогічні рішення, можна судити про рівень практичного і творчого мислення вчителя. Відмінні особливості рішень, які приймаються вчителем в процесі практичної діяльності, визначаються змістом і

характером задач, з якими він має справу. Вчитель реалізує цілі навчання і виховання в таких ситуаціях, для яких характерна велика складність відносин, які створюються [118, с. 18].

Другою особливістю практичних рішень є невідкладність їх виконання. Тому вже на етапі розробки рішення воно повинно бути співвідносне із засобами, які має вчитель, з умовами і можливостями досягнення поставлених цілей. Вимога виконання педагогічного рішення стосується не тільки самого вчителя, але й учнів: воно повинно бути розраховано на їх сили і можливості. Здатність вчителя підтримувати точку зору учнів, рефлексивно відображати їх внутрішній світ, в думках програвати за них рішення тієї чи іншої навчальної задачі – все це є виявленням можливостей творчого мислення. Направленість практичних рішень вчителя на їх здійснення – тісно пов'язана з конструктивністю її вирішення [118, с.19].

На цю особливість вказують також В. Сластьонін і Л. Подимова. Своєрідність педагогічної творчості вони вбачають в тому, що творчий характер носить не тільки акт рішення педагогічної задачі, але й сам процес втілення його у спілкуванні з людьми, який, будучи творчим актом, у значній мірі базується на індивідуально-типологічних характеристиках педагога [204, с. 42].

Наступна особливість практичних рішень вчителя визначається їх часовими параметрами. Як правило, практичні рішення приймаються в умовах дефіциту часу. Взаємодіючи з учнями, вчитель повинен приймати свої рішення швидко. Він немає можливості відкласти ці рішення на майбутнє [118, с. 20].

Звідси Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, спираючись на Б. Теплова, визначають специфічні вимоги, які ставляться до якості мислення вчителя: до його гнучкості і критичності, до його швидкості і обережності. На їх думку якості мислення знаходяться в своєрідному взаємозв'язку. Так, гнучкість, як здатність вільно і швидко змінювати способи діяльності в залежності від нових умов, повинна поєднуватися у вчителя зі здатністю твердо відстоювати прийняті рішення. Швидкість прийняття рішень, яка виступає у вигляді своєрідної педагогічної імпровізації, передбачає постійну роботу вчителя над собою [118, с. 20].

Процес педагогічної діяльності, заснований на взаємодії вчителя і учнів, не терпить стандарту і шаблону, хоча масштаби творчих задач вчителя можуть бути, звичайно, різними, починаючи від внесення принципів інновацій у зміст, форми й методи навчально-виховного процесу і закінчуючи рішенням різноманітних питань, які виникають в конкретних ситуаціях діяльності та спілкування з учнями [117, с. 8].

До цього слід додати, що специфічний не тільки предмет педагогічної творчості – людина, яка росте та розвивається, але і її основний «інструмент» – особистість учителя. Важливою особливістю педагогічної творчості є те, що це, як правило, завжди *співтворчість* [122, с. 9].

Тому *педагогічна задача*, як основний інструмент творчості вчителя, зазначають з цього питання В. Кан-Калик і М. Никандров, повинна бути обов'язково *зорієнтована на співтворчість*, тоді процес її рішення буде включати в себе не тільки логіку, яка йде від учителя, але й логіку, яка направлена від учня. Вчитель будує логіку своєї діяльності на основі теоретичних знань і реальних явищ педагогічної дійсності. Але педагогічна задача повинна бути співвіднесена з логікою руху особистості дитини, що не завжди враховується педагогом [74, с. 57].

Етичний аспект педагогічної творчості підкреслює також В. Сластьонін, який вважає основною відмінною рисою педагогічної творчості, яка дозволяє говорити про її незрівнянність ні з яким іншим видом продуктивної діяльності людини ту, що учитель завжди творить із живим «людським матеріалом» [204, с. 42].

Цю думку продовжує М. Лазарев, він відзначає, що педагогічна праця завжди є творчістю з ряду взаємопов'язаних причин: по-перше, тому що неповторні діти, і особистість вчителя, неповторні педагогічні ситуації й обставини, а тому кожного разу необхідні нові підходи, нові прийоми і способи вирішення педагогічних завдань; по-друге, розвиток особистості відбувається в процесі творчої роботи розуму [122, с. 8].

Творча природа педагогічної діяльності підтверджується також зверненням до змістового аспекту творчості. Розгляд процесуальної, технологічної сторони творчості вивів Л. Лузіну до аналогічного висновку: праця вихователя – це творчість, творчість постійна, повна впевнених дій і спроб, вдач і помилок, радощів від успіхів та розчарувань. Праця педагога – це своєрідна діяльність, в процесі якої створюються і педагогічний досвід, і педагогічна наука [130, с. 9].

Один із можливих підходів до класифікації людської діяльності полягає в тому, що її поділяють на *творчий і алгоритмічний компоненти*. Творчий компонент може бути названий творчим пошуком. Останній має місце у випадку, коли алгоритм діяльності невідомий або відомий варіант, не повною мірою відповідний певній ситуації. У випадку педагогічної діяльності – не відповідає конкретній її задачі. Мета пошуку – знайдення алгоритму або уніфікація відомого. Оскільки творчість характерна всім видам людської діяльності, то в центрі уваги стає питання: яке співвідношення творчого і алгоритмічного компонентів в тому або іншому виді діяльності [130, с. 13].

Найчастіше дискусії ведуться відносно проблеми співвідношення між *нормативно заданим і творчо створеним у діяльності вчителя*. Вивчаючи це питання, Ю. Кулюткін визначив два підходи до вирішення цієї проблеми. А саме, одні педагоги стверджують, що у своїй професійній діяльності вчитель повинен виконувати сукупність рольових функцій, які йому професійно приписані. У крайньому випадку, такий підхід передбачає жорстку регуляцію діяльності вчителя як доброго виконавця, стереотипізацію і формалізацію всіх його дій і

вчинків. З іншої точки зору вихідною основою аналізу педагогічної діяльності стає тезис про творчу самодіяльність вчителя як особистості. Будь-яка діяльність є особистісним процесом, для якого характерні творча активність і самостійність, особиста свобода та індивідуальна неповторність вчителя. На думку дослідника, і цей підхід має шанси дійти до абсурду, тобто до певної педагогічної стихійності [118, с. 7].

Ю. Кулюткін вирішення цієї проблеми пов'язує з визначенням того об'єктивного внутрішнього протиріччя, яке характерне для реального здійснення професійної діяльності вчителя. Співвідношення «нормативність – творча активність» в діяльності вчителя-професіонала не може розглядатися абстрактно, відхиляючись від її змісту та характеру. Якщо нормативно задана не тільки формальна функціональна структура діяльності, але й сама творча активність вчителя; якщо пошук нових педагогічних ідей і рішень (та критичність їх оцінок) очікується від учителя і стає соціально визнаною нормою, то в цьому випадку, очевидно, створюються умови й для розкриття в діяльності вчителя його внутрішніх сил і здібностей. Якщо разом із тим сам учитель організує свою творчу діяльність у відповідності з суспільно виробленими цілями та ідеалами, якщо він оцінює свої результати за критеріями розвитку особистості дитини, то в цьому випадку регуляція його діяльності виступає, на думку автора, як саморегуляція, заснована на соціально значимих цілях і принципах [118, с. 7-8].

Деякі автори порівнюють *творчість і стандарт*. При цьому творчість розуміється як нестандартне виконання того чи іншого завдання. Творча робота педагога пов'язується з використанням ряду вражень, життєвого досвіду, зі спеціальним пошуком нових даних, з оволодінням засобами діяльності «Як окремі штрихи в живописі, створюючи картину, так незначні, на перший погляд, деталі у вихованні (жести, погляди, слова, навіть мовчання) створюють атмосферу, яка впливає на дитину» [3, с. 415]. Стандарт розуміється як дещо формалізоване, як засіб узагальнення відбору найбільш характерного, що піддається вимірюванню, опису, включенню в програму. Поява стандарту пов'язана з творчістю, в свою чергу, найбільш творчі рішення поступово стають стандартами. Ці стандарти багаторазово повторюються, і кожен раз для цього потрібна творчість. «Творчість створює стандарти-алгоритми, як свого роду строго фіксований порядок дій, але вона не є ні стандартом, ні алгоритмом, в ній оптимально використовуються раніше фіксовані варіанти дій» [3, с. 416]. У цьому розумінні творчість як дещо нове – не може існувати без старого, без зразків, без наслідування, без орієнтирів, без знання того, що вже досягнуто, що вже встановилося в певних нормах. Зрозуміти, оцінити творчу знахідку педагога можна тільки зіставляючи її з нормативом. Щоб виявити суть і специфіку педагогічної творчості, необхідно проаналізувати норматив і творчість, виявити їх зв'язки і різницю [3].

На єдність нормативу і творчості вказує М. Поташник. Норматив, на його думку, алгоритмізує, формалізує навчально-виховний процес, а творчість передбачає зміну нормативного, новаторського. З одного боку, будь-який стандарт заперечує творчість. Але будь-яка творчість у певній мірі виробляє нове правило, стандарт для конкретної ситуації. Тому автор пропонує не протиставляти норматив і творчість, а шукати шляхи до їх оптимального співіснування. «Тільки єдність нормативу і творчості, типового й індивідуального, обов'язкового і варіативного, загального й особливого позбавить педагогічну діяльність від догматичних пут, рецептурності, а творчі пошуки учителів – від прикрих помилок, суб'єктивних оцінок» [181, с. 24].

Творче використання стандартів вимагає від педагога таких якостей: як уява, здібність увійти в духовний світ учня, цілісно уявити дію застосованих засобів, підкорити все педагогічним цілям. Ю. Азаров стверджує, що у вихованні індивідуальність творчої особистості вирішує майже все. З творчим процесом Ю. Азаров пов'язує такі поняття, як натхнення, інтуїція, озаріння. Більше того, момент озаріння обумовлюється всією культурною еволюцією педагога як особистості, а ситуація, в якій йому вдається реалізувати свої здібності, лише виявляє духовність, яку несе в собі педагог [3, 417].

Загальноновизнаним у педагогічній науці є те, що в ній є творчий компонент, який переважає, тому що праця вчителя вимагає постійного творчого пошуку. В той же час в цій діяльності постійно функціонує певна сукупність прийомів та навичок у формі нормативного психолого-педагогічного знання і досвіду; але використовуються вони в постійно змінних, нестандартних ситуаціях. Своєрідна взаємодія сформованих прийомів і навичок діяльності та структури динамічного педагогічного процесу з постійно змінними педагогічними ситуаціями, які вимагають застосування скоректованих, модифікованих прийомів і навичок, складає професіологічну специфіку педагогічної творчості [130, с. 13].

Новаторство як особливий тип мислення розглядає А. Маркова. Якщо виходити з розуміння творчості як відкриття нового і для себе, і для інших; то новаторство – це розуміння нових оригінальних окремих прийомів та цілісних підходів, що змінюють прийнятий погляд на явище, перебудовують суспільний педагогічний досвід. Новаторство – це внесення і в науку, і в досвід. На цей рівень творчості піднімається не кожний вчитель, хоча такий рівень творчості не закритий ні для кого [138, с. 41-52].

Виділяють декілька рівнів інновацій:

- 1) відкриття, що стверджує ідеї, здатні перетворювати педагогічну дійсність;
- 2) винаходи, розробка і запровадження нових елементів педагогічних технологій;

3) педагогічне раціоналізаторство – удосконалення, пов'язані з модернізацією й адаптацією до конкретних умов вже діючих методів та засобів виховання і навчання [167, с. 111].

Розглядаючи мікроструктуру інноваційного процесу, вчені виділяють концепцію «життєвого циклу» нововведення, яка виходить з того, що нововведення є процес, тобто відбувається протягом якогось часу. В цьому процесі виділяють етапи, які розрізняються за видами діяльності, що забезпечує створення і виконання новації. В науковій літературі склалася наступна схема розподілу інноваційного процесу на етапи:

1. Етап народження нової ідеї або виникнення концепції новації; умовно його називають етапом відкриття, яке є результатом, як правило, фундаментальних і прикладних наукових досліджень (або «осяння»).

2. Етап винаходу, тобто створення новації, втіленого в певний об'єкт, матеріальний або духовний продукт-зразок.

3. Етап нововведення, на якому знаходить практичне застосування отримана новація, її доробка; завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від новації [204, с. 11].

Важливим питанням названої проблеми є *взаємовідносини знань і практичних педагогічних рішень*. Процеси прийняття педагогічних рішень, які характеризують активність особистості вчителя, здійснюються не самі по собі, а на основі певних принципів. Кожний вчитель приймає рішення самостійно, індивідуально, творчо; тим більш для прийняття цих рішень користується деякими узагальненими основами (принципами, критеріями та ін.), якими він оволодіє в процесі своєї теоретичної і практичної підготовки, і які регулюють його дії. По відношенню до розумової діяльності будь-яке знання виступає в двох основних функціях: знання як мета (продукт) розумової діяльності, і знання як засіб (основа) для рішення практичних задач. Коли студент засвоює систему знань, він тим самим розвиває свій категоріальний (понятійний) апарат, отримуючи інтелектуальні засоби для більш ефективної регуляції діяльності [118, с. 40-41].

Аналіз педагогічних рішень провели Ю. Кулюткін і Г. Сухобська. Перше, що характеризує рух знань у процесі вироблення педагогічних рішень, на їх думку, – це формування у вчителя певних *передових ідей*, які задають загальну спрямованість його діяльності. Такими є, наприклад, ідеї розвивального навчання, проблемного навчання, попереджувального навчання, використання опорних схем, організації колективного навчання та ін. Ідея відображає досвід у його суперечливості, в тенденціях його розвитку. Будь-яка педагогічна ідея, звернена до майбутнього, містить загальний прогноз того, що буде удосконалюватися в досвіді (предметна складова ідеї), як буде вирішуватися практична проблема (операційна складова), які цілі, ефекти будуть досягнуті за допомогою знайденого рішення (ціннісна складова) [118, с. 48].

Важливим для розуміння поняття «ідея», є її особистісна складова. Для того, щоб узагальнені ідеї могли виконувати свої регулюючі функції, вони повинні бути засвоєні в якості його особистих педагогічних переконань. Лише в цьому випадку вони будуть виступати для вчителя не як дещо зовні завдане, а як те, що внутрішньо спонукає його до дій. Ідеї, якими керується вчитель (ідеї реально діючі, а не вербально декларовані), з самого початку визначають для нього спосіб бачення конкретної педагогічної ситуації, дозволяють йому виділяти характерну для даної ситуації проблему, тобто певне протиріччя між вихідними цілями і реальними умовами її досягнення [118, с. 49].

Засвоєння, застосування теорій, концепцій, наукових висновків, рекомендацій в конкретних умовах, на думку М. Поташника, може стати важливим фактором розвитку педагогічної творчості. Виключно велика роль теорії у зменшенні стихійності, випадковості при прийнятті творчих рішень, які можуть бути механічними (які приймаються в основному рефлексивно ще до того, як вони осмислюються), інтуїтивними, асоціативними (які опираються на асоціації з попередніми вдалими рішеннями), пробними. Можливість ефективності таких рішень досить невизначена, і не може бути великої впевненості в тому, що вибрані (одним із названих способів) заходи стануть кращими для даних умов. Якщо ж творчі рішення є детермінованими, тобто найбільш повно науково обґрунтованими, то ступінь ризику знижується, а ймовірність успішності такого рішення зростає [181, с. 166].

Наступним елементом загальної схеми розумової регуляції процесів рішення педагогічних задач є *конструктивна схема*. Вона виступає в якості регулятора діяльності вчителя і являє собою певний проект рішення. В процесі діяльності вчителя цей проект повинен отримати свої реальне втілення. Регулятором процесу реальної взаємодії учителя й учнів, і одночасно наступним елементом схеми, є так званий *оперативний образ ситуації*. В оперативному образі втілюється конструктивна схема рішення; але одночасно в ньому відображаються особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями в даний момент часу. Завдяки цьому оперативний образ дозволяє відібрати промайнувши інформацію в самому ході рішення, швидко уточнювати і коректувати дії. Практична діяльність вчителя є мистецтвом втілення і реалізації конструктивних задумів в умовах конкретних *педагогічних ситуацій* [118, с. 50]. Такою є загальна схема розумової регуляції процесів рішення педагогічних задач Ю. Кулюткіна і Г. Сухобської.

Педагогічній творчості, як і творчості взагалі, властиві суб'єктивна *свобода вибору оптимального варіанту педагогічного впливу*, відчуття особистої відповідальності за нього і задоволеності. Це, на думку Л. Лузіної, є необхідним для творчого процесу: «Ілюзія повної свободи і самостійності визволяє механізм творчості від постійних контролюючих

впливів і коректировок. Люзія свободи підіймає не тільки особисту відповідальність, але й творчий потенціал» [130, с. 15].

Ієрархію педагогічних задач розробив Ю. Кулноткін, сутність її полягає в тому, що педагогічні задачі вирішуються на різних ієрархічно організованих рівнях аналізу.

Перший рівень – це вирішення проблем, що виникають у безпосередньому практичному досвіді педагога, вони відносяться до конкретних, індивідуальних, цілісних, емпіричних ситуацій, в умовах яких педагог будує стратегію досягнення цілей. Це, наприклад, проблеми планування уроку, організації колективної творчої справи, індивідуальної допомоги та ін. Процес рішення цих практичних проблем відбувається за традиційними етапами:

1) на етапі орієнтації вчитель оцінює наявну ситуацію і формулює конкретні задачі;

2) розробляє програму рішення, його способи та засоби;

3) етап реалізації проекту, практичного досягнення запланованого результату.

Другий рівень, проєктивно-методичний, пов'язаний із необхідністю проєктування засобів, необхідних для досягнення ефектів педагогічного впливу. Така, наприклад, діяльність з розробки програм навчання, створення навчальних посібників та дидактичних матеріалів, конструювання методичних прийомів навчання та його організаційних форм. Рішення проблем цього рівня відбувається за тими ж етапами, тобто психологічний механізм творчого мислення такий самий.

Третій рівень – науково-дослідна робота, результатом якої є наукові факти та теоретичні концепції, пов'язані з розробкою основних принципів рішення педагогічних проблем. Концепції, розроблені на цьому рівні, є основою для пошуку та прийняття рішень на рівні конструювання навчальних планів, програм, навчальних посібників та методичних матеріалів. Етапи рішення таких проблем відповідають логіці наукового дослідження [116, с. 52-56].

Структурно-функціональна модель формування творчого мислення вчителя як процесу рішення педагогічних задач представлена на рис. 1. Якщо виходити з розуміння творчого мислення як динамічної (процесуальної) характеристики взаємодії суб'єкта з об'єктом, то можна визначити структуру цього процесу: задача виступає як об'єкт творчого мислення, а особистість – її суб'єктом.

Поняття задачі має узагальнене формулювання у співвідношенні з поняттям дії і в загальному контексті цілепокладання в працях С. Рубінштейна, який зазначав з цього приводу: «так звана довільна дія людини – це здійснення мети. Перш ніж діяти, потрібно усвідомити мету, для досягнення якої дія відбувається. Але як не важлива мета, одного її усвідомлення недостатньо. Для того, щоб її здійснити, потрібно врахувати умови, в яких дія здійснюється. Співвідношення мети та умов визначає задачу, яка має бути вирішена дією. Усвідомлена

людська дія – це більш або менш свідоме рішення задачі. Але для здійснення дії недостатньо і того, щоб задача була зрозуміла суб'єктом, вона повинна бути ним сприйнята» [66, с. 198].



Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя

А. Матюшкін вважає, що в психологічній і педагогічній літературі немає єдиного визначення поняття задачі. За допомогою цього поняття найчастіше визначають інтелектуальні задачі, які включають питання або мету діяльності, умови виконання дії і деякі вимоги до виконаних дій. Питання в цих випадках фіксує пошук досягнутого [141, с. 427]. Але є і більш широке визначення задачі, дане О. Леонтьєвим, як «мети, даної в певних умовах» [125, с. 232].

Співвідношення творчого мислення й рішення складних задач розглядає О. Лурія, який зазначає, що насамперед операція мислення полягає в тому, щоб засвоїти структуру логічних відношень і зробити деякий висновок, який визначається цим алгоритмом. Але далеко не у всіх випадках процес мислення однозначно визначається готовим алгоритмом: «Більшість розумових операцій не визначається однозначним алгоритмом, і людина, що опинилася перед необхідністю вирішення складної задачі, сама повинна знайти шлях її вирішення,

відкинувши неправильний логічний шлях і визначивши правильний. Такий характер носить творче мислення, необхідність в якому виникає при рішенні будь-яких складних задач» [131, с. 106].

Я. Пономарьов виводить поняття розумової задачі із сутності психологічного механізму мислення, а саме із моделі центральної ланки психологічного механізму творчості. Він диференціює поняття «пізнання» і «мислення», «розумової задачі» та «пізнавальної задачі», «проблеми». Розумова задача – завжди творча. Допустимо, звичайно, говорити і про особливу форму продуктивного мислення, яка спирається на принципи отримання виведеного знання. В деяких випадках воно приводить до раніше невідомого. Але це знання не нове: воно вже дане у висновках, і спосіб його виведення в них строго регламентований раніше даними вказівками. В певній мірі можемо говорити і про репродуктивне мислення, але воно завжди може бути віднесене до тих процесів, в яких виступає пам'ять в її процесуальному виявленні. Розумова задача може й не бути пізнавальною. Різниця пізнавальних і розумових задач може визначатися і характеристиками потреб, які лежать в основі тієї конкретної діяльності, в ході якої розгортається розумовий процес. Пізнавальна задача пов'язана з певною потребою – набуття знань. Розумова задача конкретного зв'язку з певною потребою немає – мислення може протікати в контексті найрізноманітніших потреб. Розумову задачу треба вирішувати, не набуваючи попередньо свідомого рівня нових знань, а тому не треба її ставити: вона встановлюється самою ситуацією. В результаті рішення розумової задачі, якщо вона збігається з пізнавальною, виникає нове знання, яке повністю задовольняє необхідну видозмінену ситуацію [179, с. 210-211].

Поняття «проблема» Я. Пономарьов співвідносить із складною пізнавальною творчою задачею. Її обсяг у принципі безмежний. Якщо вона виявлена лише ситуативно, її слід перетворити, тобто поставити проблему. Для цього необхідно шляхом гіпотетичних узагальнень перетворити проблемну ситуацію в ситуацію простої пізнавальної задачі, яка здатна виступити як розумова. Потім її необхідно дослідити – виробити стратегію рішення, розділити на ряд найпростіших пізнавальних задач, по чергову перетворюючи їх в розумові. В процесі рішення проблеми обов'язково виникають нові знання, які виконують допоміжну роль в отриманні загального рішення [179, с. 211].

Отже, проблема відноситься автором до ансамблю понять системи «пізнання»; задача – до ансамблю системи «мислення». Зв'язок пізнання і мислення здійснюється через їх продукти – знання. «Пізнання є діяльністю, а мислення – компонент, психологічний рівень організації цієї діяльності, абстрактно виділений її елемент, психологічний механізм пізнання. Пізнання опосередковується мисленням, здійснюється через нього» [179, с. 211].

Такої ж думки дотримується А. Матюшкін, але обґрунтовує її, виходячи з інших теоретичних позицій. В монографії «Мислення, навчання, творчість» він зазначає, що «поняття «проблемна ситуація» і поняття «задача» – це принципово різні поняття, які визначають різні психологічні реалії» [141, с. 427]. З метою більш чіткої диференціації співставимо визначені явища. Процес рішення задачі являє собою таку систему перетворень умов задач, за якою досягається необхідне шукане. Фактично в більшості випадків рішення задачі – це процес перетворення початкової (заданої) ситуації в певну кінцеву (необхідну) ситуацію. В тій самій праці далі він зазначає: «Проблемна ситуація складає специфічний вид взаємодії суб'єкта і об'єкта. Вона характеризує, по-перше, певний психологічний стан суб'єкта (учня), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдань. Засвоєння або відкриття нового збігається в даному випадку з такою зміною психічного стану суб'єкта, який складає мікроетап у його розвитку» [141, с. 428]. Відкриття невідомого в проблемній ситуації, напевно, збігається з процесом становлення елементарних психічних новоутворень. «Умовою виникнення проблемної ситуації, пише А. Матюшкін, – є *необхідність* у розкритті нового відношення, властивості або способу дії» [141, с. 428].

З точки зору вченого, найважливішою особливістю невідомого як центрального елемента проблемної ситуації, на відміну від шуканого, як центрального елемента задачі, є те, що невідоме завжди характеризується певною мірою узагальнення. Невідоме задачі завжди або в більшості випадків складає одиничні відношення або певну одиничну величину. «Задача, – аналізує далі А. Матюшкін, – характеризується, перш за все, ступенем складності, проблемна ситуація – ступенем складності даного для засвоєння невідомого. Головним показником ступеня складності тут виступає ступінь узагальненості невідомого» [141, с. 429]. Так, при характеристиці проблемної ситуації показником її важкості стає не просто ступінь новизни засвоюваних знань, а той ступінь узагальнення, який повинен досягнути учень у процесі винайдення нового знання в проблемній ситуації [141, с. 429].

Наступний елемент проблемної ситуації – це можливості учня, які включають як його творчі здібності, так і досягнутий ним рівень знань. Головна характеристика цих можливостей при поставленні завдань, що викликають проблемну ситуацію, полягає в тому, що вони повинні бути достатніми для самостійного розуміння (аналізу) поставленого завдання. Чим більшими можливостями володіє учень, тим більшим може бути той крок процесу засвоєння, який він може виконати в процесі навчання [141, с. 429-430].

Таким чином, явища, що визначаються поняттям проблемна ситуація, на відміну від задачі включають три компоненти:

а) необхідність виконання такої дії, за якої виникає пізнавальна потреба в новому, невідомому відношенні, способі або умові дії;

б) невідоме, яке повинно бути розкрито у виниклій проблемній ситуації;

в) можливості учня у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкриті невідомого. Ні занадто важке, ні занадто легке завдання не створять проблемної ситуації [141, с. 430].

Свій погляд на питання взаємовідносин проблеми і задачі має М. Махмутов. Він зазначає, що навчальна проблема – явище суб'єктивне і існує в свідомості учня в ідеальній формі, в думці, так само як будь-яке судження, поки воно не стане логічно завершеним і не буде виявлено в звуках мови або буквах (знаках) письма. Саме це мовне формулювання проблеми він називає задачею, спираючись при цьому на висловлювання С. Рубінштейна з цього питання. Задача – явище об'єктивне, для учня вона існує з самого початку в матеріальній формі (в звуках або знаках), і перетворює задачу в суб'єктивне явище лише після її сприйняття і усвідомлення. Отже, на думку автора, задача, як дидактична категорія відрізняється від проблеми, як категорії психолого-дидактичної і логічної, тим, що вона є формою, зовнішнім виявленням проблеми [142, с. 124-125].

Задачу, як об'єкт творчого мислення розглядає О. Тихомиров. Він зазначає, що мислення часто розгортається як процес рішення або вирішення задачі. Останні можуть виникати в процесі виконання тієї чи іншої практичної діяльності, або бути спеціально створеними: навчальні задачі, ігрові задачі. І в тому і в іншому випадку задача виступає як об'єкт, як предмет розумової роботи людини. Як правило, це не окремий предмет, а ціла предметна ситуація. Задача має певну об'єктивну структуру, одним із параметрів якої є складність задачі. Той факт, що одні задачі вирішуються людиною легко, а інші важко, відомі достатньо добре, але практично не виявлені фактори, що детермінують цю різницю [228, с.20].

Загальнодидактичний зміст поняття задачі розглянув В. Гінецинський, він визначає її як «...стандартизовану (схематизовану) форму опису певного фрагменту (відривка) вже здійсненої (з досягненням потрібного результату) пізнавальної діяльності, орієнтовану на створення умов для відтворення цієї діяльності в умовах навчання» [41, с. 173]. До умов задачі та її вимог відносяться дане і невідоме, і головна умова полягає в тому, щоб «виразити невідоме через дане». Відзначається також важливість формулювання завдання за критерієм коректності й складності, де останнє є об'єктивний показник, який співвідноситься з суб'єктивною важкістю або легкістю рішення задачі. В дидактичному плані важливі також дві відзначені В. Гінецинським характеристики психологічних задач – «діагностичність і креаціозність», де перша співвідноситься з задачею визначення та

засвоєння навчального матеріалу, а друга – зі стимулюванням пізнавальної активності, пізнавального зусилля [41, с. 175].

Штучно складену задачу, як об'єкт мислення аналізує О. Тихомиров. У цій задачі, зазначає він, по-перше виділяють вимоги й умови, які визначають шляхи реалізації цієї вимоги. При характеристиці умов, що визначають діяльність із рішення задач, по-друге, використовують наступні ознаки:

1. «Звичність – незвичність» ситуації (від цієї характеристики залежить розгорнутість орієнтування в ситуації, можливість або неможливість досягнення бажаного результату готовим способом).

2. Характер надання умов (словесний опис, зображення, реальна ситуація).

3. Ступінь визначеності в ситуації «суттєвого відношення», врахування якого є ключовим для рішення.

Під ідеєю задачі О. Тихомиров розуміє включені в процес прямо проміжні стратегічні та тактичні цілі, які потрібно вирішити й досягнути, щоб отримати рішення задачі, яке відоме її укладачу [228, с. 20]. Досвід складання штучних задач веде до формулювання автором переліку вимог до задачі й задуму її рішення:

а) рішення, задум є прихованим;

б) рішення має бути динамічним, гострим; обидві сторони щоб були активними;

в) задум, напевно, має бути оригінальним;

г) задача повинна задовольняти художнім вимогам.

До цих вимог автор додає, що суть всіх прийомів маскування рішення задачі зводиться до того, по-перше, щоб у того, хто вирішує, було якомога менше можливостей знайти в початковій позиції ті орієнтовані віхи, а, по-друге, які могли б підказати йому шлях до вирішення [228, с. 21].

Структуру навчальної задачі вивчали О. Лурія, Г. Балл, Л. Фрідман, Є. Машбіц, Н. Берштейн, П. Анохін, І. Зимня та ін. Навчальна задача, як і будь-яка інша, розглядається в сучасній педагогіці як системне утворення (Г. Балл), в якому обов'язковими є два компоненти: предмет задачі у вихідному стані і модель потрібного стану предмета задачі [9, с. 41]. І. Зимня, на основі вивчення характеристики навчальної задачі, яку дають Н. Берштейн і П. Анохін, відповідно до якої склад задачі виглядає як «дане і шукане», «відоме і невідоме», «умова і вимога» представлені одночасно у формі вихідного стану і «моделі необхідного майбутнього», як результат вирішення відношень між компонентами цього складу, дає своє розуміння цього феномену. Вона вважає, що в дане тлумачення задачі включається прогнозування результату і його модельне уявлення. Задача розглядається як складна система інформації про певне явище, об'єкт, процес, в якій чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома. Вона може бути знайдена тільки на основі рішення задачі або відомостей, сформульованих таким чином,

що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, суперечність, які вимагають пошуку нових знань, доведень, перетворення, узгодження тощо [66, с. 199-200].

У трактуванні Л. Фрідмана (у склад будь-якої задачі) входять одні й ті ж самі частини, а саме: предметна галузь – клас фіксованих визначених об'єктів, про які йде мова; відношення, які пов'язують ці об'єкти; вимоги задачі – вказівка мети рішення задачі, тобто того, що необхідно встановити в процесі рішення; оператор задачі – сукупність тих дій (операцій), які потрібно провести над умовою задачі, щоб виконати її рішення [233, с. 200].

Розглянувши загальні підходи до розуміння сутності і структури навчальної, творчої задачі, перейдемо до особливостей педагогічної задачі. Ю. Кулюткін розглядає педагогічну задачу як засіб досягнення педагогічної мети, тому її призначення пов'язує з таксономією цілей педагогічної діяльності. В системі якої виділяє: по-перше, вихідні цілі освіти, які визначають зміст виховання; по-друге, конструктивні цілі, які конкретизують загальний зміст, виховані відносно до етапу освіти та конкретно вивченого предмету; по-третє, оперативні цілі, які висувуються педагогом в конкретних умовах діяльності. Якщо умовно основну мету педагогічної діяльності визначити як формування в учнів «внутрішніх основ» (системи знань, вмінь, переконань), які дозволять йому стати активним суб'єктом діяльності, пізнання та спілкування, то педагогічні задачі пов'язуються із запланованими ефектами розвитку, які виявляються в здатності людини успішно вирішувати життєві задачі [223, с. 7].

Але творче мислення педагога полягає не тільки у вирішенні поставлених педагогічних задач, але й у його здатності конструювати навчальні задачі та включати учня в діяльність по їх вирішенню. Навчальні задачі відтворюють в специфічних умовах загальну структуру пізнавальної діяльності, моделюючи її, тому звичайно мають певну відмінність від реальної задачі. Тому, при вирішенні педагогічної задачі має місце подвійний результат: зовнішній виявляється у знаходженні конкретного способу вирішення задачі; внутрішній результат виявляється у вигляді розвитку знань, відношень, способів діяльності суб'єкта (Д. Ельконін, О. Тихомиров, А. Матюшкін). Цей другий ефект у реальній задачі є головною метою педагогічного впливу, на відміну від навчальної задачі [223, с. 13].

До особливостей педагогічної задачі слід віднести також те, що процес досягнення мети педагогічного впливу здійснюється в конкретних умовах діяльності педагога, в конкретних педагогічних ситуаціях. Тому вибір способів організації діяльності учнів залежить не тільки від цілей, але й від конкретних умов діяльності. Умови досягнення педагогічних цілей – це ті особливості учнів, які відображають вихідний стан їх знань, вмінь, відношень; особливості організації начально-виховної роботи в конкретній школі; матеріальні

можливості; рівень професійної компетентності педагога та ін. Тому в процесі досягнення визначених цілей, вчитель зустрічається з певними перешкодами, які можна визначити як проблемну ситуацію. Для вирішення якої вчителю необхідно знайти способи досягнення мети, виходячи вже із всіх особливостей конкретної ситуації, які формуються як вимоги педагогічної задачі [223, с. 15-16].

Особливості педагогічних задач передбачають їх різноманітність. Існують різні підходи до класифікації педагогічних задач, наведемо найбільш поширені. Так, класифікація задач за основними аспектами організації діяльності учнів передбачає виділення:

1) задач, пов'язаних з організацією предметного змісту навчальної діяльності учнів (наприклад, відбір навчального матеріалу, його дидактична обробка, побудова системи, визначення форм і засобів його подачі, розробка технічних засобів навчання та ін.);

2) задач, пов'язаних з організацією форм навчальної діяльності учнів (наприклад, розробка форм групової роботи, визначення ступеня самостійності учнів при рішенні начальних задач, способи взаємодії вчителя та учнів та ін. [27, с. 18].

Задачі, які класифікуються у відповідності з етапами розгортання педагогічної діяльності, можуть бути описані вже в інших термінах:

1) як задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога (наприклад, аналіз та узагальнення досвіду своєї роботи і роботи інших педагогів, розкриття цілей навчання і виховання, опис різного типу педагогічних задач, з якими працює вчитель та ін.);

2) як задачі проєктувального характеру, що виникають в процесі конструювання способів і засобів педагогічного впливу (наприклад, вибір певного навчального засобу із системи існуючих засобів, пошук нової організаційної форми навчання, розробка алгоритму рішення певної навчальної задачі та ін.);

3) як задачі комунікативного характеру, що виникають у процесі реалізації методичних задумів і проєктів (наприклад, коректування вихідних програм, оперативне їх доопрацювання, отримання оборотного зв'язку від учнів та ін.) [223, с. 18].

При підготовці викладачів до творчого розвитку студентів особливого значення, на думку С. Сисоевої [203], набуває їх підготовка до використання творчих задач. Навчально-творча задача передбачає діяльність студента в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок. Тому навчально-творча задача задається, як правило, метою діяльності та вимогами до неї. Спільне для навчальних та навчально-творчих задач полягає в тому, що при їх розв'язуванні залежно від рівня творчого розвитку студентів можуть створюватись як репродуктивні, так і власне творчі ситуації, а тому навчальні задачі теж можуть бути спрямовані на творчий розвиток студентів; обидва типи задач передбачають оволодіння певними знаннями, вміннями, навичками; їх

розв'язування передбачає стадію інсайту (процес розв'язування протікає як творчий). Автор зауважує, що одна й та сама задача може стимулювати розвиток творчих можливостей одних студентів і гальмувати розвиток інших. С. Сисоєва [203, с.243] пропонує таку *класифікацію навчальних і навчально-творчих задач*, яку можна використовувати при організації творчої навчальної діяльності студентів.

1.*Задачі на виявлення протиріччя*, проблемне бачення: навчальні задачі – задачі прихованого питання, задачі на конструювання задачних ситуацій, задачі на відкриття уявних протиріч; навчально-творчі задачі – задачі- головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем.

2.*Задачі з відсутністю повної інформації*: навчально-творчі задачі – задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а сформульована мета діяльності.

3.*Задачі на прогнозування*: навчально-творчі задачі – задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальні ідеї.

4.*Задачі на оптимізацію*: навчальні задачі – задачі на вибір оптимального розв'язку; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності.

5.*Задачі на рецензування*: навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності.

6.*Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень*: навчальні задачі – задачі на розробку алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі – задачі на виявлення найбільш ефективних евристик; задачі на розробку евристичних розпоряджень, правил.

7.*Логічні задачі*: навчальні задачі – задачі на описування явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітично-синтетичні задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

8.*Задачі на складання протилежних задач*: навчальні задачі – задачі на пошук засобу розв'язку, котрий є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують засобу розв'язку від кінця до початку.

9.*Дослідницькі задачі*: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі.

10.*Задачі на винахідливість*: навчально-творчі задачі – задачі на пошук нового конструкторського рішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин.

11. Задачі на управління: навчально-творчі задачі – задачі на розробку мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінку результатів.

12. Задачі на комунікативність: навчальні задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; задачі на спілкування; навчально-творчі задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; задачі на пошук засобів співробітництва.

13. Задачі на розвиток фантазії та уявлення: навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі на завдання на описання явищ, їх наслідків і передумов.

14. Естетичні задачі: навчальні задачі – задачі на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та інше; навчально-творчі задачі – написання віршів, творів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйманням [203, с.244-245].

Постановка задачі передбачає її вирішення. Якщо розглядати спосіб рішення задачі, то потрібно вводити нове поняття суб'єкту мислення. При розгляді питання про спосіб рішення задачі: вводиться поняття суб'єкта, рішення або того, хто вирішує (Г. Балл). Відповідно, способом рішення задачі називається «будь-яка процедура, яка при її здійсненні може забезпечити вирішення даної задачі» [9, с. 37]. В трактуванні І. Зимньої, спосіб рішення співвідноситься з суб'єктивними характеристиками людини – вирішувача, які визначають не тільки вибір і послідовність операцій, але й загальну стратегію вирішення. Знаходження дії для розв'язання задачі різними способами надає великі можливості для удосконалення навчальної діяльності й розвитку самого суб'єкта. Мета студента при вирішенні задачі одним способом – знайти правильну відповідь; вирішуючи задачу декількома способами, він стоїть перед вибором найкоротшого, економічного рішення, що вимагає актуалізації багатьох теоретичних знань, відомих способів, прийомів і створення нових для даної ситуації. При цьому у студента нагромаджується певний досвід застосування знань, що сприяє розвитку прийомів логічного пошуку і, в свою чергу, розвиває його дослідницькі здібності [66, с. 200-201].

Процес рішення задачі вивчав О. Лурія. Він вважає процес рішення задачі моделлю, яка з найбільшою повнотою відображає структуру інтелектуальної дії. Найбільш чітким прикладом продуктивного мислення, на його думку, може слугувати рішення арифметичних задач, які вважаються моделлю вербально-логічної інтелектуальної дії. Задача завжди ставить перед суб'єктом мету, яка сформульована в питанні, яким закінчується кожна задача. Це питання не включає в себе відповіді. Мета дана у визначені умов, і суб'єкт, що вирішує задачу, перш за все повинен орієнтуватися в її умовах, виділити із змісту найважливіше, зіставити частини, які входять до її складу. Лише така

робота може слугувати орієнтовною основою інтелектуальної дії і надавати можливість створити гіпотезу того шляху, за яким повинен йти розв'язок, інакше кажучи, стратегію рішення, його загальну схему [131, с.106].

Структуру процесу рішення творчої задачі вивчав В. Моляко. Розглядаючи, як моделі творчої діяльності, процес рішення окремої конструкторської задачі, він виділяє в ньому відповідно три основні цикли: розуміння умов задачі (оцінка умов), формування проекту майбутньої конструкції (формування задуму) і попереднє рішення (прогнозування успішного або невдалого закінчення розробки проекту). Кожний із цих циклів закінчується прийняттям відповідного рішення, а саме: розуміння закінчується прийняттям рішення про початок пошуку або про відмову від рішення (тут дається оцінка і самої задачі і своїх можливостей); формування задуму – прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам даної задачі; попереднє рішення (в тому числі здогадка) – прийняттям рішення про ескізну побудову проекту (або іншими прийняттями рішень). Стратегія рішення, очевидно, буде відповідно представлена цими трьома циклами в рішенні задачі [150, с. 24-25].

У загальній структурі стратегії рішення творчої задачі деякі автори виділяють, крім свідомого процесу розвитку розуміння, формування проекту, ті багаточисельні випадки, коли виявлення нового носило неусвідомлений характер і коли суб'єктивні переживання правильності проекту виникало не як наслідок раціонального розуміння і формування задуму, а як явище, яке випереджає таку «логіку» рішення. Це явище може виникнути на різних етапах рішення – і при вивченні умов, і при формуванні задуму, і при його перевірці, а іноді лише після дуже довготривалого вирішення задачі. Це явища такого роду, як інтуїція, яка розглядається, з одного боку, як самостійна складова розуміння, задуму; іноді навіть готового рішення, а з іншої – як результат розуміння і формування проекту, наслідок цілеспрямованої свідомої діяльності суб'єкта з пошуку рішення [150, с. 47-48].

Модель рішення задачі показана на рис. 2.

На основі психологічного аналізу до основних умов продуктивної інтелектуальної діяльності О. Лурія відносить ті фактори, які включені в процес рішення задач, і виключення яких веде до порушення його нормальної течії.

Першим із таких факторів є встановлення міцного логічного відношення між умовою і кінцевим питанням, яке зберігає домінуюче значення питання задачі; без цієї умови місце вибіркової системи операцій, підкорених питанню, можуть зайняти не вибіркові асоціації, вибір з багатьох можливих альтернатив стає неможливим; і інтелектуальна діяльність втрачає свій сенс, розпадається.

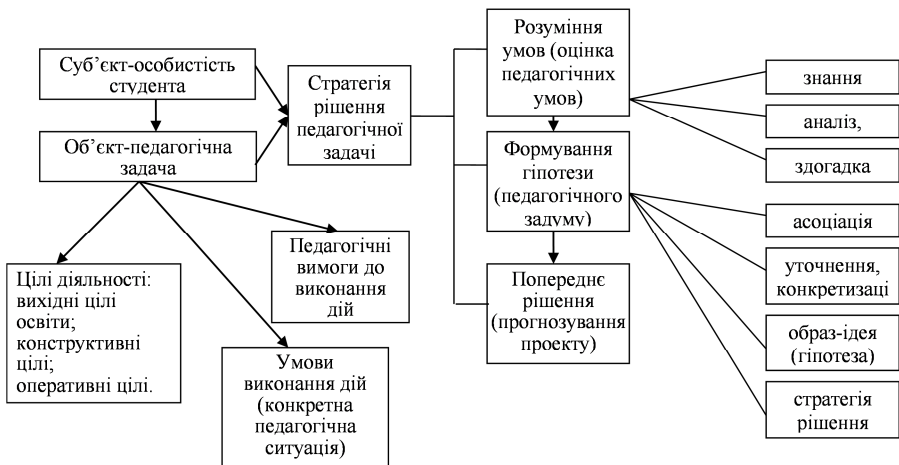


Рис. 2. Модель процесу рішення педагогічної задачі

Другим фактором, що визначає збереження інтелектуальної діяльності, є попереднє орієнтування в умовах задачі, що передбачає можливість одночасного огляду всіх складових елементів умови і дозвіл створення загальної схеми рішення задачі. Усунення цього фактору обов'язково приведе до того, що вся логічна система, включена в умову задачі, розпадеться на окремі фрагменти, і вирішуючий попаде під вплив зв'язків, що імпульсивно виникають із цих фрагментів.

Третій із цих факторів, який умовно можна назвати «динамічним», полягає в гальмуванні передчасних імпульсивно виникаючих операцій, яке необхідно для успішного здійснення всієї стратегії рішення задачі.

Насамкінець, останнім фактором є механізм порівняння результатів дії з вихідною умовою, який може розглядатися як різновид механізму «акцептора дії» [131, с. 109].

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

У зв'язку з орієнтацією сучасної освіти на принципи особистісного підходу посилюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, від яких очікується не лише педагогічна компетентність та методична майстерність, а, передусім, високий рівень особистісної зрілості, що виявляється, зокрема, у рефлексивності – здатності до самодистанціювання, самопізнання й самоаналізу, осмисленої оцінки власної особистості та поведінки, самодетермінації й саморегуляції життєдіяльності.

Рефлексія як здатність суб'єкта до осмислення і переосмислення власних дій є необхідним компонентом психограм багатьох професій, особливо тих, що належать до соціономної сфери [15]. Повною мірою це стосується професії педагога. Успішне професійне становлення учителя залежить від його спроможності адекватно оцінювати себе і свою діяльність, критично осмислювати власні професійні установки та ціннісні орієнтації, усвідомлено визначати власну професійну позицію та реалізовувати її на практиці.

Здатність здійснювати власну діяльність на основі рефлексивно-дослідницького підходу, на думку багатьох дослідників, може слугувати критерієм професіоналізму вчителя [13; 36; 118; 258; 266]. Рефлексія – «дуже важлива професійно значуща якість особистості вчителя, яка разом з емпатією і динамізмом визначає рівень його професійної придатності» [13, с. 27].

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що рефлексивність є одним із фундаментальних показників особистісної зрілості педагога. Проблематика рефлексії посідає важливе місце в загальній тематиці психологічних і педагогічних досліджень особистості вчителя. Зокрема, значна увага приділялась вивченню рефлексії в контексті педагогічної діяльності (А. Бізяєва, А. Маркова, Ю. Кулюткін, А. Реан, Г. Сухобська), професійної самосвідомості вчителя (С. Васьковська, Л. Мітіна, О. Михайлова), особистісно-професійного самовдосконалення вчителя (А. Бізяєва, Л. Ведерникова, Г. Качан), професійної майстерності вчителя (О. Іванов, Л. Кунаковська, І. Лушников, О. Ткач), структури професійних здібностей вихователя (І. Семенов, С. Степанов, В. Слободчиков, Г. Щедровицький), рефлексивного управління (Т. Давиденко, О. Найн, М. Сайгушев). Низка досліджень присвячена питанням розвитку педагогічної рефлексії (Г. Алексеєв, Л. Борисова, А. Гурєєв, Г. Єрмакова, М. Косова, В. Умнов, О. Шавріна), акмеологічним аспектам педагогічної рефлексії (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна). У дослідженні А. Гурєєва розглядається проблема формування рефлексії

професійної діяльності педагога [46]. І. Мушкіна, С. Писаренко, Г. Романова досліджували педагогічну рефлексію як засіб подолання професійних труднощів і вдосконалення професійної майстерності вчителя [152; 173; 192]. Н. Крашенінникова і Ю. Кушеверська з'ясували роль педагогічної рефлексії у підготовці майбутніх учителів [105; 121].

Варто зазначити, що у багатьох дослідженнях педагогічна рефлексія розглядається здебільшого як когнітивний механізм, що забезпечує розв'язання педагогічних завдань і саморегуляцію педагогічної діяльності. Значно менше вивчений особистісний аспект рефлексії як показника і водночас психологічного чинника розвитку особистості педагога. Зокрема, існує потреба в з'ясуванні ролі цього психологічного механізму в особистісно-професійному становленні майбутніх учителів, розробці методичних шляхів стимулювання рефлексивних процесів у професійній підготовці студентів педагогічних ВНЗ.

Проблема розвитку рефлексії та рефлексивності становить значний інтерес як для педагогіки, так і для психології. Разом з тим, аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдності в розумінні суті і змісту цього феномену, що значною мірою зумовлюється його складністю й багатоаспектністю.

Феномен рефлексії є міждисциплінарним і трактується з різних позицій: філософської (М. Мамардашвілі, С. Шпаков, Є. Юдін і ін.), соціально-філософської (М. Розов, В. Лефевр і ін.), психологічної (С. Рубінштейн, Д. Ельконін, В. Слободчиков, Ю. Кулюткін, О. Лушпаєва, О. Смирнова і ін.), педагогічної (Л. Мітіна, О. Петрушихіна, Н. Кузьміна, В. Ряшина, Г. Сухобська і ін.), культурологічної (О. Курносикова і ін.), акмеологічної (М. Алексєєв, І. Ладенко, І. Семенов, С. Степанов, А. Деркач, О. Бодальов і ін.).

Поняття рефлексії (від лат. reflexio – звернення назад) уперше з'явилось в філософії Нового часу і спочатку означало внутрішнє звернення свідомості на саму себе. Англійський філософ Дж. Локк запропонував розрізнати два види суб'єктивного досвіду: зовнішній, орієнтований на зовнішні об'єкти, і внутрішній, що стосується діяльності розуму. Відповідно, перше джерело пізнання він назвав відчуттям, а друге – рефлексією. Таким чином виникло поняття рефлексії як здатності людини пізнавати свою розумову діяльність: «Під рефлексією ... я розумію те спостереження, яке розум скеровує на свою діяльність і способи її прояву, внаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності» [129, с. 155]. На думку Дж. Локка, рефлексія як складний процес, що вимагає довільного управління увагою, з'являється в процесі розвитку людини тільки в зрілому віці.

Поняття рефлексії активно використовувалося представниками німецької класичної філософії. І.Кант, говорячи про усвідомлення людиною самої себе, розрізняє Я як суб'єкт мислення (Я, що рефлексує), про яке ми нічого більше сказати не можемо, оскільки це абсолютно

просто уявлення, і Я як об'єкт сприйняття, яке містить у собі різноманіття визначень, що роблять можливим внутрішній досвід [76, с. 365].

Ф. Шеллінг розрізняє стадії становлення свідомості, третя з яких – повернення Я до себе, за допомогою якого Я рефлексивно відрізняє себе від об'єкта або Не-Я як такого і пізнає себе як свідомість [102, с. 144].

У філософській системі Гегеля рефлексія набуває нового значення як засіб подолання безпосередності поведінки людини, її залежності від власних бажань: «В рефлексії починається перехід від нижчої здатності бажання до вищої» [40, с. 23]. Завдяки рефлексії людина набуває здатності до самоуправління і зміни спрямованості своєї поведінки: «Рефлексуючи, людина вже не є тільки істотою природи, вже не перебуває у сфері необхідності» [40, с. 23].

Таким чином, поняття рефлексії почало означати специфічну здатність людини підніматися над собою і розглядати свою свідомість і поведінку мов би ззовні, з погляду зовнішнього спостерігача. На думку, В. Лефевра, «рефлексія в її традиційному філософсько-психологічному розумінні – це здатність стати в позицію «спостерігача», «дослідника» або «контролера» по відношенню до свого тіла, своїх дій, своїх думок» [128, с. 16].

Аналогічної позиції дотримується Г. Щедровицький, який ключову особливість рефлексії вбачає в здатності людини до так званих рефлексивних виходів у процесі діяльності: індивід «повинен вийти зі своєї колишньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, як по відношенню до колишніх, вже виконаних діяльностей, так і по відношенню до майбутньої, проєктованої діяльності <...> Нова позиція діяча, що характеризується відносно його колишньої позиції, називатиметься «рефлексивною позицією», а знання, що виробляються в ній, будуть «рефлексивними знаннями», оскільки вони беруться відносно знань, вироблених у першій позиції» [251, с. 487].

Схожий підхід до розуміння суті і значення рефлексії пропонується в концепції антропогенезу П. Тейяра де Шардена: «Рефлексія – це набута свідомістю здатність зосередитися на самому собі і опанувати собою як предметом, що має свою специфічну стійкість і своє специфічне значення, – здатність вже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш <...> Рефлексуюча істота в силу самого самозаглиблення несподівано стає здатною розвиватися в новій сфері. Насправді це виникнення нового світу» [224, с. 136].

Таким чином, завдяки рефлексії у людини виникає внутрішнє життя і з'являється здатність управляти своїми станами і потягами – свобода вибору. «Рефлексуюча людина не прив'язана до власних потягів, вона ставиться до навколишнього світу, мов би підвищуючись над ним, вільна по відношенню до нього. Людина стає суб'єктом (господарем,

керівником, автором) свого життя. Рефлексія становить родову особливість людини; вона є іншим виміром світу» [206, с. 20].

Сучасна філософія сутність рефлексії в основному зводить до трьох процесів: ретроспективний аналіз поведінки; самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів, якостей; осмислення індивідом соціальних реалій у процесі соціалізації на основі життєвого досвіду.

У психології початок активного використання поняття рефлексії пов'язується з ім'ям американського психолога і філософа У. Джеймса, який запропонував розрізняти Я, що пізнає, і пізнаване Я: «Моя самосвідомість є мов би подвійною – частково пізнаваним і частково тим, що пізнає, частково об'єктом і частково суб'єктом; у ній потрібно розрізняти дві сторони» [52, с. 87]. Рефлексія в його розумінні – це здатність Я пізнавати себе.

У сучасній психології проблематика рефлексії розглядається в руслі різних підходів. Так, у контексті психології рефлексії (М. Алексєєв, І. Ладенко, І. Семенов, С. Степанов) робилися спроби з'ясувати специфіку розвитку і прояву рефлексивно-інноваційних можливостей людини (С. Степанов), рефлексивно-творчого потенціалу (О. Кремер), життєтворчості (А. Сухоруков), співтворчості (А. Овсянников), професійної самореалізації (С. Маслов, О. Поліщук, Н. Ковальова, І. Байєр, А. Кріуліна).

У психологічних дослідженнях рефлексія розглядається не тільки як усвідомлення суб'єктом своїх дій і мотивів, але й як необхідна умова цілепокладання та самоконтролю (В. Буторін, А. Карпов, А. Петровський), як механізм, що забезпечує динаміку особистісних новоутворень на смислового і операційному рівні (Д. Леонтєв), як необхідна умова усвідомлення власної позиції, позицій і думок співрозмовників у спілкуванні (В. Лефєвр), як важливий компонент мислення (В. Давидов).

На підставі узагальнюючого аналізу А. Зак виокремив три основні напрями досліджень проблематики рефлексії:

– дослідження, пов'язані з вивченням самосвідомості людини, в яких розкриваються генетичні аспекти самосвідомості, самоконтролю і самооцінки в різних видах діяльності;

– дослідження, присвячені творчому мисленню, в яких вивчаються рефлексивні процеси в ході розв'язання проблемних завдань (В. Знаков, Я. Пономарьов); рефлексія тут трактується як усвідомлення суб'єктом свого розумового процесу;

– соціально-психологічні дослідження, в яких рефлексія розглядається як механізм міжособистісного пізнання; сутність рефлексії тут розуміється як процес пізнання людиною змісту чужої свідомості та його моделювання у своєму внутрішньому світі [63].

Один із напрямів аналізу феномену рефлексії пов'язаний з вивченням її видів і форм. В. Слободчиков і Є. Ісаєв виокремлюють чотири форми рефлексії: покладаючу, порівнюючу, визначальну і

синтезуючу [206]. А. Карпов розрізняє три види рефлексії за часовою ознакою: ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів; ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу вже виконаної у минулому діяльності і подій, що відбулися; перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності, поведінки, планування і прогнозування вірогідних результатів [83].

А. Карпов виділяє різні модули рефлексії, розглядаючи її як психічний процес, психічну властивість і психічний стан: «рефлексія – це одночасно і унікальна властивість, властива лише людині, і стан усвідомлення чого-небудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [83, с. 48].

На думку І. Семенова і С. Степанова, механізм рефлексії забезпечує переосмислення і перебудову суб'єктом змісту своєї свідомості, діяльності, спілкування, своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу. Залежно від того, що рефлексує суб'єкт – свої знання про рольову структуру колективу, уявлення про внутрішній світ іншої людини, власне «я» як індивідуальність або знання про об'єкт і способи дії з ним, – можна виділити чотири типи рефлексії: кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний. Кооперативна рефлексія забезпечує узгоджену спільну діяльність; комунікативна – основу для продуктивного міжособистісного спілкування, усвідомлення індивідом того, як він сприймається співрозмовником; особистісна – розуміння свого внутрішнього світу; інтелектуальна – співвіднесення власних дій і предметної ситуації [212].

З'ясуванню специфіки кооперативного аспекту рефлексії присвячені роботи М. Алексєєва, В. Рубцова, О. Тюкова, О. Анісімова, Г. Щедровицького. У контексті цього напряму рефлексія трактується як «вивільнення» з процесу діяльності, як «вихід» суб'єкта в зовнішню позицію стосовно неї. Природа рефлексії фокусується на механізмах виявлення й фіксації причин утруднення та знаходження виходу з нього. Завдяки зусиллям представників цього підходу почався перехід від дослідницько-пояснювального до практико-діяльнісного вивчення феномену рефлексії. Зокрема, достатньо глибоко розроблені питання розвитку рефлексії в процесі організаційно-діяльнісних ігор.

Вивченню інтелектуального аспекту рефлексії присвячена значна кількість сучасних досліджень, в яких рефлексія трактується як суто пізнавальний процес. Так, В. Давидов визначає рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії. Одна з центральних проблем досліджень інтелектуального аспекту рефлексії пов'язана з розробкою спеціальних завдань, що спонукають до творчого мислення в експериментальних умовах.

Комунікативний аспект рефлексії розглядається переважно в соціально-психологічних дослідженнях (Н. Гуткіна, К. Даниліна, А. Петровський та ін.). Рефлексія тут розуміється як істотна складова

спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічний процес пізнання людини людиною. На думку Г. Андрєєвої, рефлексія в соціальній психології трактується як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. У руслі цього підходу розроблена система термінів, що фіксують різноманітні рефлексивні процеси, які виявляються в міжособистісному спілкуванні: інсайт (усвідомлення різноманітних характеристик Я), аутсайт (процес усвідомлення іншого), емпатія (розуміння почуттів і переживань іншої людини), ідіопаніма (усвідомлення уявлень інших про себе).

Дослідження особистісного аспекту рефлексії представлені в працях Д. Леонтьєва, Н. Гуткіної, С. Рубінштейна, С. Степанова, І. Семенова та ін. Вивчалися, зокрема, рефлексивні уявлення і рефлексивні очікування – уявлення особистості про те, як її розуміють, оцінюють і ставляться до неї значущі інші. Аналіз рефлексивних уявлень здійснювався переважно в рамках педагогічних досліджень, присвячених структурі, змісту й адекватності уявлень учителів про себе [100].

На якісно новому рівні проблема рефлексії була поставлена С. Рубінштейном, який запропонував розрізнати два способи існування людини. «Перший – життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, в яких живе людина <...> Тут людина вся всередині життя, будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не може зайняти позицію поза ним для рефлексії над ним <...> Таке життя виступає майже як природний процес» [194, с. 79]. «Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [194, с. 79].

С. Рубінштейн обґрунтував ідею про важливу роль рефлексії у становленні особистості як суб'єкта життєдіяльності. Життя, що здійснюється поза вибудовуванням людиною ставлення до самого життя, порівнюється з природним процесом. Тільки рефлексивна позиція дозволяє людині дистанціюватися від зовнішніх впливів і стати повноцінним автором власного життєвого шляху. Рефлексія дає змогу перейти від режиму зовнішньої детермінованості до режиму самодетермінації, зробити самого себе об'єктом активності, усвідомити розбіжність між актуальним і бажаним рівнями розвитку і поставити мету самовдосконалення. Позитивна роль рефлексії полягає в тому, що вона робить життя цілеспрямованим, осмисленим, забезпечує його усвідомлену побудову.

На відміну від традиційного розуміння рефлексії як переважно феномену пізнавальної діяльності індивіда, С. Рубінштейн запропонував розглядати її як особистісну здатність, що відіграє важливу роль у самодетермінації і саморегуляції життєдіяльності людини.

Саме особистісна рефлексія вириває людину з безперервного потоку життєдіяльності і дозволяє їй зайняти зовнішню позицію стосовно самої себе. Ця здатність може розглядатися як шлях до переосмислення стереотипів власного досвіду і, на думку Я. Пономарьова, виступає однією з головних характеристик творчості. Завдяки рефлексії людина стає для самої себе об'єктом управління: рефлексія як «дзеркало», що відображає всі зміни, які відбуваються в ній, стає основним засобом саморозвитку, умовою і способом особистісного зростання [187].

Рефлексія багатьма психологами розглядається як пояснювальний принцип розвитку самосвідомості і психіки в цілому (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Зейгарник, Г. Костюк). Рефлексивні властивості характеру «найбільш інтимно пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи формуванню і стабілізації єдності особистості» [5, с. 263]. Рефлексія виступає як важливий аспект саморозуміння, результатом якого є осмислення «людиною своїх думок і почуттів, мотивів поведінки; уміння виявляти сенс вчинків; здатність відповідати на причинні питання про свій характер, світогляд, ставлення до себе й інших людей, а також про те, як вони розуміють його» [67, с. 27].

На винятковій ролі рефлексії в процесах саморегуляції акцентував увагу Ю. Кулюткін: «механізм саморегуляції, заснований на <...> ієрархічному розділенні управляючих і контрольних функцій усередині однієї і тієї ж особистості, коли людина виступає для самої себе як об'єкт управління, як «я-виконавець», дії якого необхідно відображати, контролювати і організовувати, і коли людина одночасно є для самої себе «я-контролером», тобто суб'єктом управління, – такий механізм саморегуляції є сенс назвати рефлексивним за своєю природою» [119, с. 24]. Найбільш явно рефлексивність саморегуляції проявляється за необхідності перебудовувати засвоєний спосіб діяльності, який у нових умовах не приводить до успіху.

Ю. Кулюткін виділяє два рівні рефлексивного відображення. «На нижчих рівнях рефлексії відображаються і контролюються окремі виконавські дії, що здійснюються за готовою стандартною програмою. На більш високих рівнях рефлексії суб'єкт відображає самого себе і як контролера, що здійснює планування і оцінку своїх дій» [119, с. 27]. Таким чином, у міру підвищення рівня рефлексії вона звертається не лише на операціональні, але й особистісні аспекти регуляції діяльності.

А. Шаров звертає увагу на важливість рефлексії як ключового чинника забезпечення цілісності людини: «Рефлексія є збиранням себе <...> Без рефлексії і рефлексивних процесів всяка жива система не просто рухається у бік дезорганізації, але розпадається і перестає бути такою» [243, с. 119].

У концепції А. Карпова рефлексія розглядається «як найважливіша регулятивна складова особистості, що дозволяє їй свідомо вибудовувати

свою життєдіяльність» [82, с. 77]. Дослідник ввів поняття рефлексивності як індивідуальної властивості особистості, що характеризує її здатність до саморефлексії (рефлексія діяльності самого суб'єкта – ситуативна, ретроспективна і перспективна) і до рефлексії внутрішнього світу інших людей (уміння розуміти причини поведінки іншої людини, ставити себе на місце іншого, передбачати реакцію оточення на свої дії).

Саме завдяки рефлексивності суб'єкт виявляється в змозі управляти собою. Через рефлексивні процеси «суб'єкт регулює, а частково і породжує (розкриває в собі) інші – базові, об'єктивні закономірності й особливості самого себе» [82, с. 124]. А. Карпов робить висновок, що рефлексії властива трансформаційна функція, що підвищує міру суб'єктності регуляції діяльності, поведінки, спілкування, яка може виявлятися і в генеративній функції, функції особистісної самопобудови [82, с. 129].

Таким чином, аналіз психологічних джерел свідчить про складність і різноплановість феномену рефлексії, в якому найчастіше розрізняють кооперативний, комунікативний, інтелектуальний і особистісний аспекти. Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій, їх співвіднесення з вимогами конкретної ситуації. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Рефлексія «над діяльністю», «над собою», «над своїм становищем у соціальному середовищі» – це не тільки і не стільки констатація чого-небудь, а засіб розвитку особистості. Рефлексивні паузи, моменти «відходу» від ситуації, «зусилля, спрямовані на те, щоб розібратися в собі», інші подібні феномени виконують функцію генезису, розвитку.

Варто зазначити, що оцінка ролі рефлексії і рефлексивності в саморегуляції активності особистості далеко не однозначна і становить окрему досить складну проблему. Одні дослідники вважають рефлексивність однозначно позитивною якістю особистості, яка сприяє її розвитку і забезпечує ефективність діяльності – «чим більше рефлексії, тим краще». Інші звертають увагу на амбівалентність рефлексивних процесів, вважаючи, що занадто велика міра усвідомлення, звернення уваги на себе може заважати і призводити до негативних наслідків. У буденній свідомості рефлексивність іноді розуміється як прикра якість нерішучих людей, які багато роздумують, але мало діють. Слід підкреслити, що це не просто поширений стереотип. У психології накопичено чимало даних, які підтверджують можливі негативні ефекти рефлексії. За останні десятиліття емпірично підтверджено зв'язок надмірної рефлексії з депресією, іншими

патологічними симптомами, дезадаптивними стилями подолання кризових ситуацій, песимізмом, нейротизмом. Деякі автори навіть висловлюють сумніви щодо існування адаптивних форм рефлексії. Дослідники звертають увагу на деструктивну роль рефлексивних роздумів як «способу реагування на дистрес, що полягає в повторюваному і пасивному зосередженні на симптомах дистресу, можливих причинах і наслідках цих симптомів» [265, с. 400]. Т. Пицінські і Дж. Грінберг вивчали феномен «сфокусованої на Я уваги», яка підтримує і посилює стан депресії [267].

Дослідження, присвячені виявленню впливу рефлексивності на якість прийняття рішень, свідчать, що залежність між цими змінними наближається до інвертованої U-подібної форми: з підвищенням рефлексивності особистості якість прийняття нею рішень зростає, але до певної межі, після якої починає знижуватися. Високорефлексивні люди менш жорстко дотримуються засвоєних стратегій, враховують у ситуації вибору більше альтернатив, водночас їм важче відкидати неприйнятні альтернативи, вони схильні ускладнювати ситуацію, а низькорефлексивні, навпаки, – спрощувати її. Таким чином, рефлексивність у ситуації вибору не дає однозначних переваг: «Виграючи» в широті і різноманітності способів прийняття рішень, високорефлексивні індивіди часто «програють» в їх якості та їх релевантності об'єктивним особливостям ситуацій» [82, с. 159]. Враховуючи відсутність значущого зв'язку рефлексивності з успішністю, А. Карпов робить висновок, що розвиненість рефлексії не означає її продуктивності, і може навіть бути контрпродуктивною [82, с. 180].

У дослідженні М. Фрізен показано, що рефлексивна активність осіб з негативним ставленням до себе може мати непродуктивний характер у зв'язці із зовнішнім локусом контролю: осмислення негативного життєвого досвіду може вести до самозвинувачення, водночас пов'язуватися із апелюванням до зовнішніх причин («мені не створили умов», «мене не помітили»), що зумовлює відсутність тенденції до саморозвитку як способу вдосконалення себе і набуття досвіду продуктивного вибудовування власного життя [234].

Про амбівалентний характер рефлексії свідчать також дослідження Ю. Куля, який розрізняє орієнтацію особистості на дію (на проблему) і на стан (на себе) як дві альтернативні форми саморегуляції в проблемних ситуаціях. Отримані ним результати свідчать, що орієнтовані на дію індивіди реалізують більше своїх намірів у порівнянні з тими, хто орієнтований на стан (на себе). Крім того, вони менш схильні до негативного впливу ситуацій, що породжують безпорадність, краще здатні посилювати мотиваційну привабливість значущої для них альтернативи, полегшуючи тим самим прийняття рішень. Вони також більш оптимістичні стосовно очікуваних успіхів,

сильніше залучені в діяльність і краще справляються із складними завданнями [264, с. 289].

Дискусії з приводу того, що конструктивніше для розвитку особистості – звернення свідомості на себе і свою активність чи на зовнішній світ – розгортаються і в контексті психотерапії [133].

Поряд з дослідженнями, які свідчать про деструктивні ефекти рефлексивних процесів, є й інші, які підтверджують їх конструктивну роль. Сучасні психолого-акмеологічні дослідження дають підстави стверджувати про кореляцію рефлексивної організації діяльності і рефлексивної культури суб'єкта праці, розвиток якої активізує інноваційний потенціал особистості, сприяє переосмисленню професійного досвіду, підвищує готовність до професійної творчості, розширює актуальне і потенційне поле рефлексії у професійній діяльності [50, с. 116-117].

М. Снайдер досліджував феномен самомоніторингу – здатність і прагнення особистості відстежувати через самоспостереження і самоконтроль свою експресивну поведінку й самопрезентацію в соціальних ситуаціях, а також управляти враженням, яке справляється на інших. Самомоніторинг можна розглядати як здатність особистості до рефлексії в комунікативних ситуаціях. Дослідження М. Снайдера показали, що самомоніторинг на значущому рівні корелює з варіативністю поведінки в різних контекстах і ситуаціях, але його зв'язок з іншими властивостями особистості має нелінійний характер [259].

У дослідженнях М.С. Титкової емпірично доведено позитивний вплив рефлексивної активності на адаптаційний потенціал особистості [227].

Про позитивний вплив рефлексивних процесів на саморегуляцію особистості свідчать також проведені протягом останніх десятиліть дослідження феномену усвідомленої присутності (mindfulness). В теорії самодетермінації усвідомлена присутність визначається як «відкрите або чутливе усвідомлення й увага до того, що відбувається зараз» [257, с. 116]. Дослідники стверджують, що усвідомлена присутність потрібна для зрілої саморегуляції, яка буде тим успішнішою, чим краще індивід володіє інформацією про те, що відбувається навкруги і всередині нього. Існує низка емпіричних підтверджень позитивних ефектів усвідомленої присутності, яка опосередковує автоматичний зв'язок між ситуативними стимулами і поведінковими реакціями на них. Усвідомлена присутність позитивно корелює з такими рисами особистості, як самоповага, оптимізм, суб'єктивне благополуччя, задоволеність життям, вітальність, самоактуалізація, автономність, компетентність.

Д. Леонт'єв і А. Аверіна вважають, що наявні серед дослідників розбіжності в розумінні рефлексії та оцінці її ролі в регулюванні життєдіяльності значною мірою обумовлені відсутністю

термінологічної чіткості і визначеності [127]. Фактично одним і тим же словом називаються якісно різні форми рефлексії. Намагаючись подолати такий недиференційований погляд на рефлексію, Д. Леонтьєв і А. Аверіна пропонують виокремлювати чотири процеси, що відрізняються за критерієм спрямованості свідомості: на зовнішній об'єкт (арефлексія), на самого суб'єкта (інтроспекція), на себе і на об'єкт одночасно (системна рефлексія), на сторонні об'єкти за межами актуальної ситуації (квазірефлексія).

Власне неререфлексивній свідомості, повній зосередженості особистості на зовнішньому об'єкті діяльності (арефлексії) можна протиставити:

- інтроспекцію (самокопання), за якої фокусом уваги стає власний внутрішній стан;
- квазірефлексію, спрямовану на інший об'єкт, відхід у сторонні роздуми про минуле, майбутнє, про те, що було б, якби...;
- системну рефлексію, яка ґрунтується на самодистанціюванні, погляді на себе з боку, що дає змогу бачити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта [127].

Серед цих трьох процесів саме системна рефлексія є найбільш адаптивною і пов'язаною з самодетермінацією особистості. Інтроспекція такою ж мірою однобічна, як і відсутність рефлексії. Як впливає з даних Ю. Куля, в ситуаціях практичної діяльності інтроспективна «орієнтація на стан» програє неререфлексивній «орієнтації на дію», хоча в контексті психотерапії вона може бути досить продуктивною [264]. Квазірефлексія, що полягає у спекулятивному резонерстві і безпідставних фантазіях, є швидше формою психологічного захисту шляхом уникнення неприємної ситуації, до реального вирішення якої особистість не здатна.

Системна рефлексія виявляється найбільш багатогранною і продуктивною, хоча на практиці її реалізація досить складна. Саме завдяки їй особистість має змогу бачити як саму ситуацію взаємодії в усіх її аспектах, включаючи полюс суб'єкта і полюс об'єкта, так і альтернативні можливості поведінки. Для того, щоб успішно вирішити певну задачу, потрібно бачити максимальне число її елементів. Часто невдачі у вирішенні життєвих і професійних проблем обумовлені нездатністю суб'єкта бачити один з найбільш важливих елементів проблемної ситуації – самого себе. А. Ленгле вказує на необхідність реалізації особистістю подвійного завдання для того, щоб бути собою: співвідноситися з іншими і співвідноситися з собою. Для цього «треба спочатку побачити самого себе і скласти картину себе, що стає можливим завдяки певній внутрішній і зовнішній дистанції по відношенню до власних почуттів, рішень, дій» [132, с. 46]. Ця можливість не реалізується автоматично, навіть людина з високим рівнем рефлексивності і готовності до самодистанціювання не

обов'язково виявляє цю здатність і в конкретних ситуаціях може діяти цілком машинально.

В основі системної рефлексії лежить унікальна людська здатність до децентрації – погляду на себе з боку. Ще В. Джеймс розрізняв два аспекти Я: Я, що пізнає, і Я пізнаване. Подібне «вертикальне» розщеплення Я на образ себе, описуваний через набір змістовних атрибутів, і внутрішній центр, який не має ніяких описових характеристик, але наявність якого принципово важлива як передумова суб'єктності, активності особистості, спостерігається у багатьох авторів (Дж.Г. Мід, Дж. Б'юдженталь, А. Дейкман, В. Франкл та ін.). Завдяки такому розщепленню, яке В. Франкл описував як фундаментальну антропологічну здатність самодистанціювання, суб'єкт виявляється в змозі займати певну позицію по відношенню до самого себе і з неї здійснювати певні дії щодо себе [232]. Самодистанціювання – це можливість відсторонитися, виринути з потоку власного життя і подивитися на себе з боку. Здатність самодистанціювання дає змогу вибірково ставитися до себе як до авторського проекту, піклуватися про себе і працювати над собою, докладаючи зусиль для самовдосконалення.

Як свідчать результати досліджень, показник системної рефлексії помірно позитивно пов'язаний з показниками щастя, задоволеності життям, відкритості новому досвіду, дружелюбності, емоційної стабільності, позитивної самотності особистості. Показник інтроспекції має помірні негативні зв'язки з показниками щастя, задоволеності життям, суб'єктивної вітальності, усвідомленості життя, життєстійкості, орієнтації на дію, емоційної стабільності, а також позитивні – з показниками переживання самотності і залежності від спілкування.

Отже, не будь-яка рефлексія корисна, так само як не будь-яка шкідлива. Саме системна рефлексія, в якій спрямування свідомості на себе відбувається не за рахунок, а на доповнення до спрямованості на зовнішню ситуацію, є повноцінною рефлексією, яка виконує позитивні функції. Інші форми рефлексії є психологічно непродуктивними і «відповідають» за деструктивні прояви спрямованості свідомості на себе: тривожність, зацикленість на переживанні негативного досвіду, самокопання, надмірна заклопотаність своїм виглядом, ставленням до себе з боку оточення.

Особливе значення системна рефлексія має для педагогічної діяльності – однієї з найскладніших і внутрішньо суперечливих, що вимагає від її суб'єкта постійного самодистанціювання, самоконтролю та саморегуляції, критичного аналізу ситуацій педагогічної взаємодії і себе в їх контексті. Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя» [118, с.73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власних дій та себе як їх суб'єкта.

У психолого-педагогічній літературі вживається термін «професійна педагогічна рефлексія», зміст якого вбачається у здатності вчителя до переосмислення стереотипів власної свідомості, мислення, поведінки, спілкування, підстав і засобів діяльності, їх критичного і евристичного аналізу, породження інновацій у різних аспектах професійної діяльності (Н. Боритко, Р. Грановська, Ю. Крижанська, А. Маркова, І. Семенов, С. Степанов і ін.).

М. Уоллес зазначає, що необхідність у постійній рефлексії зумовлюється специфікою педагогічної діяльності: «Рефлексивний компонент в роботі учителя об'єктивно виникає з принципової неможливості створити універсальний довідник з уже готовими порадами і рекомендаціями на всі випадки життя. Педагогічний процес настільки динамічний, мінливий, що не можна одного разу і назавжди освоїти всі секрети педагогічної праці. Те, що безвідмовно діяло сьогодні, вже завтра може виявитися недостатнім або навіть непридатним. З цієї причини викладацька діяльність за своєю природою є творчою, а вчитель – рефлексуючим професіоналом, який безперервно аналізує свою роботу» [270, с. 5].

Г. Єрмакова трактує професійну рефлексію педагога як «процес розв'язання проблемно-конфліктної ситуації, знаходження нового сенсу власної педагогічної діяльності за допомогою осмислення своєї професійної позиції» [59, с. 64].

А. Маркова виокремлює педагогічну рефлексію серед найважливіших професійних якостей педагога, характеризуючи її як зверненість свідомості вчителя на самого себе, здатність подумки представити педагогічну ситуацію очима учня і на цій основі уточнити уявлення про себе [137].

Деякі дослідники розглядають рефлексію в контексті педагогічного проектування, яке можна представити у вигляді алгоритму: визначення мети педагогічної діяльності – рефлексивний аналіз ситуації – вибір, проектування і конструювання засобів педагогічної діяльності на основі рефлексії адекватності цих засобів поставленій меті – реалізація проекту – рефлексія відмінностей між проектом і його реалізацією (метою і результатом) [174]. Очевидно, що в цьому випадку рефлексія зосереджується переважно на полюсі об'єкта педагогічної діяльності і недостатньою мірою враховує особливості її суб'єкта, що, на наш погляд, звужує зміст цього феномену.

Ширший погляд на зміст педагогічної рефлексії пропонує М. Боритко, на думку якого, «педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу реалізації свого цілісного «Я». Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність

переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду» [21, с. 85].

В. Слободчиков виділяє в педагогічному процесі три взаємопов'язані сфери, які вимагають прояву рефлексії [207]. Перша сфера – це мислення, спрямоване на вирішення педагогічної задачі, що потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Другою сферою є комунікація і кооперація групи, що спільно вирішує навчальну задачу. Рефлексія тут проявляється як здатність групи розрізняти і координувати позиції, а також як здатність члена групи ініціювати співпрацю. Третьою сферою є самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні особистості, з'ясуванні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не-Я». У цьому аспекті рефлексія розуміється як індивідуальна здатність до самозмін, до встановлення меж «Я-самості».

В. Петровський виокремлює в професійній рефлексії педагога низку взаємопов'язаних моментів:

1. Рефлексія дає змогу вчителю усвідомлювати справжні мотиви своєї педагогічної діяльності, своїх «виховних вчинків»; дії педагога можуть спонукатися мотивами, які не мають нічого спільного із завданнями виховання: самоствердження, потреба у владі тощо.

2. Рефлексія дає змогу педагогові відрізнити власні утруднення і проблеми від утруднень і проблем учнів, не вдаючись до різних психологічних ігор і психологічних захистів.

3. Рефлексія визначає здатність педагога до емпатії і децентрації.

4. Рефлексія допомагає педагогові адекватно оцінювати наслідки власних особистісних впливів на учнів, нести відповідальність за розвиток їх особистості [168].

Рефлексивну культуру можна розглядати як системоутворюючий чинник професіоналізму і зрілості вчителя, що забезпечує переосмислення стереотипів професійної діяльності, пошук інноваційних шляхів вирішення професійних завдань і розв'язання проблемно-конфліктних ситуацій. За твердженням В. Сластьоніна, особистісно орієнтована технологія освітнього процесу ґрунтується на рефлексивних функціях і співвідноситься з такими складовими рефлексивної позиції вчителя, як: свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій; критичне ставлення до нормативів; побудова системи особистісних смислів; відкритість професійній творчості; вихід за межі нормативної заданості; прагнення до самореалізації своїх намірів; проблематизація педагогічної діяльності, виявлення протиріч і невизначеностей, що заважають самоактуалізації особистості вчителя в проблемній інноваційній ситуації [205].

Глибшому розумінню ролі і значення рефлексії в педагогічній діяльності та особистісно-професійному розвитку вчителя може сприяти звернення до виокремлених С. Рубінштейном двох способів

існування людини і двох типів ставлення до життя: перший, коли людина цілком перебуває «всередині життя» і будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, а не до життя в цілому; другий – пов'язаний з появою рефлексії, виходом з повної поглиненості безпосереднім процесом життя і заняттям позиції поза ним і над ним. Завдяки рефлексії особистість перестає бути безпосередньо залежною від зовнішніх обставин і набуває здатності самовизначатися стосовно них. Орієнтуючись на визначені С. Рубінштейном два способи життєдіяльності, можна виокремити дві відповідні моделі педагогічної діяльності – адаптивну і рефлексивну. Вчитель, якому властива адаптивна модель, перебуває мов би «всередині» професійної діяльності і усвідомлює лише окремі її аспекти та характеристики, а не діяльність у цілому. При цьому домінує тенденція до пасивного підпорядкування власної поведінки зовнішнім обставинам і стандартам, які ніби змушують учителя у кожному конкретному випадку діяти певним чином, виконувати певні вимоги, користуватися засвоєними алгоритмами розв'язання педагогічних завдань, певними штампами, шаблонами і стереотипами.

Учитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити та оцінювати свою діяльність у цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і дає змогу дистанціюватися по відношенню до себе і до ситуації, зайняти позицію «над ситуацією». Така позиція дає змогу стати господарем становища, повноправним автором, який конструє своє сьогодні і майбутнє, усвідомлює й оцінює труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язує їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядає труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення вчителем своїх актуальних і потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості.

Необхідність рефлексивного ставлення вчителя до себе і своєї діяльності зумовлюється багатьма чинниками, пов'язаними з поліфункціональністю педагогічної професії. Перш за все, рефлексія відіграє важливу роль у критичному осмисленні вчителем свого професійного досвіду. Поєднання досвіду професіонала і його рефлексії, на думку Г. Познера, є передумовою розвитку професійної майстерності: «досвід + рефлексія = розвиток» [266, с. 19]. Професійна рефлексія у своєму операціональному сенсі дає змогу зрозуміти не лише те, що робить хороший учитель, але і як саме він це робить.

Рефлексія в трактуванні А.Бандури – не лише спосіб розуміння дійсності, але й спосіб зміни власної поведінки, спосіб саморозвитку: «рефлексуючи свій багатоманітний досвід і свої знання, люди не тільки

досягають розуміння, вони можуть оцінити і змінити своє мислення. Розглядаючи свої уявлення за допомогою рефлексивних засобів, вони виокремлюють їх, здійснюють над ними певні дії, передбачають наслідки, що випливають з них, оцінюють за результатами їх адекватність і змінюють відповідно до цієї оцінки» [256, с.95].

На розвивальному потенціалі рефлексії акцентує увагу І. Кон, який зазначає, що рефлексія «допомагає помітити суперечливість, взаємну несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, в свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, у свідоме закріплення нових, бажаних елементів поведінки» [98, с.256].

Д. Райнері, виокремивши два типи рефлексії – «онтологічну» (здатність перебувати в логіці змісту знання) і «психологічну», звернену до суб'єкта як джерела знань, наголошував на особливій ролі останньої в становленні та розвитку особистості [200]. Особистісна рефлексія функціонує у процесі самовизначення суб'єкта всередині власного уявлення про себе (встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не Я»). Специфіка рефлексивних процесів під час особистісно-професійного самовизначення вчителя обумовлена його внутрішнім світом, здатністю до осмислення або переосмислення власного досвіду, знань про себе, почуттів, оцінок, думок, ставлень тощо. Саме особистісна рефлексія вириває вчителя з безперервного потоку професійної діяльності і дає змогу зайняти зовнішню позицію по відношенню до самого себе.

С. Степанов, Г. Похмелкіна, Т. Колошина, Т. Фролова зазначають, що формування у педагога рефлексивної позиції по відношенню до своєї діяльності і до самого себе допомагає долати стереотипи поведінки, спілкування, мислення і діяльності. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська акцентують увагу на тому, що професійна рефлексія вчителя проявляється в його здатності займати дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і самого себе як її суб'єкта з метою самоаналізу та самовдосконалення. Як свідчать дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань вчителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – провідні ідеї, які набувають особистісного сенсу і виконують регулюючу функцію в педагогічній діяльності [118]. Провідні ідеї вчителя, його переконання, ціннісні орієнтації, особистісні установки в концентрованому вигляді виражають професійну позицію, що спрямовує практичну діяльність. Крім того, провідні ідеї мають і предметний план: це основні принципи, якими керується вчитель під час вибору методів навчання і виховання, побудови взаємостосунків з учнями і колегами.

Провідні ідеї вчителя – це його своєрідне професійне кредо, яке викристалізовується з часом як результат осмислення свого досвіду і досвіду колег з позиції власних професійних знань і переконань. Залежно від рівня сформованості провідні ідеї можуть проявлятися не

тільки в змістовому плані (як усвідомлювані професійні переконання), але й операціонально як внутрішні регулятори професійної діяльності вчителя. Проте для цього вони мають бути свідомо прийнятті і пережиті як особистісно значущі. Саме рефлексивне осмислення сприяє «дозріванню» провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. В результаті підвищується чутливість учителя до проблем професійної діяльності, його практичне мислення збагачується авторськими стратегіями, формується вміння мислити по-своєму, самотутньо.

Отже, важливість рефлексивного ставлення вчителя до себе і своєї діяльності зумовлюється необхідністю постійного осмислення власного досвіду і досвіду інших учителів як джерела професійного зростання. Механічне включення в свою діяльність навіть найефективніших методичних розробок, використання будь-яких новаторських методик без їх рефлексивного осмислення в контексті свого індивідуального стилю, як правило, не дає очікуваних результатів і призводить до розчарування в них. Те ж саме стосується освоєння досягнень педагогічної науки. Для того, щоб теоретичні знання перетворилися на реальні знаряддя педагогічного мислення і регуляції діяльності вчителя, вони мають стати змістом його напруженої розумової роботи, спрямованої на рефлексивне опрацювання.

Педагогічна діяльність характеризується, з одного боку, постійною зміною ситуацій, з іншого, – їх повторюваністю і рутинністю. Внаслідок цього вчителі часто діють стереотипно, вдаються до автоматизованих способів поведінки, які виявляються неадекватними реальній ситуації. Однією з причин стереотипної поведінки є відсутність схильності до постійного аналізу своєї діяльності й себе як її суб'єкта. Рефлексія своїх дій, здійснювана як синхронно з ними, так і ретроспективно, дозволяє вчителю утримуватися від імпульсивних, стереотипних дій і свідомо регулювати свою діяльність з урахуванням усіх обставин. Тільки думаючий вчитель, що критично аналізує свої дії, може стати справжнім майстром своєї справи і ефективно розв'язувати професійні завдання, в яких не може бути шаблону. Рефлексія, на думку Дж. Дьюї, – «... це активний, ретельний і постійний аналіз своїх уявлень і переконань під кутом зору того, що лежить в їх основі, і до яких подальших наслідків вони можуть привести» [56, с. 9]. Вчитель, вважаючи, повинен бути «вічним учнем своєї професії», здатним до систематичної рефлексії власних переконань і дій, професійного самоаналізу і самокорекції.

Важливою сферою рефлексивного аналізу вчителя є його власна особистість, характер, почуття, мотиви, переконання, індивідуально-психологічні особливості. Здатність аналізувати й оцінювати свої мотиви, почуття і ставлення, сильні і слабкі сторони своєї особистості, їх відповідність професійним вимогам свідчить про психологічну зрілість учителя. Рефлексія консолідує Я-концепцію вчителя, сприяючи, з одного боку, динамічності її змісту, а з іншого, підтримуючи її

стабільність. У випадку заниженої самооцінки вчителя, негативної Я-концепції, що деструктивно впливає як на його професійне самопочуття, так і на характер взаємин з учнями, саме рефлексивний аналіз може стати дієвим корекційним інструментом [12]. Рефлексивному аналізу й осмисленню підлягають професійні установки вчителя, його особистісно-професійні властивості, ціннісні орієнтації, мотиви, способи практичної діяльності [211; 266].

Завдяки рефлексії вчитель може усвідомлювати, яким чином його індивідуальні особливості можуть впливати на педагогічну діяльність і взаємостосунки з учнями. Наприклад, властивий учителеві когнітивний стиль (індивідуальний спосіб опрацювання інформації – її сприйняття, аналізу, категоризації, оцінювання тощо) може істотно впливати на організацію навчальної діяльності учнів. У ситуації прийняття рішень учителі з рефлексивним когнітивним стилем виявляють меншу квапливість і більшу розсудливість, що запобігає багатьом помилкам, яких припускаються педагоги з імпульсивним стилем. Вчитель з рефлексивним стилем мимоволі спонукає учнів до неспішних і поглиблених роздумів, тоді як імпульсивний учитель схильний заохочувати учнів до швидкого і спонтанного генерування ідей та гіпотез. При цьому рефлексивні вчителі зазвичай стримують імпульсивних учнів, докоряючи їм за легковажність, а вчителі з імпульсивним стилем схильні обурюватися повільністю і нерішучістю учнів, яким властивий рефлексивний когнітивний стиль. Однак це відбувається лише в тому випадку, коли вчитель не замислюється над власною індивідуальністю та її впливом на взаємодію з учнями. Завдяки рефлексії він може усвідомлювати і враховувати у своїй діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, до певної міри корегуючи їх вияв.

Рефлексія, будучи каталізатором професійного зростання, водночас може запобігати негативному впливу професії на особистість учителя. Психологи дійшли висновку, що педагогічна професія належить до тих, які найбільшою мірою деформують особистість її суб'єкта [44]. Якщо педагог не контролює прояви своєї рольової поведінки, то вони поступово проникають в усі сфери його життя, роблять поведінку неадекватною обставинам, що суттєво утруднює взаємини з навколишніми людьми. Так, професійне прагнення спрощувати складні для учнів поняття призводить до формування в учителів звички спрощено підходити до вирішення своїх особистих проблем. Як наслідок, це породжує зайву прямолінійність у думках і ригідність мислення. Професійне життя в світі «правильних відповідей» непомітно розвиває в учителеві впевненість у своїй постійній правоті, що породжує дидактизм, прагнення всіх повчати. Помічено, що у мовленні вчителів-філологів з роками з'являється особлива рельєфність, артикульованість, схильність до повторень. Крім того, у них формується звичка хворобливо реагувати на мовні помилки інших, причому, не

тільки своїх учнів. Необхідність «тримати клас в руках» нерідко формує в характері вчителів зайву владність і авторитарність, які поступово «висушують» природну життєрадісність і почуття гумору.

Своєрідним запобіжником розвитку професійних деформацій може бути рефлексивний аналіз учителем своєї поведінки, настрою, стосунків з учнями і колегами. Рефлексивне спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки. Усвідомлення свого «Я людського» і «Я професійного» може підтримати або поступово відновити гнучкість діяльності вчителя завдяки оптимальному поєднанню його індивідуальних способів поведінки і різноманітних професійних кліше.

У науковій літературі поширена думка, що необхідність у прояві вчителем рефлексії виникає переважно в проблемних ситуаціях, коли він стикається з певними труднощами [115]. До тих пір, поки проєктовані вчителем способи педагогічного впливу виявляються достатньо успішними для реалізації запланованих завдань, немає необхідності замислюватися над ними. Проте, як тільки виникає «розходження» між планами і реальними результатами діяльності, вчитель вимушений зробити об'єктом аналізу свої дії. Проблема ситуація мов би призупиняє поступальний хід діяльності і спонукає педагога до виходу в рефлексивну позицію, що дає йому змогу, відсторонившись, об'єктивно проаналізувати всі складові ситуації, зробити необхідні висновки й удосконалити свою діяльність. Здійснюючи такі дії, вчитель вступає в нове відношення до своєї діяльності – рефлексивне, для якого характерний дослідницький підхід. Погоджуючись з таким поглядом, ми водночас вважаємо, що особистісно зрілий учитель повинен бути здатним до рефлексивного аналізу себе і своїх дій навіть у ситуаціях безпроблемної педагогічної взаємодії. Далеко не завжди на суб'єктивному рівні відчувають утруднення і проблеми ті вчителі, стиль спілкування яких може бути доволі дискомфортним для учнів. Тому важливо, щоб кожен учитель був здатним час від часу «виринати» з потоку педагогічної діяльності, зупинитися і ставити перед собою питання: «Який я як учитель?», «Що я зараз роблю і чому?», «Як до мене ставляться учні і чому?».

Стверджуючи про важливість для вчителя установки на періодичну рефлексію себе і своєї поведінки, варто водночас наголосити на відмінностях між рефлексією і непродуктивною інтроспекцією. Не слід ставити знак рівності між системною рефлексією і характерною для особистісно незрілих педагогів нав'язливою схильністю до самокопання, самозвинувачення, невротичного зациклення на негативних переживаннях, надмірної заклопотаності своїм зовнішнім виглядом. На відміну від деструктивної інтроспекції, коли фокусом уваги стає власний внутрішній стан учителя, системна рефлексія полягає у здатності самодистанціюватися і подивитися на себе з боку. За

системної рефлексії спрямування свідомості вчителя на себе відбувається не за рахунок, а на доповнення до її спрямування на зовнішні обставини.

Рефлексія забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію педагогом мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. Вона «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [193, с.351-352]. Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої педагог може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Формуванню цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дає змогу побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку.

Отже, рефлексивність можна розглядати як професійно важливу якість учителя, що характеризує рівень його особистісно-професійної зрілості. Різноманітні професійні ситуації вимагають від учителя здатності об'єктивно аналізувати власні дії, враховувати свої індивідуально-психологічні особливості, а також характеристики власного «дзеркального Я» – того, як він виглядає в очах учнів. Аналіз власних якостей, установок, позицій, мотивів, оцінка своїх дій, уміння помічати позитивні і негативні реакції оточуючих на свою поведінку і визначати їх причини дозволяють учителеві конструктивно вирішувати суперечність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», вдосконалювати професійну діяльність, оптимізувати свої стосунки з учнями.

Узагальнення психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності та проявів педагогічної рефлексії дає змогу визначити основні показники розвитку рефлексивності як професійно важливої якості вчителя:

- здатність до самодистанціювання – зайняття позиції «над» і «поза» власною діяльністю, перетворення себе і власних дій на об'єкт осмислення й аналізу;

- осмислення вихідних засад, провідних ідей, принципів, на яких ґрунтується професійна діяльність, здатність ставити їх під сумнів і корегувати;

- усвідомлення особливостей власного «дзеркального Я» – враження, що формується в учнів про вчителя;

- усвідомлення впливу своїх індивідуально-психологічних особливостей на професійну діяльність і корегування на цій основі власної поведінки, запобігання виникненню професійних деформацій;

- адекватне, неупереджене оцінювання власних станів, якостей і здібностей;

- корекція власних дій на основі критичного аналізу їх наслідків;

– усвідомлення власних переваг і недоліків, визначення перспектив подальшого особистісного та професійного зростання [35].

Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

Варто підкреслити, що здатність до системної рефлексії виступає не лише показником особистісної зрілості вчителя, але й важливим психологічним чинником особистісно-професійного становлення майбутніх учителів. Рефлексія забезпечує розвиток професійної самосвідомості майбутніх учителів, їх готовності до самовдосконалення і саморегуляції професійної діяльності. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати власні установки, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно себе і власної поведінки.

Наголошуючи на важливості рефлексії як чинника особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя, Н. Боритко виокремлює принцип рефлексивності у професійно-педагогічній підготовці вихователя, який «пред'являє до методів, засобів, організаційних форм професійно-педагогічної підготовки вимогу – бути методами самопізнання, а на цій основі – і самовизначення, самореалізації» [21, с. 83].

Реалізація рефлексивного підходу у професійній підготовці майбутніх учителів потребує застосування методичних прийомів, які активізують особистісну рефлексію студентів, стимулюють самопізнання і критичний аналіз власної особистості та діяльності, забезпечують зворотним зв'язком щодо продуктивності або непродуктивності професійних установок.

Методи і прийоми розвитку рефлексивних здібностей студентів можна поділити на два взаємопов'язані блоки: діагностичний і корекційно-розвивальний. Перший спрямований на формування умінь фіксації, накопичення практичних і теоретичних фактів за допомогою самоспостереження, тестування, анкетування, вивчення спеціальної літератури; другий – на навчання аналізу (самоаналізу), інтерпретації отриманих знань у процесі дискусій, моделювання, рольових і ділових ігор, розробки проектів, аналізу педагогічних ситуацій тощо.

Традиційна організація педагогічного процесу не створює достатніх стимулів для розвитку рефлексії студентів, тому актуальною стає розробка та використання спеціальних технологій активізації рефлексивних процесів. Це можуть бути, зокрема, прийоми і процедури «запуску» рефлексивного процесу, які забезпечують розвиток у майбутніх учителів здатності «бачити себе з боку», аналізувати свої дії, осмислювати професійні установки:

– ігрові методи (організаційно-діяльнісні ігри, імітаційні ігри, соціально-психологічний тренінг, рефлексивний тренінг та ін.), що

передбачають прийняття учасниками на себе певної ролі у змодельованих ситуаціях та наступний груповий аналіз [7; 197; 255];

– відеозапис поведінки студентів у певних педагогічних ситуаціях (проведення уроку, виховного заходу) з наступним його обговоренням і аналізом (чи самоаналізом) [182];

– ведення щоденникових записів, в яких студенти фіксують події педагогічної діяльності, що стають предметом подальшого аналізу й осмислення [100; 266; 269].

– опорні програми для спостереження за своїми діями в професійно значущих ситуаціях з подальшим аналізом отриманих матеріалів [260].

В американській педагогічній психології можна виділити два основних типи навчальних стратегій, спрямованих на розвиток рефлексії у майбутніх учителів. Перший ґрунтується на синтезі багатьох апробованих методик (фіксоване спостереження, ведення професійного щоденника, аналіз проблемних ситуацій, виконання спеціальних вправ-запитальників, що стимулюють рефлексивний вихід тощо) і орієнтований на самостійну підготовку студентів. Дотримуючись запропонованої програми, виконуючи різні вправи, що спонукають до самоаналізу і осмислення своїх дій, особистісних і професійних якостей, майбутні вчителі практично займаються тренінгом своєї професійної рефлексії [266]. Інший підхід полягає у застосуванні методики «рефлексивних уроків», яка стимулює професійне мислення і дії учасників групової взаємодії [258]. Маючи багато спільного з методами мікронавчання та імітаційних ігор, рефлексивні уроки стимулюють професійне мислення і дії учасників у психологічно реалістичній атмосфері навчання. Таке навчання відбувається в групі (4-5 осіб), де кожен учасник по черзі виконує ролі «вчителя» і «учня», після чого проводиться аналіз уроку, побудований на принципі дзеркального відображення ситуації очима «вчителя» і «учнів», що дає змогу всім учасникам відрефлексувати свої дії та установки. Ефективність такого підходу до розвитку педагогічної рефлексії полягає в можливості для майбутнього вчителя апробувати себе у професійній ролі (у психологічно безпечній для нього ситуації) і відразу ж отримати зворотний зв'язок від «учнів». Студент, послідовно виконуючи ролі «вчителя» і «учня», глибше пізнає себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності. При цьому він отримує об'єктивне уявлення про те, яке враження справляє на інших людей своїми особистісними і професійними якостями. Знання про себе «очима інших» розвиває у нього здатність до децентрації як механізму виходу в рефлексивну позицію.

У контексті розвитку рефлексивності майбутніх учителів становлять інтерес поширені в зарубіжній освітній практиці моделі рефлексивного навчання, розроблені у рамках так званої теорії схем: «виклик – осмислення – рефлексія» (Дж. Стіл, Ч. Темпл), «взаємонавчання» (Е. Браун), «ALACT-модель» (Ф. Кортхаген), «активне читання – роздуми

під керівництвом викладача» (Р. Стаффер). Усі перераховані моделі мають певні спільні особливості:

1) робота з студентами розпочинається з етапу, який виконує три функції: мотиваційну (спонукання до опрацювання нової інформації, пробудження інтересу до занять), інформаційну (актуалізація особистого досвіду та наявних у студентів відомостей з певної проблеми) і комунікаційну (обмін думками з обговорюваного питання);

2) після ознайомлення студентів з новою інформацією важливим стає етап рефлексивної оцінки власних дій, що передбачає пошук відповідей на питання: Як я дію в подібних ситуаціях? Чому я дію саме так? Наскільки це важливо і корисно для мене? Саме на цьому етапі у студентів з'являється потреба в обміні думками, виникають сумніви щодо правильності своїх установок і дій.

Ф. Кортхаген розглядає рефлексію як пізнавальний процес, спрямований на структурування або реструктурування досвіду, проблеми, наявних знань або уявлень особистості [263]. Ним запропонована модель рефлексивної діяльності вчителя, що отримала назву ALACT за першими літерами слів, які позначають етапи рефлексії:

Action – дія;

Looking back on the action – погляд назад на виконану дію;

Awareness of essential actions – усвідомлення істотних аспектів;

Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії;

Trial – апробація нової дії.

Кожен етап педагогічної рефлексії має свої завдання.

1. Дія. Цикл рефлексії розпочинається з конкретної дії вчителя. Ця дія може бути дуже простою (наприклад: привітання вчителя на початку уроку, задавання питання учневі, оцінка роботи школяра, зауваження тощо) або більш складною, комплексною (проведення уроку або виховного заходу).

2. Погляд назад на виконану дію. На цьому етапі рефлексії після закінчення дії, а іноді і в процесі її виконання розпочинається аналіз. Найчастіше це відбувається, якщо в самій дії було щось незвичайне або поставлена мета не була досягнута, або, навпаки, мета була досягнута несподівано легко. Але це поки що не пошук відповіді на питання «чому?», а саме аналіз – розчленування цілого на складові елементи, усний або письмовий опис дії, який має бути максимально детальним і неупередженим.

3. Усвідомлення істотних аспектів. На цьому етапі особлива увага приділяється різним аспектам дії вчителя, встановленню взаємозв'язків між ними, виявленню причинно-наслідкових відношень усередині дії.

4. Пошук альтернативних способів дії. На цьому етапі відбувається пошук і відбір інших, відмінних від реалізованого способів досягнення поставленої мети. Принципово важливим є не стільки вибір

альтернативних методів і прийомів, скільки їх відповідність конкретній ситуації. Можливий пошук нової інформації, якщо відомий до цього моменту набір способів діяльності є обмеженим і не дозволяє досягти мети. Це забезпечує високий рівень мотивації набуття нових знань, оскільки вчителі усвідомлюють їх необхідність для вирішення актуальної професійної проблеми.

5. Апробація нової дії. На цьому етапі робиться нова спроба досягнення поставленої мети новими засобами в новій ситуації. Етап апробації дії розпочинає новий цикл професійної рефлексії, коли після дії звертається погляд назад, виділяються істотні моменти дії, продумуються альтернативні дії, відбувається їх апробація, і цикл знову починається спочатку. Саме тому ALACT-модель часто називають рефлексивним колом.

Запропонована Ф. Кортхагеном ALACT-модель може використовуватися як практикуючими педагогами з метою професійного самовдосконалення, так і студентами педагогічних ВНЗ у процесі професійної підготовки. Рефлексивне навчання майбутніх педагогів передбачає опору на власний досвід, який стає основою наступного етапу, – спостережень і рефлексії. Спостереження, у свою чергу, виступають основою третього етапу рефлексивного навчання – формування теоретичних уявлень і понять, що формуються як гіпотези і перевіряються в реальних або наближених до реальних педагогічних ситуаціях.

Зазвичай у рамках моделі рефлексивного навчання практикується проведення і подальше обговорення студентами уроків під час педагогічної практики в загальноосвітніх закладах. Студенти можуть також проводити окремі фрагменти уроків у студентській аудиторії. Після проведення реального уроку або імітаційного мікроуроку в студентській групі проводиться його обговорення під керівництвом методиста. Рефлексивний аналіз відбувається поетапно, причому на кожному етапі розглядаються відповідні питання.

1 етап. Дія.

2 етап. Уявне повернення до дії або ситуації, що передбачає її детальний опис: Чого я хотів? Що я думав? Що я відчував? Що я робив? Чого хотіли мої учні? Що вони думали? Що вони відчували? Що вони робили?

3 етап. Визначення найбільш суттєвих характеристик ситуації, виявлення суперечностей.

Що здається Вам зараз найбільш важливим, істотним у ситуації?

Які суперечності (наприклад, між відповідями на питання другого етапу) Ви можете виявити?

4 етап. Визначення альтернативних способів дії, шляхів вирішення ситуації. Визначення оптимального способу дії.

Які альтернативи можна запропонувати, щоб забезпечити позитивне вирішення виявлених суперечностей?

5 етап. Реалізація альтернативних способів дії.

Практика реалізації технології рефлексивного навчання свідчить, що найбільші утруднення у студентів викликає визначення суперечностей на третьому етапі. Щоб допомогти їм у цьому, можна запропонувати список можливих сфер виникнення суперечностей:

- між думками і почуттями вчителя;
- між уявленнями вчителя про себе і уявленнями інших людей про нього;
- між уявленням вчителя про себе і тим, як він виражає себе в реальній дійсності;
- між тим, як вчитель описує свої дії, і тим, що він реально робить;
- між тим, яким учитель є насправді, і тим, яким він хоче бути;
- між вербальною і невербальною поведінкою вчителя.

Для забезпечення ефективності рефлексивного навчання керівникові практики у процесі групового обговорення дій студентів важливо дотримуватися правил конкретизації:

- пропонуйте студентам конкретно називати почуття, думки, дії, бажання;
- ставте питання «що? як? що за почуття»? замість питання «чому?»;
- уникайте довгих монологів, намагайтеся організувати діалог.
- ведіть розмову в теперішньому часі;
- стимулюйте вживання займенника «я» замість «ми, кожен, усі»;
- будьте достатньо конкретними у своїх питаннях.

Модель рефлексивного навчання стимулює розвиток професійної педагогічної рефлексії майбутніх учителів, допомагає їм визначитися у власному баченні себе як професіоналів, визначити свої сильні і слабкі сторони, замислитися над індивідуальними освітніми потребами, сформулювати власні педагогічні ідеї, які стануть основою для рефлексивно-проектної діяльності.

Одним із ефективних методів активізації рефлексії студентів є рефлексивна бесіда – проблемно-орієнтований аналіз фактів педагогічної практики за допомогою професіоналів-консультантів [39]. Об'єктом аналізу можуть бути індивідуальні характеристики студентів, особливості педагогічного спілкування, професійні установки, стереотипи, ціннісні орієнтації тощо. У ході рефлексивної бесіди можуть використовуватися численні техніки і прийоми, покликані допомогти студентам знайти оптимальні способи подолання проблем особистісно-професійного розвитку. Участь у таких бесідах поступово «розхитує» сформовані стереотипи, спонукає до перевірки їх правильності. Сумніви в правильності професійних установок, які зароджуються в ході рефлексивної бесіди, мають важливе значення для формування у студентів мотивації самовдосконалення і подальшої корекційної роботи. «Рефлексивний учитель – це людина, схильна до

сумнівів, до припущень, яка не приймає на віру прописні істини і не дозволяє собі хапатися за першу думку, що прийшла в голову» [15, с. 61].

У ході аналізу й обговорення педагогічних проблем майбутні вчителі часто вдаються до звичних схем і шаблонів мислення, які не мають під собою реальної основи і є некритично засвоєними професійними установками. До них, зокрема, можна віднести:

- дихотомічне мислення за принципом «усе або нічого»;
- надмірно генералізоване мислення, орієнтоване на перебільшення і абсолютизацію яких-небудь фактів або чинників;
- селективне мислення, спрямоване на перебільшення негативного і ігнорування або знецінення позитивного досвіду;
- спрощене мислення, яке проявляється в прагненні пояснювати факти на основі єдино правильної на погляд інтерпретатора версії;
- гіпервідповідальне мислення, що характеризується надмірною відповідальністю за те, що змінити не можна.

В ході бесіди педагог-консультант допомагає студентам освоїти більш продуктивні способи аналізу професійного досвіду. Обов'язковою передумовою успішності рефлексивної бесіди є створення довірливих, відвертих стосунків, в основі яких лежить безумовно позитивне ставлення до студентів, визнання за ними права на власну позицію. Для формування таких стосунків необхідне взаємне прагнення учасників бесіди до встановлення істини, єдність цілей, здатність вислуховувати точку зору співрозмовника, толерантність, готовність зрозуміти проблеми іншого.

Процесуально рефлексія може здійснюватися в усній або письмовій формі, які мають різне цільове призначення. Усна рефлексія має на меті озвучення власної позиції, її порівняння з думками інших людей. Ф. Кортхаген зазначає, що більш важливою для розвитку особистості є письмова рефлексія [263]. У процесі підготовки майбутніх учителів можуть використовуватися різні її форми: есе – твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему і має підкреслено суб'єктивне трактування, вільну композицію («Моє педагогічне кредо», «Яким я бачу себе у ролі вчителя», «Я очима моїх учнів» тощо); «бортовий журнал» – форма фіксації інформації за допомогою ключових слів, графічних форм, коротких висновків, питань; щоденник (в одній графі – спостережувані факти, висловлювання, в іншій – коментарі); письмове інтерв'ю – варіант групової письмової рефлексії у формі питань і відповідей учасників групи; віршовані форми рефлексії (наприклад, синквейн) – спосіб творчої рефлексії, який дозволяє в художній формі оцінити вивчене поняття, процес або явище [168].

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних якостей у контексті професійної діяльності, суттєвою мірою може сприяти письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Наш досвід свідчить

про доцільність використання з цією метою таких психодіагностичних методик, як тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома, тест САМОАЛ (Н. Калін), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Крамбо і Л. Махوليки (в адаптації Д. Леонтьєва) та ін. Отримана за допомогою вказаних методик інформація дає змогу суттєво поглибити, розширити та уточнити уявлення студентів про себе, оцінити рівень власного особистісного розвитку, характерні особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та професійні ціннісні орієнтації. Аналіз великого масиву діагностичних даних, що стосуються власної особистості, більшою мірою сприяє розумінню студентами свого Я, ніж просте самоспостереження. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав змогу проаналізувати результати самодіагностики у процесі міжособистісного діалогу. Це можна забезпечити за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дає змогу студентам висловити свою реакцію на результати тестування. Рефлексивна активність, спрямована на аналіз тестових даних та їх пояснення іншій людині, сприяє поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості, сформованості у себе професійно важливих якостей. Як свідчать наші спостереження, внаслідок обговорення самовідчуттів і самонастанов помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх Я-ідеальним і Я-реальним, підвищується впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні труднощі.

Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в рамках групового соціально-психологічного тренінгу, який передбачає застосування методів групової дискусії та ролівої гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування студентів з новими способами і моделями спілкування. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника як особистості, використання описових, а не оцінних форм зворотного зв'язку. Важливо, щоб нормами взаємодії в групі стали установки на аналіз, а не на оцінку, на допомогу, а не «звинувачення».

Групове обговорення поведінки учасників тренінгу дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної

взаємодії. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дає змогу не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта взаємодії.

Техніка рефлексивного аналізу ґрунтується на прийомах «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості своєї поведінки мов би з боку, з позиції спостерігача. Такий ефект може досягатися за допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Ефективними щодо активізації рефлексивних процесів студентів є технічні прийоми, розроблені в рамках психодрами: «зміна ролей», «двійник», «дублювання» [124].

Приєм «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, увійти в роль партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент рольової гри ведучий пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку («учитель» грає роль «учня»).

Приєм «двійник» полягає в тому, що один з учасників гри в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. «Двійник» володіє правом самостійного голосу і діє як «друге Я» протагоніста. Він може вголос розмірковувати з приводу дій протагоніста, вступати з ним у діалог, розвивати лінію поведінки, яку протагоніст має на увазі, але з якихось причин не реалізує її.

Приєм «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. Під час використання цього прийому член групи або ведучий, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Такий прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення суб'єкта, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого» [124].

У рольових іграх поряд з прийомом «зміна ролей» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розігруванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Приєм «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування студента, який грає роль учителя. По закінченню гри вони відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередній грі. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент здається йому незграбною, неадекватною, неправиль-

ною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» у роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу виконати її.

Розвитку рефлексивності студентів сприяє групове обговорення та осмислення актуальних питань, що потребують професійного самовизначення:

Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви для внутрішнього росту і розвитку?

Чи достатньо впевнений я у собі? Чи можу я у спілкуванні з учнями бути твердим, наполегливим і вимогливим, коли це потрібно?

Чи здатен я толерантно сприймати різні погляди? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблем?

Чи можу я адекватно сприймати критику, необхідну для мого розвитку як особистості і професіонала?

Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми?

Чи здатен я відкрито перед учнями визнати свою помилку?

Чи можу я, як учитель, бути у спілкуванні з учнями самим собою, відкрито проявляти свої справжні почуття?

Обговорення таких питань вимагає від студентів певної сміливості, відкритості та достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати рефлексії, якими б вони не були. Відповідаючи на ці та подібні питання, майбутні вчителі можуть глибше пізнати себе, з'ясувати власні професійні установки, що є важливою передумовою особистісно-професійного самовдосконалення.

Активізації та розвитку особистісної рефлексії студентів сприяють також такі процедури тренінгу, як ведення щоденникових записів, в яких фіксується внутрішній діалог з собою, написання рефлексивного автопортрета «Я очима інших», рефлексія вголос (монолог-імпровізація на запропоновану тему) та ін.

Результати наших досліджень свідчать, що активізація рефлексивних процесів у професійній підготовці майбутніх учителів є важливою умовою розвитку їх особистісної зрілості. Рефлексія забезпечує суб'єктну позицію студентів у педагогічному процесі, сприяє формуванню адекватного професійного Я-образу, дає змогу оцінити рівень власного особистісного розвитку, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, з'ясувати власну відповідність або невідповідність вимогам професії, замислитися над своїми освітніми потребами в галузі професійно-методичної підготовки, поставити перед собою завдання особистісно-професійного самовдосконалення, виробити особисту концепцію педагогічної діяльності. Завдяки цьому рефлексія виступає важливим чинником особистісно-професійного становлення майбутніх учителів.

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

О. В. Волошина

Актуалізація проблеми толерантності на сучасному етапі розвитку суспільства зумовлена гострою ситуацією глобальної кризи, зміною системи міжнародних відносин, стрімким розвитком комунікацій, урбанізації, перебудови соціальних структур. За умови інтеграції України в світову спільноту питання виховання молоді в координатах толерантності, поваги до багатоманітності світу виходять на одне з провідних місць.

Толерантність розглядається як якість особистості, що характеризується усвідомленням різноманітності довкілля, а отже, існуванням у ньому різних поглядів, характерів, звичок, форм самовираження і виявляється у прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодженості інтересів і різних точок зору [31, с.5].

Особиста роль у формуванні толерантності належить учителю; від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань, поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності. Учні переймають від учителя не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя.

Вимоги до педагогічної культури вчителя тепер значно зросли у зв'язку з особливостями розвитку сучасних дітей, розширенням завдань їхньої освіти, ускладненням міжособистісних, міжетнічних, міжкультурних відносин у суспільстві. Система професійної підготовки вчителя в цих умовах повинна відповідати вимогам гуманізації освіти, формуванню толерантної свідомості та поведінки самого педагога, що стають важливими характеристиками його професійної діяльності.

Творче використання принципу толерантності у процесі навчання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних відносин. Процес формування толерантності в учасників навчально-виховного процесу значною мірою залежить від гуманістичних принципів, які відображають його сутність. У психолого-педагогічних працях відомих педагогів, учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, І. Беха, О. Савченко, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та інших, чітко виокремлено основні гуманістичні принципи педагогічної взаємодії: ставлення до людини як найвищої цінності, повага її честі й гідності, визнання демократичних свобод щодо іншої культури, мови, віросповідання тощо. У цьому контексті розвиток толерантності у сфері освіти означає культивування відносин відкритості, реальної зацікавленості у культурних відмінностях,

визнання різноманіття, формування здібності розпізнавати несправедливість та здійснювати кроки для її подолання, а також вміння конструктивно усувати суперечності та долати протиріччя.

На думку В. Кременя: «Освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних. Тому так важливо співжити з іншими людьми й суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Людина має розуміти і керуватися світоглядними принципами «єдність у розмаїтті» та «доповнення замість протиставлення» [106, с. 5]. Педагоги наголошують, що в сучасному суспільстві необхідний новий тип особистості, яка вміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, гнучка, допитлива й зацікавлена, спроможна розуміти процеси, які відбуваються в мінливому середовищі, та впливати на них, здатна зберігати самовладання в умовах невизначеності, працювати й мислити в різних сферах.

На наш погляд, реальність праці вчителя з позиції толерантності визначає три аспекти розгляду: особистість вчителя, який володіє толерантними якостями; прояв толерантності у професійній діяльності та реалізація принципів толерантності в педагогічному спілкуванні. Усі ці три аспекти в єдності є передумовою, засобом та результатом формування толерантності підрастаючого покоління.

Сучасний учитель повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з цією людиною, і на цій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності.

У своєму науковому пошуку ми дотримувалися думки Ю.Годоровцевої, яка вважає, що навчити учнів толерантності можна тоді, коли вчитель буде спрямовувати роботу навчально-виховного процесу відповідно до трьох основних установок учителя-фасилітатора, запропонованих Роджерсом. Умови здійснення освітнього «толерантного процесу» розкриває зміст кожної з умов фасилітації.

Перша з них – конгруентність, що передбачає відкритість учителя власним думкам і переживанням, а також його спроможність відкрито виявляти і транслювати їх учням.

Другою фасилітативною установкою педагога стосовно учнів є емпатичне розуміння, «бачення» педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного вихованця з його внутрішньої позиції. Гадаємо, що індикатором емпатичного розуміння вчителем дитини виступає його непідробний інтерес до неї. Толерантний педагог завжди пам'ятає подробиці життя дитини, її навчання, взаємостосунків, відчуває зміни її

настрою й тактовно враховує це в процесі спілкування.

Третьою умовою здійснення процесу толерантної освіти є безумовне сприйняття учня, або довіра до нього, яка являє собою особистісну впевненість педагога в можливостях і здібностях школярів. Таке ставлення включає, насамперед, сприймання учня як незалежної людини з унікальними почуттями, думками, поглядами [229, с. 19– 21].

Отже, толерантна культура педагога складається з реалізації принципів педагогіки толерантності у професійному та особистісному спілкуванні, діяльності та самосвідомості.

Формування толерантності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи досліджується у роботах М. Андрєєва, Ю. Ірхіної, М. Карандаша, Ю. Тодоровцевої. У педагогічних дослідженнях толерантність учителя розглядається як «заснована на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях професійна здатність зрозуміти, визнати й прийняти суб'єктів педагогічного процесу – учнів, учителів, адміністрацію школи, батьків учнів – такими, якими вони є, – носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, встановлювати відносини співробітництва в процесі взаємодії із суб'єктами, аналізувати й критично оцінювати суб'єктний досвід і поведінку. Розуміння є здатністю дивитися на світ очима іншого суб'єкта; визнання – здатність бачити в ньому носія інших цінностей, поглядів, образу життя, усвідомлення його права бути інакшим; прийняття – позитивне ставлення до нього як іншого» [6, с. 6].

У межах заявленої проблеми ми виокремили педагогічні умови формування толерантності майбутніх педагогів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу:

1) усвідомлення студентами значущості толерантності в структурі професійних якостей майбутнього вчителя;

2) збагачення змісту педагогічних дисциплін навчальним матеріалом з формування ціннісної орієнтації, ціннісного ставлення як готовності до толерантної поведінки майбутнього педагога в освітньому процесі вищого навчального закладу;

3) залучення майбутніх педагогів в спеціально організовану діяльність в умовах застосування інтерактивних педагогічних технологій, яка формує ціннісну орієнтацію на толерантну поведінку і визначає її реалізацію.

Проблема толерантності набуває особливого значення у зв'язку з розвитком у нас в країні інклюзивної освіти, в рамках якої відбувається включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище і адаптація в ньому.

Освіта, з одного боку, повинна розвивати людину як індивіда, а з іншого, формувати людину, яка вмєє і бажає співіснувати з іншими людьми, виховувати в ній гуманні цінності. Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка учнів як через систему виховної роботи, так і через зміст

освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у школярів практичні навички толерантної взаємодії.

Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у виробленні норм поведінки; у готовності до співпраці з учнями, батьками та колегами; в емоційній контактності, що виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях [146, с. 112].

В Україні зміст педагогічної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів визначається галузевими стандартами вищої педагогічної освіти та стандартом вищої освіти навчального закладу і, враховуючи її особливості, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних кадрів.

Аналіз змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів середньої школи (вчителів української мови та літератури) дозволив виділити низку дисциплін, у змісті яких розглядаються питання патріотичного виховання, культури міжнаціонального і міжетнічного спілкування, поваги до загальнолюдських цінностей та терпимості до думок інших, а саме: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Соціальна педагогіка» та інші дисципліни, які визначаються з урахуванням специфіки спеціальності. Кожна з цих дисциплін, які викладаються у вищому навчальному закладі, ставить перед собою певні цілі. Для прикладу розглянемо деякі з них.

Мета дисципліни «Педагогіка»: підготовка майбутніх учителів до навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи, засвоєння студентами системи принципів, форм, методів і прийомів навчання та виховання, формування загальнопедагогічної компетентності та розвиток педагогічного мислення.

Завданнями дисципліни «Педагогіка» виступають: засвоєння ключових положень і проблематики сучасної педагогіки; формування власної педагогічної позиції щодо виховання школярів; досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки педагогічних явищ і процесів; набуття уміння теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учнів та їх творчу самореалізацію; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Метою викладання навчальної дисципліни «Історія педагогіки» є підготовка майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності на основі оволодіння студентами закономірностями розвитку теорії і

практики виховання й навчання, вироблення правильного ставлення до педагогічної спадщини, сприяння розвитку власної професійної позиції майбутнього вчителя.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Історія педагогіки» є: визначення закономірних причин виникнення різних типів виховання та закономірностей їх історичного розвитку; розкриття характерних особливостей розвитку освітніх систем у різні історичні періоди; визначення шляхів еволюції та основних етапів трансформації педагогічних теорій та різних форм організації виховання, освіти і навчання; етапи становлення концепції української національної системи освіти; аналіз розвитку інноваційних освітніх систем; розвиток педагогічного мислення та професійної самосвідомості майбутнього вчителя; набуття вмінь цілісного аналізу історико-педагогічних проблем.

Мета навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності»: формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Завдання навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності»: розвиток педагогічного мислення, творчої уяви, мовленнєвої майстерності, вмінь внутрішньої та зовнішньої педагогічної техніки.

Метою пропедевтичної практики є оволодіння основними функціями педагогічної діяльності вчителя української мови і літератури на репродуктивному та реконструктивному рівнях, становлення і розвиток педагогічної компетентності, формування професійних якостей. Зазначена мета реалізується у процесі виконання студентами комплексних практичних завдань з дидактики, методики виховної роботи, методики викладання української мови, методики викладання української літератури, основ педагогічної майстерності.

Ми вважаємо, що для результативного формування педагогічної толерантності необхідно не тільки використання наявного змісту дисциплін, а його збагачення, оскільки обов'язковий мінімум змісту освітньої програми не в повній мірі забезпечує формування педагогічної толерантності як прояву ключової компетентності педагога.

Усвідомлення особистісної та професійної значущості історико-педагогічних знань сприяло формуванню толерантності у майбутніх педагогів. Студентам наголошували, що історико-педагогічний аналіз має прогностичне значення для практики виховання сьогодення, дає можливість екстраполювати відомі системи гуманістичного виховання на стан та контекст сучасних виховних систем. Відповідно знання конкретно-історичної еволюції теорій і систем гуманістичного виховання може бути використане для розроблення концептуальних засад підготовки педагога до гуманістичного виховання дітей.

На парах з історії педагогіки використовували різні способи включення студентів у позицію педагога-гуманіста. Формуванню толерантності майбутнього педагога сприяє введення його в позицію носія педагогічної толерантності в процесі вивчення педагогічної спадщини Я. Коменського, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлин-

ського, Ш. Амонашвілі. Наведемо приклади матеріалу, які використовували на практичних заняттях.

Гуманістична педагогіка видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського заснована на принципі єдності людського роду, свободи, братерства, завадити якому не може ні влада («Нехай зникне така державність, яка не забезпечує миру для справ людських»), ні релігія (братами повинні бути не лише християни, але й усі люди, що населяють світ). «Поліпшення справ людських» видатний педагог пропонував здійснювати в трьох галузях: пізнанні (наука, просвіта), державному устрої (політика, суспільні та соціальні відносини), вірі (мораль, релігія). Люди можуть пізнати істину і діяти на основі її принципів, тому виховання й навчання – необхідна умова поліпшення світу. «Освічені люди, – стверджує педагог-гуманіст, – є справжні люди, тобто людяні за своєю вдачею» [170, с. 109]. Визнаючи загальною передумовою щастя людини цілісність і гармонійність особистості, ідеал виховання педагог-гуманіст трактував, виходячи з чотирьох добродієностей: мудрості, поміркованості, мужності, справедливості.

Я. Коменський довів, що в основі добродієностей, мудрості лежить істинне судження про речі. Добродієність поміркованості – «в їжі й питті, сні й бадьорості, в роботі та іграх, розмовах і мовчанні», у тому, щоб «ні в чому не доходити до надмірностей». Ці добродієності включають також такі вимоги, які в педагогіці Коменського обґрунтовані вперше і не є повторенням релігійних заповідей. Так, у «Материнській школі» в якості завдання виховання розглянуто етична норма «привчати тримати себе з гідністю». Характеризуючи добродієність мужності, Коменський як один з видів мужності називає «благородну щирість і витривалість у праці».

Коменський уперше в педагогіці обґрунтував головний принцип педагогічної толерантності: «повага людини починається з поваги до дитини». Актуальною для сьогодення є думка про те, що до особистості, яка формується, слід ставитися так само серйозно й уважно, як до рівного собі, отож поруч із прикладом батьків, який дитині природно наслідувати, важливою є сила благородного прикладу педагога.

Основою педагогічної толерантності у педагогічній концепції К.Ушинського виступають особистості дитини і педагога. Виявляючи дійсно гуманістичне педагогічне бачення дитини, він відзначав, що вихователь у процесі виховання ніколи не повинен забувати, що він виховує «не раба собі та іншим», а вільну, самостійну людину, яка з часом керувалася б «своїм розумом і совістю та мала достатньо енергії для того, щоб виконувати їх вимоги і взагалі досягати того, чого прагне» [231, с. 454].

Для цього потрібно, щоб особистість дитини розглядалась не лише як елемент навчального процесу, а як самостійне педагогічне явище. Отже, від «навчальної особи» (К. Ушинський) до творчої особистості – такий шлях сходження вихователя до педагогічної толерантності.

Поєднання досвіду народної педагогіки, наукових досліджень, значної теоретичної роботи та власного практичного досвіду дало змогу видатному українському педагогу Василю Олександровичу Сухомлинському створити гуманістичну виховну систему, засновану на педагогічній толерантності, що виявлена у визнанні особистості людини, яка розвивається, вищою соціальною цінністю, а весь педагогічний процес побудувати на засадах розвитку духовного світу людини. Мета виховання трактується В. Сухомлинським із сучасних позицій розуміння виховання як ціннісної гуманістичної взаємодії педагога і вихованця, спрямованої на найвищу мету – виховання людини, яка здатна відчувати в собі людину. Справжня любов до вихованців, вважав видатний педагог, полягає у бажанні дати їм те, що є дорогого для самого себе. У педагогіці Сухомлинського втілюється гуманістичний ідеал гармонії права і обов'язку як необхідної умови свободи і щастя людини. «Далеко не кожен вихованець може «відкрити порох», виявити успіхи в теоретичному мисленні, стати математиком чи фізиком, філологом чи істориком. Але кожен вихованець є Людиною» [221, с. 88]. Тому педагог має усвідомлювати, що в дитини ніколи не буває бажання навмисне робити зло. Нерозуміння цього, приписування дитині злої волі є педагогічним невіглаством. У цій ситуації реалізується сота порада В. Сухомлинського вчителю, сутність якої в тому, що навчати і виховувати дітей треба так, щоб вони не відчували, що їх примушують, на них тиснуть.

Отже, для реалізації ідеї педагогічної толерантності важливо втілити в життя обґрунтовані видатними педагогами ідеї підготовки вчителя, який уміє аналізувати всі прояви особистості дитини з гуманістичних позицій співучасника її особистісного розвитку.

На парах з основ педагогічної майстерності була розглянута толерантність як важлива риса сучасного педагога; модель поведінки такого вчителя; особливості толерантних стосунків у педагогічному колективі.

Особливо всі були зацікавлені характеристикою толерантного та інтолерантного педагога (табл.1.) [11].

Так, на парах з основ педагогічної майстерності, з пропедевтичної практики ми пропонуємо шляхи вирішення педагогічної ситуації з урахуванням цінностей толерантності.

Педагогічну ситуацію ми розглядаємо як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, що їх враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості [68, с.37].

Процесу розв'язання педагогічної ситуації властиві дві взаємопов'язані сторони, які в рівній мірі впливають на прояв толерантності учасниками педагогічної ситуації: зовнішня (система вербальних і невербальних дій людини) і внутрішня (соціальні та біологічні потреби, цінності, мотиви, почуття тощо).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика толерантного та інтолерантного педагога

Показники відмінностей	Толерантний педагог	Інтолерантний педагог
1. Знання самого себе.	Краще знає самого себе.	Помічає в собі більше позитивних якостей, ніж недоліків.
2. Критичність до себе.	Знає свої позитивні якості та недоліки. Критично ставиться до себе, не прагне у всьому обвинувачувати оточення.	Менш критичний до себе. У всіх проблемах звинувачує оточення.
3. Співвідношення між «Я ідеальним» та «Я реальним».	Суттєвий розрив між «Я ідеальний» та «Я реальний».	«Я ідеальний» та «Я реальний» практично збігаються.
4. Здатність до емпатії.	Виявляється в достатній мірі.	Не яскраво виявляється.
5. Захищеність.	Почуває себе в безпеці.	Побоюється не тільки свого соціального оточення, але й самого себе.
6. Відповідальність.	За все, що відбувається, бере відповідальність на себе.	Намагається зняти з себе відповідальність за все, що відбувається.
7. Потреба у визначеності.	Визнає різноманітність світу, позицій та думок.	Світ бачить тільки з двох сторін: чорної та білої. Людей ділить на хороших та поганих.
8. Прихильність до порядку.	Порядок не є великою цінністю, відходить на другий план.	Порядок важливий у всьому, особливо любить соціальний порядок.
9. Орієнтація на себе та інших.	Орієнтований на себе. Прагнення до особистої незалежності.	Прагнення належати до суспільних інститутів.
10. Почуття гумору.	Здатний посміятися над собою. Має почуття гумору. Віддає перевагу життю у вільному, демократичному суспільстві.	Почуття гумору виявлене не яскраво.
11. Авторитаризм.		Влаштує авторитарне суспільство з сильною владою.

Педагогічна позиція може розглядатися на підставі пріоритетів, які ставить перед собою педагог в процесі спілкування з учнями, наприклад: турбота про дотримання дисципліни, формальне або реальне

засвоєння змісту навчального матеріалу, захист від зайвого клопоту у роботі або надмірна опіка учнів. З позиції толерантного підходу діяльність педагога в будь-якій педагогічній ситуації повинна бути спрямована на співпрацю з учнями; педагог повинен разом з ними співпереживати, демонструвати свою повагу і взаєморозуміння, сприяти максимальному розкриттю особистісних якостей дитини, давати їй можливість відкрито висловлювати свої погляди на розглянуті проблеми. Така позиція педагога в спілкуванні визначається як «поруч» і реалізується через так званий «Ми-підхід». Відкрита позиція педагога по відношенню до своїх учням проявляється через висловлювання типу: «Я хочу вам розповісти ...», «Я сподіваюся ...», «Для мене головне ...», «Я хочу з вами розглянути наступну проблему ...», «Мені цікава ваша думка з проблеми ...». Учні в будь-якій ситуації повинні відчувати психологічну та педагогічну допомогу вчителя.

Другий етап: процес толерантного реагування (процес прийняття рішення та його здійснення на основі цінностей толерантності). У процесі вирішення педагогічної ситуації учитель повинен усвідомити і зрозуміти логіку вчинків і поведінки учня. Усвідомлення і розуміння людьми інших і себе відбувається відповідно до психологічних механізмів сприйняття: ідентифікації та емпатії. Ідентифікація дозволяє зрозуміти цінності, звички, поведінку іншої людини. Емпатія проявляється як емоційний відгук, співпереживання у відповідь на те, що відбувається всередині людини, що вона переживає, як оцінює події (в цьому випадку відбувається розуміння педагогом емоційного стану учня).

Основна ідея другого етапу полягає у створенні педагогом атмосфери відкритості, довіри, яка надає свободу вибору на основі принципу поваги як особистості учня, так і особистості педагога. Такий підхід формує у кожного учня соціальну активність, бажання спілкуватися з іншими людьми.

Третій етап: здійснення рефлексії отриманого результату. На даному етапі педагог усвідомлено оцінює прийняте ним рішення, співвідносить його з принципами толерантності. У процесі усвідомлення власних дій вчитель отримує інформацію про ефективність обраної моделі поведінки. Рефлексивний підхід дозволяє оцінити себе зі сторони, вибрати шляхи корекції своєї поведінки і розвизати потребу в педагогічній самоосвіті, самовдосконаленні.

Дослідження з даної проблеми переконують в неможливості знайти універсальний спосіб вирішення різноманітних за своєю спрямованістю і характером педагогічних ситуацій. Проте саме толерантний шлях вирішення педагогічних ситуацій є найбільш ефективним і конструктивним.

Аналізуючи специфіку психологічного механізму толерантної взаємодії вчителя з учнями, студенти доходили висновку, що вона визначається чотирма основними параметрами: діалогом, співробітництвом, опікою та вибаченням. Так, аналізуючи різноманітні

педагогічні ситуації, студентами було виявлено, що у структурі діалогічної взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які виявляються через високий рівень емпатії, почуття партнера, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також через здібність адекватно оцінювати власну особистість. Це означало, що в діалозі передбачається рівність позицій у спілкуванні шляхом виявлення індивідуальності особистості, її бажання зрозуміти своєрідність іншого співрозмовника, оскільки діалог є першоосновою позитивного соціального досвіду і важливим засобом толерантного стилю педагогічної взаємодії. На відміну від діалогу, співробітництво як спільне обговорення цілей діяльності, спільне її планування і розподіл сил та засобів на підставі можливостей кожного, характеризується такими ознаками: контактністю, доброзичливістю як відсутністю агресії, самоагресії та тривожності, мобільністю дій, ввічливістю, терпінням, соціальною активністю. Через аналіз цих ознак студенти усвідомлювали, що спосіб співпраці виступає альтернативним способом вирішення конфліктів, тому що замість змагання, протиборства, примушування, він сприяє кооперації, поглибленню взаємопорозуміння, реалізації власне прийнятих рішень, покращенню взаємостосунків між учасниками педагогічного процесу. Опіка, що також визначає толерантний стиль взаємодії між педагогом і вихованцями, трактувалася як турбота, що не зневажає гідності опікуваного, і є природною нормою суб'єкта й об'єкта педагогічного процесу. Означений стиль виявлення толерантності можливий тільки тоді, коли обидві сторони сприймають одна одну і терпляче ставляться одна до одної. Опіку можна розпізнати за такими ознаками: емоційна стабільність, екстравертованість, висока емпатійність, соціальна активність і вміння прийти на допомогу. Сутність вибачення як необхідного елементу толерантних взаємостосунків убачалася студентами в тому, що це цілком вільний вибір особистості, націлений на подолання негативних афектів і суджень щодо кривдника, який руйнує процес повноцінного спілкування в педагогічному середовищі. Вибаченню притаманні такі особливості: розуміння помилок інших, перегляд власних поглядів на ситуацію взагалі шляхом «примірювання» на себе різних ролей, усвідомлення зменшення негативних почуттів відносно кривдника. На підставі вище означеного студенти доходили висновку, що ці прояви толерантності вчителя характеризують його як особистість, яка вільна від догм, стереотипів, жахів, надмірної опіки і прагнення до приниження тих, хто її оточує.

На парах курсу «Основи педагогічної майстерності» було презентовано аналіз, конструювання й презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій засобами техніки вчителя-фасилітатора. При цьому ми ставили за мету актуалізацію засобів професійного виховання й самовиховання студентів щодо набуття ними рис, техніки роботи та провідних настанов діяльності педагога-

фасилітатора (Р.Бернс, Г.Гордон, Х.Джайнот, К.Роджерс, К.Хорні та ін.).

З метою відпрацювання вмінь і навичок згладжування конфліктів використали таку вправу. Учасники розбиваються по трое. Протягом п'яти хвилин кожна трійка вигадує сценарій, за яким двоє учасників грають ролі конфліктуючих сторін, а третій виконує роль миротворця, арбітра.

На обговорення ведучий виносить такі запитання:

– Які методи згладжування конфліктів були продемонстровані?

– Які, на ваш погляд, цікаві знахідки використовували учасники під час гри?

– Як потрібно було поводитися тим учасникам, яким не вдалося залагодити конфлікт? [151, с. 88].

Наприкінці заняття була розроблена пам'ятка поведінки у ситуації конфлікту.

Насамперед не можна:

– підвищувати голос, кричати, нервувати;

– поводитися негнучко, не змінювати тактику поведінки;

– проявляти нетерпимість щодо інакомислячих, боятися ризику;

– надмірно критикувати, посилювати страх, невпевненість інших;

– відмовлятися від аналізу конфліктної ситуації та просування до взаєморозуміння;

– демонструвати зверхність;

– торкатися «болючих» для людини тем, критикувати її риси;

– критично оцінювати партнера, приписувати йому погані наміри [151, с. 46].

Крім того, залучення студентів до мікродосліджень під час проходження педагогічної практики дозволило їм установити такі причини виникнення конфліктів у педагогічному середовищі: невміння створювати оптимальні умови для навчання; невміння враховувати в роботі з людьми їхні індивідуальні особливості; недостатній рівень педагогічної майстерності викладачів; нетактовність чи грубість з боку педагога; неправильна стимуляція заохоченням і покаранням; неспроможність опиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання; хибне ставлення до критики. У зв'язку з цим у процесі опанування майбутніми вчителями матеріалів спецкурсу

Основною формою викладання теоретичного змісту проблеми толерантності була лекція проблемного характеру, що дозволило за допомогою відповідних методичних прийомів (постановка проблемних запитань, висування гіпотез та їх підтвердження чи відхилення, звертання до студентів «за допомогою» та ін.) заохочувати студентів до спільного міркування, дискусії, самостійних висновків, знаходження шляхів вирішення протиріч, створених викладачем-експериментатором. Практичні заняття були логічним продовженням роботи, започаткованої у процесі лекцій, і передбачали такі форми роботи: семінарські заняття

(семінар-дослідження, семінар-дискусія, семінар-обговорення), практикуми (круглі столи, драматизація, розв'язання педагогічних ситуацій і задач, рольові ігри, вправи), самостійну навчальну й науково-дослідну роботу студентів (написання міні-творів, підготовка інсценівок, презентація тез доповідей і повідомлень тощо).

Усі форми дискусії характеризуються унікальним педагогічним інструментарієм і у зв'язку з цим мають можливість стимулювати ініціативу та продуктивний обмін думками; розвивати рефлексивне мислення; спонукати до пошуку адекватної аргументації та різних способів вираження думки; підвищити сприйнятливості і толерантність до нових ідей; учити бачити явище різнобічно та багатопланово; пропонувати способи поглибленої роботи зі змістом проблеми [68].

Особливу зацікавленість у експериментальній групі викликала дискусія на тему: «Інший» – це «Інший» або «Чужий». Жваво проходило обговорення висловлювань, у яких відображено розуміння толерантності:

1. «Якщо я чимось на тебе не схожий, я цим зовсім не ображаю тебе, а, навпаки, обдаровую». А. де Сент-Екзюпері.

2. «Я не погоджуюсь з тим, про що ви говорите, але пожертвую своїм життям, захищаючи ваше право висловлювати власну думку». Вольтер.

3. «Закони не можуть гарантувати свободу слова; для того, щоб людина могла вільно та без страху перед покаранням висловлювати власні погляди, необхідна наявність духу толерантності в цілому суспільстві». А. Ейнштейн.

4. «Найвищим результатом освіти є терпимість». Х. Келлер.

5. «Толерантність є повагою щодо іншого не через його правоту або неправоту, а тільки тому, що він людина». Дж. Коглі.

Для активізації учасників групової дискусії використовували прийоми типу: висловлювання по колу, за годинниковою стрілкою, проти стрілки; прийом естафети; висловлювання за певний проміжок часу. На заняттях було використано медіаматеріали з інформаційно-освітнього ресурсу «Теорія та практика толерантності» (<http://psytolerance.info>).

Особлива увага зверталась на підготовку аудиторії. Традиційне розташування столів, коли студенти бачать лише викладача і спину товаришів, не придатне для застосування такої методики. Для ефективного спілкування необхідно забезпечити можливості для візуального контакту. З цією метою ми розміщували навчальні столи у вигляді кола.

На лабораторних заняттях з курсу «Основи педагогічної майстерності» використовували вправи, які були спрямовані на емоційну саморегуляцію, сприяли гармонізації внутрішнього світу майбутнього педагога, послабляли психічну напругу, розвивали внутрішні психічні резерви, розширяли професійну самосвідомість,

допомагали орієнтуватися в особистих психічних станах, адекватно оцінювати їх, керувати собою, знижувати емоційні навантаження, переважно, знімати роздратування, відновлювати психоенергетику.

Студентам особливо сподобалися такі рольові ігри: «Конфліктна ситуація», «Зірвали урок», психологічні вправи «Зміна позицій», «Спільний ритм», «Комплімент», «Скульптура», «Вікно», «Я – вислів. Ти – вислів», «Найди визначення» та багато інших. Під час тренінгу проходили виступи на спільну тему, було з'ясовано, чим подібні один до одного учасники тренінгу; була створена емблема та девіз педагогіки толерантності. При обговоренні проблемних ситуацій нами широко застосовувалися інтерактивні методи навчання, у ході яких студенти навчалися критично мислити, розв'язувати складні завдання на основі аналізу відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати обдумані рішення, брати участь у дискусіях. Нами застосовувалися такі прийоми інтерактивної взаємодії, як «велике коло», «вертушка», «акваріум», «мозковий штурм», «дебати» тощо. Вони дозволяли майбутнім учителям не тільки висловлювати власну думку, погляди й оцінки, але й, почувши аргументи партнера, часом відмовитися від своєї точки зору або істотно змінити її. У моральному вихованні це особливо актуально, тому що етичні питання завжди неоднозначні і вимагають не тільки логічного мислення, але й толерантності, поваги до чужої думки.

Найбільш простим з використовуваних нами прийомів групової взаємодії було «велике коло». Робота проходила в три етапи.

Перший етап. Група розсаджувалася на стільцях у великому колі. Викладач формулював моральну проблему.

Другий етап. Протягом певного часу (приблизно 10 хвилин) кожен індивідуально записував запропоновані способи вирішення проблеми.

Третій етап. По колу кожен зачитував свої пропозиції, група вислуховувала їх і проводила голосування по кожному пункту: чи слід включити його в загальне рішення, яке в міру обговорення фіксувалося на дошці.

«Акваріум» – форма діалогу, коли студентам пропонувалося публічно обговорити певну моральну проблему. Мала група вибирала того, кому вона довіряє вести діалог. Іноді це могли бути декілька бажаючих. Інші виступали у ролі глядачів. Цей організаційний прийом давав можливість побачити своїх одногрупників зі сторони: як вони спілкуються; як реагують на чужу думку; як улагоджують назріваючий конфлікт; як аргументують свою позицію тощо.

Наведемо деякі деяких приклади вправ.

Вправа 1. Мета вправи: пояснити учасникам різницю між Я – висловлюванням і Ти – висловлюванням. Використання у мові Я – висловлювання робить спілкування більш безпосереднім, що передбачає відповідальність того, хто говорить, за власні думки та почуття: «Коли ти приходиш додому пізно, я дуже хвилююся». Ти –

висловлювання спрямоване на обвинувачення іншої людини: «Ти знову прийшов додому пізно». Використовуючи Ти – висловлювання, людина, до якої ми звертаємося, відчуває негативні емоції – гнів, роздратованість, образу. Використання Я – висловлювання дозволяє людині вислуховувати співрозмовника та спокійно відповідати.

Схема Я – висловлювання: «Коли ... (дія іншого), я відчуваю (мені) ...; я вважаю ...»

Учасникам пропонують навести приклад своєї ситуації та скласти до неї Я – висловлення.

Вправа 2. Мета: навчити учасників експерименту різними способами підтримки.

Ведучий знайомить учасників групи з різними механізмами підтримки:

- постарайтеся зрозуміти, що відчуває інша людина;
- розкажіть про свої почуття щодо ситуації;
- зазначте складнощі ситуації;
- зверніть увагу на можливості співрозмовника;
- запропонуйте допомогу;
- розкажіть, що ви перебували у схожій ситуації;
- запропонуйте просто побути разом: «Я з тобою!»

Дуже важливо, щоб учасники групи самі вирішили, як можна підтримати людину. Завдання ведучого – допомогти зрозуміти, чи дійсно запропонований спосіб є підтримкою.

Під час обговорення учасники записують схему та прийоми підтримки: «Я бачу (відчуваю, чую, розумію) твоє занепокоєння (тривогу, сумнів)».

Для прояву підтримки: не радьте, не критикуйте; не говоріть про себе; не ігноруйте і не заперечуйте почуття інших людей; продемонструйте, що розумієте людину, промовивши: «У мене таке відчуття, що ви чимось...», «Якщо я вас правильно зрозумів...».

Для виявлення підтримки не використовуйте упереджені оцінки; повністю зосередьтеся на тому, хто говорить; відмовтеся від будь-яких упереджень щодо співрозмовника; продемонструйте, що ви розумієте та чуєте зміст того, що сказали.

На парах активно використовувалося педагогічне моделювання ситуацій «Що би я зробив...». Пропонувалася ситуація первісно інтолерантна, учасники експерименту повинні були визначити, як будуть поводитися.

Корисними були вправи, у ході яких студенти вчилися спостерігати за оточуючими, зрозуміти душевний стан навколишніх людей, їх прагнення і бажання.

«Аналіз картини». Погляньте на картину із зображенням людей, що перебувають у різних емоційних станах. Дайте відповідь на запитання: «Що можна сказати про внутрішній стан людини? За якими ознаками ви визначили цей стан? Чим він викликаний? Чи можна судити про

глибину переживань людини тільки за її зовнішнім виглядом? Чи подобається вам той, хто зображений на картині? Чим? Спробуйте дати характеристику людині (який її духовний світ; рід занять, інтелектуальний рівень розвитку, характер).

«Про що говорять очі». Погляньте на свого сусіда за партою. Спробуйте визначити, який настрій у вашого товариша; як він себе почуває, про що думає; чим стурбований. Поділіться своїми спостереженнями, висновками. Чи відповідає сказане вами дійсному стану партнера?

«Словесний портрет». Створити словесний портрет свого одногрупника і запропонувати відгадати, хто це. У характеристиці відобразити фізичні дані (зріст, вагу, будову тіла); зовнішність (колір волосся, очей, естетичну привабливість та ін.); виразність поведінки (постанову, ходу, міміку); темперамент (в'ялість, інертність, пасивність, швидко зміну емоційного стану, зовнішню рухливість, стриманість, мовчазність або навпаки); позитивні риси характеру (захоплення, інтереси, звички). Однокласникам необхідно визначити, про кого йде мова, й оцінити, наскільки словесний портрет відповідає дійсності.

«Співчуття». Двом студентам пропонується програти ситуацію: перший ділиться радістю або смутком відповідно до певних подій. Інший повинен належним чином відреагувати на це повідомлення. (Одна й та ж сама ситуація програється різними парами в, після чого проходить обговорення найкращого способу взаємодії партнерів).

«Увійди в стан іншої людини». У спілкуванні велике значення набуває вміння сприйняти людину такою, якою вона є, зрозуміти характер її думок, побачити будь-які події, явища її очима, поставити себе на її місце в певній ситуації. Спробуйте зробити це.

Двом студентам пропонується роль «учителя» і «учня». Необхідно програти сцену бесіди вчителя з учнем з приводу погіршення навчання та поведінки. Студенту в ролі «учителя» необхідно переконати клас залишитися для прибирання території школи з нагоди свята, що наближається. Два студенти повинні програти сцену розмови класного керівника і батька одного із недисциплінованих учнів.

Зацікавила студентів і робота з формування саногенного мислення. Це передбачало включення механізмів самозміни на підставі вибору між «Я повинен» або «Я обираю». Наведемо приклад (табл. 2).

У кінці цієї серії вправ студенти зробили висновок, що успішність толерантного спілкування та взаємодії досягаються не стільки технікою та прийомами, а тим, наскільки усвідомлена та проаналізована ця проблема, наскільки спроможні та готові прийняти багатоплановість іншого, почути і себе, і співрозмовника та дотримуватися заповіді: поводитися з іншим так, як хочеш, щоб поводитися з тобою.

На основі аналізу теорії і практики виховання толерантності учнівської молоді майбутні вчителі виділили такі правила організації педагогічної діяльності при створенні толерантного простору.

1. Школа для дитини має бути рідною, дитина повинна відчувати зацікавленість педагогів, батьків, товаришів до своїх успіхів та невдач.

2. Педагоги, учні, батьки – члени одного колективу, вони допомагають один одному.

3. Спільна мета школи – мета кожного педагога та учня.

4. Необхідно реально поважати думку дітей, а не грати в повагу до них.

5. Кожен у колективі повинен бути творцем відносин та нових справ.

6. Тільки толерантні вчителі та толерантні батьки можуть виховати толерантних дітей.

Таблиця 2

Формування в педагогів толерантного стереотипу мислення

№	Негативні стереотипи мислення	Стратегія виховного впливу	Новий толерантний стереотип мислення
1	Упевненість у тому, що емоції є причиною кризи. Переконавання: «Мої емоції під контролем. Моє роздратування обґрунтоване. Моє терпіння невдовзі урветься і треба випустити з себе все, що наболіло».	Техніка «охолодження» емоцій з обох боків для рішення та погодження. Техніка «охолодження» та «розсіювання» под.-разників: співчутливе вислуховування, надання виходу гніву, ствердження певної думки для пом'якшення негативних емоцій або усунення непорозуміння, що дратує.	Я легко погоджуюся розглянути проблему з різних сторін. Я людина гнучка. Я спокійна та врівноважена. Конфлікт не буде розв'язаним, якщо буду різким. Нам треба подумати про розв'язання проблеми в майбутньому, а не згадувати минуле.
2	Недовіра до оточення. Переконавання: «У цьому світі нікому не можна довіряти. Скритність – мій захисний панцир, тому що надто часто доводиться розраховуватися за свою довірливість. Нерозумних навкруги себе бачиш частіше, ніж розумних. Милосердя – ілюзія нашого суспільства».	Техніка переборення недовіри. Техніка оцінки обґрунтованості цієї недовіри або відкритого продуктивного обговорення її.	Я дозволяю собі йти вперед. Я звільнився від усілякої заборони та впливу. Мій щит – любов та схвалення. Я не боюся продемонструвати, хто я є насправді. У світі все спокійно. Я з готовністю сприймаю нові ідеї.

Особлива увага приділялася організації самостійної навчальної та науково-дослідної роботи студентів, оскільки актуалізація самостійності майбутніх учителів у конструюванні та реалізації технологій пошуку й засвоєння полікультурного соціального досвіду було важливим засобом розвитку в них рис толерантної особистості. На підставі озброєння студентів відповідними знаннями, вміннями і навичками розвитку якостей толерантної особистості, їхнє самовиховання відбувалося

шляхом таких форм: пошук, конспектування і вивчення додаткової літератури з педагогіки і психології толерантності; складання і доповнення планів, рекомендацій, проблемних педагогічних ситуацій; написання рефератів, доповідей, письмових робіт, творів-роздумів. У процесі організації самовиховання студентів щодо набуття ними рис педагога-фасилітатора нами використовувалися різні методи: проблемне навчання, дискусії, рольові та ділові ігри, соціально-перцептивна імпровізація, ситуаційний, біхевіоральний та експресивний методи.

Завданнями на педпрактиці, поряд з підготовкою і проведенням пробних і залікових уроків, плани-конспекти яких передбачали чітку диференціацію засобів педагогіки толерантності, виступили постійні спостереження, аналіз і обговорення студентами особливостей організації процесу, способів і результатів дидактичної взаємодії педагогів із учнями, з урахуванням прояву їхньої індивідуальності і використовуваних способів педагогічного спілкування. Означені завдання здійснювалися за схемами спостережень за ознаками прояву в умовах педагогічного процесу толерантних і інтолерантних взаємовідносин його учасників, що пропонувалися студентам заздалегідь (Технологічна карта «Алгоритм аналізу педагогічної ситуації», «Бланк протоколу спостереження за стилем педагогічного спілкування», «Бланк самоспостереження за способами дидактичної емоційної взаємодії з учнями», «Бланк порівняльної характеристики ідеального й актуального професійного «Я» майбутнього вчителя»). Після педагогічної практики студенти захищали проекти моделей свого стилю педагогічного спілкування, обґрунтовуючи індивідуальні досягнення, проблемні зони власного професійного саморозвитку, що можуть утримувати перспективи їхнього подальшого зросту як учителів-фасилітаторів, програму з професійного самовиховання в дусі толерантності.

Отже, формування толерантності майбутніх учителів є одним із способів інтенсифікації їхньої професійної підготовки на засадах гуманізації. Ефективності цього процесу сприяють відповідні методичні засоби, з-поміж яких: лекції проблемного характеру, методи ігрового моделювання, тренінгу, групової дискусії, аналізу конкретних педагогічних ситуацій, соціально-перцептивної імпровізації; самостійна науково-дослідна робота студентів.

Одне з першочергових завдань педагогіки полягає в знаходженні умов і методів формування толерантності майбутніх учителів, у якій би поєднувались моральні якості, високі гуманістичні ідеали, творче ставлення до професії, прагнення до самовдосконалення. Виховання таких значущих соціально-громадянських якостей сприятиме повноцінному розвитку інтелектуальної та емоційної сфери, збагаченню духовного життя особистості, формуванню готовності до співіснування з іншими людьми, спілкування, розуміння, здійснення професійної діяльності.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ОЛІМПІАД І ВЕБ-КВЕСТІВ

М. О. Давидюк

Сучасна педагогічна практика переконливо доводить, що ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки сучасний педагог розвинутий не лише як професіонал, але і як особистість. Нині актуалізується проблема професійної компетентності вчителя, що пов'язане з соціально-економічними трансформаціями суспільства і вимогами сучасного ринку праці до фахівця, зокрема освітньої галузі. Професійна компетентність вчителя, за спостереженнями багатьох дослідників становить собою особливо психологічне утворення, що перебуває в структурі особистості фахівця на перетині професійних навичок і індивідуальних здібностей (Г.Шукерман), може успішно розвиватися за відповідних умов або ж зазнавати стагнації (в ситуації професійного вигорання, наприклад). Формування професійної компетентності вчителя починається на етапі вибору освітнянської професії, триває під час навчання у вищій школі і впродовж подальшої фахової діяльності. Успішність цього процесу значною мірою зумовлює ефективне кар'єрне зростання та професійну самореалізацію особистості, впливає на відчуття задоволеності життям загалом. Тому надзвичайно важливим стає розвиток професійно важливих якостей вчителя на етапі первинного становлення компетентності, оскільки.

Проблема особистісних якостей вчителя знайшла свого часу відображення у працях багатьох педагогів, зокрема у спадщині В.О.Сухомлинського, який відзначав, що жоден учитель не може бути універсальним, а тому абстрактним утіленням усіх чеснот, у кожному щось одне переважає, кожен, маючи неповторну «живинку», спроможний якнайповніше, більш яскраво, ніж інші, розкрити, виявити себе в якійсь сфері духовного життя. Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що значний внесок у вивчення закономірностей формування особистості вчителя здійснили освітяни Ш.Амонашвілі, М.Мітіна, Н.Кузьміна, Л.Маркова, С.Соловейчик та ін.

Проблема кількісних вимірювань здібностей має досить тривалу історію. Ще наприкінці ХІХ – на поч. ХХ ст. зарубіжні психологи (Кеттел, Термен, Спірмен) під впливом вимог, викликаних необхідністю здійснювати професійний відбір для масових спеціальностей, виступили з пропозицією виявляти рівень здібностей учнів. Отже, тим самим передбачалось, що буде встановлено рангове місце особистості та її придатність до виконання певного виду діяльності.

Якісна характеристика здібностей дозволяє відповісти на запитання, в якій сфері людської діяльності людині легше знайти себе, виявити великі успіхи і досягнення. А з'ясувавши, які конкретно-психологічні

якості відповідають вимогам певної професії, можна відповісти на питання, в якій мірі вони розвинені в людини стосовно інших. Тим самим якісна характеристика здібностей нерозривно пов'язана з характеристикою кількісною.

В контексті сучасних освітніх реформ проблема здібностей людини, професіонала, і зокрема, освітянина, вчителя, набуває особливої гостроти. Актуальність проблеми педагогічних здібностей підтверджується тим, що вона досить широко представлена у працях багатьох дослідників. Наприклад, ще в творах С.Рубінштейна, Б.Теплова було закладено фундамент у вивченні педагогічних здібностей у вітчизняній науці. В подальшому їхні ідеї було розвинуто іншими вітчизняними дослідниками. Так, Н.Кузьміною розкриті такі здібності, як педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічний такт, розподіл уваги, організаційні здібності. Ф.Гоноболін перераховує і розкриває наступні здібності, необхідні вчителю: здатність розуміти учня; здатність доступно викладати матеріал; здатність розвивати в учнів пізнавальний інтерес; організаторські здібності, педагогічний такт, здатність передбачати результати своєї роботи. У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності були представлені В.Крутецьким, який розробив чітку структуру здібностей залежно від виконуваної діяльності і особистих характеристик самого вчителя.

В.Шадріков в якості професійно важливих якостей особистості називає індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність цієї діяльності. Домінантними у професійно-педагогічній діяльності виявляються: активність особистості, цілеспрямованість, урівноваженість, бажання працювати з учнями, спроможність не розгубитися в екстремальній ситуації, чесність, справедливість, сучасність, педагогічний гуманізм, ерудованість, педагогічний такт, толерантність, дисциплінованість, педагогічний оптимізм. Окрім того, сюди варто також віднести такі якості, як вимогливість, відповідальність, комунікабельність. Усі ці якості активно формуються під час професійного навчання у вищій школі – в аудиторії та під час практики в школі чи в літньому оздоровчому таборі.

Оновлення змісту освіти потребує значних змін у фаховій підготовці майбутніх педагогів. У вищому навчальному закладі формуються основи педагогічної майстерності та професійної культури вчителя, вихователя. Важливою складовою педагогічної майстерності, стимулятором професійного зростання педагога є здібності до педагогічної діяльності. Уперше в науковий обіг поняття «педагогічні здібності» увів Платон. Він вважав, що людина народжується з уже готовими здібностями і надалі змінити їх неможливо. Щоправда, в останні роки життя він змінив свою точку зору і припускав можливість розвитку і вдосконалення здібностей [55, с. 310]. Я.А. Коменський відстоював принципову можливість розвитку здібностей і доводив, що

це необхідно робити стосовно кожної конкретної дитини. Саме він уперше використав термін «дидактика», під яким розумів «мистецтво навчати всього» [42, с. 83]. А.Ф.Дістервег одним із перших звернув увагу на теоретичну підготовку вчителів і проблему педагогічних здібностей. Він уважав, що в усякому істинному навчанні поєднуються три фактори: 1) знання справи (об'єкта); 2) любов до справи й учнів (суб'єкта); 3) педагогічні здібності [42, с. 84].

Серед робіт 40-х років ХХ століття, присвячених проблемі здібностей, заслуговують на увагу праці О.Г.Ковальова «Про авторитет учителя» і М.Ф. Петрова «Про значення авторитету і особистісного прикладу вчителя». У них розкриваються особистісні якості вчителя. Так, до основних якостей педагога М.Ф.Петров відносить любов до дітей і справи, знання свого предмета, уміння знайти підхід до дітей, педагогічний такт і вимогливість. Педагогічні ж здібності він розуміє як сукупність психічних процесів особистості вчителя, які забезпечують успіх діяльності і створюють йому авторитет серед учнів і колег. У 50-ті роки вперше спробу визначити зміст педагогічних здібностей зробив М.Д. Левітов. У його книзі «Дитяча і педагогічна психологія» велику увагу приділено особливостям діяльності вчителя і змісту педагогічних здібностей. Під педагогічними здібностями М.Д. Левітов розуміє ряд якостей, які стосуються різних сторін особистості вчителя і, передусім, його розумової діяльності. Ці якості «не вроджені, вони розвиваються в процесі навчання і практичної роботи, але вони досить стійкі, щоб говорити про них як про якості, необхідні для успішної роботи вчителя» [19, с. 411].

М.Д.Левітов виділяє 5 основних педагогічних здібностей:

- здібність передавати знання дітям коротко і цікаво;
- здібність розуміти учня, яка базується на спостережливості;
- самостійний і творчий склад мислення;
- педагогічна винахідливість, швидкість орієнтування, яка дозволяє своєчасно намітити потрібні заходи;
- організаційні здібності.

Однак така класифікація не є досконалою, тому що творчі здібності представлені схематично, лише як самостійний і творчий склад мислення. Важливі гностичні здібності не виділені взагалі, а комунікативні розчиняються в усіх інших.

О.І.Щербаков у своїх працях розглядав якості особистості педагога як провідний фактор впливу на процес формування учнів та його педагогічні здібності. Він зокрема виділив: а) індивідуально-психологічні особливості – високі пізнавальні інтереси, любов до дітей і потреба працювати з ними; цілісний і твердий характер; самостійність і діловитість; педагогічні здібності (адекватність сприйняття вчителем дитини, педагогічне прогнозування); б) практичні вміння і навички – загально педагогічні (інформаційні, орієнтаційні, розвивальні,

мобілізаційні), загальношудові (конструктивні, організаційні), комунікативні (спілкування з різними людьми), самоосвіта (систематичне збагачення своїх знань, правильне їх застосування) [55, с. 94]. Заслуга О.І.Щербакова в тому, що він диференціював загальнопедагогічні і вузькопрофесійні здібності вчителя. Важливі дослідження, присвячені проблемі формування педагогічних здібностей, провела Н.В.Кузьміна. За її визначенням, педагогічні здібності – це «індивідуальні, стійкі властивості особистості, які перебувають у специфічній чутливості до об'єкта, засобів, умов педагогічної праці і створення продуктивних моделей, формування відповідних якостей в особистості вихованця» [148, с. 14]. В.Кузьміна поділяє здібності на загальні і спеціальні. До загальних вона відносить насамперед інтелектуальні – пам'ять, уяву, мислення, до спеціальних – здібності, необхідні для виконання спеціальних видів діяльності: музичної, художньої тощо. Спеціальні здібності включаються в педагогічну діяльність за умови наявності в учителя педагогічної спрямованості й педагогічних здібностей. Дослідниця виокремлює такі педагогічні здібності:

1) конструктивні – здібність проектувати особистість учня, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал стосовно віку та індивідуальних особливостей дітей;

2) організаційні – здібність залучати учнів до різних видів діяльності і робити колектив інструментом впливу на кожного учня;

3) комунікативні – здібність установлювати правильні взаємини з дітьми і перебудовувати їх у залежності від розвитку учнів і їх вимог до вчителя.

До педагогічних здібностей Н.В.Кузьміна відносить також педагогічний такт, педагогічну уяву, педагогічну спостережливість. Проте, педагогічний такт – це особистісна якість педагога, яка проявляється і формується в процесі професійного спілкування з вихованцями і є складовою його комунікативних умінь. А педагогічна уява і педагогічна спостережливість – важливі компоненти перцептивних здібностей. Усі педагогічні здібності, на думку психолога, мають подвійну зверненість: до учня і до самого вчителя. Вони фокусують у собі гностичний і творчий елемент [148, с. 161]. У результаті дослідження вона дійшла важливого висновку: рівень розвитку педагогічних здібностей часто не збігається з рівнем ставлення до справи, набагато випереджаючи його або, навпаки, відстаючи від нього.

Цікаві дослідження з проблеми педагогічних здібностей належать Ф.М. Гоноболіну. Він поділяє якості, що зумовлюють успіх роботи вчителя, на власне педагогічні здібності і властивості, що супроводжують їх, які теж відіграють велику роль у педагогічній роботі і є складовими педагогічного таланту. І те, й інше він у свою чергу поділяє на дві групи за ознакою поширеності. Ф.М.Гоноболін вважає, що людина, яка володіє всіма компонентами педагогічних здібностей,

може виявитися посереднім педагогом, якщо у неї не буде загальних особистісних якостей (глибокої переконаності, принциповості, цілеспрямованості). Розкриваючи зміст педагогічних здібностей, він включає до них увесь комплекс якостей особистості, який визначає успіх педагогічної діяльності і, таким чином, педагогічні здібності по суті розчиняються в понятті особистість, з чим, очевидно, не можна повністю погодитися. Ф.М. Гоноволін виділяє такі групи здібностей: 1) дидактичні – здібність до реконструкції навчального матеріалу, здібність оцінювати складність матеріалу, винахідливість, дотепність; 2) експресивні, що стосуються мови, міміки, зовнішнього вигляду і форм поведінки педагога; 3) перцептивні; 4) організаторські; 5) сугестивні, тобто здібність до навіювання; 6) науково-пізнавальні, або академічні [148, с. 105-108].

У цій класифікації, як і в класифікації Є.О.Гришина, теж окремо не виділені комунікативні здібності, що доцільно було б зробити. Небезпідставним, на наш погляд, є твердження Ф.М. Гоноволіна про те, що всі педагогічні здібності тісно взаємопов'язані і характеризуються взаємодоповнюваністю. Завдяки цьому спостерігається широка компенсація слабо розвинених здібностей, або ж тих, які відсутні взагалі [148, с. 109]. Цієї ж точки зору дотримуються і Н.В.Кузьміна, Є.О.Панько, М.Й.Станкін.

Серед сучасних класифікацій педагогічних здібностей, на наш погляд, найбільш повною і детальною є класифікація М.Й.Станкіна. Поділяючи позицію О.М.Леонтьєва, він до основних педагогічних здібностей відносить:

- експресивні – уміння викладача образно і яскраво висловлювати думки за допомогою слова і невербальних засобів [148, с. 13];

- дидактичні – уміння ефективно будувати навчально – виховний процес, на основі принципів виховуючого навчання, активності, свідомості, доступності, наочності, систематичності, міцності;

- перцептивні здібності – уміння сприймати внутрішній світ того, хто навчається, відчувати його психічний стан у кожен окремий момент, виявляти його ставлення до занять і викладача;

- науково-педагогічні здібності – уміння педагога виконувати науково – дослідну роботу. Саме вони забезпечують постійне прагнення його до нового, викликають бажання працювати творчо, експериментувати, критично оцінювати свій досвід і досвід колег;

- авторитарні здібності – уміння швидко завойовувати повагу, а надалі – високий авторитет; у вольовому впливі на вихованців;

- комунікативні здібності – це вміння легко вступати в контакт з іншими людьми й підтримувати з ними правильні стосунки;

- особистісні здібності – це вміння виявляти педагогічний такт;

– організаційні здібності – уміння чітко без втрати часу і підготовки провести будь-яке заняття, знайти кожному посильну, цікаву справу, створити дружню атмосферу в колективі;

– конструктивні – це вміння проектувати майбутнє вихованців, передбачати результати своєї праці;

– мажорні – це оптимізм і гумор педагога, які допомагають активізувати навчальний процес, попередити чи безболісно ліквідувати конфлікт, зняти напругу;

– гностичні – це вміння швидко й точно розпізнавати предмет чи явище, аналізувати їх, успішно оперуючи відтвореними в пам'яті образами;

– психомоторні – уміння, які забезпечують рухові навички, здатність у роботі «поєднувати голову з руками»;

– здібність до розподілу й концентрації уваги – готовність на занятті і в усіх інших випадках спілкування тримати в полі зору всю групу вихованців, бачити одночасно кожного окремо, контролюючи свою поведінку – мовлення, жести, вираз обличчя, позу.

До запропонованого переліку варто додати ще й креативні здібності. Виходячи з того, що в основі вміння, як правило, лежить відповідна здібність, ця класифікація видається найоптимальнішою, оскільки відповідає основним групам умінь педагогічної техніки.

Вивчення різних підходів до класифікації педагогічних здібностей показало, що структура цих здібностей являє собою складне багаторівневе утворення, яке містить академічні, перцептивні, комунікативні, організаторські здібності (групи здібностей), що забезпечують успішність і ефективність діяльності, і розвиток яких є необхідним у сучасних освітніх умовах. Сучасні посібники з педагогічних дисциплін для студентів вишів подають детальний аналіз, частіше за все, таких педагогічних здібностей, як дидактичні, перцептивні, організаторські, комунікативні, академічні, прогностичні, здатність до розподілу уваги і педагогічний такт.

Найбільш сприятливим періодом для діагностики і розвитку професійних здібностей є етап навчання майбутніх вчителів в університеті.

Надзвичайно потужним потенціалом у формуванні професійно важливих якостей майбутнього вчителя, педагогічних здібностей, зокрема організованості, комунікабельності, здатності до критичного мислення та побудови логічних і доцільних стратегій професійної поведінки, гностичних здібностей володіють такі педагогічні технології сьогодення, як *педагогічна олімпіада та веб-квест з педагогіки*.

Участь у педагогічних олімпіадах дозволяє кожному студенту-майбутньому вчителю, продемонструвати рівень власної ерудиції, глибину обізнаності з такою ключовою дисципліною, як педагогіка, виявити творчі здібності й уміння знаходити вихід зі складних

педагогічних ситуацій, показати сформованість критичного мислення, навичок наукового аналізу педагогічних концепцій. На відміну від шкільних, олімпіади у вищих професійних закладах почали проводитися з 70-х років минулого століття. За цей час олімпіадний рух трансформувався в самостійну форму навчання, що об'єднує практично всі основні переваги сучасних форм і методів навчання (активного, контекстного, проблемного, розвивального, особистісно орієнтованого, багаторівневого тощо) [161; 250]. У 90-х роках ХХ століття починають проводитися перші олімпіади з педагогіки у вітчизняних педагогічних навчальних закладах – училищах, інститутах, університетах. Спочатку це були конкурси вожатської майстерності, конкурси-конференції за результатами педагогічної практики, першість «Студент року», конкурси педагогічної майстерності. Згодом почали регулярно відбуватися власне олімпіади з педагогіки [250]. З того часу напрацьовується відповідний навчально-методичний інструментарій педагогічних олімпіад – розробляються й апробуються різного роду конкурсні завдання, покликані унаочнити результати теоретичної та практичної підготовки студентів під час вивчення педагогічних дисциплін, стимулювати інтерес до аналізу різних фактів і явищ педагогічної дійсності, заохочувати активну участь в освітній діяльності, формувати творчі здібності майбутнього вчителя в процесі оволодіння особливостями педагогічної діяльності на основі власного досвіду студента, спонукати до самоосвіти й самовдосконалення. У наш час вироблено вже певну технологію підготовки й проведення олімпіади з педагогіки у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Підготовка до олімпіади проводиться упродовж усього навчального року: на семінарах та семестрових консультаціях з дисципліни розглядаються складні теоретичні питання, відбуваються дебати з актуальних педагогічних проблем (зараз такого роду дискусії проводяться в мережі Інтернет за допомогою ресурсів соціальних мереж «ВКонтакте» та «Фейсбук» на сторінках кафедри педагогіки); під час пропедевтичної практики студенти 2 та 3 курсів аналізують уроки, різні педагогічні ситуації, розробляють педагогічні проекти, проводять фрагменти уроків і виховних заходів під керівництвом провідних викладачів кафедри педагогіки. Під час таких форм роботи та модульних контролів із дисципліни «Педагогіка» визначаються кращі студенти, які беруть участь у відбіркових турах олімпіади, переможці яких входять до загальноуніверситетського туру. У цьому році кафедра педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, яка традиційно виступає ініціатором і організатором першого олімпіадного туру, увела декілька суттєвих інновацій у зміст, форми проведення олімпіади й оцінювання робіт її учасників. Метою проведення олімпіади з педагогіки є виявлення й удосконалення рівня розвитку професійних і творчих здібностей майбутніх фахівців, а також

підтримка талановитої молоді. Перед олімпіадою висувалися наступні завдання: розкриття професійно-особистісного.

В олімпіаді брали участь студенти, які вивчають педагогіку як навчальну дисципліну в поточному році. Участь в олімпіаді добровільна, за бажанням. Перший тур олімпіади проходить у два етапи. У першому етапі (турі) беруть участь усі бажаючі з числа студентів третього курсу, а вже до другого туру виходять ті представники кожного інституту, хто набрав найбільшу кількість балів на першому етапі. Завдання першого туру спрямовуються на перевірку професійної ерудиції, знань, умінь і навичок майбутніх учителів: вони складаються з двох блоків – теоретичного, представленого тестовими завданнями (2 варіанти), і творчого, який передбачає порівняльний аналіз двох педагогічних поглядів на виховне явище. Тестові завдання охоплюють весь курс педагогіки – основи педагогіки, дидактику, теорію виховання, школознавство, у кожному варіанті налічується 40 завдань. Творче завдання, яке передбачає, скажімо, порівняльний аналіз і власну оцінку педагогічного явища, може бути таким: «У 1968 р. В. Сухомлинський опублікував статтю під назвою «Виховання без покарань». «Багаторічний досвід, – пише В. Сухомлинський, – переконує в правдивості дуже важливої педагогічної закономірності: там, де джерелом радості дитини, підлітка є праця для людей, суспільства, зовсім немає покарань. Злочинів не буде, якщо в дитинстві, отрочстві, ранній юності не буде покарань, – точніше: якщо зникне потреба, необхідність у покараннях». А. Макаренко часто вживав поняття «кара» замість «покарання»: «Я особисто переконаний, що кара – не таке вже велике добро. Але я переконаний в тому, що там, де треба карати, там педагог не має права не карати. Кара має розв'язати й зліквідувати окремих конфлікт і не створювати нових конфліктів». Чи доцільно використовувати метод покарання у вихованні дитини? Якщо так, то обґрунтуйте педагогічні умови його ефективності».

Усі роботи учасників олімпіади шифруються, а перевірка відбувається спільними зусиллями не тільки членів журі конкурсу, а й незалежних спостерігачів. Такий підхід забезпечує об'єктивність і прозорість оцінювання відповідей учасників, формування неупередженого ставлення до особистої позиції кожного студента. Роль незалежних спостерігачів полягає в стеженні за дотриманням правил участі в олімпіаді всіма студентами (відсутність списування, розмов по мобільному, дотримання часу, відведеного на виконання завдань, експертиза бланків з тестами) та участі в перевірці зашифрованих робіт учасників (прізвища та імена студентів-учасників від початку роботи до завершення перевірки знаходяться в спостерігачів у запечатаному конверті). Після підрахунку балів спільно зі спостерігачами визначаються прізвища тих студентів, які проходять у другий тур, який відбувається традиційно через 2 тижні після першого. Інформація про результати першого туру з'являється через декілька годин на сторінці

групи кафедри педагогіки в соцмережі «ВКонтакте» – маємо оперативність поширення інформації про перебіг і результати конкурсу. Об'єктивність і прозорість не лише оцінювання, а й перебігу олімпіади забезпечується єдиними спільними вимогами й правилами для учасників, чітко визначеними й оприлюдненими критеріями оцінки відповідей студентів, інформація про які була унаочнена на екрані в аудиторії, де відбувалася олімпіада (це стосувалося як першого, так і другого туру).

Участь у другому турі олімпіади передбачає виконання вже трьох завдань: практичного, до якого студенти готуються вдома (презентація один з дидактичних методів чи принципів, якого саме – визначається за допомогою жеребкування наступного дня після проведення першого туру), теоретичного – порівняльний аналіз різних педагогічних явищ (прикладом, моделей виховання чи теорій змісту освіти) та творчого (знайти вихід зі складної педагогічної ситуації, сюжетом якої слугує фрагмент сучасного художнього фільму про вчителя, продемонстрований на екрані). До кожного із завдань другого туру було розроблено алгоритм його виконання – на нашу думку, це не тільки полегшує самостійну роботу студентів, а й спрямовує її у відповідному напрямі (орієнтація на навчальні програми, підкріплена суб'єктивним досвідом учасників). Результати виконання конкурсних завдань у другому турі також оцінюються в балах відповідно до заздалегідь чітко визначених критеріїв, установлених організаторами: актуальність змісту, оригінальність форми представлення, реалістичність втілення пропонованої учасником ідеї, творчий підхід і практична значущість інформації для професійної підготовки майбутнього вчителя.

Результати домашньої підготовки учасників приємно вражають журі конкурсу та усіх присутніх: виступи майбутніх учителів зазвичай яскраві й оригінальні, у них студенти виявляють індивідуальний творчий підхід до потрактування педагогічних закономірностей, високий рівень культури мовлення, вміння лаконічно й чітко, науково грамотно виражати власні думки (цього вимагає й одна з умов конкурсу – обмеження часу до однієї хвилини), гарне володіння мультимедійними засобами навчання. Порівняльний аналіз педагогічних явищ, що його здійснюють учасники олімпіади в другому завданні, спрямований на виявлення рівня розвитку професійного педагогічного мислення, здатності цілісного бачення педагогічних явищ у їхній динаміці, ціннісних орієнтацій майбутніх учителів – адже, як відомо, не існує гірших чи кращих моделей виховного впливу – усі вони мають право на існування й використання залежно від ситуації, віку та індивідуальних особливостей дитини.

Третє завдання другого туру передбачає виявлення професійної компетентності майбутнього вчителя: вміння швидко орієнтуватися в ситуації, обираючи доцільну стратегію самопрезентації, зокрема під час першого знайомства з класом; здатність дотримуватися основних

принципів та уміло послуговуватися методами виховного впливу на особистість і колектив, вміння налагодити необхідний контакт, конструктивний діалог і залучити учнів до навчальної діяльності. Таким чином, олімпіада не лише сприяє виявленню й відбору творчо мислячих студентів – майбутніх учителів, але й стимулює формування в молодих людей ціннісного ставлення до професійної діяльності, підтримує авторитет педагогічної професії, допомагає зберігати й розвивати кращі традиції регіональної науково-педагогічної школи.

У навчальному процесі нами також використовується така форма інтерактивно-цифрового навчання, як веб-квест (від англ. Quest – пошук, пригода), що становить собою програмний інноваційний продукт. Концепція веб-квестів була розроблена у США в середині 90-х років ХХ століття професорами університету Сан-Дієго Б.Доджем та Т.Марчем. На порталі веб-квестів (<http://webquest.org>) розміщені методичні рекомендації, надані численні приклади й шаблони, які допомагають викладачам самотужки створити веб-квест. Останній представляє собою свого роду проект, або запрограмовану гру, де майбутньому вчителю пропонується проблемне завдання, наприклад, дібрати матеріал з мережі Інтернет з певної тематики, розв'язати поставлену задачу, використовуючи віднайдені джерела. Але веб-квест – це не просто пошук інформації в Інтернеті, він надає широкі можливості в розвитку в студентів умінь саморегуляції власної діяльності – що виявляється дуже важливим в умовах переходу до збільшення кількості поза аудиторної самостійної та індивідуальної роботи. У процесі виконання завдань студенти отримують не лише готові до використання знання, а самі мусять їх здобувати з різних джерел чи генерувати власні.

Нижче наводимо приклади завдань з веб-квесту, розробленого у 2014-2015 н. р. викладачами кафедри педагогіки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського М.Давидюк та Ю.Шиковою.

Спочатку студенти читають звернення, у якому окреслюється коло завдань веб-квесту, потім обирають ту роль, яку хочуть зіграти у віртуальному професійному середовищі. Ролі можуть бути згодом змінені, за бажанням студентів, якщо вони хотіли б спробувати свої сили у різних професійних позиціях – це розширює репертуар поведінкових реакцій майбутнього фахівця і в підсумку, позитивно впливає на розвиток у нього професійно важливих якостей, зокрема здатності ставити себе на місце іншого учасника педагогічного процесу і оцінювати його позицію об'єктивно.

Вступне слово.

Шановні студенти – дружокурсники! Ви почали знайомство із педагогікою – наукою, яка вивчає закономірності навчання і виховання людини. За словами видатного освітнього діяча К.Д.Ушинського, «Педагогіка покликана забезпечити відкриття засобів для творення в людині такого характеру, який протистояв би натиску усіх

випадковостей життя, рятував би людину від їх шкідливого, руйнівного впливу і давав би людині можливість мати з усього добрі результати». Педагогіка – це мистецтво впливу на дитину з метою гармонійного розвитку усіх особистісних сфер. Кафедра педагогіки бажає Вам успіхів в осягненні наукових основ і в оволодінні мистецтвом педагогіки! Запрошуємо Вас взяти участь у розробленому нами веб-квесті – цікавій науково-професійній грі, яка покликана допомогти кожному студенту стати справжнім педагогом.

Ми пропонуємо Вам занурення (?) у коло актуальних проблем сучасної педагогічної науки, моделювання таких педагогічних ситуацій, які у майбутньому складатимуть основу Вашої професійної діяльності, а також можливість випробувати себе у різних контекстах фахової діяльності – вчитель-предметник, вихователь, класний керівник, науковець, психолог, спеціаліст з інноваційних педагогічних технологій.

Будь, ласка, ознайомтесь з інструкцією до участі у веб-квесті.

Бажаємо успіхів!

Мета веб-квесту: поглибити знання теоретичних основ педагогіки, набути навичок аналізу педагогічних явищ, сформувати індивідуальний стиль науково-дослідницької діяльності

Рівень перший

Мета: удосконалити навички точної відповіді на питання, узагальнити знання основних дидактичних ідей у розвитку педагогіки в різні історичні епохи; навчити використовувати Інтернет ресурси для вивчення й аналізу різних педагогічних ідей, застосовувати усі способи опрацювання науково-методичної інформації, заповнювати запропоновані для рефлексії та доповідей анкети.

Завдання до першого рівня:

1. Виховання людини – складний процес, який підпадає під вплив багатьох факторів. Наші предки створили цілісну систему народного виховання як передачі досвіду життя в світі від покоління до покоління. Ця система згодом збагатилася досвідом перших професійних педагогів і вихователів, результатами психологічних досліджень і перетворилася на справжню науку.

К.Д. Ушинський розробляв основи педагогіки як науки, але разом із тим стверджував, що педагогічна наука є мистецтвом. «Вихователь, – писав він, – є художник; школа – майстерня. В ній з грубого шматка мармуру виникає подоба божества».

П.П. Блонський говорить: «Лише ідея, а не техніка і не талант, може бути повідомлена однією особою іншій, і тому лише у вигляді відомих ідей, тобто у вигляді теоретичної науки, може існувати педагогіка».

Проаналізуйте думки К.Д. Ушинського і П.П. Блонського:

1) на якій підставі К.Д. Ушинський прирівнював педагогіку до мистецтва;

2) чи не вступає в суперечку думка К.Д. Ушинського з міркуваннями

П.П. Блонського.

Чим же є педагогіка: наукою чи мистецтвом?

- це питання, на які ми з вами спробуємо відповісти, коли проходитимемо перший рівень квесту.

2. Оберіть для себе одну з ролей, від імені якої вам би хотілось пройти перший рівень веб-квесту, за цим принципом об'єднайтесь у групи.

Ролі для першого рівня:

Учитель-практик (працює в звичайній загальноосвітній школі, постійно стикається з різними складними педагогічними ситуаціями, переконаний, що по-справжньому виховує тільки школа). Завдання для групи: а) Зверніться до творчої спадщини відомих педагогів минулого (Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервега, Й.Г. Песталоцці, М.І. Пирогова та ін.) і занотуйте їхні міркування про значення педагогічної науки у розв'язанні виховних завдань; б) представте результати своєї роботи у вигляді мультимедіа-презентації.

Науковець (розробляє теоретичні основи педагогіки, пише підручники, в школі не працював уже років 10, переконаний, що основи виховання закладаються у сім'ї, школа на дитину впливає не дуже сильно, на відміну від реального життя і впливу ЗМІ). Завдання: а) користуючись предметними покажчиками до видань творів А. Макаренка і В. Сухомлинського, випишіть 4-5 думок про важливість педагогічної теорії в діяльності учителя-вихователя; б) представте результати своєї роботи у вигляді мультимедіа-презентації.

Батько (мати) дитини (має дитину – школяра, бере активну участь у її шкільному житті, переконаний (-на), що по-справжньому виховують винятково батьки, завдання школи – дати освіту, навчити, сприяти соціальному становленню дитини). Завдання: а) Випишіть і поясність 3–4 прислів'я, присвячені проблемам виховання. Проаналізуйте 2–3 українські звичаї або обряди з погляду їхньої педагогічної доцільності; б) представте результати своєї роботи у вигляді мультимедіа-презентації.

3. Заповніть вхідну анкету (посилання на всі анкети розташовані в лівій частині блогу).

4. Уважно вивчіть завдання своєї групи (ролі).

5. Розділіть ролі в вашій групі (кожен учасник може опрацювати матеріал по конкретній особистості, це збереже ваш час).

6. Після виконання завдання заповніть анкету – доповідь вашої групи (всі анкети – доповіді розташовані в лівій частині блогу).

7. Підготуйтеся до захисту своєї роботи, яка буде проходити по закінченню першого рівня.

8. Після захисту робіт першого рівня проведіть індивідуальну рефлексію (дайте відповідь на питання вихідної анкети, оцініть свою роботу і роботу своєї групи). Якщо у вас з'являться труднощі,

звертайтеся до керівника (залишайте свої питання у вигляді коментарів до повідомлень або пишіть на електронну пошту керівника).

Другий рівень.

Мета: навчитися працювати з різними науковими джерелами, які представляють відмінні погляди щодо однієї проблеми; узагальнювати і систематизувати наукові підходи до конкретного теоретичного питання; здобути навички аналізу наукової інформації, вдосконалити вміння працювати у команді.

На цьому рівні результати вашої роботи пропонується представити у вигляді доповіді, спільної для всієї групи. Ця доповідь може бути проілюстрована – мультимедіа-презентаціями, відео файлами.

Ключове питання другого рівня:

Які чинники і з якого моменту починають мати визначальний вплив на розвиток особистості?

Доповідь групи Вчителів-практиків.

Основна теза: «Ми, вчителі, маємо прекрасний привілей – можливість і необхідність усе життя ставати людиною, оскільки головне призначення нашої професії – навчати людяності, і відповідно, самому бути людиною».

Наведіть докази на користь виховання як одного з провідних факторів розвитку особистості. З якого моменту виховання як спеціально організований суспільний процес, спрямований на усебічний розвиток особистості, починає мати визначальний вплив?

Доповідь групи науковців:

Основна теза: «Розвиток людини є результатом взаємодії спадковості і навколишнього середовища: той чи інший чинник по-різному виявляється в неоднакових умовах середовища, а вплив середовища, в тому числі і виховання, має різний ефект залежно як від спадковості, так і від активності самої особистості».

Які компоненти структури особистості (за концепцією К.Платонова) задані генетично, і на них неможливо вплинути засобами навчання і виховання? На які вихователь вплинути спроможний? Які компоненти формуються внаслідок соціалізації індивіда? Змодельуйте ситуацію, коли власна активність особистості стає джерелом її розвитку.

Доповідь групи батьків.

Основна теза: «Мудрим ніхто не вродився, а розуму навчився. Дитя – що тісто: як замісив, так і вирросло».

Як взаємодіють між собою генетичні і соціальні чинники в процесі дорослішання дитини? В які вікові періоди вплив одних є більш сильним, чи взагалі визначальним?

Проаналізуйте ситуацію.

У 2000 р. тринадцятирічний випускник загальноосвітньої школи (Татарстан) успішно вступив на механіко-математичний факультет

Казанського університету. У розмові з мамою хлопчика кореспонденти запитували:

– Коли і як почали його виховувати?

– О, ще до народження, – мовила мама. – Коли йому було 4 місяці, я повторювала вголос таблицю множення. Тому у 3 роки я нагадала йому – і він відтворив.

Наскільки така думка мами хлопчика відповідає певним закономірностям розвитку людини?

Структура веб-квесту складається з декількох обов'язкових розділів:

– вступ (де сформульована тема проекту, обґрунтована його цінність);

– завдання (мета, умови, проблема і її оптимальне розв'язання);

– процес (поетапний опис процесу роботи, розподіл ролей, обов'язків кожного учасника, посилання на Інтернет-ресурси, кінцевий продукт);

– оцінка (може включати як шкалу для самооцінки та оцінки робіт колег по групі, так і опис критеріїв оцінки викладачем);

– висновок (узагальнення результатів, підбиття підсумків).

Після презентації результатів проекти розміщуються в Інтернеті для ознайомлення усіма бажаними. Студенти, працюючи над завданням, збирають, аналізують, узагальнюють інформацію, роблять висновки, формуючи та захищаючи власні погляди в презентації. По завершенню квесту студенти або представляють власні веб-сторінки з обраної теми, або інші творчі роботи в електронній, друкованій чи усній формі. Ми приймаємо презентації в програмному середовищі PowerPoint, які вони представляють на семінарі з педагогіки.

Наш досвід проведення такого семінару показав, що з використанням технологій веб-квест викладач отримує дієвий спосіб формування мотивації навчання, творчого осмислення матеріалу, ретельного закріплення знань та їх ефективного контролю. Ця технологія дозволяє створювати мікросвіт, в якому студенти – майбутні вчителі можуть пересуватися за допомогою гіперпосилань, моделювати різні процеси та явища, створювати інноваційний програмний продукт у різних форматах, а також провести інтерв'ю online з віртуальним персонажем і багато іншого. Практична цінність використання в навчанні технології веб-квесту полягає в тому, що він сприяє розвитку творчого потенціалу в ході виконання дослідних завдань і використання моделюючих програмних середовищ; формує позитивне емоційне ставлення до процесу навчання, розвиває аналітичне мислення майбутнього педагога, вчить дослухатись до думки іншого і конструктивно сприймати критику.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В. В. Каплінський

Активний пошук шляхів удосконалення вчительських кадрів, підвищення їхнього професіоналізму – одне з головних завдань вищої школи. Його успішне розв'язання потребує таких форм і методів професійної підготовки, які б змогли допомогти майбутньому вчителю швидко включитися в навчально-виховну діяльність і забезпечити її якісний результат.

Багато випускників вузів відчувають великі труднощі саме там, де потрібно виявляти не знання спеціальних предметів, а успішно орієнтуватися в умовах шкільної дійсності, що постійно змінюються, і знаходити правильні рішення. Однією з головних причин названої невідповідності є те, що професійно-педагогічна підготовка все ще недостатньо спрямована на формування особистості майбутнього вчителя, важливим компонентом якої є вміння, тобто внутрішні моделі майбутньої діяльності, які забезпечують її результативність.

Вивчення професійної діяльності вчителів різних предметів і студентів старших курсів під час педагогічної практики показало, що найбільші труднощі вони відчувають там, де потрібно здійснити комунікативний вплив у складних педагогічних ситуаціях, і пов'язують ці труднощі з безсистемним і ситуативним характером формування комунікативних умінь (КУ), яке здійснюється переважно стихійно й епізодично.

Проблема оволодіння комунікативними вміннями останнім часом посідає значне місце в наукових дослідженнях. Її вивчення здійснюється на основі загальних закономірностей і механізмів спілкування, визначених Б.Ананьєвим, Л.Виготським, В.Леві, Б.Ломовим, В.М'ясищевим, Б.Паригінім та ін. Цими вченими визначений контекст і загальні позиції наукового розгляду сутності, особливостей, структури спілкування і вмінь, що забезпечують цей процес.

Слід особливо зазначити те, що ми свідомо й цілеспрямовано спиралась на результати наукових досліджень учених-класиків, бо саме ними був закладений фундамент і чітко визначені головні теоретичні засади в дослідженні проблеми комунікативної діяльності.

У дослідженнях О.Бодальова, А.Добровича, В.Кан-Калика, О.Киричука, Я.Коломинського, О.Леонтєва, А.Мудрика й ін. на основі теоретичного осмислення проблеми педагогічного спілкування обґрунтовані головні шляхи підготовки вчителя до його успішної комунікативної діяльності на практиці.

Вагомий внесок у безпосередню розробку проблеми комунікативних умінь учителя, їхньої сутності, структури й умов

формування зробили Ф.Гоноболін, С.Кисельгоф, Н.Кузьмина, Ю.Куллоткін, О.Орлова, В.Сластьонін, А.Щербаков та ін. Широкий діапазон КУ, їх різноманітні класифікації знаходимо в працях О.Леонтьєва, О.Семенової, Л.Савенкової, І.Петерсона, А.Фомина та ін.

Питання про сутність і структуру комунікативних умінь розроблялось багатьма дослідниками. Однак їх розгляд звужувався вузькими цілями того чи іншого дослідження, що було причиною недостатньо повної характеристики особливостей названих вмінь та їх структурних компонентів, зокрема особливостей та структури комунікативних вмінь педагога як важливої складової його професіоналізму. Наше завдання полягало у тому, щоб на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем педагогічного спілкування та власного досвіду організації виховного процесу виокремити функціональні та структурні особливості комунікативних умінь, а також їх структурні компоненти, врахування яких допоможе забезпечити результативність професійної діяльності педагога.

Характеристика та систематизація особливостей комунікативних вмінь є необхідною передумовою для цілеспрямованого їх формування на науковій основі.

При дослідженні цієї проблеми ми спирались на праці класиків психології В.М'ясищева, Б.Ананьєва, Л.Виготського та ін., які визначили та науково обґрунтували основні структурні компоненти спілкування.

Їх аналіз навів на висновок про необхідність конкретизації тих комунікативних вмінь, які забезпечують функціонування кожного з виділених ними структурного компоненту.

Конкретизація комунікативних умінь здійснювалася О.Бодальовим, В.Абрамяном, В.Кан-Каликом, О.Леонтьєвим, Л.Савенковою, А.Капською та ін. Враховуючи результати їх досліджень і опираючись на них, ми, насамперед, здійснили спробу виділити специфічні особливості комунікативних умінь, що забезпечують поряд з освітньою не менш важливу – виховну функцію професійної діяльності педагога.

Так, досить часто поза межами уваги дослідників залишається суттєва ознака комунікативних вмінь, пов'язана з тим, що об'єкт (суб'єкт) комунікативної діяльності, яку вони забезпечують, обов'язково проявляє виражене в тій чи іншій формі *зустрічне відношення*. Тому комунікативні дії в своїй основі завжди повинні бути свідомо орієнтовані на те, щоб викликати саме таке відношення, яке б сприяло їх переходу у внутрішній план особистості вихованця та прийняттю. Інакше кажучи, комунікативне вміння повинне не лише забезпечувати односпрямовану (вербальну чи невербальну) дію, але й одночасно викликати активну взаємодію, яка є головною умовою результативності першої.

Особливості досліджуваних нами вмінь ще й у тому, що в діях, які вони забезпечують, – не лише реалізація предметного змісту, але й

самоподача особистості в цілому: її індивідуальних особливостей, світогляду, спрямованості, позиції, моральних якостей, характеру, темпераменту, і т.п. Крізь цю особистісну призму і сприймається зміст пізнавального або виховного спрямування. Вона є одним з важливих детермінуючих факторів його прийняття чи неприйняття.

Так, в багатьох ситуаціях, особливо виховного характеру, доведені до досконалості, комунікативні вміння можуть мати навіть нульовий коефіцієнт впливовості, якщо суб'єкт, який здійснює цей вплив, не викликає інтересу у вихованців та довіри до себе. Це свідчить про тісний зв'язок комунікативних вмінь (на відміну від деяких інших професійних вмінь вчителя) з особистісними якостями педагога.

Комунікативний зміст, який поєднується, наприклад, з непорядністю вихователя, викликає підозру, недовіру, відчуженість і т.п., набуваючи знаку «-». Це підтверджують багаточисельні факти анкетування старшокласників та студентів.

«Наша класна, – пише учень однієї з вінницьких шкіл, – вміє дуже красиво і грамотно говорити. Але все, що вона говорить, повисає порожніми звуками в тиші неухаги і підозри, тому що те, що вона говорить, не живе в ній самій».

Теза про те, що зовнішня поведінкова сторона комунікативних вмінь не є їх головним показником, підтверджується ще однією важливою особливістю даного вміння. Вона ґрунтується на тому, що комунікативна діяльність виявляється не лише в обміні матеріальними знаками, але й (порівняно з деякими іншими видами діяльності) носить яскраво виражений емоційний характер.

Отже, комунікативні вміння, забезпечуючи цю діяльність, мають нести у собі додаткове емоційне навантаження. При цьому емоційна сторона комунікативної поведінки, як правило, сприймається раніше, ніж інформація, яка міститься в повідомленні, і часто виступає як провідний фактор ефективності процесу спілкування. Отже, здійснюючи комунікативну діяльність, вчитель повинен завжди пам'ятати, що без почуття буде «мертвою» висловлена ним думка.

Щодо специфіки комунікативних вмінь, слід відзначити, що не всі з них реалізуються на базі мовлення. Деякі взагалі не пов'язані з видимими поведінковими діями, оскільки забезпечують діяльність, яка відбувається лише на психічному рівні і не проявляється в зовнішній поведінці, тобто «внутрішню комунікацію або автокомунікацію» [144, с.10].

Це можуть бути перцептивні вміння (чисто внутрішнього плану), які не вимагають словесної трансформації. Підкреслюючи важливість таких умінь, один з видатних канадських психологів П.Вайнцвайг зауважив: «...ми спілкуємось один з одним не словами, а розумінням...» [25, с.140]. Звідси витікає, що найвища стадія комунікативної культури настає тоді, коли людина контролює не тільки слова, але й думки.

У професійній діяльності педагога це набуває особливо важливого значення, оскільки педагог, який ззовні в класі нічого не робить, комунікативно діє. Не дивлячись на те, що він протягом уроку може сидіти, стояти, мовчки вислуховувати відповіді учнів, «зовнішня статистичність його поведінки зовсім не означає зупинку комунікативності дії, вона продовжується в інших формах. І школярі внутрішньо відчувають психічну дію вчителя» [74, с.120].

Не надаючи значення цій особливості комунікативної діяльності, учитель, давши, наприклад, учням самостійне завдання і переключившись (внутрішньо) на проблеми, які зовсім не пов'язані з уроком, рве зв'язок педагогічної комунікації, а тим самим прериває сам вплив [74, с.120].

Отже, особливості комунікативних умінь полягають в тому, що вони забезпечують дії, які, *по-перше*, повинні бути свідомо зорієнтовані на «зустрічне» відношення; *по-друге*, разом з реалізацією предметного змісту, реалізують особистісні якості педагога; *по-третє*, які так, чи інакше, емоційно забарвлені; *по-четверте*, можуть протікати тільки на психологічному рівні, без вербального вияву.

Остання особливість є досить важливою у професійній діяльності педагога, бо педагогічна дія – це «завжди духовне переживання, і якщо воно не виникає, то не виникає і сама взаємодія» [74, с.19].

Базуючись на структурі вміння в широкому його розумінні, а також враховуючи специфіку комунікативних умінь, можна виділити в них два рівні.

Перший рівень – когнітивна (змістова) основа, тобто володіння необхідними для реалізації комунікативних цілей когнітивними структурами, які «виникають в результаті соціалізації – інтеріоризації, а потім детермінують комунікативну поведінку» [189, с. 63]. Зовнішня комунікативна активність, яка не спирається на твердий фундамент знання, утворює лише ілюзію комунікативної діяльності і не може привести до ефективного результату, оскільки мова є явищем другорядним, а матеріалом для побудови мовних конструкцій може стати лише те, що накопичено в сірій речовині нашого мозку [245]. Наукові дослідження підтвердили, що навіть найзаплутаніша, невиразна і монотонна розповідь змінюється на доступну, ясну і зрозумілу, як тільки на зміну незнанню, або неглибокому знанню приходять міцні, свідомі, глибокі знання та інтерес до них майбутнього вчителя.

Однак вміння – це не просто застосування знань на практиці, а їх свідоме і творче використання. З огляду на це когнітивна основа містить в собі не лише необхідний запас знань, але й когнітивні дії (абстрагування, аналіз, синтез, моделювання, інтерпретація і т.п.), які сприяють вільному оперуванню цими знаннями.

Комунікативна діяльність не може успішно здійснюватись без внутрішніх розумових процесів, які формують когнітивні структури, без опори людини на свою здатність мислити – на розум, логіку, які

сприяють продумуванню порядку своїх дій і передбаченню їх можливих наслідків. Інакше кажучи, без «системи внутрішнього мовлення», що являє собою «мову думки», для якої характерний прихований діалогізм, детермінуючий відкритий діалогізм зовнішнього мовлення» [189, с.65].

Отже, знання і когнітивні дії – дві сторони, які утворюють єдине ціле – когнітивну основу комунікативних умінь, яка є їх внутрішнім рівнем.

Міцний когнітивний фундамент є особливо важливим у здійсненні виховного впливу вчителя. Він дає педагогу можливість, *по-перше*, зосереджувати зміст виховного впливу «не в центрі, а збоку від самих активних ділянок кори головного мозку» [218, с.110], а в центрі ставити учнів, їх зустрічне відношення, сприймання, поведінку; *по-друге*, відчувати форму свого мовлення і слідкувати за побудовою даної форми; *по-третьє*, спрямовувати увагу на регуляцію власної комунікативної поведінки, шукати оптимальні способи ефективного комунікативного впливу; *по-четверте*, зосереджувати увагу на організації комунікативних контактів.

Тільки педагога, який не є «в'язнем змісту» з причин недостатньої сформованості когнітивних структур, можна вважати, таким, що достатньою мірою володіє фундаментом комунікативних умінь, без якого неможливо стати дійсним майстром педагогічного впливу.

Адже процес комунікації – це не лише трансформація внутрішнього мовлення у зовнішнє, тобто лише наділення «голосом» предметних значень, але й одночасно створення умов для їх успішного сприйняття.

Когнітивна основа (навіть найвищого рівня досконалості), наповнюючи змістом комунікативну діяльність, не гарантує її успішного результату. Значення цього змісту ще треба прояснити, зробивши його доступним, виразним, емоційно привабливим.

Таким чином, на змістовому фундаменті базується *другий рівень* комунікативних умінь – поведінковий, де в одному потоці реалізуються, з одного боку, чисто семантична інформація, а з другого – поведінкова, крізь призму якої сприймається перша.

На даному рівні комунікативний зміст («що сказати») набуває певної форми («як сказати») і тільки в тому випадку стає почутим і прийнятним, коли йому притаманні: а) звукова чіткість; б) інтонаційна виразність; в) емоційне забарвлення.

Треба зауважити, що навіть дуже добре володіючи знаннями, а також виразними засобами і технікою комунікації, до якої відноситься звукова чіткість і інтонаційна виразність, мета комунікативної діяльності може бути не досягнутою, або мати негативний результат, при відсутності емоційного забарвлення повідомлення. Останнє передбачає оволодіння механізмами, які забезпечують не тільки зовнішню, але й внутрішню діалогічність.

У зв'язку з цим ми вважаємо неповною розповсюджену думку про те, що вміння – це думка в дії. Якщо мова йде про комунікативне вміння, то воно обов'язково несе в собі емоційну характеристику, тобто це не просто «чиста думка», але й почуття в дії, оскільки думка, яка не супроводжується адекватним почуттям, втрачає свій впливовий ефект.

Так, приймаючи на перший погляд вірне рішення в тій чи іншій виховній ситуації, керуючись лише розумом, можна все «тверезо» розрахувати і досягти результату зі знаком «мінус». А вірний, але «холодний» розрахунок розуму в педагогічній справі нерідко навіть небезпечний. Він тільки тоді набуває педагогічної сили, коли підкріплюється активністю емоційно-чуттєвої сфери. Або, як сказав Ж.-Ж. Руссо, «у серце увійде лиш те, що йде від серця».

З іншого боку, ніяка емоційність, чуйність, душевність не можуть компенсувати відсутність змістової основи і техніки комунікації.

Отже, формуючи поведінковий рівень комунікативних умінь, необхідно в однаковій мірі звертати увагу на: звукову чіткість, інтонаційну виразність, емоційне забарвлення.

Два перших компоненти допоможуть прояснити інформацію і зрозуміти її, а третій компонент – внутрішньо прийняти її.

На практиці, при здійсненні професійної підготовки майбутнього вчителя, головна увага, як правило, приділяється її змістовому компоненту. Це характерно (за даними спостереження) не лише для вищого навчального закладу, але й для школи: викладача, вчителя або екзаменатора в їх уособленні цікавить насамперед і найчастіше зміст відповіді, і досить рідко її звукова чіткість, виразно-інтонаційне та емоційне забарвлення.

Охарактеризувавши особливості комунікативних умінь і трансформувавши їх крізь призму структури вміння в широкому його розумінні, можна зобразити структуру комунікативних умінь (рис. 1).



Рис. 1. Структура комунікативних умінь

Визначення особливостей комунікативних умінь та виділення їх структурних компонентів допоможе в подальшому забезпечувати ефективність комунікативної діяльності педагога.

При побудові моделі комунікативних умінь учителя ми орієнтувались на існуючі моделі спілкування, зокрема, на процесуальні, в яких спілкування постає як певний процес з притаманними йому особливостями. Зупинимось на деяких з них.

Так, В.М'ясищевим була запропонована трикомпонентна модель спілкування, яка складається з психічного відображення суб'єктів спілкування, їхніх ставлень і звертання один до одного, тобто мовної і немовної поведінки [153, с. 114-115].

Б.Ананьєв також вказує на взаємозв'язок між трьома компонентами спілкування: а) інформацією про людей і міжособистісні стосунки; б) комунікацією і саморегуляцією вчинків людини в процесі спілкування; в) перетворенням внутрішнього світу самої особистості [4, с. 60].

Відповідно до теорії Л.Виготського, спілкування – це результат відображення зовнішніх відносин, які, інтеріоризуючись, перетворюються у внутрішнє (згорнуте) мовлення, а потім шляхом екстеріоризації трансформуються, породжуючи зовнішнє мовлення [32].

Розкриваючи сутність спілкування, слід акцентувати увагу на тому, що взаємодія між людьми не може успішно здійснюватися за відсутності контакту, який передбачає взаємне відображення, поведінку й відносини між учасниками контакту.

Виходячи з зазначених вище теоретичних позицій, в основу побудованої нами моделі комунікативних умінь покладені три компоненти спілкування визначені В.М'ясищевим.

Зупинимось на основних компонентах цієї моделі. У пропонованій моделі здійснення дій (комунікативна поведінка III), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відносин (I). У процесі цього відображення (інтеріоризації) виникають структурні новоутворення, що визначають комунікативну поведінку. Запорука ж успіху комунікативних дій – формування та виявлення внутрішніх відносин (II). Відображення зовнішніх відносин (I) не зводиться до відображення предметного змісту. Воно хоч і є основоположним компонентом комунікативної діяльності, однак її успішність визначається не змістом самим по собі, навіть в ідеальному його сенсі, а впливом даного змісту на слухача, його дієвість. Тому базисний компонент моделі (I) містить також оволодіння адекватними способами і прийомами передачі змісту й впливу через комунікацію. Крім того, що відображене зовні реалізується в комунікативних діях як їхній змістовий компонент, воно виконує регулятивну функцію. А це те, – за справедливим ствердженням С.Рубінштейна, – чому воно практично служить.

Положення В.Г. Ананьєва про те, що спілкування, крім вербальних і невербальних засобів, має внутрішній бік – пізнання учасниками одне одного – позначилось на побудованій нами моделі виділенням компонента «Виявлення й формування внутрішніх відношень» (II). Його центральне місце в моделі обумовлено тим, що він, детермінуючи відображення зовнішніх відношень (вибір змісту, методів, прийомів, засобів його передачі й способів комунікативного впливу), є, як уже зазначалось, однією з головних умов результативності комунікативних дій.

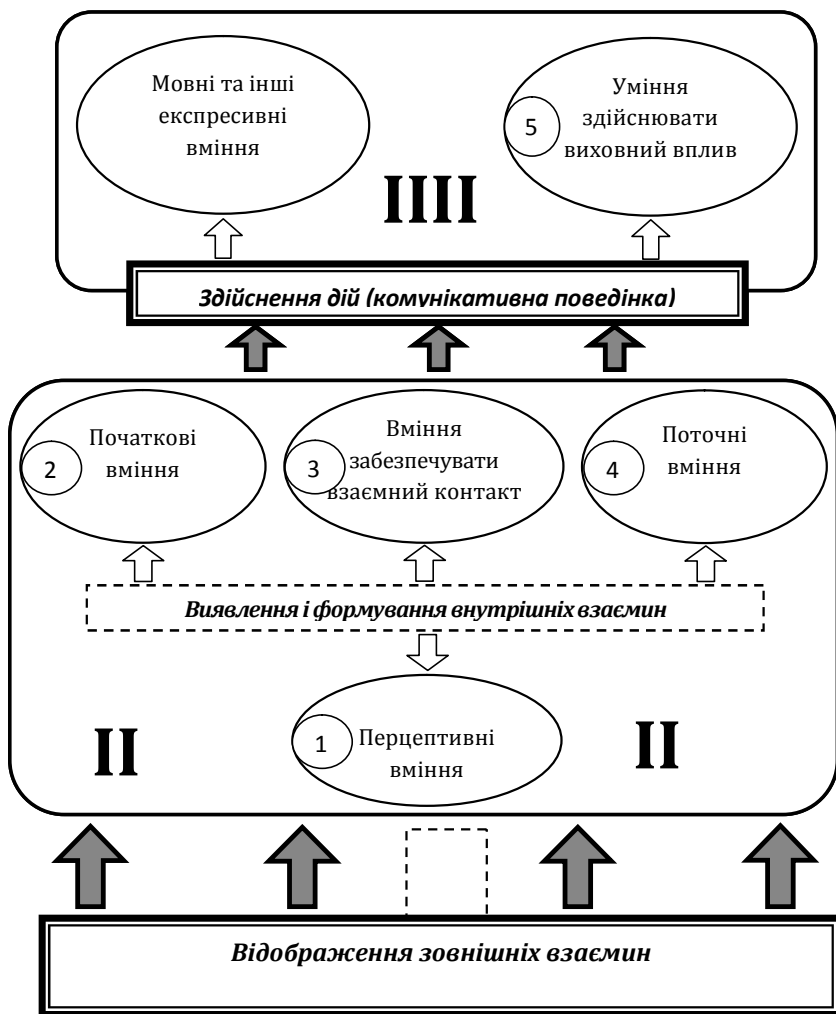


Рис. 2. Модель комунікативних умінь

Не виявляючи особливостей співбесідника чи слухача, їхнього ставлення до інформації, що повідомляється, мотивів поведінки в тій чи іншій комунікативній ситуації, ми, як правило, зазнаємо невдачі в реалізації поставлених завдань. Окрім цього, центральне місце даного (перцептивного) компонента в моделі є явним і переконливим аргументом проти суб'єкт-об'єктного підходу в навчально-виховному процесі й доказом того, що досягнути успіху в спілкуванні неможливо, минаючи виявлення внутрішніх відношень і не опираючись на них. Він виражений блоком перцептивних умінь (1): адекватно оцінити й зрозуміти індивідуальні особливості особистості учня, його настрій, позицію, рівень готовності до сприйняття й прийняття інформації; за зовнішніми ознаками визначати ставлення учня до педагога, до його інформації, ступінь уважності та ін. Досить важливо відзначити, що головним критерієм моделювання внутрішніх особливостей особистості на основі зовнішніх ознак є адекватність. Адже часто виявлення внутрішніх відношень здійснюється або крізь «темні окуляри», тобто на основі сформованого особистого негативного ставлення чи негативного ставлення «через інших»; або крізь «рожеві окуляри» (коли перебільшення позитивних характеристик відсуває на задній план і затуляє недоліки) [16, с.79].

У першому випадку відображення, яке базується на «баченні» лише негативних характеристик особистості, стає перешкодою на шляху успішної реалізації інформаційної, виховної та інших функцій комунікації. У другому – сприйняття, яке базується на гіперболізації позитивних характеристик, веде до вибору неадекватних способів і прийомів впливу, знижуючи їхню ефективність. Звідси випливає, що замість відображення зі знаком «-» чи зі знаком «+» завжди повинно бути відображення зі знаком «=». Якщо ж йдеться про виявлення внутрішніх відношень у навчально-виховному процесі, то «побачити за колючістю, свавіллям, впертістю підлітків їхню вразливість, незахищеність, невпевненість у собі – означає зрозуміти й полюбити їх. І допомогти кожному ... відбутися як людині, а собі – як вчителю» [71, с.138].

Важливою особливістю запропонованої моделі є наявність відношень у кожному з її компонентів. Саме відношення зв'язують їх між собою. По-перше, відношення пронизує відображене зовні; по-друге, тими чи іншими відношеннями обов'язково супроводжується взаємовідображення суб'єктів; по-третє, їх встановлюють на початковому етапі комунікації у формі взаємного контакту; по-четверте, комунікативна діяльність не може успішно здійснюватися без «з'ясування відношень»; по-п'яте, не є повноцінною без відношення комунікативна поведінка.

Різноманітний характер цього поняття виявляється в тому, що воно має різні форми прояву: *я – інші* (особистісні відношення), *я – я*

(рефлексивно-перетворювальні відношення), я – предмет (пізнавальні відношення), я – ситуація (аксіологічні або ціннісні відношення).

Надто важливим у професійній діяльності педагога є відношення «я – інші». Перебуваючи позитивним, воно, як справедливо стверджує канадський психолог П.Вайнцвайг, «додає нам сили», негативне ж (підозра, страх, сумнів, заздрість) володіє «силою..., спрямованою на марність наших сподівань і обмеження кола наших можливостей» [25, с.121]. Конкретизуючи зміст відношень «я – інші», Г.Буш виділив три їх альтернативних типи: діалогічні відношення (виникають на основі рівноправності в судженнях, а основними їх характеристиками є взаєморозуміння, взаємоповага, злагожденість); антидіалогічні (характеризуються авторитарністю й невизнанням етичних правил взаємодії, тобто наявністю «диктаторських прав», з одного боку, і відсутністю будь-яких прав, з іншого); індиферентні (формальні, які здійснюються в разі відсутності зацікавленості у взаємодії) [24, с.30-32].

Антидіалогічні відношення найчастіше є причиною конфліктних ситуацій у процесі комунікації, діалогічні – забезпечують взаємний контакт, який є універсальною складовою моделі.

Керуючись положенням про те, що для визначення однієї з форм відношень застосовується категорія «зв'язок», візьмомо до уваги, що саме контакт і є скріплювальним ланцюжком, що забезпечує успішність діяльності з обміну інформацією і взаємовпливу. Поняття «зв'язку» (контакту) лежить в основі самого терміну «комунікація» (лат. *kommuniko* – роблю загальним, скріплюю). Встановлення контакту – це знаходження того «ключа», який призводить до руху весь механізм комунікації і сприяє його надійній та результативній роботі, забезпечуючи відкритість у спілкуванні.

Те, що міжособистісний контакт виникає лише на основі суб'єкт-суб'єктних відношень, що характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, необхідно виділити особливо, тому що в умовах відсутності свободи й залежності однієї людини від іншої, відношення не проявляються, а приховуються і маскуються. В такому випадку, якщо й встановлюється контакт, то суто зовнішній, без «внутрішньої згоди».

Однак контакт, що виникає на початку, ще не забезпечує встановлення «комунікативної єдності» педагога з учнями, що характеризується взаєморозумінням і злагоженістю в процесі їхньої взаємодії. Встановлений зв'язок з різноманітних причин може руйнуватися, потребує своєї переоцінки, перегляду й подальшої перебудови, тобто того, що В.Леві назвав з'ясуванням відношень. Їм, за його справедливою думкою, постійно «необхідний притік свіжого повітря, інакше вони загнивають» [123, с.112]. Інакше кажучи, у процесі комунікації постійно виникає необхідність зміцнювати взаємний контакт, позбавляючись причин, що його руйнують, і піднімаючись таким чином на більш високий рівень взаємин.

Керуючись викладеними положеннями, ми дійшли думки про доречність, окрім блоку вмінь, забезпечувати взаємний контакт на початковому етапі комунікації (2), виділити блок умінь, що забезпечують успішне «з'ясування відношень» у процесі її протікання (3). Останні (у своїй більшості) – вміння попереджувального характеру, що протікають лише на психічному рівні, а зовні проявляються як утримання від тих чи інших негативних дій, вчинків, слів. Серед них уміння: стримувати негативні емоції, керувати настроєм; уникати критики в присутності інших і прямих зауважень; уникати наказового тону й примушувальних аргументів; попереджувати небажані конфліктні ситуації та ін.

На відміну від відображення зовнішніх і виявлення внутрішніх відношень здійснення дій (комунікативна поведінка) (III) являє собою рівень виконання, на якому реалізуються діалектично взаємопов'язані функції комунікації: інформаційно-спонукальна, функція здійснення впливу, мобілізаційно-регуляційна й підсилююча їх експресивна.

У основі виділених функцій лежать цілі комунікативної діяльності, які виражають те, заради чого здійснюється відображення зовнішніх, виявлення внутрішніх відношень і забезпечення взаємного контакту: а) передача інформації та спонування до дії; б) вплив через комунікацію; в) мобілізація та регуляція поведінки. Немає необхідності детально зупинятися на змісті даних цілей і відповідних їм функцій, оскільки вони достатньо повно розкриті в психолого-педагогічній літературі. Звернемо увагу лише на деякі суттєві моменти, що лежать в основі визначення окремих комунікативних умінь.

Першу функцію ми назвали інформаційно-спонукальною, оскільки вважаємо недостатньою трансляцію інформації з установкою лише на її споживання без одночасної спрямованості цієї інформації на спонування суб'єктів, що її сприймають, до відповідних дій. На наш погляд, інформаційна цінність педагогічного змісту обов'язково повинна підкріплюватися його спонукальним потенціалом. В цьому плані для нас має досить важливе значення теза О.Потебні про те, що говорити – означає не передавати свої думки іншому, а лише збуджувати в іншому його власні думки. Однак на практиці ця «визначальна деталь» (інформуючи, збуджувати) залишається, як правило, поза увагою. Відповідно, ще на рівні відображення зовнішніх відношень необхідно робити установку на оволодіння таким інформаційним потенціалом, який би, реалізуючись у комунікативних діях, викликав потребу в подальшому використанні, поглибленні й розширенні набутої суб'єктом інформації.

На таких положеннях ми базували визначення наступних комунікативних умінь: пов'язувати зміст повідомлюваної інформації з життєво важливими інтересами слухачів і робити її особистісно значущою; не нав'язуючи готових висновків, підводити до їх

самостійного «дозрівання»; орієнтувати зміст повідомлюваної інформації на конкретного слухача чи співрозмовника.

Функція, пов'язана з впливом на слухачів у процесі здійснення комунікативних дій, спрямована на перетворення особистості. Її успішність залежить, по-перше, від особливостей інформації, яка б, інтеріоризуючись у суб'єкті впливу, викликала його внутрішню й зовнішню активність; по-друге, адекватних суб'єктам комунікації і комунікативній ситуації способів і прийомів впливу; по-третє, від особистості суб'єкта, що здійснює вплив.

У зв'язку з тим, що комунікативні дії здійснюються певним суб'єктом, він у ході комунікації репрезентує також ті властивості, які характеризують його як суб'єкта. Умовно відокремлюючи цю внутрішню особистісну сторону комунікативної поведінки, А.Хараш зауважує: «...діяльність комунікатора включає в себе два взаємообумовлених процеси»: 1) «представлення комунікаторам самого себе»; 2) «представлення тексту» [235, с.85].

Таке розмежування має практичне значення, оскільки, приділяючи основну увагу повідомленню тексту (саме він, як правило, перебуває під контролем нашої свідомості), ми не надаємо достатнього значення особистісній інформації, яка часто виявляється вирішальною в досягненні цілей комунікації.

«Імунітет несприйнятливості» до когнітивної інформації часто виробляється з причини недовіри чи негативного ставлення до людини, що її транслює. Якщо ж ця людина є авторитетом для слухачів чи співбесідника, то повідомлена нею інформація має вплив у своєму «чистому вигляді», забезпечуючи добровільне її прийняття без будь-якого примусу.

Про це свідчать проілюстровані конкретними фактами позитивні відповіді студентів на питання: «Чи доводилось вам коли-небудь слухати людей, які, не володіючи особливим талантом промовця, впливали на вас сильніше, ніж «майстри мови»? Якщо так, то в чому, по-вашому, таємниця їхнього впливу?».

З 200 опитуваних більшість відповіли: «Так», пояснюючи «секрет впливу» особистісними особливостями: «багатий духовний світ», «оригінальний», «має чітко виражену позицію», «своєрідний», «ширий та відвертий» тощо.

Цілком очевидно, що все це потребує від учителя активізації рефлексивно-перетворювальних відношень (я – я). Вони на основі заглиблення у свій власний психічний світ, в особливості своєї особистості й «внутрішньої дискусії» допоможуть відібрати в якості особистісної інформації саме ті властивості, які були б референтними для слухачів чи співбесідників у тій чи іншій комунікативній ситуації. Конкретизуючи тезу про те, що комунікативна дія реалізує не лише предметну думку, а й ставлення до неї суб'єкта, звернемось до висновків Ш.Балі про виділення в структурі висловлювань двох

елементів: диктуму (інформація про зміст висловлювань) й модусу (виявлення модальності до змісту), що є досить суттєвими для наших міркувань стосовно виокремлення деяких комунікативних умінь.

У відповідності до такого двостороннього підходу, І.І.Васильєва виділяє два типи інформації: дактильну й модальну [27]. До того ж, як справедливо нею відмічається, дактильна (названа вище когнітивною) підпорядковується модальній, що володіє порівняно з нею великою спонукальною силою і є, за словами Ш.Балі, її «душею». Практика показує, що остання є однією з головних умов успішності комунікативних дій.

На цій основі нами були виділені такі комунікативні вміння: виражати власне емоційне ставлення до повідомлюваного; виявляти ширий інтерес і увагу до слухачів, з повагою ставитися до чужої думки; ділитися власними думками й почуттями тощо.

Таким чином, на основі аналізу сутності базисних компонентів спілкування загалом, зокрема педагогічного спілкування, визначених класиками вітчизняної психології, ми здійснили спробу створити модель комунікативних умінь і конкретизувати основні їх блоки. Значення її в тому, що, по-перше, така модель забезпечує системне бачення основних аспектів комунікативної діяльності педагога на основі встановлення внутрішніх зв'язків між головними компонентами педагогічного спілкування і блоками комунікативних умінь, що обслуговують цей процес; по-друге, подібна модель полегшує конструктивну детермінацію комунікативних умінь та значення їхніх основних характеристик; по-третє, модель комунікативних умінь могла б стати стратегічним орієнтиром підготовки майбутнього педагога до комунікативної діяльності як найважливішої складової його педагогічної майстерності й професіоналізму загалом.

Чисельні дослідження з педагогічної діяльності та педагогічного спілкування зокрема переконують в «синонімічності» цих діяльностей, оскільки діяльність педагога є за своєю сутністю комунікативною. Так, навчання, за справедливим твердженням Б.Ананьєва, «є не лише передача й засвоєння знань та способів діяльності. Навчання є разом з тим спілкування, комунікація». Ще більшою мірою це відноситься до виховання, в чому ми цілковито погоджуємося з В.Кан-Каликом, який стверджує, що найактивніші методи виховного впливу «запрацюють» лише тоді, коли будуть забезпечені комунікативно. Таким чином, комунікативні вміння є системою соціально-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу в цілому. Без них педагогічна діяльність немислима, тому що «вона будується як спілкування, як взаємодія і комунікація в системі «вчитель-учні» [75, с.10].

Результати анкетування студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр», викладачів вищої школи та вчителів, бесіди з ними свідчать про необхідність забезпечення цілісного бачення тих комунікативних умінь, які сприяють успішній

діяльності педагога. Як викликати інтерес, встановити взаємний контакт, заінтригувати, сформувавши потребу, заставити замислитись, викликати післядію, переконати у важливості, попередити конфлікт, здійснити прихований вплив – проблеми, які виникають перед студентами під час проходження усіх видів педагогічних практик, молодими вчителями та викладачами ВНЗ.

Наші подальші кроки полягали у чіткому визначенні тих комунікативних умінь, які допоможуть педагогам у розв'язанні поставлених проблем. Адже розв'язання будь-якої проблеми розпочинається з вибору оптимальних засобів, які допомагають у цьому. Саме такими інструментами і є комунікативні вміння вчителя.

В процесі подальшого дослідження комунікативної діяльності перед нами виникла необхідність заповнити всі п'ять блоків комунікативних умінь, представлених у моделі, конкретними вміннями, які «обслуговують» той чи інший компонент спілкування і забезпечують його ефективність. Нагадаємо, що у поданій вище моделі здійснення дій (комунікативна поведінка III), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відношень (I). В процесі цього відображення (інтеріоризації) виникають структурні новоутворення, що визначають комунікативну поведінку. Запорука ж успіху комунікативних дій – формування і виявлення внутрішніх відношень (II). Зауважимо, що виділити те чи інше вміння як автономне можливо було лише умовно, оскільки забезпечуючи комунікативну діяльність, кожне окреме вміння виявляється в комплексі з іншими й перебуває з ними в тісній взаємозалежності.

Метод масового опитування і метод спостереження за діяльністю вчителів, які застосовувались нами з цією метою, включав комплексне анкетування, міні-анкетування, індивідуальні й групові бесіди, інтерв'ювання, твори на педагогічну тему.

Комплексне анкетування було спрямоване на виявлення: а) загальних уявлень вчителів і студентів про комунікативні вміння; б) тих комунікативних умінь, які потрібні вчителю для здійснення педагогічної діяльності. Міні-анкети переслідували мету – виявити вміння, що забезпечують окремі структурні компоненти комунікативної діяльності вчителя, тобто заповнити конкретним змістом виділені в моделі блоки. Питання і завдання, адресовані вчителям і студентам, за своєю формою в основному були прямими, а ті, які були адресовані учням, мали, як правило, прихований характер.

Необхідність анкетування учнів, крім вчителів і студентів, пояснювалась тим, що комунікація – процес двосторонній. Тому важливо було виявити оцінку комунікативних дій вчителя з боку тих, на кого вони спрямовані, тобто учнів. Їх думка була особливо цінною в тому сенсі, що сприяла виявленню тих комунікативних дій зі знаком «+», які були найбільш очікуваними й бажаними для учнів.

Їх відповіді допомогли *уявно* ще раз збудувати модель КУ «зсередини» й виділити в ній не лише ті вміння, які забезпечують процес комунікації з точки зору вчителя, але й подивитися на цей процес «очима учнів» і виділити ті комунікативні уміння, завдяки яким хочеться спілкуватися з учителем (тобто ті, що забезпечують результативність цього процесу на думку учнів).

Після обробки даних анкетування, інтерв'ювання і текстів творів на педагогічну тематику методом контент-аналізу, при якому за одиницю брались близькі за значенням висловлювання учнів, були виділені, з одного боку, найбільш очікувані учнями комунікативні дії, з іншого – ті, які наштовхуються на опір учнів.

Найціннішим для нас виявилось виділення комунікативних дій з негативним забарвленням, оскільки це допомогло нам деталізувати блок умінь забезпечувати взаємний контакт і необхідні взаємовідносини (процесуальні). Це були саме ті, не завжди вловимі з позицій вчителя, дії, що руйнують відносини. КУ, що забезпечують дані дії, нас цікавили в першу чергу, бо саме вони при їх важливому значенні в діяльності педагога не достатньо конкретизовані в психолого-педагогічній літературі. В результаті семантичної диференціації було виділено кілька груп близьких за значенням висловлювань учнів, які найчастіше зустрічалися в анкетах. На основі цих висловлювань формулювалось уміння, яке вносилось в попередній список умінь як окреме чи як уточнювальне, що доповнювало те КУ, яке було внесене у список умінь на етапі аналізу психолого-педагогічної літератури й побудови теоретичної моделі КУ.

Так, серед висловлювань, що найчастіше зустрічалися у відповідях на питання анкети, адресованої учням і студентам Вінницького державного університету, були відзначені такі: *«відносини між учителем і нами не можна назвати взаємовідносинами, занадто велика дистанція робить їх паралельними, а не перехресними», «цей його зверхній погляд...», «вони ніколи не спускаються до рівня наших проблем...», «він сам по собі, ми самі по собі й ніяких взаємовідносин...», «... ставить себе вище всіх, але разом з тим йому далеко до рівня деяких учнів», «не вміє і не бажає бачити в учнях таких самих людей, як він...», «завжди намагається підкреслити свою перевагу над нами», «... якби я відчував, що з учителем можна, як з рівним, поділитися...», «... вчитель повинен бути першим, але серед рівних», «він недосяжний...», «... нехай позбудуться манії величчя», «не виставляти себе вище, бути нарівні, та не зазирати», «... не ставити нас в незручне й нікчемне становище».*

В 158-ми анкетах подібні висловлювання зустрілись 98 разів, що виявилось підставою вважати підкреслювання своєї вищості над учнями одним із чинників, що стає причиною руйнування взаємовідносин, або доведення їх до того рівня, коли взагалі відсутня будь-яка особистісна взаємодія. Це вимагає від учителя уміння не допускати підкреслювання

своїєї вищості над учнями, назву якого і було сформульовано на основі семантичного аналізу наведених вище висловлювань. За таким самим принципом блок умінь (3) був доповнений уміннями: долати стереотипи, що заважають успішному впливу: моралізаторський тон, повчання, формальні вимоги; позбавлятися надокучливості й повчань. А вміння інших блоків були уточнені. Обробка таким самим способом даних анкетування вчителів і студентів дозволила сформувати список найбільш важливих КУ кожного окремого блоку, відображеного в моделі.

Список формувалася на основі висловлювань вчителів і студентів, що найчастіше зустрічаються в анкетах. Назвемо деякі з них: вміння знайти правильний вихід із складної ситуації; вміння спілкуватися (в деяких анкетах «комунікабельність»); знайти спільну мову і встановити контакт («швидко знайти точки дотику»); вільно викладати матеріал («вільно володіти інформацією»); регулювати в залежності від ситуації взаємостосунки («варіювати поведінку в залежності від ситуації, що склалася»); бачити в кожному особистість («розуміти учнів», «враховувати їх особливості»); впливати інформацією на учня («проникати словом у внутрішній план особистості», «викликати емоційний відгук») тощо. Окремо варто сказати про те, що в 19% анкет комунікативними вміннями називались: інтелект, знання свого предмету, теоретична й практична підготовленість, терпіння, психологічна здатність, «смак» (відчуття краси), гарна мова та ін., що яскраво підкреслює недостатній рівень комунікативної грамотності досліджуваних. Під час опитування як доповнення до основного (комплексного) анкетування було проведено міні-анкетування. Воно здійснювалось з метою подальшої деталізації названих вище вмінь. Анкети включали три питання. У зв'язку з тим, що стосовно мовних та інших експресивних, а також перцептивних умінь, було отримано достатньо даних, і вони достатньою мірою деталізовані в психолого-педагогічній літературі, питання міні-анкет стосувались «наповнення» трьох інших блоків моделі КУ. Це були різні модифікації одних і тих самих завдань, адресованих окремо і вчителям, і учням, що передбачали вузький об'єкт констатації.

Для вчителів: 1. Мені вдається встановити контакт з учнями завдяки... 2. Для того, щоб підтримувати позитивні взаємостосунки з учнями, вчителю «+» необхідно, «-» ні в якому разі не можна. 3. Щоб ефективно впливати на учнів сучасної школи, педагогу необхідно вміти:

Для учнів: 1. Лише тому вчителю вдається встановити з нами контакт, який вміє... 2. Взаємостосунки з учителем руйнуються в тому випадку, коли він... 3. Вчитель не зможе успішно впливати на нас, якщо він не вміє...

Отримані дані, оброблені за тією ж методикою, доповнили й розширили дані комплексного анкетування. В результаті був складений список комунікативних вмінь кожного блоку.

Наступне завдання, яке було запропоноване студентам і вчителям, передбачало осмислити кожне конкретне вміння з двох позицій: 1) визначити ступінь значущості вміння за п'ятибальною системою; 2) виявити шляхом самооцінки ступінь його складності. Визначаючи ступінь значущості, ми передбачали: а) паралельно визначити, наскільки підтверджується вчителями й студентами вибір тих умінь, які були внесені в список; б) визначити найбільш важливі вміння, а саме ті, без яких не можливо обійтись учителю у його професійній діяльності.

Ступінь значущості одночасно визначався компетентними суддями, тобто досвідченими методистами (викладачами педагогіки, психології, предметних методик) та вчителями, які оцінювали і рівень сформованості досліджуваних умінь. Він встановлювався на основі визначення КЗ (коефіцієнта значущості) кожного конкретного вміння за формулою $K = m/n$, де m – реально отримана сума балів, n – максимально можлива.

На основі отриманих в результаті математичної обробки даних в величині КЗ комунікативні вміння кожного блоку були розташовані в ранговому порядку. Одночасно з КЗ кожного окремого вміння був визначений загальний КЗ всіх умінь і КЗ умінь кожного блоку окремо. Будучи достатньо високими, коефіцієнти значущості підтвердили правильність нашого вибору саме даних умінь як найбільш значущих для успішного забезпечення навчально-виховного процесу.

Незначні відмінності КЗ окремих умінь в межах від 1,0 до 0,8 дозволили вважати суттєвим кожне вміння, а їх послідовність, що відповідає індексу значущості, відносно і гнучкою через незначні відмінності. Порівняльний аналіз загальних КЗ показав, що вміння забезпечувати взаємний контакт і необхідні взаємостосунки (процесуальні) за своєю значущістю перевершує значущість умінь решти чотирьох блоків. 70% умінь даного блоку були оцінені вищим балом. Це вміння: уважно відноситися до вербальних та невербальних засобів впливу, уникати слів, що принижують гідність; уникати критики в присутності інших і прямих зауважень; правильно орієнтуватися в нестандартній ситуації і приймати оптимальні рішення; долати стереотипи, що заважають успішному впливу: моралізаторський тон, повчання, формальні вимоги; внутрішньо мобілізувати себе в непередбачуваній ситуації; стримувати негативні емоції, керувати настроєм; не допускати підкреслювання своєї вищості над учнями. Результати бесіди з педагогами та студентами показали, що більшість з них обґрунтовували високий КЗ даних умінь тим, що від них залежить «коефіцієнт корисної дії» багатьох інших умінь. Їх відсутність створює психологічні бар'єри у взаємостосунках, які гальмують успішну комунікацію. «Ми постійно, – підкреслювали вони, – відчуваємо на собі негативні наслідки, пов'язані з відсутністю цих умінь у деяких наших викладачів. В результаті – виникає ще більша прірва між нами й ними».

Несподіваними для нас були дані, що характеризують ступінь складності вмінь, оскільки найскладнішими виявились в основному вміння одного й того ж, названого вище, блоку, тобто ті ж уміння, які були названі в числі найбільш важливих і деякі інші цього ж блоку: уникати наказового тону й вольових аргументів; попереджати небажані конфліктні ситуації; визнавати при необхідності свою неправоту; розряджати напружену атмосферу на занятті; виявляти терпимість до об'єктивної критики в свою адресу; позбавлятися від надокучливості і повчань.

Виконана нами робота була корисною в тому сенсі, що дозволила, по-перше, співставити результати нашого дослідження з результатами інших досліджень з конкретизації комунікативних умінь та розширити їх список; по-друге, наповнити конкретним змістом блоки комунікативних умінь збудованої нами моделі; по-третє, забезпечити їх системне бачення з метою успішного формування; по-четверте, подивитись на комунікативну діяльність педагога «очима учнів» і виділити ті комунікативні вміння, які допомагають в подоланні бар'єрів педагогічного спілкування між педагогом та учнями; по-п'яте, забезпечити їх продуктивну діагностику і виявити перспективи їх подальшого формування.

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК СИСТЕМА

А. М. Коломієць

Впродовж усієї історії педагогічної думки проблема вдосконалення культури вчителя привертає увагу вчених-мислителів. Так, наприклад, відомі думки Я.-А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці про високу культуру вчителя, його енциклопедичні знання, володіння мистецтвом слова; погляди В. Г. Белінського, А. І. Герцена, М. Г. Чернишевського про талант, широту світогляду вчителя, його вміння пов'язувати знання з життям; ідеї К. Д. Ушинського про творчий характер діяльності вчителя, його психологічну підготовку, роль дослідницької діяльності вчителя у виховній роботі з дітьми. Значний інтерес становить педагогічна спадщина А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, пов'язана з вивченням проблеми педагогічної культури вчителя, його морального й духовного образу, професійної підготовки. Отже, історія розвитку педагогічної думки підтверджує, що висока культура – необхідна умова й запорука успішної педагогічної діяльності вчителя.

В сучасний період, у зв'язку з актуалізацією соціально-культурних, духовно-моральних проблем і тенденцій розвитку суспільства спостерігається підвищений інтерес науковців до досліджень професійно-педагогічної культури. Питання педагогічної культури вчителя відображені в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Дослідники намагаються розглядати педагогічну культуру вчителя як сукупність інтегративних характеристик: гуманістична спрямованість особистості, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність, методологічне й творче педагогічне мислення тощо.

Будучи складовою частиною загальної культури особистості, педагогічна культура характеризує діяльність людини, яка за характером своєї професійної діяльності безпосередньо спілкується з людьми, здійснюючи на них певний вплив. Педагогічна культура вчителя характеризує його з професійно-особистісної сторони, а також відображає рівень розвитку знань, умінь, особистісних якостей, пов'язаних з галуззю його професійної діяльності.

З початком активного впровадження культурологічного напрямку в філософії, соціології, педагогіці й психології виконана низка досліджень, присвячених окремим сторонам професійно-педагогічної культури: методологічної (С. У. Гончаренко, В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, В. В. Краєвський), історико-педагогічної (В. Я. Волошина, А. К. Колесова, Е. В. Онищенко, Л. П. Пуховська, О. В. Сухомлинська), філософсько-світоглядної (В. О. Кудін, В. С. Лутай, І. Г. Слюсаренко), інноваційної (О. В. Акімова, Л. Г. Борисова, О. А. Дубасенюк, С. О. Сисоєва), морально-естетичної (Д. М. Джола, М. П. Лещенко, Г. С. Тарасенко), етичної (Г. П. Васянович, А. А. Гусейнов,

П. Ф. Каптерев), комунікативної (Н. М. Бабич, М. П. Василенко, А. В. Мудрик, Т. Н. Левашова), технологічної (М. М. Левіна, Н. Е. Щуркова), фізичної (М. Я. Віленський, Е. С. Вільчковський) та ін. У цих дослідженнях педагогічна культура розглядається як проекція загальної культури на професійну діяльність, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності вчителя.

Незважаючи на численні наукові дослідження, поняття *професійна культура* вчителя дотепер не одержало загальноновизнаного визначення. Сучасні енциклопедичні видання та серії словників психології, соціології, філософії не містять поняття професійної культури особистості. Отже, розробка необхідних теоретичних понять, пов'язаних з професійним розвитком учителя, з'ясування структурних компонентів його професійної культури й умов їхнього розвитку потребують як накопичення емпіричних даних, так і розвитку теорії.

Наукове обговорення шляхів розвитку освіти, що широко розгорнулося останніми роками, створення нових технологій професійного та особистісного розвитку фахівців свідчать про інтерес до професійної культури вчителя. Питання, пов'язані з професійною культурою, духовністю педагога, обговорюються на численних конференціях. У рішеннях конференцій констатується, що в сучасних умовах конкурентоздатним ресурсом діяльності вчителя, викладача, вихователя є не стільки спеціальні знання, володіння інформацією, освоєні технології навчання і виховання, скільки загальна і професійно-педагогічна культура, що забезпечує особистісний розвиток, вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності.

У сучасних соціокультурних умовах усе помітніше заявляє про себе тенденція до об'єднання зусиль дослідників в аналізі професійно-педагогічної культури, до збігу точок зору різних авторів і авторських шкіл у поясненні її сутності, змісту і критеріїв. Гуманістична парадигма освіти виводить процес дослідження професійно-педагогічної культури на особистісний рівень.

Педагогічна культура тривалий час розглядалася як сукупність норм і правил, що регулюють діяльність педагога, як прояв його такту, освіченості. Безумовно, це важливі, необхідні характеристики педагогічної культури, але вони не відображають досліджуваний феномен у всій його суперечливості і різноманітності структурних і функціональних компонентів.

Професійно-педагогічна культура вчителя – це універсальна характеристика педагогічної реальності. Тому професійно-педагогічну культуру можна визначити як складне системне утворення, що є упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності.

Оскільки професійна культура вчителя – багатокомпонентна структура, спробуємо визначити сутність, взаємозв'язки її структурних одиниць, умови розвитку. Ми виходили з того, що головним, системо твірним чинником становлення майбутнього вчителя є формування його професійно-педагогічної культури. Тому процес її розвитку розглядався нами з позицій синергетики.

Синергетикою називають галузь науки, що займається вивченням ефектів самоорганізації у фізичних, хімічних, біологічних, соціальних і інших системах. Іншими словами, синергетика – це наука про самоорганізацію в нерівноважних відкритих системах різної природи, наука про закони народження порядку з хаосу, наука про спільну, погоджену дію. Синергетика вивчає зв'язки між елементами у відкритих системах завдяки інтенсивному обмінові речовиною, енергією чи інформацією з навколишнім середовищем у нерівноважних умовах.

Процес самоорганізації (виникнення структур) відбувається не в усякій макроскопічній системі. Самоорганізація можлива за наступних умов: система повинна бути відкритою і нерівноважною; у ній повинна бути присутня стохастичність; вона повинна бути хиткою щодо слабких збурень і нелінійною. Сильніше всього нелінійність виступає в масових, кооперативних явищах, де узгоджено (кооперативно, когерентно) діє значна кількість учасників процесу. Лідером самоорганізації стає реплікатор, тобто те, що виступає в ролі ініціатора, чие втручання в момент нестійкості визначає долю наступної еволюції.

Вивчення властивостей об'єктів дослідники звичайно починають з аналізу, тобто розкладання їх на окремі частини – підсистеми. Зрозумівши, як «працюють» окремі частини, намагаються пояснити властивості всього об'єкта в цілому (синтез). Однак не завжди властивості повної системи можливо пояснити на основі простої суперпозиції властивостей окремих її частин. Як правило, окремі підсистеми взаємодіють одна з другою. Після цього в цілої системи виникають такі нові властивості, що якісно відрізняються від властивостей окремих підсистем.

В абстрактному плані також можна говорити, що й у соціальних, культурних або наукових «системах» виникають структури – ідеї, поняття, парадигми. В усіх випадках це процеси самоорганізації, що приводять до виникнення нових структур у макроскопічних масштабах.

У нашому випадку підсистемами професійно-педагогічної культури є наукова, технологічна, методологічна, психологічна, морально-етична, правова, політична, екологічна, естетична та інші види культури вчителя.

Основне завдання синергетики – розкрити загальні принципи, за якими окремі підсистеми формують макроскопічні властивості повної системи. Під час зміни певних умов (керуючих параметрів), навіть якщо ці зміни незначні, у системі утворюються якісно нові структури в

макроскопічному масштабі, тобто система здатна переходити з однорідного стану спокою в неоднорідний, але добре впорядкований стан. Загальною рисою таких переходів від простої поведінки до складної є упорядкованість і узгодженість у системі. Підкреслимо, що система може пристосовуватися до свого оточення декількома способами, тобто можливі кілька різних рішень. І лише випадок вирішує, який з них буде реалізований. Той факт, що з багатьох варіантів вибирається лише один, надає системі історичну спрямованість.

В умовах стрімкої інформатизації суспільства та освіти відбуваються процеси наростання складності й упорядкування професійно-педагогічної культури, які мають єдиний алгоритм, незалежно від природи систем. Система має обрати свій шлях розвитку. Синергетика свідчить про те, що для складних систем, як правило, існує кілька альтернативних шляхів розвитку, що визначаються впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Управління такими системами варто розглядати як сприяння їхнім власним тенденціям розвитку з урахуванням властивих їй елементів саморегуляції.

У розвитку системи можна виділити дві фази: 1) період плавного еволюційного розвитку з добре передбачуваними змінами (лінійна фаза), що, як правило, приводить до певного хиткого критичного стану; 2) вихід із критичного стану в новий стійкий стан з більшим ступенем складності й упорядкованості відбувається стрибком (нелінійна фаза). За такого підходу професійна культура розглядається як інтелектуальна система, що самоорганізовується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Дійсно, в розвитку професійної культури проявляються загальні закономірності, яким підпорядковується розвиток усього існуючого (неживої, живої і розумної матерії, соціальних систем). Ці закономірності органічно пов'язані між собою, взаємно доповнюють і взаємообумовлюють одна одну, проявляючи ознаки системності. Спробуємо здійснити теоретичний аналіз кожної з них окремо, розглядаючи розвиток як сукупність процесів, що реалізують ці загальноприродні закономірності.

Генетична закономірність полягає в тому, що будь-яка система в своєму онтогенезі коротко й стисло повторює філогенез своєї системної сукупності. Відповідно до генетичної закономірності в процесах розвитку професійно-педагогічної культури в стислому й опосередкованому вигляді повторюються всі історичні етапи процесу розвитку культури людства загалом. Історичні фази розвитку загальнолюдського культурного досвіду в процесі розвитку професійного потенціалу вчителя протікають в еволюційно й функціонально строго визначеному порядку без випадання проміжних ланок.

Закономірність ускладнення структури професійної культури як сукупності психічних процесів і якостей особистості реалізується в

свідомості індивіда з одночасною диференціацією функцій і підсистем цієї цілісної інтелектуальної системи. Закономірне ускладнення рівня професійної культури – це якісні переходи від нижчих рівнів творчості до вищих, що можуть здійснюватися лише за умови досягнення певного мінімуму набутого досвіду та якостей особистості на нижчих рівнях. У процесі реалізації цієї закономірності відбувається зміна функціональної універсальної архітектури професійної культури. Кожний новий рівень зароджується в надрах попередніх рівнів, виникає на базі попередніх, але має вищу інтегровану якість, що не зводиться лише до суми якостей попередніх рівнів (властивість емерджентності). У своєму розвитку професійна культура вчителя повинна послідовно проходити всі фазові стани від нижчих рівнів до вищого без пропускання проміжних етапів (генетична закономірність), тому що вищі рівні організації можуть зародитися лише в надрах попередніх рівнів. Звідси слідує висновок, що для успішного розвитку професійної культури вчителя її потрібно розвивати ще зі студентських років, або й раніше.

Однонаправленість розвитку професійно-педагогічної культури відображається в необмеженості необоротних і спрямованих змін інтелектуальної системи від простого до складного, від нижчого до вищого рівнів. Якщо зміни будуть зворотними, то це процеси не розвитку, а функціонування (циклічні відтворення постійної системи функцій), які до розвитку відношення не мають. За умови відсутності однонаправленості позитивні зміни професійної культури не можуть накопичуватися і неможливі якісні переходи й стрибки, що є характерною ознакою будь-якого розвитку.

Розвиток можливий лише в процесі набуття достатнього особистісного досвіду педагогічної діяльності, за умови значної витрати своїх фізичних, психічних, розумових і духовних ресурсів. Робимо висновок, що лише в процесі своєї власної діяльності майбутній учитель може викликати зміну якостей своєї особистості, забезпечити розвиток свого фахового становлення. І жодні обговорення, узагальнення, знайомства з досвідом інших педагогів не змінять його професійний потенціал, тому що всі перераховані чинники є лише зовнішніми збудниками його творчої діяльності.

Одним із наслідків прояву цієї закономірності є *закон аллометрії* – тимчасової неузгодженості в розвитку підсистем професійної культури вчителя (одні підсистеми розвиваються швидше, інші – повільніше). На практиці це спостерігається в суперечностях і неузгодженостях темпів розвитку інформаційної культури вчителя і його професійної компетентності. В інформаційному суспільстві такі суперечності все частіше загострюються. Сьогодні вчитель, який не володіє навичками роботи із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), вже не може називати себе професіоналом. Відсутність доступу до масивів наукової педагогічної інформації, нерозвиненість навичок

використання ІКТ для підвищення якості навчання та для власного професійного самовдосконалення відкидає його назад у процесі професійного розвитку.

Іншим наслідком однонаправленості розвитку професійної культури вчителя є закон оптимальності, суть якого полягає в тому, що будь-яка інтелектуальна система, в тому числі й професійно-педагогічна культура, із найбільшою ефективністю функціонує в деяких характерних для неї просторово-часових межах. Іншими словами, ніяка інтелектуальна система не може звужуватися або розширюватися до нескінченності. У кожний конкретний період часу професійна культура вчителя знаходиться на певному рівні розвитку й ефективно функціонує лише в даний часовий період. У наступні часові періоди структура професійної культури якісно змінюється (виникає інша інтелектуальна система) і вона або розвивається (виходить на нові більш високі рівні), або деградує (перехід від вищого до нижчих рівнів). Зберігання професійної культури вчителя на одному якісному рівні тривалий час («застій») неможливе. Розвиток або деградація. Третього варіанта немає.

Численні сучасні психолого-педагогічні дослідження показують, що графік зростання професійної майстерності у 80% учителів має вигляд, що зображений на рис. 1 (тонка суцільна лінія), тобто не має постійної складової, як це спостерігалось науковцями раніше (зображена великим пунктиром).

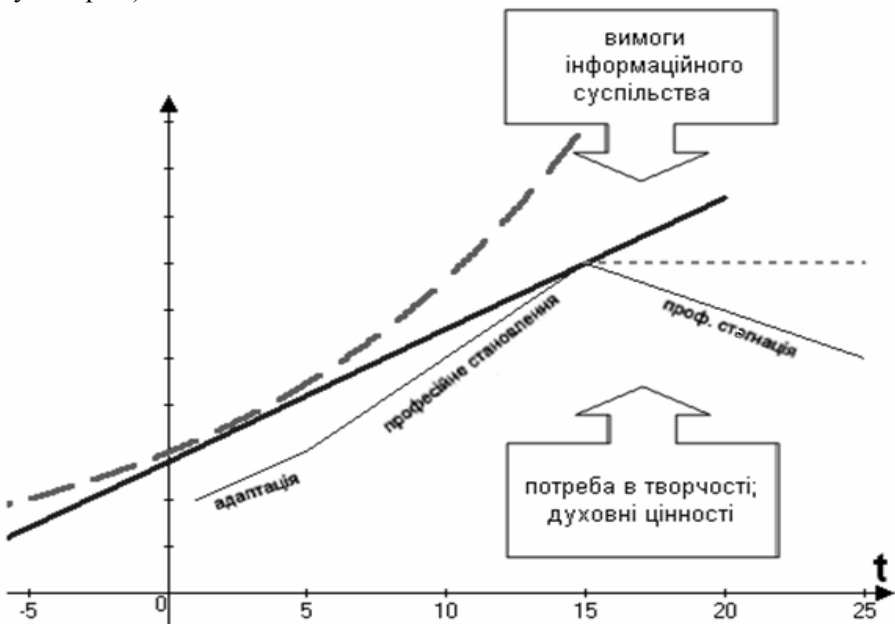


Рис. 1. Графіки динаміки педагогічної майстерності

Показником стагнації (застою) професійної майстерності вчителя є його небажання впроваджувати нові педагогічні технології, самовдосконалюватися. Таке несприйняття іновачій в освіті під тиском вимог інформаційного суспільства до професійних і особистісних якостей учителя призводить до зниження рівня його професійної майстерності.

Багаторічні спостереження за роботою вчителів і власний педагогічний досвід дає нам підстави стверджувати, що розвиток професіоналізму вчителя починається не з нуля, не з перших днів професійної діяльності, а ще з часів навчання в педагогічному ВНЗ, а то й раніше. Тоді період адаптації відбуватиметься ефективніше, а зростання професійної майстерності – інтенсивніше (жирна пряма). Така пряма характерна, згідно з дослідженнями психологів [147], для діяльності лише 20% учителів за умови традиційного підходу до їхньої фахової підготовки. Звичайно, інтенсивність такого розвитку залежить від низки педагогічних чинників, серед яких особливе місце посідає створення умов для творчості, виховання мотивації до самовдосконалення, формування потреби в неперервній освіті тощо, вивчення різних педагогічних технологій у ВНЗ тощо.

Періодична закономірність розвитку професійної культури проявляється в періодичному повторенні властивостей, процесів і явищ на різних рівнях, коли на нових якісних рівнях розвитку інтелектуальних структур відновлюються системи, давно усвідомлені на попередніх більш низьких рівнях, набуваючи при цьому оновленого змісту. Тому під час теоретичного аналізу є сенс враховувати циклічність і періодичність самої педагогічної діяльності вчителя, в процесі якої формується і змінюється його професійний потенціал.

Отже, якщо визначати професійно-педагогічну культуру вчителя як систему, то є всі підстави говорити про процеси самоорганізації цієї системи, що детермінуються як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників можна віднести вплив соціально-економічного середовища, завдань, що стоять перед конкретним педагогічним колективом, особливостей навчального закладу, в якому навчається майбутній вчитель, профілю підготовки в ньому й ін. До внутрішніх чинників відносять потребу в творчій діяльності, мотиваційну й духовно-ціннісну сферу, інші внутрішні джерела творчої активності вчителя.

Закономірність самоорганізації професійно-педагогічної культури вчителя виявляється на всіх ієрархічних рівнях її організації, характеризується явищем збіжності до визначеного оптимуму в області нерівноважної стійкості й інформаційної насиченості.

До основних рис цієї самоорганізації можна віднести такі:

1. Формування кожної нової структури професійної культури вчителя завжди починається з максимально і реально існуючої невизначеності, тому що перехід на новий якісний рівень передбачає заперечення

попереднього рівня організації і при цьому з декількох альтернативних варіантів переходу використовується той, що веде до мінімуму фундаментальних змін і росту ентропії в цій системі. У зв'язку з цим положенням варто зупинитися на *принципі системно-динамічної комплементарності* (балансу консервативності й мінливості в системі). Боротьба цих двох протилежних початків є одним із «двигунів» процесу розвитку професійної культури.

Із сутності системно-динамічної комплементарності випливає принцип ле Шательє-Брауна, що кожна система пручається своїй зміні, і в періоди найбільших темпів розвитку (зміни) системи виникають максимальні гальмівні моменти. Отже, професійна культура вчителя (як інтелектуальна система, що самоорганізується) опирається зміні свого стану, чим пояснюються труднощі переходу на новий якісний рівень у процесах професійного розвитку. З цього принципу був виведений закон Хільми, що будь-яка система в чужому їй середовищі розчиняється, розсмоктується, знищується, чим і пояснюється неможливість успішного впровадження принципово нового в уже сформовану інтелектуальну систему. Іншими словами, для успішного розвитку професійної культури майбутнього вчителя інформаційного суспільства необхідні нові освітні парадигми.

2. З ускладненням структури професійної культури як системи відбувається прискорення темпів її розвитку. Чим на більш високому рівні розвитку знаходиться професійна культура вчителя, тим швидше вона змінюється й розвивається. З цієї точки зору найбільш адекватним є графік росту, що зображений лінією із довгими штрихами, яка нагадує експоненту. Якщо пригадати, що більшість природних процесів описуються експоненціальним законом $f(x) = K_0 e^{kt}$, де K_0 – початкове значення деякої величини, а k – коефіцієнт її зростання, t – тривалість процесу (у нашому випадку – педагогічної діяльності), то цілком правдоподібно, що в ідеалі професійна культура вчителя мала б зростати саме за цим законом. В дійсності процес складніший. Справа в тому, що коефіцієнт зростання k є інтегральним показником дії як позитивних, так і негативних чинників, тобто алгебраїчною сумою $k = \sum k_i = k_1 - k_2 + k_3 - k_4 + \dots$ додатних і від'ємних доданків за умови, якщо не враховувати ще й взаємовплив самих чинників. Знак суми буде залежати від того, які із чинників переважають. Якщо їхня дія зрівноважується, то матимемо пунктирну пряму (короткий штрих), якщо негативні чинники переважатимуть, то експонента стане спадною, тобто характеризуватиме стагнацію і навіть спад.

На низьких рівнях організації цієї системи темпи розвитку мінімальні. Це означає, що для успішного входження в професійну діяльність випускник педагогічного ВНЗ вже має володіти певним рівнем професійної культури.

3. Професійна культура вчителя повинна бути відкритою системою, тому що розвиток матеріальних або ідеальних систем, що самоорганізуються, відбувається лише за рахунок навколишнього середовища. Замкнена система завжди деградує (принцип росту ентропії в замкненій системі). Збереженість і розвиток цієї інтелектуальної системи залежать від ступеня надходження, опрацювання й ефективного використання інформаційних потоків із навколишнього середовища.

Останнє означає, що сучасний учитель має бути відкритим до сприйняття інформації. З огляду на перенасиченість її в сучасному суспільстві, на складність і різноманітність інформаційних технологій він має володіти високим рівнем інформаційної культури.

4. До ресурсів самоорганізації професійної культури варто віднести загальнокультурний, фаховий і загальноосвітній рівень учителя, його потреби й інтереси, особистісні цінності, тобто все те, що визначає мотиви його діяльності взагалі і фахової діяльності, зокрема. Основні резерви (незатребувані ресурси) процесу самоорганізації професійної культури вчителя таяться в самому вчителі, в його далеко не повністю використаних можливостях і в системі підходу до використання цих можливостей. Звідси залежність рівня професійної культури від морально-духовних якостей особистості. Отже, з огляду на закони синергетики, для ефективного зростання професійної культури вчителя необхідно підсилювати дію на неї позитивних чинників, зменшувати вплив негативних і задіювати всі можливі ресурси самоорганізації.

Усі вимоги інформаційного суспільства до професіоналізму педагога тісно пов'язані з умінням учителя знаходити необхідну педагогічну та іншу наукову інформацію, вести діалог з науковцями та практиками, бути в курсі новітніх наукових досягнень, уміти застосовувати педагогічні новації на практиці, впроваджувати в навчально-виховний процес комп'ютерні технології. Для цього вчителю необхідний певний рівень не просто інформаційної компетентності, а високий рівень інформаційної культури. На системоутворюючу роль інформаційної культури в структурі професійних знань звертають увагу українські науковці Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе та інші. Такий підхід до ІК узгоджується також із думкою О. І. Шувалової [249, с.70] про те, що «високий рівень культури вчителя на сучасному етапі передбачає високий рівень його інформаційної культури».

З точки зору синергетики для розвитку професійної культури вчителя як інтелектуальної системи, крім зовнішніх і внутрішніх чинників, необхідний реплікатор. Його роль, на нашу думку, має зіграти інформаційна діяльність майбутнього вчителя, ефективність якої залежить від рівня його інформаційної культури. Отже, інформаційна культура є системо утворювальним чинником професійної культури

вчителя, оскільки перетворює її у відкриту, самодостатню, таку що саморозвивається і саморегулюється системою.

Термін «інформаційна культура особистості» був уведений для відображення того факту, що кожна людина повинна мати певний рівень культури щодо поводження з інформацією. Отже, інформаційна культура (ІК) є частиною загальної культури особистості. Оволодіння ІК – це шлях універсалізації якостей людини, що сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця в інформаційному суспільстві та своїй ролі в ньому. Виходячи з філософського, культурологічного й діяльнісно-інформаційного підходів, ІК можна визначити як гармонію внутрішнього інформаційно-світоглядного компонента із зовнішнім інформаційно-креативним, інформаційно-енергетичним середовищем. У глобальному розумінні ІК – це методика, методологія і світогляд суспільства в епоху інформатизації.

У педагогіці ІК розглядається у вузькому і широкому розумінні. У першому випадку – це оптимальні способи використання інформації для вирішення теоретичних і практичних завдань. Це і розвиток системи навчання, підготовки людини до ефективного використання інформаційних засобів і інформації. У широкому розумінні її визначають як сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх поєднання в загальний досвід людства.

Формування ІК особистості ґрунтується на інформаційній освіті, головне завдання якої полягає в підготовці людини до життя та діяльності в сучасних інформаційних умовах, навчанні сприймати, розуміти різноманітну інформацію, усвідомлювати специфіку її впливу на психіку. Тому актуальною стала відповідна інформаційна підготовка педагогічних працівників. Учитель постійно працює з масивами інформації, що в сучасному суспільстві збільшуються шаленими темпами. Дати правильну дидактичну оцінку інформаційній продукції здатна лише інформаційно грамотна особистість, тому закономірною є необхідність підготовки вчителів до оволодіння педагогічними технологіями формування інформаційно грамотної особистості в сучасному постіндустріальному суспільстві, а для цього вони самі мають володіти високим рівнем ІК.

Теоретичний розгляд проблеми формування ІК сучасного вчителя будувався нами на основі вивчення філософських підходів до співвідношення духовної культури суспільства й цивілізації, професійної культури фахівця інформаційного суспільства. У цих дослідженнях ІК розглядається як реальний механізм, що відіграє фундаментальну роль у забезпеченні нормального функціонування соціуму. У процесі дослідження проблеми розвитку ІК сучасного вчителя ми усвідомлювали, що інформаційна культура розвивається на основі загальної культури, широти мислення, високої моральності.

Найвні означення поняття ІК часто трактують його занадто вузько. Так, деякі науковці основним у визначенні поняття «інформаційна культура» вважають готовність до використання ІКТ у своїй життєдіяльності, а основну роль у формуванні інформаційної культури відводять предмету інформатики. Така думка є правомірною, проте, на наш погляд, підготовка в галузі інформатики передбачає не лише практичне освоєння інструментарію ІКТ, а й оволодіння загальними поняттями та методами інформатики як базової наукової і навчальної дисципліни. Вищий рівень методології інформатики складають поняття про інформацію та інформаційні системи, про інформаційні процеси в природі і суспільстві, про місце і функції інформатики в системі наук та ін.

Ми погоджуємося з Г. В. Вишинською в тому, що в системі освітньо-педагогічних заходів щодо формування ІК особистості має місце недооцінка ролі елементів світоглядної культури та культури мислення, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, звуженість завдань формування ІК лише завданнями суто технічної підготовки до роботи з електронно-обчислювальною технікою, слабка керованість процесом формування ІК» [29, с.31].

Частіше під ІК особистості розуміють сукупність методів, прийомів і навичок збирання, збереження, обробки та створення освітньої інформації; як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією і використовувати для її одержання, обробки і передачі комп'ютерну інформаційну технологію, сучасні технічні засоби і методи. Таке трактування зводить одну зі складової загальної культури людини тільки до певного вміння або тільки до сукупності методів, тим самим звужується зміст поняття. На наше переконання, ІК є визначальним чинником розвитку всіх інших складових культури людини. Ми більше згодні з тлумаченням ІК як якісної характеристики життєдіяльності людини, насамперед в галузі одержання, передавання, зберігання та використання інформації, де пріоритетними є загальнолюдські духовні цінності.

Поняття *інформаційна культура*, на нашу думку, має бути більш ємнісним, широким і конкретним. Досить широким це поняття вважає Р. С. Гуревич, який аналізує ІК як фундаментальний вимір життя сучасного постіндустріального суспільства [45]. Найбільш повно зміст поняття *інформаційна культура* розкрите Н. М. Розенбергом [191]. Науковець розглядає ІК як найважливіший компонент духовної культури людини в найзагальнішому значенні цього слова і вважає, що поняття *інформаційна культура людини* належить до системних, багатоаспектних понять, що не обмежуються рамками інформатики як навчальної дисципліни. Н. М. Розенберг виокремлює такі його компоненти: загальнонавчальна культура, культура діалогу і власне «комп'ютерна культура».

Досить повним, на нашу думку, є означення інформаційної культури, сформульоване В. І. Шеховцовою: «Інформаційна культура – частина загальної культури, що визначає якісну характеристику життєдіяльності людини в інформаційному середовищі; знання, вміння і навички використання комп'ютерних технологій, технічних засобів і методів для одержання, обробки і передавання інформації, які характеризуються рівнем інформаційної і комп'ютерної грамотності; здатність творчого підходу до сприйняття і переробки інформації; сталі моральні, етичні і психологічні позиції під час використання та оцінювання інформації, що стосується окремих особистостей і суспільства в цілому» [246, с.103].

Існування різних означень і трактувань ІК та їх ускладнення в міру розвитку суспільства свідчить про динамічність цього поняття та необхідність у його визначенні враховувати вимоги інформаційного розвитку суспільства. Крім того, багатьма науковцями визнано, що ІК особистості є чинником розвитку інформаційного суспільства. Отже, робимо висновок, що, незважаючи на досить широкий спектр публікацій, присвячених ІК, немає усталеного обсягу цього поняття, а також його трактування. Це пояснюється багатогранністю і складністю самого феномена культури, феномена інформації в сучасному суспільстві, а тому й інтегрованого феномена ІК. З огляду на складність і багатогранність професійної діяльності сучасного вчителя визначення особливостей його ІК вимагає окремого підходу.

Підсумовуючи різні підходи до визначення ІК особистості, можна вважати, що *інформаційна культура особистості – це сукупність інформаційного світогляду, системи ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, що забезпечують цілеспрямовану й результативну самостійну діяльність з метою задоволення власних і професійних потреб в інформаційних продуктах.*

В умовах інформаційного суспільства навіть досить значного запасу теоретичних знань для професійної діяльності вчителя замало. Зважаючи на швидке зростання значних обсягів інформації, в тому числі й педагогічної, на перший план професійної підготовки вчителя виступає формування його ІК. Провідну роль у розвитку ІК відіграє освіта, що має формувати нового фахівця інформаційного суспільства, який володітиме вміннями та навичками з пошуку інформації, диференціації інформації, виділення значимої інформації, вироблення критеріїв оцінювання інформації, здобування інформації та її використання. До сукупності характеристик сучасного стилю мислення педагога, окрім названих навичок і умінь, варто ще віднести вміння систематизувати, структурувати, створювати власну інформацію, успішно презентувати її учням різних вікових категорій тощо.

Для з'ясування особливостей ІК вчителя визначимо характер і склад інформаційних потоків, які він застосовує у професійно-педагогічній діяльності. Умовно розділимо ці потоки на внутрішні та зовнішні. До

внутрішніх відносяться навчальна інформація шкільних підручників, наочних посібників, дані про успішність учнів, навчально-методична документація тощо. З такими інформаційними потоками вчитель працює щодня, швидко набуваючи навички їхнього використання. А тому опрацювання внутрішніх потоків інформації не викликає в учителя жодних труднощів.

Значно потужнішими за обсягом та інтенсивністю є зовнішні потоки, до яких відносимо такі: засоби масової інформації (газети, журнали, телебачення, радіомовлення); довідники, посібники, словники, енциклопедії, наукові статті, монографії, дисертації тощо на паперових носіях; наукова та науково-популярна інформація на електронних носіях (CD-диски, бази даних); всесвітня мережа Інтернет. Якщо проаналізувати інформаційно-професійну діяльність вчителя, то можна зробити висновок, що від уміння вчасно й ефективно скористатися зовнішніми інформаційними потоками мірою залежить професіоналізм вчителя, його професійний розвиток, професійна культура.

Що ж таке «інформаційна культура вчителя»? Вважаючи, що в педагогічній діяльності ІК виступає методологічним апаратом пізнання та виробляючи власний підхід до розуміння ІК вчителя, ми виходили з того, що ІК є неодмінною ознакою високого професіоналізму майбутнього вчителя [93], але цілком усвідомлювали правомірність застереження Р. С. Гуревича стосовно того, що в міру становлення вчителя в новому інформаційному просторі складові його ІК будуть доповнюватися і видозмінюватися [79].

Застосувавши до вивчення ІК вчителя системний підхід, можна зробити висновок, що ІК є системотвірним чинником професійної культури вчителя, оскільки перетворює її у відкриту, самодостатню, таку що саморозвивається і саморегулюється систему. Слід зауважити, що ІК, в свою чергу, є підсистемою професійної культури, оскільки теж має ознаки системності. Її компоненти взаємодіють між собою. Згідно із системним підходом будь-яка зміна в змісті, формах чи методах системи професійної освіти викликає необхідність функціональної та змістової зміни решти провідних компонентів системи. Необдумана зміна одного чи декількох головних компонентів може призвести до порушення рівноваги всієї системи чи оптимального функціонування окремих її компонентів; підвищення ефективності системи навчання потребує зміни всіх елементів на основі їх взаємозв'язку, а тому докорінні суспільні зміни вимагають змін усіх суспільних підструктур і освіти як однієї з цих підструктур, зокрема.

Ці положення синергетики підтверджуються на практиці. Наприклад, інтенсивне скорочення аудиторних годин навчального навантаження і збільшення годин на самостійне опрацювання матеріалу призвели до того, що студент відчуває значні труднощі в засвоєнні необхідного обсягу знань. Він виявився невідповідним до роботи з пошуку і переробки наукової інформації. Причини цьому такі:

несформовані загальнонавчальні вміння, недостатність методичного забезпечення, зростаючий обсяг наукової інформації, низька ІК студента. Звідси очевидна гостра необхідність формування ІК майбутнього вчителя під час його професійної підготовки.

На думку О. Й. Карабін, ІК майбутнього вчителя – це «відносно цілісна підсистема загальної професійної культури людини» [79, с.37], продукт його творчих здібностей і в сукупності з професійно значущими якостями вчителя виявляється в таких аспектах:

- висока комунікативна культура;
- розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку ІС;
- володіння основами аналітичної переробки інформації;
- уміння працювати з різною інформацією;
- знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності;
- ефективна робота з масовими інформаційними технологіями;
- уміння діставати інформацію з різних джерел та представляти її в зрозумілому вигляді;
- навички використання технічних пристроїв;
- володіння всіма жанрами навчально-методичної літератури;
- володіння засобами психолого-екологічного захисту від негативної інформації.
- До даного переліку вважаємо за потрібне додати ще такі аспекти:
- уміння оцінювати якість інформації: її правдивість і важливість;
- уміння інтегрувати різнопредметну інформацію;
- уміння створювати власну інформацію.

Базуючись на дослідженнях Р. С. Гуревича [45], О. Й. Карабін [79], Н. М. Розенберга [191] та ін., ми виокремили такі три основних компоненти, з яких складається ІК: 1) культура розумової праці, 2) комунікативна культура, 3) комп'ютерна грамотність та інформаційна компетентність. Ми усвідомлюємо, що такий поділ є умовним, оскільки всі компоненти ІК взаємопов'язані. Розвиток одного із них впливає на якісні зміни інших, ще раз підтверджуючи те, що ІК має системний характер.

Погоджуючись із думкою В. П. Вержиковського, що «інформаційну культуру майбутнього вчителя слід формувати протягом всього часу його навчання у педагогічному ВНЗ [28, с.30], ми використовували всі можливості ВНЗ та окремих дисциплін у формуванні ІК майбутнього вчителя. У педагогічному ВНЗ процеси інформатизації суспільства та освіти розглядаються на заняттях інформатичних дисциплін і спецкурсу «Основи інформаційної культури майбутнього вчителя» [94]. Однак на таких заняттях комп'ютер і середовище, що ним породжується, є лише об'єктом вивчення. Навички, одержані на репродуктивному рівні, не знаходять застосування під час реалізації практичної діяльності.

Для усунення цього недоліку, на нашу думку, процес інформатизації системи освіти не повинен зводитися лише до технічного й програмного забезпечення. Випереджувальними темпами має бути створений і реалізований механізм підготовки вчителя, «зануреного» в інформаційне середовище, створене різними джерелами інформації та комп'ютерними технологіями.

Багате й відповідно організоване інформаційне середовище, створене під час вивчення цих дисциплін, як показали наші дослідження, спричинює кардинальні зміни в професійно-педагогічній діяльності; вимагає від учителя освоєння нових видів діяльності, постійного підвищення кваліфікації, поповнення знань; прискорює плинність інформаційних процесів; надає можливості доступу до світових інформаційних ресурсів; стимулює інформаційний обмін та процеси продукування інформації; диктує нові вимоги до інтелектуальних якостей вчителя, його ІК.

Підеумовуючи різні підходи до трактування професійної культури вчителя та ролі ІК в її розвитку, можна констатувати, що ІК на сучасному етапі розвитку суспільства і педагогічної освіти – це новий світогляд, нове мислення, нові форми спілкування і життєдіяльності в різних інформаційних потоках, що орієнтовані на саморозвиток і самоосвіту. Інформаційна культура вчителя – це система ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок із формування потреби в інформації; із здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів; із відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації; із інтеграції, структуризації та створення нової інформації, презентації її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей; із використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Процес розвитку ІК вчителя є динамічним і буде ускладнюватись із розвитком ІС, яке, в свою чергу, підвищуватиме вимоги до професійної діяльності педагогів. Тому *перспективними будуть дослідження принципів розвитку мультимедійної дидактики, концепцій комп'ютеризації навчального процесу, способів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя.*

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УМІНЬ ТОЛЕРАНТНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

О. В. Столяренко, О. В. Столяренко

Підготовка майбутнього учителя до активної, творчої, професійної діяльності, виховання у молоді толерантних міжособистісних взаємин виступають важливими завданнями Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України». Напрямами державної політики в галузі виховання студентської молоді стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції національного виховання, дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська). Закладена в них методологія виховання надає пріоритет різнобічно розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до гуманістичних і національних цінностей. Це актуалізує гуманістичні аспекти вузівської підготовки майбутнього учителя в контексті оптимальної самореалізації його морально-особистісного потенціалу. Виховна робота у вищому навчальному закладі створює для молодого спеціаліста додатковий резерв особистісного самотворення: він повинен оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, із членами соціуму загалом, на основі послідовної й глибокої усвідомленої толерантності. Це складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (І. Бех, О. Асмолов, С. Бондирєва, М. Ліпман, Д. Колесов, О. Клепцова, О. Кононко, В. Маралов, К. Роджерс, В. Сітаров, У. Солдатова, Л. Шайгерова). Орієнтири виховання молоді в цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер). Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак. Про те, що до означеної проблеми інтерес значно підвищився свідчать результати досліджень, захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій (М. Андреев, Л. Бернадська, О. Волошина, О. Грива, А. Гусев, О. Зарічна, Е. Койкова, І. Кушніренко, О. Орловська, Ю. Попик).

У процесі теоретичного обґрунтування проблеми виховання толерантності студентської молоді, як опори в організації міжособистісних взаємин нами були визначені концептуально-методологічні засади досліджуваної проблеми, розроблені провідними українськими ученими: *людиноцентризм* в освіті В. Кременя як напрям

розвитку духовності нації; *соціокультурні домінанти*, які, на думку О. Сухомлинської, визначають тип соціальності, що залежить від рівня техніко-економічного розвитку; соціально-класову стратифікацію суспільства; етнонаціональну диференціацію; багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих релігійними, ідейними, філософськими, науковими установками; *антропологічний підхід*, що набуває дедалі більшої популярності й застосовується, на думку М. Богуславського, у розрізі розвитку педагогічної думки в контексті вивчення людини як особистості; концепція становлення особистості в системі «індивід – суспільство» В. Муляра; *інваріанти* ціннісного ставлення до людини І. Беха; *філософська концепція* «педагогіки добра» І. Зязюна.

Розробляючи модель процесу формування навиків толерантних взаємин в майбутніх учителів, яка повною мірою розкриває всі його етапи й структурні елементи, ми виходили із позиції, що виховання міжособистісної толерантності відбувається під час послідовної зміни змістового, процесуального та результативного компонентів. А відтак, усі етапи цього процесу узгоджуються з логікою організації навчання і виховання у ВНЗ. Це актуалізація засвоєння знань, розуміння студентами сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії.

У процесі роботи ми орієнтували майбутніх учителів на розуміння толерантності як загальнолюдської гуманістичної цінності та формування в них відповідної активної моральної позиції.

Метою першого етапу тренінгу стало набуття студентами знань про ціннісне ставлення до людини, повагу до особистої гідності кожного, толерантність та їх роль у взаємодії між людьми. Як новацію на цьому етапі ми презентували адаптований варіант методики «*серендипіті*» (англ. «serendipity»), що базується на явищі «інстинктивної прозорливості» і означає здатність робити глибокі висновки на основі спонтанних вражень від побаченого під час довільного спостереження за ходом подій. Стимулювальним матеріалом для тренінгу було обрано кінофільми (їх було більше 30) або їх фрагменти, а також ситуації, які стосуються проблем взаємодії між людьми, толерантності, рівноправності, стереотипів, забобонів та способів їх розв'язання. Перевага серендипіті полягає в тому, що навчання толерантності можливе і в процесі будь-якої діяльності, зокрема, перегляду кінофільму, а в отриманні вищої освіти це надзвичайно важливо – без відриву від навчально-виховного процесу можна вивчати будь-яку проблему, дисципліну. За допомогою фільмів-серендипіті (до яких висувають особливі вимоги, на відміну від інших навчальних кінофільмів) за час їх перегляду і подальшого обговорення побаченого студенти отримують усю необхідну інформацію, пов'язану з проблемами, які розглядаються. Оволодіння студентами необхідними

практичними вміннями та навичками толерантної взаємодії відбувалось у ході другого змістового етапу роботи під час проведення семінару-тренінгу, який ми умовно назвали «Потік соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії». Кожний структурний компонент толерантності набуває свого розвитку завдяки моделюванню відповідних умінь, які ми умовно поділили на шість груп, що включають елементарні вміння толерантної взаємодії (це перша група – набуття компетентності в спілкуванні) і вищі соціальні вміння суб'єкт-суб'єктної толерантної взаємодії (друга–шоста групи: вміння сприймати власну особистість, формувати адекватну самооцінку; розуміти й приймати іншого в процесі взаємодії (прояв щирих почуттів, емпатії); боротися зі стресом, стримувати власний гнів та інші негативні емоції (саморегуляція, самоконтроль); вміння асертивної поведінки; бути здатним до співпраці. У другому блоці семінару-тренінгу найбільш ефективними методами виявилися бесіди з елементами дискусії, рольові ігри. Алгоритм запровадження методики в нашому дослідженні передбачав реалізацію основних видів робіт:

- а) моделювання зразків поведінки;
- б) рольові ігри;
- в) напрацювання умінь толерантної взаємодії;
- г) рефлексія, зворотний зв'язок.

Під час проведення тренінгових занять вироблення в учасників конкретних умінь толерантної поведінки відбувалося з послідовним дотриманням таких *кроків*: визначення уміння толерантної взаємодії на даному етапі роботи; демонстрація зразків поведінки щодо вправління конкретного типу уміння; вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених вміннях толерантної поведінки; вибір учасників рольової гри; організаційна підготовка до її проведення; рольова гра; зворотний зв'язок щодо майстерності гри; домашнє завдання в напрацюванні уміння й застосуванні навичок певних елементів толерантної поведінки в ситуаціях повсякденного життя; вибір наступного учасника рольової гри.

Вступна частина у спільній роботі зі студентами полягала у згуртування учасників семінару-тренінгу. З цією метою нами були розроблені спеціальні вправи. На початку заняття ведучий пропонує учасникам представитися так, як би їм хотілося, щоб їх називали на період роботи у цій групі (наприклад, використовувати псевдонім чи скорочений варіант імені). Можливі декілька варіантів: а) *вправа «Літимо снігову кульку»*. Учасники групи утворюють коло. Першим представляється ведучий. Потім той, хто сидить ліворуч від нього, називає попереднє ім'я, а тоді своє. Кожний наступний учасник називає по черзі імена усіх, що представлялися раніше, а той, хто замикає коло, мусить назвати імена усіх членів групи; б) *вправа «Сусіди праворуч і ліворуч»*. Учасник, який тримає у руках м'яч, називає імена сусідів праворуч і ліворуч від себе, а потім представляється сам. Після цього

він кидає м'яч кожному із членів групи. Той учасник, який одержав м'яч знову, повинен назвати імена своїх сусідів праворуч і ліворуч і представитися сам і так далі; в) *вправа «Ми схожі?»*. Учасники вільно рухаються і кажуть кожному, кого зустрінуть, дві фрази, що починаються зі слів: «Ти схожий на мене тим, що...», «Я відрізняюся від тебе тим, що...». Наприкінці спілкування тренер просить учасників поділитися своїми враженнями від знайомства та виявити спільні ознаки, чим закріплюється позитивний фон заняття; г) *вправа «Знайомство за ознакою»*. Її мета – створити комфортні умови для особистих контактів, знайомства учасників і подальшої роботи. Учасники вільно розходяться і ведучий дає завдання: «Знайдіть один одного ті, у кого однаковий колір очей» (день народження влітку, взимку і таке інше; ім'я яких складається з 5 літер, тощо; за місцем проживання, знаком Зодіаку, улюбленим кольором). Наприкінці цієї вправи, як і попередньої, тренер заслуховує враження учасників, підводить підсумки і говорить про те, що особисте пізнання дозволить продуктивніше працювати упродовж дня; д) *вправа «Взаємні презентації»*. Ведучий звертається до учасників тренінгу, щоб вони об'єдналися по парам і діяли, дотримуючись алгоритму. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює свій образ за першим запитанням: «Я і моя професія» (до 5 хвилин). Другий етап: розповіді своєму партнерові про себе. Третім етапом роботи є представлення (промоушен) групи свого партнера. Для цього потрібно отримати якомога більше різноманітної інформації про напарника. У самопрезентації увага приділяється таким найважливішим питанням: «Як я уявляю свою професію?», «Що я ціную в самому собі?», «Предметом моєї гордості є...», «Що я умію робити краще за всіх?». Після завершення вправи відбувається представлення резюме тренера, який підсумовує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до налагодження партнерських відносин, професійного удосконалення; е) *вправа «Інтерв'ю»*. Метою є розвиток уміння вислухати партнера та скоротити комунікативну дистанцію між учасниками тренінгу. Відбувається об'єднання у пари і 10-тихвилинна розмова зі своїми партнерами з метою отримання якомога більшої інформації. Потім кожний по черзі робить коротке представлення свого співрозмовника. Головне завдання – підкреслити індивідуальність, виділити риси, які відрізняють його від інших. Після чого учасники по черзі представляють одне одного.

Важливим моментом на початку роботи є озвучення правил участі у тренінговій програмі. Реалізація деяких із них передбачає розвиток у студентів елементарних комунікативних умінь:

– *Умійте слухати один одного*. Це означає вимогу дивитися на того, хто говорить, і не перебивати його. Коли хтось закінчує промову, наступний учасник, який бере слово, перш ніж розпочати виклад своєї

позиції, може стисло повторити те, що було сказано до нього. (Для того щоб привернути увагу до того, хто виступає, ми використовували невеличкий м'ячик (а можна і будь-який інший невеличкий предмет), який під час дискусії (або обговорення) переходить із рук в руки. Під час виступу одного з учасників усі інші зберігають мовчання.

– *Говоріть по суті.* Іноді учасники відволікаються від теми, що обговорюється. Замість того щоб спиняти таких студентів, ведучий дискусії зауважує: «Я не зовсім розумію, як це пов'язано з нашою темою. Чи не могли б Ви пояснити, що мається на увазі?»

– *Виявляйте повагу.* Відвертість у висловлюваннях з'являється лише тоді, коли учасники засвоять, що можна і не погоджуватися з чужою точкою зору, але неприпустимо оцінювати інших людей лише на підставі висловлених ними думок.

– *Закон «нуль-нуль» (про пунктуальність).* Усі учасники повинні збиратися у встановлений термін.

– *Конфіденційність.* Те, що відбувається під час заняття, не розголошується і залишається між учасниками.

– *Правило «стоп».* Якщо аналіз особистого досвіду одного із учасників стає неприємним, неприйнятним, той, про кого йдеться, припиняє обговорення теми і говорить: «Стоп».

– *Кожний говорить за себе, від свого імені.* Необхідно говорити не: «Усі вважають, що...», а: «На мою думку, ...».

У процесі семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» педагоги-тренери спрямовують роботу з вироблення конкретних навиків поведінки з послідовним дотриманням таких *дев'яти кроків*: 1) визначення уміння толерантної взаємодії на даному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправлення у конкретного типу умінні; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок щодо майстерності гри; 8) домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навиків певних елементів толерантної поведінки у ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри.

Перший крок: визначення уміння толерантної взаємодії на даному етапі роботи. Заняття розпочинається з короткого обговорення групою під керівництвом тренера того уміння, яке буде напрацьовуватись у процесі заняття. Незалежно від того, чи вибір такого уміння здійснюється тренером, чи студентами самостійно, такий вступ має велике значення. Необхідно зрозуміти даний тип уміння – як його абстрактну сутність, так і конкретне значення (з наведенням прикладів). На практиці ця мета досягається дуже швидко. Достатньо навіть кількох

хвилин. Оминаючи довгу лекцію чи затяжну групову дискусію, можна спільними зусиллями у процесі колективного обговорення дійти згоди у розумінні певного типу толерантної поведінки.

Другий крок: демонстрація зразків поведінки і вправління у конкретного типу умінні. Моделювання бажаної поведінки чи знайомство з її зразками у процесі навчання відбувається через наслідування, імітацію, механізми яких виступали об'єктами багатьох досліджень і мали багато назв: копіювання, емпатійне навчіння, обсерваційне навчіння, ідентифікація, вікарне навчіння, парнозалежна поведінка, тощо. Усе це переконливо свідчить про те, що моделювання є ефективним і надійним прийомом як для швидкого засвоєння елементів толерантної поведінки, так і для посилення чи послаблення раніше набутих умінь. Ми використовували усі три типи навчання за допомогою імітації: а) *навчання через спостереження* стосується вироблення нових навиків толерантної поведінки. Юнацький вік є сенситивним до наслідування та імітації. У молодих людей майже щотижня з'являється щось нове у мовленні, в одязі, танцях, звичках; б) *ефекти гальмування і розгальмування* пов'язані з посиленням чи послабленням проявів поведінки студента, що мали місце у його житті лише зрідка і були зумовлені покараннями. Демонстрація зразків поведінки, пропонованих ровесниками, є основною причиною ефектів гальмування і розгальмування. Молоді люди, які поводяться альтруїстично, виявляють турботу по відношенню до іншого, можуть стримувати, тобто, гальмувати таку свою поведінку у присутності тих студентів, які поводять себе егоцентрично, з удаваною байдужістю і за це отримують заохочення. Агресивні моделі поведінки можуть також створити ефект розгальмування і змусити спостережливого студента поводитися агресивно. Такі вправи, в яких виховуються вміння відстоювати власну точку зору, реагувати на тиск з боку групи, сприяють униканню молодими людьми ефектів розгальмування; в) *фасилітація поведінки* має відношення до виконання раніше набутих дій, але аж ніяк не нових, і не є першопричиною можливих негативних реакцій з боку інших. Один студент отримує заохочувальну стипендію деканату і радіє від того, що однокласник був нагороджений також. Студентка добре господарює вдома, допомагає хворій матері, тому молодший братик наслідує її поведінку. Студент намагається обговорити з куратором групи проблему, що виникла на семінарі. Коли розмова пройшла вдало, були отримані цінні поради, щоб залагодити конфлікт, його однокласник вирішує також звернутися до викладача. Ми навели приклади впливу поведінкової фасилітації. Дослідження показали, що будь-яку поведінку можна формувати, стимулювати, чи, навпаки, запобігати їй через її моделювання педагогом-тренером перед студентом і програвання ситуації у групі. Зразки поведінки можуть варіюватися від агресії, насильства до толерантності, умінь допомагати іншим, стримувати емоційне збудження, незалежності у діях, здатність

до конструктивної міжособистісної взаємодії, емпатійного ставлення, саморозкриття перед співрозмовником та багато іншого. З подібних досліджень випливає, що демонстрація зразків відносин може бути важливим інструментом у навчанні студентів новій поведінці та зміцненні чи послабленні тієї, що вже існує; г) *підсилювачі моделювання*. Переважна більшість людей щоденно спостерігає за сотнями дій, які не наслідують. Багато людей підпадають під вплив (через телебачення, радіо, періодичні видання) вельми «відшліфованої» реклами того чи іншого продукту, але пізніше його не купують. Чимало молодих людей дивляться дорогі, майстерно зняті навчальні фільми, але залишаються ненавченими. Отже, не викликає сумніву той факт, що люди вчать через моделювання лише за певних обставин. З допомогою лабораторних досліджень з'ясована тотожність підсилювачів моделювання, чи умов, які сприяють у здійсненні цього процесу, полегшують його. Цими підсилювачами є характеристики, притаманні взірцеві, тобто особі, що демонструватиме зразки поведінки; д) *характеристики взірця (тренера)*. Найбільший вплив на виховання моделювання має тоді, коли взірець (особа, яку наслідують): 1) справляє враження дуже умілої та компетентної у певній галузі людини, гарний спеціаліст; 2) має більш менш високий статус; 3) контролює бажані для тренуваного винагороди, заохочення; 4) є однакової статі, приблизно того ж самого віку і становища в суспільстві, що й тренуваний; 5) дружельобний та готовий завжди прийти на допомогу; 6) що особливо важливо – отримує на очах спостерігачів винагороду за певні дії, вчинки, поведінку. Інакше кажучи, нам всім властиво наслідувати, копіювати, імітувати знавців, експертів або сильних, але все-таки приємних людей, котрих заохочують, винагороджують саме за те, що вони роблять, а особливо, коли ці винагороди є такими, чого конче бажають тренувані; е) *характеристики процесу демонстрації моделі поведінки*. Ефективним моделювання буде тоді, коли дії, гідні наслідування, демонструються: виразно і детально; у порядку від найменш до найбільш важких; з достатньою кількістю повторень, щоб уможливити повторне навчання і перенавчання; з мінімальною кількістю зайвих деталей (яких не треба переймати спостерігачеві); використовується не один, а декілька взірців; ж) *характеристики студента-учасника тренінгу*. Дієвим моделювання видається тоді, коли вихованець: мусить наслідувати взірець поведінки; має подібний до взірця соціальний статус, або має схожі переконання, інтереси, а також позитивно ставиться до умінь, які треба розвинути, розуміє їх роль в успішній взаємодії; коли він людина дружельобна до взірцевої моделі чи симпатизує їй; коли та отримала винагороду за виконання зразкової поведінки; з) *стадії моделювання або демонстрації зразків*. Ефективність цих підсилювачів моделювання, а також власне моделювання можна краще зрозуміти завдяки аналізу трьох стадій науачіння через показ взірця поведінки. Перша стадія стосується *уваги*.

Учасники тренінгу не можуть вчитися через спостереження за зразком поведінки доти, доки вони не почнуть звертати увагу на показ зразка, а особливо на конкретні дії, що моделюються. Пильна увага виникає у разі наголошення тренера на важливості кожного кроку під час його демонстрації, вилучаючи з цього показу недоречні деталі, чим зводиться до мінімуму складність матеріалу, що демонструється. Показ бажаної поведінки стає більш яскравим за умови використання підсилювачів моделювання. Щоб викликати увагу студентів, учасників тренінгу до рольових ігор, перед показом взірців толерантної взаємодії тренери роздають картки умінь. Студенти повинні уважно спостерігати за їх демонстрацією. Важливим завданням тренера у ході заняття є допомога вихованцям у розпізнаванні поведінкових кроків. Педагоги-тренери звертають увагу членів групи на те, що під час програвання деяких поведінкових кроків у формуванні тих чи інших умінь протагоністи будуть «думати вголос», тобто висловлювати свої міркування, про які зазвичай не говорять. Друга стадія – *збереження*. Аби пізніше відтворювати продемонстровані дії, тренуваному необхідно запам'ятати чи зберегти їх. Збереження має відбуватися за допомогою пам'яті, яка отримує допоміжні засоби тоді, коли показана поведінка класифікується чи кодується спостерігачем. Таке кодування полегшується уявною репетицією (тобто удаваним програванням показаних дій). Дослідження засвідчили, однак, що кращим засобом, для збереження його в пам'яті є відкрита репетиція. Таке практикування конкретних поведінкових кроків є вирішальним для наučіння і дійсно є другим важливим етапом «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії». Це – рольова гра, про яку мова буде йти далі. Варто зазначити, що ймовірність збереження зразків поведінки у пам'яті за допомогою відкритої репетиції значно зростає внаслідок винагородження моделі і тренуваного. Третя стадія – *відтворення*. Дослідники підкреслюють існування відмінностей між наučінням та виконанням. Якщо тренуваній скеровував свою увагу і запам'ятав ті дії, що демонструвалися взірцями, можна сказати, що тут мало місце наučіння. Основний інтерес, однак, становить не стільки те, чи особа спроможна відтворити побачені дії, скільки те, чи вона робить це. Як і у випадку зі збереженням, ймовірність того, що особа буде справді чинити саме так, залежить, крім усього іншого, і від сподівання отримати винагороду за набуту поведінку. Експектація (очікування) винагороди визначається її обсягом, послідовністю, новизною і частотою. Винагорода за виконання аналізуватиметься нами далі під час обговорення мотивації тренуваного.

Третій крок: вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки. Перш ніж члени групи розпочнуть рольову гру, у якій програватиметься те чи інше уміння, що було продемонстровано на попередньому етапі тренінгу, необхідно з'ясувати потребу в ньому кожного студента – учасника тренінгу. Адже

саме репетиція поведінки виступає головним завданням рольової гри. Тобто, рольове програвання умінь у групі допоможе студентові коректно реагувати на ту чи іншу життєву ситуацію. Ми з'ясували, що потреба в умінні виникає у студента раніше. Проте існує необхідність в її відкритому обговоренні в групі, вивчення послідовності кроків, необхідних для доцільної та реалістичної рольової гри. Отже, кожному тренуваному пропонується по черзі сказати де, коли, а особливо – по відношенню до кого він вважав би за корисне застосувати напрацьовані уміння, зразки яких були продемонстровані тренерами. Для того, щоб така інформація була більш ефективною, на класній дошці пишуть імена членів групи і поруч – тієї особи, по відношенню до якої дане уміння буде застосовуватися, а також тему рольової гри, яка асоціюється у тренуваного з цією особою. Позаяк непорушне правило «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» полягає в тому, що кожний тренований мусить брати участь в усіх рольових іграх по розвитку кожного уміння, визначеного за програмою, без жодних винятків, така інформація є вкрай необхідною.

Четвертий крок: вибір учасників рольової гри. Оскільки ми розраховуємо на напрацювання умінь в рольових іграх всіма без винятку членами групи, тому немає особливого значення, хто з них проходитиме вишкіл першим. Як правило, після навчання одному чи двом умінням рольову гру розпочинають добровольці. Якщо з тієї чи іншої причини виявляються такі члени групи, для яких участь у рольовій грі видається некомфортною чи загрозливою, є сенс не запрошувати їх до виступу першими або другими. Спостереження за тим, як це роблять інші студенти, заспокоїть їх і полегшить процес входження у гру. В деякого небажання може обернутися у відчайдушний опір і відмову. Варто зазначити: хоча ми і дотримуємося правила «Немає жодного винятку», ми прагнемо залучати тренуванних до рольових ігор засобами підтримки, заохочення, підбадьорювання і робимо наголос на тому, що уміння піде на користь у задоволенні їхніх особистих потреб, аніж застосовувати штрафні санкції чи будь-які авторитарні засоби.

П'ятий крок: організаційна підготовка до проведення рольової гри. Після того, як тренований описав ситуацію з реального життя, де вміння може стати у пригоді, він призначається на роль протагоніста (головної дійової особи у грі) і обирає собі напарника (спів актора), антагоніста, на роль другої особи (скажімо, товариша, який нагадував би йому чимось особу з реального життя.) відповідно до сюжету гри. Тренер допомагає протагоністу отримати додаткову інформацію, необхідну для підготовки сюжету: дає опис місця, події, що безпосередньо передували рольовій грі, настрої чи характерні манери героя, які студент має інсценувати, та будь-які інші безперечно корисні подробиці – щоб зробити рольову гру якомога більш наближеною до життя.

Шостий крок: рольова гра. Перед тим, як розпочати рольову гру, тренер нагадує всім учасникам про їхні ролі та обов'язки: головній дійовій особі пропонує дотримуватися визначених поведінкових кроків, спів акторові – уявити себе у ролі іншої особи, а іншим учасникам – уважно спостерігати за виконанням поведінкових кроків. Ми закріплюємо спостерігачів за грою для відстеження якогось одного поведінкового кроку. Кожен контролює його в ході рольової гри та подає про це звіт на наступному занятті, метою якого є обмін думок (зворотний зв'язок). «Глядачів» перших кількох рольових ігор ми орієнтували – на які прояви майстерності слід звертати увагу (наприклад, мову, інтонацію, жести). Потім акторам дається команда розпочинати «виставу». З цієї хвилини тренер цілковито відповідає за гру протагоніста і реалізацію поведінкових кроків. Тих дійових осіб, які відхиляються від ролі і намагаються певним чином пояснити свою поведінку, треба схилити повернутися знову до сюжету, до виконання своїх ролей, а пояснення давати пізніше. Якщо рольова гра протікає в іншому руслі (явно відхиляється від запропонованих поведінкових кроків), інсценування, спрямоване на відпрацювання визначеного уміння можна зупинити, дати вказівки і розпочати знову. Одному тренереві слід стояти біля класної дошки й указувати по черзі на кожен із поведінкових кроків у міру того, як розгортається рольова гра, допомагаючи протагоністові, а також іншим тренуваним дотримуватися порядку виконання дій за кроками. Процес триває доти, доки всі студенти, учасники тренінгу, побувають в ролі протагоніста принаймні один раз (в залежності від характеру рольової гри та пов'язаних із нею домашніх завдань). Може бути два або й три рази. Інколи для відпрацювання одного уміння можна виділити два чи три заняття. Ми пропонуємо, щоб кожне із них розпочиналося з двох ситуацій для визначеного уміння, навіть якщо воно для групи уже не є новим. Слід зауважити, що хоча поведінкові кроки рольової гри будь-якої групи залишаються однаковими, наповнення їх змістом змінюється кожного разу. Для деяких студентів, учасників тренінгу рольове програвання вміння протагоністом часом може виявитися складною справою, бо їм доводиться приймати точку зору як протагоніста, так і антагоніста. Тоді бажано обмінятися ролями і продовжити гру. Принагідно тренер може брати на себе роль антагоніста, щоб дати молодим людям змогу оволодіти тими чи іншими типами реакцій, які не програвалися досі. Тренер як співучасник гри може також допомагати тим студентам, у яких бідний словниковий запас чи вони вкрай нерішучі.

Сьомий крок: зворотний зв'язок щодо майстерності гри. Після кожної рольової гри відводиться короткий час для зворотного зв'язку. Це допомагає протагоністові з'ясувати, наскільки добре він дотримується поведінкових кроків, чи відхиляється від них, перевірити психологічний вплив даної гри на антагоніста і стимулює в головній дійовій особі бажання переносити таку поведінку в реальне життя.

Тренер пропонує протагоністові зачекати доти, доки той не вислухає коментарі всіх присутніх, а потім на них відповідати. Антагоніста просять першим поділитися своїми враженнями. Далі інші спостерігачі з числа студентів висловлюють свої зауваження – що вдалося, наскільки добре дотримувалися поведінкові кроки. Потім тренери висловлюють свої думки, тобто здійснюють соціальне підкріплення учасників (у вигляді схвалення чи заохочення). Для ефективнішого використання прийому соціального підкріплення, тренерам треба керуватися *вказівками*, які ми розробили: його бажано застосовувати лише після тих рольових ігор, у яких дотримувалися поведінкові кроки; завжди підтримуйте спів актора за його допомогу у грі та прагнення забезпечити можливість успішної взаємодії; урізноманітнюйте конкретний зміст підкріплень (наприклад, підкресліть гарну виконавську майстерність за тон голосу, вдалу позу і жести, влучні висловлювання); забезпечте кожного члена групи достатньою участю в рольових іграх, щоб йому можна було розраховувати на схвалення; давайте підкріплення в об'ємі, що узгоджується з рольовою грою; не використовуйте його, коли рольова гра істотно відхиляється від поведінкових кроків (за виключенням перших «спроб» на першому чи другому занятті); відзначайте учасників за індивідуальний розвиток, покращення майстерності в порівнянні з попередніми спробами та виконанням. Далі увага звертається на дії протагоніста. Після прийняття зворотного зв'язку, отримання варіантів вражень для коментарів запрошується протагоніст. Він висловлюється, чим показує свою реакцію на зауваження інших щодо рольової гри. У такий спосіб він може навчитися оцінювати ефективність свого показу уміння у світлі зворотного зв'язку, отриманого від інших. Вирішальним для тренера моментом є аналіз роботи і зосередження на поведінці учасників. Його зауваження мають вказувати на наявність чи відсутність конкретних проявів поведінкової реакції і не мають набувати форми надто широких узагальнень. Зворотний зв'язок, звичайно, може бути за змістом позитивним чи негативним. Слідом за негативними зауваженнями повинні завжди йти конструктивні коментарі щодо того, як ту чи іншу ваду можна виправити. Недолуге виконання (значне відхилення від поведінкових кроків) щонайменше можна підтримати і представити як непогану спробу, і водночас піддати критиці за недоліки. Молодим людям, яким не вдалося у своїх рольових іграх дотриматися визначених поведінкових кроків, слід надати змогу ще раз виконати це завдання з урахуванням отриманого зворотного зв'язку і корекції поведінки. Інколи, в якості наступного прийому зворотного зв'язку, ми записуємо на плівку чи знімаємо на камеру хід усієї рольової гри. Надання тренуваним можливості побачити чи почути себе у запису на плівці допомагає їм краще обміркувати власну поведінку. Оскільки головна мета «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» – гнучкість у виробленні умінь, то ми не можемо вважати помилковим таке

розігрування, яке дещо відхиляється від поведінкових кроків. Тобто, дещо інший хід рольової гри, метою якої є навчання тому чи іншому умінню може позитивно спрацювати у деяких ситуаціях. Тренерам слід наголошувати на тому, що вони намагаються навчати вихованців дієвим поведінковим альтернативам, пов'язаним з розв'язанням проблем у спілкуванні і для студентів було б корисно мати у своєму арсеналі умінь толерантної взаємодії деякі поведінкові кроки для залагодження ситуації.

Восьмий крок: домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навиків певних елементів толерантної поведінки у ситуаціях повсякденного життя. Після вдалих рольових ігор тренуваним дають вказівки спробувати втілити в життя ті вміння, в яких вони практикувалися протягом заняття. Для студентів «домашнє завдання» можна виконувати в межах студентського колективу, навчального закладу, але поза тренінговою групою. Допускається також виконання домашньої роботи в іншому місці – поза стінами університету з іншими ровесниками, з друзями за місцем проживання. Ми вважаємо, що доцільно розпочинати з відносно простих домашніх завдань і, якщо набувається майстерність, наближатися до більш складних. Ім'я особи/осіб, з якими тренуваний випробовує вміння, день, місце – усе це обговорюється і записується у «Звіті про домашню роботу – 1». Кожне наступне заняття «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» починається з обговорення звітів про домашню роботу. Коли треновані доклали зусиль до виконання домашнього завдання, тренери повинні забезпечити їх соціальним підкріпленням. Невиконання домашнього завдання повинно наштовхуватися на виражене тренером розчарування. Якщо функціонування групи пов'язане із системою стимулів і стандартів навчального закладу, успішна домашня робота має щедро винагороджуватися. Важливо наголосити на тому, що без цих чи подібних спроб максимізувати перенесення ставиться під сумнів цінність усього тренінгового заняття. Коли переважна більшість студентів, що брали участь у тренінгу демонструє майстерність у набутому умінні, про що свідчить вдаль виконання рольових ігор у групі та застосування вміння поза нею, настає слушний час переходити з усією групою до відпрацювання іншого уміння. Ті ж студенти, учасники тренінгу, які не встигають, тобто, ще не достатньо оволоділи тим чи іншим умінням толерантної поведінки, у якому інші вже компетентні, переходять із групою до засвоєння нового уміння, але продовжують докласти зусилля, щоб виконати домашнє завдання, метою якого є розвиток попереднього уміння. Задля реалізації такої мети використовується «Звіт про домашню роботу -2» (Додаток). Тренувані подають ці звіти педагогам-тренерам, які реагують на них вербально або у формі коротких записів, у жодному разі не витрачаючи на це багато часу групи. Після кількомісячної роботи групи усі її члени виконують домашнє завдання по відпрацюванню і випробуванню

наступного уміння, але багато студентів буде ще працювати над попереднім умінням.

Дев'ятий крок: вибір наступного учасника рольової гри. На роль головної дійової особи обирається інший студент – учасник тренінгу і послідовність дій, описана вище, повторюється доти, доки усі члени групи не продемонструють усередині групи, а також поза нею майстерність виконання уміння.

Представлений нами алгоритм формування того чи іншого соціального уміння має відкlastися у свідомості учасників тренінгу у вигляді окремих кроків, які набувають індивідуального забарвлення. А публічна демонстрація, обґрунтування своїх дій підчас рольової гри, промовляння у голос обраних варіантів поведінки має велике значення для швидкого запам'ятовування і ґрунтового навчання у виробленні навиків толерантної взаємодії. Розглянемо для прикладу декілька вправ, які були нами успішно використані в ході семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної взаємодії». При формуванні елементарних соціальних умінь (група 1), наприклад, коли ми навчали студентів *висловлювати вдячність*, були визначені такі кроки: а) вяснити, чи людина сказала, зробила щось таке, за що варто їй подякувати; б) обрати слушний час і місце, щоб подякувати людині; в) підготуватися, щоб зробити це у дружньому тоні; г) визначитися і сказати людині, за що ти висловлюєш їй вдячність. Тренер, який отримував вказівки, радить, у якому вигляді можна висловити свою вдячність (чи це буде послуга, подарунок чи комплімент, слухним може виявитися вільний час і місце, де нікого немає, а виявити вдячність можна словами, подарунком, листом чи послугою). Студентам були запропоновані орієнтовні ситуації для моделювання уміння: а) навчальний заклад: протагоніст дякує викладачеві за підтримку і допомогу у написанні проекту і виконанні його завдань; б) удома: протагоніст висловлює вдячність матері за те, що вона допомогла налагодити побут у складній ситуації; в) група однолітків: протагоніст дякує другові за поради і підтримку. Коли ми приступили до відпрацювання вищих соціальних умінь (група 2), а саме, коли спрямовували зусилля на формування *уміння усвідомлювати свої почуття*, пропонували такі кроки: а) звертання уваги на те, яка реакція організму на події, які викликають збентеження, хвилюють, збуджують і що у ньому відбувається. Це допомагає дізнатися, що відчуває людина на той момент; б) пропонується проаналізувати, що може стати причиною саме такої відповіді організму і змушує себе так почувати; в) підібрати слова, з допомогою яких можна назвати і охарактеризувати цей емоційний відгук. Тренер підказує, що такі ознаки, як рум'янець, біль у животі, напружені м'язи, є виразом почуттів, наголошує на тому, що спонукає їх виникнення, і наводить приклади впливу зовнішніх подій, бійки, здивування. Можливими варіантами відповіді на складні ситуації, в які потрапляє людина можуть бути: гнів, страх, збентеження,

радість, щастя, сум, розчарування, виснаження, збудження, тривожність. Перші приклади у переліку почуттів запише на дошці викладач, який заохочує студентів до інших пропозицій. Для рольової гри були запропоновані орієнтовні ситуації, спрямовані на моделювання відповідного уміння: а) навчальний заклад: протагоніст збентежений: мав відповідальне завдання, обіцяв одногрупникам, що виступить з доповіддю, його викликали відповідати, а він не підготувався; б) вдома: протагоніст сердиться, коли його несправедливо звинувачують батьки; в) група ровесників: протагоніст щасливий від того, що його схвалюють активну участь у колективній творчій справі і роблять йому компліменти. Щоб сформувати уміння розуміти почуття інших, тренером висловлюються такі рекомендації-кроки для студентів: спостерігай за людиною; прислухайся до того, що вона говорить; інтуїтивно здогадайся, що вона може відчувати; обміркуй способи, як продемонструвати, що ти розумієш її почуття. Нами були також вироблені вказівки для тренера: зверни увагу на тон голосу і вираз обличчя; намагайся зрозуміти зміст висловлювань і реакції; проаналізуй емоції і почуття, які спостерігаєш: людина може бути сумна, сердита, схвильована; можна щось розповісти, доторкнутися до неї, залишити особу наодинці. У цьому блоці ми використовували різні варіанти ситуацій для моделювання, наприклад: а) навчальний заклад: протагоніст боїться розплати за розбиту вітрину музейної кімнати і обговорює свої почуття з одним із друзів; б) удома: протагоніст боїться залишатися один на дачі і організовує приїзд товаришів; в) група ровесників: протагоніст боїться, що його поб'є старший сусід, і робить кроки, щоб уникнути зустрічі сам на сам.

Отже, як висновок, ми можемо підсумувати, що з багатого арсеналу методик нами було відібрано вправи, які, на нашу думку, сприяють вихованню толерантності та виробленню умінь вибору тактики поведінки по відношенню до іншої людини у різних ситуаціях, а зокрема: герменевтичні (від грец. *ἐρμηνεύω* – пояснюю, інтерпретую), дискусійні методи групового прийняття рішень, індивідуального консультування, рольові ігри, психодрама, а також оригінальні авторські вправи та методики.

Висновки про дієвість проведення занять підтверджуються оцінкою їх ефективності самими учасниками експериментальних груп. Семінар-тренінг з формування умінь і навичок толерантних міжособистісних взаємин у студентів показав значні зрушення і позитивну динаміку в особистісних поведінкових проявах. Гарні відгуки його учасників свідчать про ефективність запропонованої методики виховання толерантності. На думку учасників робота за тренінговою програмою була складною, але продуктивною та цікавою. Якщо в очікуваннях від тренінгу учасники писали, що вони прагнуть, насамперед, отримати повне розуміння значення толерантності, усвідомити сутність поняття міжособистісна «толерантність», набути комунікативного досвіду та

конкретних соціальних умінь, яких їм не вистачало під час спілкування з людьми, навчитися розуміти інших та відчувати їхні проблеми, то по його закінченню студенти відзначили, що їхні сподівання виправдались, вони одержали нові знання про принципи спілкування і взаєморозуміння в межах навчального колективу та в соціумі з урахуванням думки кожної людини; навчилися конструктивно будувати міжособистісні взаємини. Вдало підібрані форми роботи і структура тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» виправдали очікування його учасників. Студенти мали змогу не лише набувати елементи нового досвіду і практичні уміння, а й розкрити власний потенціал у доброзичливій і творчій атмосфері взаємодії з ровесниками та іншими людьми. Ми переконалися, що одним із головних засобів реалізації умов формування умінь толерантних міжособистісних взаємин у майбутнього учителя виступає спеціально розроблений семінар-тренінг «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії», що структурно складається із двох етапів і здійснюється у формі дев'ятикрокової моделі.

Алгоритм формування умінь толерантних міжособистісних взаємин у майбутнього учителя

Етап 1. Формування елементарних (комунікативних) соціальних умінь толерантної взаємодії, що відносяться до групи і.

Вміння 1. Слухати.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Спрямовуй погляд на людину, яка спілкується з тобою. 2. Обміркуй те, про що з нею говориш, 3. Чекай своєї черги висловитися. 4. Висловлюй свою думку.	Дивись людині у вічі, встанови зоровий контакт. Покажи це кивком голови, промовляючи: «М-м-г-м». Не крутись; не відволікайся. Висувай запитання, виявляй почуття, висловлюй свої думки.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* викладач подає протагоністу новий матеріал.

Б. *Вдома:* мати в сумному настрої, протагоніст вислуховує її скарги.

В. *Група ровесників:* товариш розповідає протагоністові про цікавий кінофільм.

Коментар. Усі елементарні вміння спілкуватися є фундаментальними для діяльності групи структурованого навчання. З самого початку існування цієї групи для тренуваних корисно розуміти елементарні вміння перш ніж опанувати подальші здібності. Як і щойно наведений крок 2, багато поведінкових кроків, що формують уміння, котрі викладені в цьому розділі, є «кроками обмірковування». Тобто під час реального застосування багатьох навичок певні кроки є

приватними і є умовними у того, хто використовує вміння. Під час моделювання чи рольового програвання таких «кроків обмірковування» в структурованому навчанні вирішальним є те, що їх промовляють уголос. Таке публічне демонстрування «кроків обмірковування» є важливою допомогою для швидкого і тривалого навчання.

Вміння 2. Починати розмову.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Привітайте людину. 2. Зверніться до неї з кількома короткими фразами. 3. Переконайтеся, чи вона слухає тебе. 4. Перейдіть до основної теми розмови.	Скажіть: «Вітаю», потисніть руку, виберіть слухний час і місце. Заведіть мову про спорт, погоду, події. Перевірте, чи співрозмовник Вас слухає: киває головою, дивиться на Вас, говорить: «М-м-г-м»).

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст розпочинає діалог із секретарем у канцелярії університету.

Б. Вдома: протагоніст із одним із батьків обговорює кишенькові витрати.

В. Група ровесників: протагоніст пропонує друзям плани на вихідні.

Коментар. Ми дізналися, що це здебільшого одне з найкращих умінь для першого заняття з новою групою тренуваних.

Вміння 3. Підтримувати розмову.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Скажи те, що ти хочеш. 2. Запитай людину, що вона думає. 3. Прислухайся до того, що вона каже. 4. Вислови свою думку. 5. Підсумуй усе.	Повторіть кроки уміння 1. Дайте відповідь співрозмовникові, запропонуйте нову інформацію, поставте нові запитання. Кроки 1-4 можуть багаторазово повторюватися, перед тим як виконуватиметься 5-й крок

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст розмовляє з тренером напередодні гри.

Б. Вдома: протагоніст розмовляє з сестрою чи братом про те, що відбулося в університеті.

В. Група ровесників: протагоніст обговорює з другом плани на канікули.

Коментар. Застосування цього уміння починається після опанування вмінням 2. У результаті опрацювання кожного уміння окремо, тренери можуть побажати тренуваним успішної практики впровадження цих умінь.

Уміння 4. Ставити запитання.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, про що ти хочеш дізнатися найбільше. 2. Виріши, у кого ти про це питаєш. 3. Подумай, як сформулювати свою думку, проаналізуй різні шляхи постановки запитань і обери один із них. 4. Вибери слухний час і місце для постановки запитання. 5. Постав своє запитання.	Запитайте про щось, чого Ви не розумієте, що не розчули, або про те, що бентежить. Подумайте, хто володіє найкращою інформацією, яка вас найбільше цікавить, обміркуйте, як запитати про це кількох людей. Почекайте, поки не буде сторонніх, поки настане пауза

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст просить викладача пояснити незрозумілий матеріал.

Б. *Вдома*: протагоніст просить матір пояснити нову вимогу повертатися додому не пізніше дев'ятої години вечора.

В. *Група ровесників*: протагоніст розпитує однокласників про пропущене заняття.

Коментар. Тренерам радять моделювати поодинокі запитання, на які заздалегідь заготовлені відповіді. В рольовій грі тренуванням треба радити чинити так само.

Уміння 5. Висловлювати вдячність.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай, чи людина сказала або зробила що-небудь таке, за що варто їй подякувати. 2. Вибери слухний час і місце, щоб людині подякувати. 3. Подякуй людині дружнім тоном. 4. Скажи людині, за що ти висловлюєш їй вдячність	Вдячністю може слугувати послуга, подарунок чи комплімент. Це може бути вільний час, місце, де нікого немає. Вияви вдячність словами, подарунком, листом, послугою

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст дякує вчителю за допомогу у написанні проекту.

Б. *Вдома*: протагоніст висловлює вдячність матері за те, що вона випрала сорочку.

В. *Група ровесників*: протагоніст дякує друзю за пораду.

Уміння 6. Відрекомендуватися.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Вибери слухний час і місце, щоб себе відрекомендувати. 2. Привітай людину і назви своє ім'я.	Потисни їй руку, якщо це доречно. Розкажи щось про себе, вислови

3. Запитай в людини її ім'я, якщо це тобі потрібно. 4. Скажи або запитай щось, що допоможе тобі розпочати розмову.	думку про щось спільне для вас обох, запитай про щось.
---	--

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст рекомендує себе новому сусідові.

Б. *Вдома*: протагоніст рекомендує себе другові батьків.

В. *Група ровесників*: протагоніст відреконував себе кільком одногрупникам на початку навчального року.

Коментар. Вищенаведене уміння і вміння 7 (відреконувувати інших) є особливо важливими у намаганнях молодого людини встановити соціальні контакти. Цим умінням не навчають як урокам «етикету». Студенти мають добирати таку мову, яка годиться до конкретної міжособистісної ситуації.

Уміння 7. Відреконувувати інших.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Назви ім'я однієї людини і скажи їй ім'я іншої людини. 2. Назви ім'я іншої людини і скажи їй ім'я першої людини. 3. Скажи щось, що допоможе обом людям познайомитися.	Повтори зрозуміло і досить голосно, щоб інша людина чула вимовлене тобою ім'я. Зверни їхню увагу на те, що є в них спільного, запроси їх до розмови чи до спільної роботи, скажи, наскільки знаєш кожного із них.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст відреконувує батька або матір викладачеві.

Б. *Вдома*: протагоніст відреконувує нового друга одному з батьків.

В. *Група ровесників*: протагоніст відреконувує друзям нового сусіда.

Уміння 8. Робити компліменти.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Виріши, за що ти хочеш похвалити людину. 2. З'ясуй для себе, як зробити комплімент. 3. Вибери слухний час і місце, щоб зробити його. 4. Зроби комплімент.	Це може бути зовнішній вигляд, поведінка або досягнення. Намагайся добирати такі слова, які б не збентежили людину. Це може бути неофіційне місце або час, коли особа не зайнята. Будь дружнім і відвертим.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст робить комплімент сусідові з приводу його нової машини.

Б. *Вдома*: протагоніст хвалить матір за смачний обід.

В. *Група ровесників*: протагоніст хвалить друга за уникнення бійки.

Етап 2. Формування у майбутнього учителя вищих соціальних умінь (група II – уміння зрозуміти і прийняти себе, власну особистість)

Уміння 9. *Зрозуміти свої почуття і керуватися ними у складних ситуаціях.*

Кроки	Вказівки для тренера
1. Зверни увагу на те, що відбувається в твоєму організмі. Це допоможе тобі дізнатися, що ти відчуваєш. 2. Збагни, що змушує тебе почувати себе саме так. 3. З'ясуй, яким словом ти можеш назвати це почуття.	Деякими ознаками є рум'янець, біль у животі, напружені м'язи. Зосередься на зовнішніх подіях, таких, зокрема, як конфлікт чи суперечка, подив. Можливі варіанти: гнів, страх, збентеження, радість, щастя, сум, розчарування, виснаження, збудження, тривожність. Викладач повинен сам написати список почуттів на дошці і заохочувати студентів до додаткових пропозицій

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст збентежений: його викликали відповідати, коли він був не підготовлений до заняття.

Б. *Вдома*: протагоніст сердиться, коли його несправедливо звинувачують батьки.

В. *Група ровесників*: протагоніст щасливий від того, що його друг зробив йому комплімент.

Коментар. Уміння усвідомлювати свої почуття було включене як окреме уміння для студентів, що передують практикуванню у вираженні почуттів стосовно іншої особи. Часто почуття можуть сплутуватися, через що людина переживає невиразні, але сильні емоції. Як тільки визначається точна назва почуття, тренований може починати засвоювати наступне уміння, яке охоплює просоціальні способи вираження почуттів. Крок 1, що вказаний вище, містить «налаштування» на тілесні почуття, що буває для багатьох людей новим. Витратьте стільки часу, скільки це необхідно для обговорення наведених прикладів і практикування перед переходом до наступних кроків.

Уміння 10. *Визначити мету діяльності (самовизначення).*

Кроки	Вказівки для тренера
1. Виріши для себе, якої мети ти хотів би досягти. 2. Відшукай якомога більше інформації про те, як досягти своєї мети. 3. Обміркуй, які кроки тобі необхідні, щоб досягти поставленої мети. 4. Зроби перший крок у напрямку до мети.	Порозмовляй із друзями, почитай, розпитай авторитетних осіб. Візьми до уваги порядок кроків, матеріали, допомогу інших і вироби уміння, які тобі необхідні.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст вирішує знайти роботу.

Б. Вдома: протагоніст планує змінити свою зовнішність.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує організувати вечірку.

Уміння 11. З'ясувати (розуміти) причини особистих негараздів.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Визнач, у чому полягає проблема. 2. Спробуй виявити можливі причини негараздів і проблем, що відбуваються у твоєму житті. 3. З'ясууй, які найімовірніші причини проблеми. 4. Перевір, що насправді спричинило неприємність.	Що спричинило прикрощі: ти, хтось інший чи якийсь події; це було зроблено навмисно чи сталося випадково? Запитай у знайомих, знову простеж за ситуацією

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст оцінює причини різкої поведінки викладача.

Б. Вдома: протагоніст виявляє можливі причини сварки між батьками.

В. Група ровесників: протагоніст з'ясовує, чому він хвилюється в присутності подруги.

Коментар. Мета цього уміння – допомогти молодим людям визначати ступінь власної відповідальності за неприємність.

Уміння 12. Схвалювати, винагороджувати (заохочувати) себе.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай, чи зробив ти щось, що заслуговує на винагороду. 2. Що ти міг би сказати, щоб винагородити себе. 3. Що ти можеш зробити, щоб віддати собі належне. 4. Віддай собі належне. Скажи або зроби це.	Це може бути щось, у чому ти досяг успіху, або окрема смуга успіху Використай прийоми схвалення, заохочення. Ти можеш щось купити, піти кудись, чимось зайнятися або відпочити

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст віддає собі належне після важкого навчання і добре складеного іспиту, йдучи до кінотеатру.

Б. Вдома: протагоніст схвалює свою поведінку після того, як йому вдалося уникнути бійки зі старшим братом.

В. Група ровесників: протагоніст віддає собі належне, шляхом купівлі улюбленого напою після того, як переконав ровесників вступити до спортивного клубу.

Коментар. Переконайтеся, що студент застосовує правила, які підсилять ефект самовинагороди:

1. Якнайшвидше віддайте собі належне після успішного виконання ролі.

2. Нагородіть себе тільки після її виконання, а не раніше.

3. Чим краще ваше виконання ролі, тим більша ваша самовинагорода.

Уміння 13. Реально оцінювати свої можливості.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясує, які саме здібності ти хотів би застосувати. 2. Пригадай, як у тебе виходило в минулому, коли намагався застосувати свої здібності. 3. Дізнайся думку інших осіб щодо твоїх можливостей. 4. Обміркуй те, про що ти дізнався, і виріши, наскільки добре ти застосовуєш ці здібності.	Візьми до уваги усі обставини, що склалися. Запитай у інших, проведи тестування, перевір записи. Візьми до уваги кроки 1, 2, 3.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст аналізує, чи правильно він обрав навчальний заклад, в якому навчається.

Б. Вдома: протагоніст оцінює свої здібності в розробці сценарію під час підготовки до колективної творчої справи.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує спробувати себе у ролі гравця за команду.

Коментар. Метою даного уміння є допомога молодим людям оцінити свої здібності, сильні і слабкі сторони власної особистості. Це вміння тісно пов'язане з умінням 9 визначати мету).

Уміння зрозуміти і прийняти іншого (Група III)

Уміння 14. Розуміти почуття інших.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Спостерігай за людиною. 2. Прислухайся до того, що вона говорить. 3. Інтуїтивно здогадайся, що вона може відчувати. 4. Обміркуй способи, як продемонструвати, що ти розумієш її почуття. 5. Вибери найкращий спосіб і дотримуйся його.	Зверни увагу на тон голосу і вираз обличчя. Намагайся зрозуміти їх значення, Людина може бути сумна, сердита, схвильована. Ти можеш розповісти їй, доторкнутися до неї, залишити особу наодинці

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст передає подарунок одногрупнику для його хворої дитини.

Б. Вдома: протагоніст розуміє, що один із батьків зайнятий фінансовими справами, і вирішує залишити його наодинці.

В. Група ровесників: протагоніст доводить до відома іншої особи, що розуміє її дискомфорт при зустрічі з новими людьми.

Коментар. Це уміння добре відоме під терміном «емпатія». Хоча йому важко навчитися, вельми важливо, щоб воно було введено до репертуару умінь тренуваного.

Уміння 15. Виявляти приязнь.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Проаналізуй, чи виникли у тебе добрі почуття стосовно когось. 2. З'ясуй для себе, чи хотіла б інша людина знати про твої почуття. 3. Вибери найкращий спосіб виявити свої почуття. 4. Вибери слухний час і місце, щоб виразити свої почуття. 5. Вислови свої почуття у дружньому тоні.	Візьми до уваги можливі наслідки, наприклад щастя, неправильне сприйняття, збентеження, заохочення до дружби. Зроби або скажи щось

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст виявляє позитивні почуття до викладача-куратора, після того як той залагодив його особисту проблему.

Б. Вдома: протагоніст приносить невеликий подарунок одному із батьків на знак поваги і любові.

В. Група ровесників: протагоніст виявляє дружні почуття до нового друга.

Коментар. Хоча треновані підсвідомо асоціюватимуть це уміння з романтичними стосунками, вони швидко зрозуміють, що любов і турбота можуть бути виявлені по відношенню до великої кількості різних людей.

Уміння 16. Ділитися з іншими.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Чи міг би ти поділитися чимось, що у тебе є. 2. Продумай, як інша особа може себе почувати від того, що ти з нею поділився. 3. Запропонуй поділитися безпосередньо і по-дружньому.	Ти можеш поділитися річчю або дозволити іншим нею користуватися. Вона може бути задоволеною, байдужою або підозрілою, ображеною. Зроби пропозицію, дозволяючи її відхилити

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує книгу одногрупникові, який забув свою вдома.

Б. Вдома: протагоніст пропонує поділитися цукерками з братом чи сестрою.

В. Група ровесників: протагоніст запрошує друга випробувати новий велосипед.

Уміння 17. Постояти за друга.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи вчинили по відношенню до твого товариша несправедливо. 2. З'ясуй, чи хоче він, щоб ти за нього заступився. 3. Подумай, як захистити інтереси свого друга. 4. Заступися за свого товариша.	Твого товариша критикували, кепкували і знущалися з нього. Ти можеш обстояти його або попросити пробачення.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пояснює вчителю, що його друга звинувачено несправедливо.

Б. Вдома: протагоніст захищає репутацію друга, тим часом як один з його батьків налаштований критично.

В. Група ровесників: протагоніст захищає свого друга, коли ровесники з нього кепкують.

Уміння 18. Допомогати іншим.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи необхідна комусь твоя допомога. 2. Продумай шляхи допомоги. 3. Запитай людину, чи їй потрібна твоя допомога. 4. Допоможи людині	Продумай потреби людини, поспостерігай за нею. Ти зможеш зробити щось, заохотити або отримати допомогу від когось іншого. Зроби пропозицію, залиши можливість її відхилити.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує викладачеві допомогти в розміщенні стільців для диспуту у вигляді півкола.

Б. Вдома: протагоніст пропонує готувати обіди для всієї сім'ї.

В. Група ровесників: протагоніст пропонує відвідувати хворого одногрупника в лікарні і допомагати йому у підготовці до сесії.

Уміння 19. Досягати згоди.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Виріши, чи у тебе й іншої особи існують різні точки зору. 2. Скажи, що ти думаєш про проблему. 3. Запитай іншого, що він думає про цю проблему. 4. Уважно вислухай його відповідь. 5. Продумай, чому людина може почувати себе саме так. 6. Запропонуй компроміс.	Ти починаєш відчувати напруженість, чи розумієш, що справа доходить до суперечки? Вислови свою власну точку зору і своє прийняття позиції іншої особи. Необхідно переконатися, що запропонований компроміс ураховує погляди і почуття обох співрозмовників.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст домовляється про додаткові послуги за виконану роботу.

Б. Вдома: протагоніст узгоджує з одним із батьків про час повернення додому пізно ввечері.

В. Група ровесників: протагоніст домовляється з друзями про долю участі в організації дозвілля і відпочинку.

Коментар. Уміння домовлятися – це вміння, що передбачає здатність зрозуміти почуття інших (вміння 14). Пропонуємо повторити вміння 18 перед навчанням умінню дійти згоди, яке в багатьох аспектах схоже на вміння 15 (переконувати інших). Однак уміння досягати згоди вводить поняття компромісу, яке варте обговорення перед рольовою грою з напрацювання цього уміння.

Уміння 20. Вітати суперника з перемогою після завершення гри.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай, як грав ти і твій суперник. 2. Продумай щирий комплімент, який ти можеш зробити суперникові стосовно гри. 3. Передбач його ймовірну реакцію на те, що ти можеш сказати. 4. Вибери найкращий, на твою думку, комплімент і зроби його.	Скажи: «Ти добре старався», «Вітаю», «Ти сьогодні грав краще, ніж я». Реакцією може бути задоволення, гнів або збентеження.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст вітає університетського друга, який створив спортивну команду.

Б. Вдома: протагоніст програє у грі «Монополія» в меншого брата чи сестри і вітає його (її) з перемогою.

В. Група ровесників: новий знайомий протагоніста добре грає в теніс.

Уміння боротися зі стресом, давати раду власним емоціям: саморегуляція, самоконтроль (Група IV)

Уміння 21. Володіти собою.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Прислухайся, що відбувається з твоїми емоціями; це допоможе виявити, що ти можеш втратити контроль над собою. 2. Виріши, що зумовило у тебе такий стан. 3. Продумай способи оволодіння собою. 4. Вибери найкращий шлях оволодіти собою і зроби це.	Проаналізуй, чи ти напружуєшся, гніваєшся, тобі гаряче у стресовій ситуації, ти важко вгамовуєш збудження. Візьми до уваги зовнішні події або внутрішній стан. Спинися, порахуй до десяти, відстоюй свою позицію, піди геть, зроби щось інше.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: студент стримує гнів на викладача, поки той піддає його критиці.

Б. Вдома: протагоніст стримує себе, коли один із батьків негативно реагує на тривалі і пізні заняття улюбленою справою.

В. Група ровесників: протагоніст стримує себе, коли його друг бере щось без дозволу.

Коментар. Часто буває корисним обговорення різних способів володіння собою перед тим, як програвати уміння. Список прийомів

самоконтролю може бути поданий на дошці і використовуватися в різних ситуаціях

Уміння 22. Реагувати на чужий гнів.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Вислухай особу, яка гнівається. 2. Спробуй зрозуміти, що говорить і почуває розгнівана людина. 3. Виріши, чи можеш ти щось сказати або зробити, щоб відреагувати на цю ситуацію. 4. Якщо можеш, прореагуй на гнів.	Не перебивай, залишайся мовчазним. Запитай розгніваного, щоб отримати пояснення того, чого ти не зрозумів. Прокрути все у своїй уяві. Продумай шляхи реагування на проблему. Ти можеш просто вислухати, бути емпатійним, зробити щось, щоб виправити ситуацію, проігнорувати проблему або залишатися непохитним.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст пропонує розгніваному педагогу через неробочу обстановку в аудиторії, об'єднати зусилля.

Б. Вдома: протагоніст пропонує одному з батьків, який гнівається за безлад у домі, виконати важку частину домашньої роботи.

В. Група ровесників: протагоніст реагує на гнів друга, який не визнає своєї причетності до того, в чому його звинувачують старші.

Коментар. Це уміння навчає долати гнів, спрямований на тренуваного. Якщо так, воно вимагає певних зусиль, щоб оволодіти ситуацією. Тренер має змусити тренуваного використати кроки вміння 1 (слухати) при виконанні першого кроку цього вміння.

Уміння 23. Уміння долати страх.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи злякався ти чогось 2. Подумай, чого ти міг злякатися 3. Проаналізуй, чи твій страх має підстави. 4. Зроби кроки, щоб зменшити свій страх.	Застосуй уміння усвідомлювати свої почуття. Продумай різні причини свого стану і вибери найімовірнішу. Чи справді предмет, якого ти боїшся, становить загрозу? Ти можеш перевірити це з іншою людиною або використати додаткову інформацію. Ти можеш поговорити з кимось, щоб залишити або поступово наблизитися до ситуації, що лякає.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст боїться розплати за скоєння негативного вчинку і обговорює свої почуття з одним із батьків.

Б. Вдома: протагоніст боїться залишатися надовго один удома і організовує гостину друга.

В. Група ровесників: протагоніст боїться, що його поб'є старший сусід, і робить кроки, щоб уникнути зустрічі з ним сам на сам.

Коментар. Достатньо корисним може бути групове обговорення того, наскільки реалістичними є деякі особливі страхи. Тренер повинен правильно сприйняти той факт, що треновані можуть неохоче згадувати перед ровесниками про свої побоювання. Моделювання жахливих ситуацій допоможе їм перебороти таке небажання.

Уміння 24. Долати збентеження.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Збагни, чи відчуваєш ти себе збентеженим. 2. З'ясуй, чи сталося щось таке, що викликало в тебе збентеження. 3. Подумай, що допоможе тобі відчутти себе менш збентеженим, і зроби це.	Усунь причину, зведи «її до мінімуму» проігноруй, відверни увагу інших, вдайся до гумору, заспокойся.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст долає збентеження після того, як підвів товариша.

Б. Вдома: мати застала протагоніста в той час, коли він обіймав свою подругу.

В. Група ровесників: протагоніст зняквів від того, що хтось підслухав обговорення його приватної справи.

Уміння 25. Реагувати на знехтування.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи тобою знехтували. 2. Подумай, чому могли знехтувати тобою і з якої причини. 3. Запропонуй, як ти зможеш відреагувати на цю проблему. 4. Прореагуй.	Чи тебе проігнорували, не взяли до уваги? Ти можеш почекати, розповісти іншим, як їхня поведінка вплинула на тебе, або попросити, щоб тебе прийняли до компанії.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст говорить про своє розчарування від того, що його не обрали до студентського комітету.

Б. Вдома: протагоніст просить брата чи сестру взяти його на заплановану зустріч з друзями.

В. Група ровесників: протагоніст залишився осторонь планування вечірки.

Уміння 26. Як реагувати на переконування.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Вислухай думки співрозмовника з приводу чогось. 2. З'ясуй, що ти думаєш на цю тему. 3. Порівняй те, що він сказав, з тим, що ти думаєш сам. 4. Виріши, яка ідея тобі подобається більше, і скажи про це.	Проведи паралель і визнач відмінності між думками іншого і власними. Встанови розбіжність між власними думками та думками інших. Погодись, не погодись, виправ, відклади вирішення.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст реагує на рекламування продавцем свого товару.

Б. Вдома: протагоніст долає натиск одного з батьків, який змушує його вратися по-особливому для зустрічі у відділі кадрів.

В. Група ровесників: протагоніст має справу з переконливою аргументацією друга щодо вживання алкоголю.

Уміння 27. Як реагувати на невдачу чи поразку.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай, чи потерпів ти в чомусь поразку. 2. З'ясуй, чому ти потерпів невдачу. 3. Обміркуй, що ти можеш зробити, щоб запобігти таким невдачам у майбутньому. 4. Виріши, чи хочеш це спробувати знову. Спробуй ще раз втілити свою нову ідею.	Невдача може бути міжособистісна, в навчанні або спорті. Вона може бути зумовлена чимось іншим або просто невезінням. Визнач, що ти у змозі змінити: якщо проблема в умінні – тренуйся, в мотивації – спрямуй більших зусиль, в обставинах – продумай шляхи їх зміни.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст отримав на іспиті низьку оцінку

Б. Вдома: протагоніст не зміг допомогти молодшому братові чи сестрі у складанні якогось проекту.

В. Група ровесників: протагоністові відмовили у побаченні.

Уміння 28. Як реагувати на суперечливі повідомлення.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи хтось повідомляє тобі водночас дві протилежні речі. 2. Продумай, яким чином ти можеш сказати іншій особі про нерозуміння того, що вона має на увазі. 3. Вибери найкращий спосіб і скажи співрозмовникові про суперечливість отриманої інформації	На словах це може бути одне, а в невербальній поведінці – інше, або говорять одне, а роблять інше. Постав людину перед фактом, вступи у конфронтацію, задай запитання.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніст має справу з викладачем, який на словах його хвалить і водночас сердито дивиться.

Б. *Удома:* протагоніст ставить одного зі своїх батьків перед фактом, коли той на словах довіряє йому, але відмовляє в дозволі повернутися додому пізніше зазначеного часу.

В. *Група ровесників:* протагоніст має справу з другом, який робить загальну пропозицію, але, по суті, ніколи не запрошує його до себе.

Коментар. У навчанні цьому умінню важливо заохотити студентів до уважного спостереження за поведінкою присутніх. Простежте, чи зможуть вони уявити собі людину, яка каже «так» і водночас заперечливо хитає головою. З'ясуйте, чи уявляють вони особу, яка говорить: «Не поспішай» і водночас змушує їх не баритися. Тобто впевнено впроваджуйте ситуації, в яких йдеться про протилежні речі, а також ситуації, в яких людина говорить одне, а робить зовсім інше. В кроці 1 таке розшифрування повідомлення необхідне, інакше тренований не може розпочати кроки 2 і 3.

Уміння 29. Як реагувати на звинувачення.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай, у чому тебе звинуватив співрозмовник.	Звинувачення правдиве чи безпідставне?
2. З'ясуй, чому людина могла тебе звинуватити.	Що звучить конструктивного на твою адресу, а що деструктивне?
3. Обміркуй різні способи відповіді на звинувачення.	Ти завдав збитків чийсь власності? Чи хтось пустив про це чутки?
4. Вибери найкращий спосіб поведінки і дотримуйся його.	Заперечуй, поясни свою поведінку, виправ чийось неправильну точку зору, відшкодуй збитки.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним:* протагоніста звинувачують у тому, що він зіпсував майно в навчальній аудиторії.

Б. *Вдома:* один із батьків звинувачує протагоніста в ображненні почуттів сестри.

В. *Група ровесників:* друзі звинувачують протагоніста у брехні.

Уміння 30. Як реагувати на глузування.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи не насміхаються з тебе.	Чи інші глузують над тобою, шепочуться за твоєю спиною?
2. Продумай способи реагування на дошкуляння.	Благородно прийми це, проігноруй, перетвори на жарт.
3. Вибери найкращий спосіб реагування і дотримуйся його.	Якщо можливо, уникай альтернатив, як-от: глузування у відповідь на висміювання, підбурювання до агресії, капітуляції.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст ігнорує глузування одногрупника за добровільну згоду допомогти педагогові впорядкувати аудиторію після занять.

Б. Вдома: протагоніст говорить братові або сестрі, щоб він (вони) перестали дошкуляти йому щодо нової зачіски.

В. Група ровесників: протагоніст реагує на глузування товариша з приводу своєї подруги і перетворює це на жарт.

Уміння асертивної поведінки (Група V)

Уміння 31. Відстоювати власну позицію без нанесення шкоди іншій людині.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Зверни увагу на те, що коїться з твоїм організмом; це допоможе дізнатися, що ти незадоволений і хотів би обстояти себе. 2. З'ясуй, яка подія викликала в тебе незадоволення. 3. Обміркуй способи, що допомогли б тобі обстояти себе, і вибери один із них. 4. Навчись обстоювати себе належним чином	Ознаками незадоволення можуть бути напружені м'язи, біль у животі, тремтіння. Тебе використовують, ти відчуваєш себе знехтуваним, тебе ігнорують, з тобою не так поводяться, провокують, кепкують над тобою? Шукай допомоги, скажи, що думаєш, вибери слухний час і місце.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст звертається до викладача після несправедливого покарання.

Б. Вдома: протагоніст розмовляє з одним із батьків про своє бажання побути наодинці.

В. Група ровесників: протагоніст розмовляє з ровесниками після того, як його не зарахували у члени команди.

Коментар. Це уміння, відоме ще як упевненість у собі, особливо важливе для занадто сором'язливих, а також для тих, чії типові реакції носять агресивний характер.

Уміння 32. Приймати рішення.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Подумай про проблему, яка вимагає вирішення 2. Обміркуй можливі рішення, які ти можеш прийняти. 3. Збери точну інформацію про ці можливі варіанти, переглянь свої можливі рішення. 4. Прийми найкращий варіант рішення.	Сформулюй низку можливих альтернатив, уникай випадкових, пересічних варіантів. Запитуй інших, читай, спостерігай.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст обдумує, за яку роботу братися.

Б. Вдома: протагоніст розмірковує, як витратити зароблені гроші.

В. Група ровесників: протагоніст вирішує, чи відпочивати разом із друзями у вихідні.

Уміння 33. Переконувати інших.

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясуй, чи хочеш ти переконати когось. 2. Висловлюй свої думки, ідеї. 3. Запитай людину, що вона думає. 4. Поясни, чому ти вважаєш що твоя ідея слухна. 5. Попроси обміркувати твою ідею перед тим як приймати рішення.	Це може бути виконання чогось з твоєї ініціативи, по-твоєму (так як пропонуєш ти), інтерпретація подій або оцінка ідей, думок. Спрямуй увагу на думки і почуття, котрі відображають твою точку зору. Це вимагає уміння слухати і висловлюватися з цього приводу.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст переконує власника магазину в тому, що він заслуговує саме на таку роботу і має хист до торгівлі.

Б. Вдома: протагоніст переконує одного з батьків у своїй, відповідальності за затримку допізна.

В. Група ровесників: протагоніст переконує свого друга залучити до гри нового учасника.

Коментар. У переконанні когось у чомусь необхідно зрозуміти обидві точки зору. Вироблення цього уміння передбачає, як можливий, такий варіант: коли іншу особу запитують про її позицію і немає суттєвої відмінності в поглядах, рольова гра може закінчитися на третьому кроці.

Уміння 34. Давати вказівки.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Виріши, що необхідно зробити. 2. Серед різних людей, які могли б це зробити, вибери одну кандидатуру. 3. Попроси людину виконати те, що ти хочеш. 4. Запитай, чи вона розуміє, що треба робити. 5. Зміни або повтори вказівку, якщо це тобі потрібно.	Це може бути якась робота у будинку або допомога комусь. Якщо завдання складне, розкажи, як його виконати. Це крок на твій вибір.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст розподіляє обов'язки під час прикрашання актової зали до свята.

Б. Вдома: протагоніст пояснює сестрі, як виймається диск з комп'ютера.

В. Група ровесників: протагоніст дає вказівки друзям, як доглядати домашніх тварин.

Коментар. Це вміння залучає інших осіб до виконання завдання і тому вимагає від молодшої людини уміння, як розподіляти відповідальність.

Уміння 35. Виконувати вказівки.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Уважно слухай, коли тобі розповідають, що треба зробити. 2. Запитай про те, чого ти не зрозумів. 3. Виріши, чи ти маєш бажання виконувати вказівки, і доведи своє рішення до відома іншої особи.	Виконуй те, про що тебе просили. Зроби помітки, якщо це тобі необхідно, кивай головою, кажи: «М-м-г-м» Мета – робити вказівки більш конкретними і зрозумілими. Повтори своїми словами.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. Навчальний заклад чи поза ним: протагоніст виконує інструкції, дані викладачем.

Б. Вдома: протагоніст дотримується вказівок одного з батьків у виборі речей для домашньої техніки.

В. Група ровесників: протагоніст ремонтує велосипед за вказівками друга.

Коментар. Це вміння має відношення до згоди виконувати вимоги іншої особи. Якщо завдання здається недоцільним, можливо, слід вдатися до іншого уміння – наприклад, висловити скаргу або зуміти домовитися.

Уміння співпрацювати (Група VI)

Вміння 36. Приєднуватися до гурту.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Виріши, чи хочеш ти приєднатися до діяльності, якою займаються інші. 2. Обери найкращий спосіб приєднання. 3. Вибери слухний час, щоб прилучитися. 4. Приєднайся до гурту.	Порівняй переваги і недоліки. Переконайся в тому, що ти хочеш брати участь і не ставатимеш на заваді тому, чим займаються інші. Ти можеш запитати, попросити, розпочати розмову або відрекомендувати себе. Вибери зручний час, звичайно протягом перерви в діяльності або перед тим як вона починається.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст хоче вступити до спортивної команди за місцем проживання.

Б. *Вдома*: протагоніст долучається до сім'ї під час відпочинку.

В. *Група ровесників*: протагоніст приєднується до ровесників під час розмови.

Вміння 37. Уникати неприємностей у спілкуванні з іншими (уміння конструктивної комунікації).

Кроки	Вказівки для тренера
1. З'ясууй, чи опинився ти в ситуації, що може призвести до неприємностей. 2. Подумай, чи хочеш ти знайти вихід із ситуації. 3. Скажи, що ти вирішив і чому. 4. Запропонуй інші можливі варіанти поведінки. 5. Зроби, як вважаєш найкращим для себе.	Передбач епізодичні і довготривалі наслідки своєї поведінки. Врахуй можливий ризик в отриманні ймовірного виграшу. Розглянь просоціальні альтернативи

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст говорить товаришам, що буде заважати працювати іншим разом із ними.

Б. *Вдома*: протагоніст хоче скористатися автомобілем батьків, усупереч їхній волі.

В. *Група ровесників*: протагоніст вирішує не приєднуватися до ровесників, які хочуть вчинити дрібну крадіжку.

Коментар. У кроці 3 цього уміння причини рішень можуть бути різноманітними залежно від рівня морального судження. Наприклад: страх покарання, соціальний конформізм, інтереси інших чи убоління за ближнього.

Вміння 38. Уникати суперечок.

Кроки	Вказівки для тренера
1. Спинись, обміркуй, чому ти хочеш сперечатися. 2. Виріши, чого ти хочеш врешті-решт досягти. 3. Подумай про інші шляхи виходу із ситуації, окрім сварки. 4. Знайди найкращий вихід із ситуації.	Які наслідки довготривалої суперечки? Ти можеш дійти згоди, обстоювати чи захищати свої права, попросити про допомогу або заспокоїти свого суперника.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст говорить одногрупникові, що хоче з'ясувати причини суперечки між ними замість сварки.

Б. *Вдома*: протагоніст уникає сварки зі старшим братом, просить одного із батьків втрутитися.

В. *Група ровесників*: протагоніст намагається припинити сварку, яку ровесники вчинили на сходах університету.

Вміння 39. Реагувати на тиск з боку групи.

Кроки	Вказівки для тренера
1.Збагни, що гурт хлопців хоче змусити тебе зробити і чому. 2.З'ясуй, що тобі хочеться робити. 3.Виріши, як сказати групі про те, що тобі хочеться робити. 4.Повідом своїх друзів про своє рішення.	Вислухай кожного, виріши, яке справжнє значення сказаного, намагайся зрозуміти те, про що йдеться. Чинити опір, відкласти справу, домовитися, погоджуватися. Звертатися лише до однієї особи, відкласти справу, бути настирливим, наводити аргументи.

Рекомендовані ситуації для моделювання вміння:

А. *Навчальний заклад чи поза ним*: протагоніст протистоїть груповому натискові завдати неприємностей сусідові.

Б. *Вдома*: протагоніст протистоїть сімейному натискові щодо припинення дружби з однокласником.

В. *Група ровесників*: протагоніст реагує на пресинг збурити бійку зі своїм приятелем.

Рефлексія. Аналіз самостійної роботи над собою.

1. Які вміння Ви будете використовувати?

2. Які кроки реалізації цього уміння?

3. Де Ви будете намагатися використати це уміння?

4. З ким Ви будете випробовувати це уміння?

5. Коли Ви будете намагатися використати це вміння?

Заповніть після виконання завдань:

1. Що відбувалося під час виконання відповідного завдання?

2. Яких кроків реалізації уміння Ви дотримувалися?

3. Наскільки добре Ви впоралися з використанням цього уміння? (підкресліть): *відмінно; добре; посередньо; погано.*

4. Що, на Вашу думку, має бути наступним завданням для самостійної роботи над собою?

Заповніть після виконання домашнього завдання:

1. Коли ти виконував домашнє завдання, що мало місце, як усе відбувалося?

2. Яких кроків для реалізації уміння ти в дійсності дотримувався?

3. Наскільки добре ти впорався з використанням цього уміння? (підкресліть): *відмінно, добре, посередньо, погано.*

4. Що, на твою думку, має бути наступним завданням для домашньої роботи?

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

В. А. Фрицюк

Підготовку майбутніх педагогів до професійного саморозвитку тлумачимо як частину фахової підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою і передбачає етапність формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку в єдності відповідних етапів.

Питання взаємозв'язку саморозвитку особистості з самопізнанням знайшли відображення у змісті зарубіжних теорій особистості А. Маслоу [140], К. Роджерса [190], провідною ідеєю яких є залежність процесу особистісного розвитку від чинників, що складають внутрішній світ людини, а дійові прояви зумовлені внутрішньою готовністю сприйняти зовнішній вплив і відреагувати на нього. Співзвучні погляди на дану проблему мають Л. Анциферова, А. Брушлінський, І. Кон та ін. Отже, проблему професійного саморозвитку доцільно розглядати крізь призму готовності до його здійснення.

Оскільки процес саморозвитку професійних якостей майбутнього фахівця має бути цілеспрямованим, змістовим, таким, що націлює людину на саморозвиток, організує професійне самозростання, вважає С. Некрасова, остільки є необхідність розглянути сутність готовності до нього [155]. Отже, у процесі спеціально організованої підготовки у педагогічному ВНЗ має відбуватися формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Готовність до різних видів діяльності досліджували М. Артюшина, О. Гончарова, Т. Гуцан, М. Дьяченко, О. Керницький, Л. Кондрашова, О. Кривильова, М. Кулакова, О. Павленко, О. Серняк, В. Уліч, Н. Чорна та ін.

А. Деркач зазначає, що дослідження готовності здійснюються у трьох площинах: індивідуально-особистісній (готовність як комплекс різноманітних властивостей; інтегральне, цілісне утворення), функціональній (готовність досліджується як короткотривалий або довготривалий стан, у якому активізуються психічні функції та мобілізуються фізичні й психічні ресурси) й особистісно-діяльній (готовність визначається як цілісний прояв усіх аспектів особистості, що забезпечують ефективність діяльності) [51].

У контексті функціонального підходу (М. Левітов, А. Андреева, Ф. Рекешева та ін.) психологічна готовність розглядається в зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення відповідних результатів діяльності, тобто «готовність» визначається як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації потрібного досвіду. За умов особистісного підходу готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної

діяльності. Цей підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності [163].

Науковці, представники особистісного підходу до визначення готовності, а саме: О. Гончарова, О. Кривильова, М. Кулакова, О. Павленко, К. Рейда, Л. Савенкова, О. Серняк, С. Тарасова, В. Уліч, П. Харченко, Т. Шестакова та ін. розуміють готовність як психічний стан і характеристику особистості.

Є. Зеєр розглядає готовність як складне особистісне утворення відносно двох основних рівнів. На першому рівні готовність розглядається ним як бажання, прагнення оволодіти певною професією, спеціальністю; на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Основними компонентами готовності, на думку дослідника, є такі: мотиваційний: потреба у праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії; матеріальна зацікавленість; пізнавальний: розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети; емоційний: гордість за професію, естетичне відношення до професійної майстерності; вольовий: уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети [64, с. 23].

Для того щоб особистість була готова до чогось, їй необхідно мати здібності та сукупність набутого досвіду, вважає О. Остроумова. Цей досвід можна формувати за трьома напрямками: знання; вміння та навички; самовизначення. Самовизначення особистості є свідомим актом виявлення та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Самовизначитися – це зіставити свої власні норми, потреби і здатності з зовнішніми нормами, привести їх у відповідність. Науковцем визначено такі етапи самовизначення: встановлення людиною своїх власних особливостей, рис, якостей, здібностей; вибір критеріїв, норм і оцінювання себе; визначення своїх вже наявних на сьогодні якостей, прийняття або неприйняття себе, того, що можна зробити сьогодні в разі невідповідності необхідним нормам; передбачення своїх завтрашніх потенційних можливостей, прийняття або неприйняття себе як відповідного нормам в ситуації завтрашнього дня; побудова близьких, середньотривалих і віддалених цілей; перегляд застосовуваних критеріїв оцінок у зв'язку зі зміною цінностей і менталітетів в собі і суспільстві; пересамовизначення – людина заново приймає або не приймає себе, потім цикл може відновитися [165].

Важливим завданням системи освіти України нині є формування персоналізованої готовності кожної людини до саморозвитку, наголошує Л. Зязюн, до виконання громадянського обов'язку найістотнішого прояву природовідповідних творчих можливостей і

обов'язку самозабезпечення себе в соціумі на рівні необхідних життєвих запитів та інтересів засобами учіння й виховання в інституціональних закладах держави, з підготовкою себе до самоучіння, самовиховання, самовияву творчої активності і самоідентифікації впродовж життя [69].

За результатами аналізу наукових досліджень М. Дьяченко та Л. Кандибович [57] виокремлюють тривалу (загальну або завчасну) і тимчасову (ситуативну) готовність. На думку науковців, на відміну від тимчасової готовності, яка відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації у вигляді внутрішньої налаштованості на певну поведінку, змобілізованості усіх сил на активні та доцільні дії, тривала готовність – це стійка система професійно важливих якостей особистості (позитивне ставлення до професії, організованість, уважність, самовлада та ін.), її досвід, знання, навички, уміння, необхідні для успішної діяльності у багатьох ситуаціях. Тобто, у найзагальнішому вигляді, тривала готовність є структурою до якої входить: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; адекватні вимогам діяльності, професії, риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички та вміння; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів [57].

Відтак стан психологічної готовності має складну динамічну структуру та є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових аспектів психіки людини відповідно до зовнішніх умов і майбутніх завдань.

Професійну готовність дослідники (О. Безпалько, О. Дубасенюк, В. Поліщук та ін.) трактують як інтегративну складну характеристику особистості, що визначається системною сукупністю професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності [176].

У своїй роботі О. Павленко [166] наводить визначення К. Дурай-Новакової, за якою професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості та є складним структурним утворенням, ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять також комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, певний досвід їхнього застосування на практиці. К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність зі спрямованістю та стійкими установками на професійну діяльність. При цьому готовність – це не поєднання якостей і психічного стану особистості. На думку науковця, психічний стан, що не є якістю особистості, може переходити протягом діяльності в якість. Якщо готовність функціонує в певний обмежений проміжок часу, її можна назвати станом, якщо готовність проявляється в різні періоди під впливом мотиваційних факторів і ситуацій, варто

говорити про готовність як про якість особистості.

Готовність студентів до професійного саморозвитку є, на думку К. Соцького, особливим особистісним станом, що передбачає наявність у студента мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до розширення й поглиблення професійних знань і вмінь, спрямованість на вдосконалення індивідуальних якостей, необхідних у професійній діяльності з метою успішного просування в ній [209].

Нове звучання отримала проблема формування готовності до професійного саморозвитку у студентів ВНЗ в рамках гуманістичної педагогіки, яка виникла у 60-80 роки ХХ століття і пов'язана з іменами А. Маслоу [140], К. Роджерса [190] та ін.

Готовність до педагогічної діяльності як інтегративну професійну якість вчителя, що забезпечує перехід від системи підготовки у ВНЗ до системи професійної діяльності досліджувала І. Колеснікова. Зміст і структуру готовності автор надає у вигляді блоків, які містять усвідомлення випускником педагогічного ВНЗ місця й функціональних можливостей своєї педагогічної діяльності в конкретній соціокультурній ситуації; індивідуально-гуманну орієнтацію, здатність бути носієм соціокультурних і професійних цінностей у життєдіяльності інших людей; наявність конкретної позиції вчителя, професійної компетентності, відповідність підготовки майбутнього вчителя сучасному рівню розвитку науки про педагогічну діяльність, передовим педагогічним технологіям [91].

Професійна готовність учителя, на думку А. Кужельного, – це інтегративна професійно значуща якість особистості майбутнього вчителя, що є системою взаємозалежних структурних компонентів, до яких належать особистісні та процесуальні аспекти. Різноманітність підходів щодо пояснення феномена готовності до професійного саморозвитку дозволяє трактувати її як інтегративну якість особистості педагога-професіонала, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, мету професійного самовдосконалення [109].

Теоретичні дослідження наявних психологічних концепцій саморозвитку особистості дозволили С. Кузіковій стверджувати, що психологічні ресурси як сукупність можливостей розвитку вже існують у психологічній реальності людини, але для здійснення прогресивного особистісного саморозвитку потрібна їх самоактуалізація і встановлення між ними певних функціональних зв'язків. Звідси випливає важливість іншого боку цілісної системи саморозвитку особистості, структурні складові якого є мотиваційно-вольовими регуляторами саморозвитку і забезпечують переростання особистості в суб'єкта власних змін. Це – мотиви, цілі, засоби і готовність до саморозвитку [111, с. 158].

Погоджуючись з С. Кузіковою, вважаємо готовність до

саморозвитку надзвичайно важливим моментом саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого та керованого процесу позитивної особистісної зміни.

Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку.

Цілком погоджуємося з О. Є. Остапчук, яка вважає, що орієнтирами й показниками вищої педагогічної освіти повинні стати не лише традиційні критерії – рівень знань, працевлаштування, а й прояв суб'єктності, внутрішніх механізмів саморегуляції особистості, її здатність до самореалізації. На думку науковця, однією з ключових проблем вищої педагогічної освіти є формування у майбутнього педагога готовності до професійного саморозвитку в процесі самопроєктування особистісних і професійних якостей. Зауважимо, що О. Остапчук акцентує увагу на такому явищі, як професіоналізація, під якою розуміє формування позиції, інтеграцію особистісних і професійних якостей у процесі виконання обов'язків. І саме професіоналізація, на її думку, як психологічна категорія відображає процес саморозвитку особистості протягом життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування і регуляції в конкретних видах діяльності та на різних етапах професійного шляху [164, с.13].

У Книзі національної освіти України (за ред. В. Г. Кременя) стверджується, що основна відповідальність за безперервний професійний розвиток лягає на *педагогічних і науково-педагогічних працівників*, функцією яких є відтворення і збагачення кадрового потенціалу держави. Саме до цієї категорії персоналу висувається вимога органічного поєднання можливостей різних (формальної, неформальної та інформальної) складових системи педагогічної і науково-педагогічної освіти. Крім того, прискорення й радикалізація суспільних змін виражається в ускладненні, швидкій інформатизації усіх аспектів життєдіяльності, зростанні економічному й запиті у фахівцях дослідницько-інноваційно-майстерного типу. Це вимагає посилення ролі вищих (магістерського, докторського) формальних освітніх рівнів (а також і науково-педагогічних кадрів), спонукаючи до розбудови цілісної системи неформальної та інформальної освіти, зокрема освіти дорослих. Адже, приміром, у тридцяти країнах Організації економічного співробітництва і розвитку лише один відсоток населення після 40-річного віку перебуває у формальній освіті, пов'язаній зі здобуттям певного освітнього рівня (за Міжнародною стандартною класифікацією освіти) [86].

Незважаючи на те, що серед основних вимог до особистості

педагога-професіонала вчені виділяють: професійно-педагогічні знання, уміння і навички; розвинену емпатію та високий ступінь емоційної стійкості й самоконтролю; відповідальність та творчий підхід до діяльності; розвинену професійну самосвідомість; майстерність слова; мотиваційно-ціннісне ставлення до праці та педагогічну спрямованість та ін., основою ефективності педагогічної діяльності, як стверджує З. Крижановська, є постійне прагнення педагога до саморозвитку [107], що вимагає від нього відповідної готовності.

Готовність до професійного саморозвитку, вважає О. Колодницька, є неперервним, цілеспрямованим процесом, який ґрунтується на свідомому прагненні до особистісного й професійного зростання і характеризується єдністю когнітивного, емоційно-особистісного, діяльнісно-поведінкового компонентів, здібностями особистості, її духовним та інтелектуальним потенціалом, інтересами, переконаннями, прагненнями й виявляється в активній, творчій позиції щодо пізнання навколишнього світу [92, с. 14].

Під готовністю майбутнього фахівця до професійно-особистісного саморозвитку М. Поплавська розуміє усвідомлену потребу в найбільш повній реалізації, розвитку й використанні своїх здібностей і потенційних можливостей в практичній діяльності та їх самовдосконаленні [180].

Найбільш повне, на наш погляд, визначення «готовності до професійного саморозвитку», яке узагальнює, по-суті, усі попередні пропонує А. Чурсіна, розуміючи під цією якістю здатність людини реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід в галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності [242].

Діяльність педагога надзвичайно різноманітна, оскільки він повинен уміти: викладати, займатися виховною роботою, здійснювати класне керівництво, займатися організаторською, методичною діяльністю, позашкільною, науково-дослідною та діяльністю, спрямованою на самоосвіту, самовиховання, безперервний професійний саморозвиток. Це потребує від педагога особливих індивідуальних якостей, здатності адаптуватися до професійного середовища та успішно виконувати свої функціональні обов'язки, прогресивної системи цінностей, а головне – осмисленого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, що вимагає від нього готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Підсумовуючи, *«готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку»* визначаємо як здатність студента здійснювати цілеспрямовану рефлексивну діяльність, пов'язану з проектуванням і реалізацією якісних змін своєї особистості й реалізувати на практиці свій суб'єктний досвід в галузі професійного самовизначення та самореалізації на основі усвідомленої саморегуляції своєї навчально-професійної діяльності.

Визначення специфіки професійного саморозвитку майбутніх педагогів, обґрунтування його мети, засобів і умов неможливе без усвідомлення сутнісних ознак готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Це положення зумовлює аналіз структури цього поняття.

Проблема визначення складових, критеріїв і показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є досить складною. Це зумовлено тим, що «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» має інтегративну сутність, у якій поєднуються та взаємодіють різноманітні чинники: особистісні, соціальні. Водночас структура «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» не отримала у наукових дослідженнях достатнього висвітлення.

Уважаємо, що поняття «структури готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» певним чином пов'язано з кожним складником, що відображає характер розташування елементів, взаємодію їхніх аспектів і властивостей у системі. Варто зауважити, що у визначеннях самого поняття «структура» існують розбіжності. Ми поділяємо погляд тих дослідників, які вважають, що структура містить не тільки схему взаєморозташування, впорядкованості елементів системи, а й самі ці елементи.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про неоднозначність підходів до визначення структури «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку». Не зважаючи на численні роботи, в яких розглядаються компоненти, критерії, показники, складові досліджуваної якості, не існує усталеного визначення структури цього поняття.

Ураховуючи, що готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку є багатоаспектним особистісним утворенням, її структуру можна представити як єдність функціонально пов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного; інформаційно-пізнавального; організаційно-діяльнісного; емоційно-вольового; рефлексивно-оцінного.

Під рівнем сформованості готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку розуміємо наявність відповідної мотивації, ступінь оволодіння знаннями та реалізації майбутнім педагогом здібностей, особистісних якостей тощо. Визначити рівень сформованості готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку – означає надати кількісну та якісну характеристику стану її основних критеріїв і показників.

Нам імпонує позиція Л. Міщихи, яка стверджує, що психологічна готовність до творчої діяльності виявляється на двох рівнях як потенційна готовність, що уможливує існування готовності, базовими для якої виступають когнітивний і операційно-діяльнісний компоненти, і як актуальна готовність, що забезпечує на основі мотиваційно-

ціннісного, емоційно-почуттєвого, творчого та вольового компонентів стан виникнення готовності до вирішення конкретних завдань діяльності [145].

Проведене нами дослідження показало, що сучасні науковці, вивчаючи проблему професійного саморозвитку фахівців і готовність, зокрема майбутніх учителів до різного виду професійної діяльності, порізному підходять до відбору компонентів, критеріїв і показників. Так, Г. Полоз [177] у структурі професійного саморозвитку виокремлює компоненти (самопізнання, самореалізація, самовизначення); критерії та показники, зокрема усвідомленість важливості самопізнання в процесі професійного зростання (показники – усвідомлення мети й потреб самопізнання та саморозвитку, а отже, їхніх компонентів; сформованість здатності до саморегуляції та шляхів формування якостей, мотивації до самопізнання); психологічну готовність до саморозвитку (характеризується такими показниками: розвиненість компонентів психологічної культури; систематичне поповнення знань про власну Я-систему, прояв потреби в психологічній обізнаності як рушія самопізнання і саморозвитку особистості); внутрішні сили особистості (має такі показники: розвиненість провідних професійно-значущих якостей і суб'єктних здібностей; розвиток умінь саморегуляції, прояв самостійності в навчальній діяльності, мисленні й взаєминах як інтенції суб'єктності особистості).

В. Семиченко [201, с. 54-55] окреслила такі складові професійного саморозвитку:

- визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій;
- діагностування якостей конкретного фахівця;
- визначення напрямків самовдосконалення, виходячи з бажаного результату і наявних якостей;
- складання програми самовдосконалення для конкретної особи;
- визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення;
- реалізація програми самовдосконалення;
- оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення;
- внесення коректив у поточний перебіг подій;
- оцінювання загальних результатів реалізації програми і, за потреби, ухвалення нової програми;
- визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення.

Структура потенціалу професійного саморозвитку викладача вищої школи, на думку Р. Цокур, передбачає у своєму складі наявність трьох компонентів: аксіологічного, що обіймає сферу потенціалу ціннісного ставлення; когнітивного, який відображає царину пізнавального ставлення, і праксеологічного, що опікує поле його перетворювального

ставлення до самого себе як індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта педагогічної діяльності, а також відповідних їм функцій, а саме:

- самопереосмислення, що зумовлює зародження нових потреб у змінах своєї особистості та діяльності на підставі усвідомлення її наявних професійних (інтелектуальних, освітніх, комунікативних, емоційно-вольових, творчих) ресурсів, невикористаних резервів і нових потенційних можливостей з подолання причин реальних утруднень, проблем;

- самовизначення, що зумовлює вибір способів зміни особистісних можливостей і конструктивного розв'язання значущих професійних проблем з урахуванням індивідуального досвіду, а також через пошук шляхів і нововведень для задоволення нових потреб у своїй прогресивній самозміні;

- самореалізації, що зумовлює практичне втілення змін своєї особистості та діяльності через прийняття нових цілей як керівництва до дії, контролю змісту самозмін і показників їх результативності, коректування умов здійснення самозмін задля уникнення можливих негативних наслідків [239].

У визначенні критеріїв «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» виходили з їхнього розуміння як певного еталону, на основі якого здійснюється оцінка і який виражає вищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівняння з цим еталоном реальних явищ уможливить установа ступеня їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Кожний з показників «готовності майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» розглядаємо як елемент відповідного критерію, погоджуючись з О. Макаровою стосовно того, що показник має відображати окремі властивості й ознаки цілісного об'єкта і бути засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення. При цьому показник, виступаючи вимірником критерію, має характеризуватися конкретністю і діагностичністю, доступністю для спостереження, обліку і фіксації. Кожний критерій включає до себе групу показників, які характеризують його якісний і кількісний бік [135].

На основі визначеної структури готовності до професійного саморозвитку О. Колодницькою обґрунтовано критерії стимулювання цього процесу в майбутніх учителів гуманітарного профілю, завдяки яким означений процес є ефективним і дієвим: самостійно-діяльнісний, який характеризує рівень знань і вмінь про культуру самоосвіти, самоосвітньої діяльності майбутніх гуманітаріїв, професійну мотивацію, спрямованість і ставлення майбутніх учителів до процесу саморозвитку; проектно-компетентісний, що надає можливість прогнозування, моделювання, конструювання навчального процесу майбутніми

вчителями-гуманітаріями, створення проекту як інноваційної моделі освітньо-виховного процесу, спираючись на творчий характер і ціннісні орієнтації, стимулювання інтересу до професійної діяльності, окреслює можливі кінцеві результати; професійно-творчий – характеризує здатність до інновацій у праці, прояв ініціативи, оригінальності, збагачення досвіду своєї професії за рахунок особистісного внеску, творче перетворення професійного середовища, евристичний підхід до вирішення професійних завдань; рефлексивно-оцінний – охоплює сформованість професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя гуманітарного профілю, що виявляється і розвивається у самоосвітній професійній діяльності через її рефлексивне самоусвідомлення, творче самовираження і систематичний самоаналіз, самооцінку й самоконтроль [92, с. 15].

Критеріями й показниками культурного саморозвитку майбутніх учителів О. Химченко визначила: когнітивний (рівень сформованості загальнокультурних знань, знань про сутність саморозвитку, джерела, форми та способи культурного саморозвитку); мотиваційно-ціннісний (потреба й інтерес до самостійного освоєння культурної спадщини людства; спрямованість особистості на культурний саморозвиток; розуміння майбутніми учителями значущості культурного саморозвитку упродовж підготовки до професійної діяльності, здатність до визначення цілей культурного саморозвитку, усвідомлення необхідності самоорганізації); діяльнісний (систематичність та якість саморозвитку в контексті культури); рефлексивний (навички аутодіагностики, самоаналізу, рівень самооцінки домагань, здатність до подолання труднощів у власному культурному саморозвитку) [237].

Такі складові компоненти мотивації професійного саморозвитку особистості визначають М. Вієвська та Л. Красовська [30, с.82]: світоглядний компонент, в основі якого лежить усвідомлення процесу професійного саморозвитку; ціннісно-орієнтаційний компонент, який будується на соціальній відповідальності Я-концепції фахівця; діяльнісний компонент як інтегральне утворення, що характеризує особливості навчально-професійної діяльності.

Досить оригінальну структуру саморозвитку особистості подає М. Щукіна, визначаючи такі елементи: суб'єкт-особистість; об'єкт-життєва подія; суб'єкт-об'єктне ставлення-управління. Одиницею аналізу саморозвитку особистості науковець вважає момент переходу особистості з «Я-теперішнього» до «Я-майбутнього» [253].

Важливими в контексті нашого дослідження є показники професійного саморозвитку особистості, визначені О. Остапчук [164, с.14-15]: обсяг знань і система уявлень про суть професійної діяльності й вимоги професії до особистості фахівця, його професійних знань, умінь, навичок (змістово-мотиваційний критерій); виражена професійна спрямованість, емоційна привабливість професії, позитивна мотивація та готовність чітко самоорганізувати свою діяльність, наявність

планів саморозвитку (організаційно-діяльнісний критерій); уміння володіти різними педагогічними і психологічними технологіями та методами самовиховання, уміння долати труднощі на цьому шляху й досягати поставлених цілей у професійному саморозвитку (технологічний критерій).

«Готовність до професійного саморозвитку» містить у собі мотиваційно-цільовий, пізнавально-операційний, професійно-орієнтовний і особистісно-регулятивний компоненти, на думку Е. Остапенко. Мотиваційно-цільовий компонент містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності. Пізнавально-операційний компонент охоплює такі складники, як рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень засвоєння знань. Професійно-орієнтовний компонент характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа. Особистісно-регулятивний компонент охоплює такі якості та вміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, впевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості [163].

Визначаючи структуру готовності до професійного саморозвитку студентів, К. Соцький виокремив ціннісний, мотиваційний, когнітивний, операційний і вольовий компоненти, наповнивши їх конкретним функціональним змістом, що відображає особливості процесу формування готовності саме студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. Ціннісний компонент вказує на розуміння студентом медичного коледжу своєї ролі в соціумі, цінності знань, особистісних і професійних якостей для досягнення успіху в професійній діяльності. Мотиваційний компонент визначає ставлення студента до професійного саморозвитку, тобто його прагнення до кар'єрного зростання, самовдосконалення знань, умінь, навичок і особистісних якостей. Когнітивний компонент готовності до професійного саморозвитку передбачає оснащеність студентів психологічними, педагогічними, загальнокультурними, предметними й спеціальними знаннями. Психолого-педагогічні знання дають студентові уявлення про специфіку професії, психологію пацієнта, особливості процесу саморозвитку особистості та ін. Операційний компонент готовності до професійного самовдосконалення включає володіння студентом комплексом умінь, необхідних для професійної діяльності, які надалі він зможе вдосконалювати [209].

В структурі професійного саморозвитку О. Чудіна [241] виокремлює

наступні чотири складові: самосвідомість, самооцінка, самоорганізація, самоуправління. Самосвідомість характеризується: логічністю пояснень, обґрунтованістю висновків на основі практичного досвіду, поповненням знань про себе як майбутнього фахівця та про ідеальну модель професійної діяльності. Без глибокого розуміння себе, своїх прагнень, без адекватної оцінки власних здібностей неможливі чіткі професійні цілі та послідовність в їхньому досягненні. Несформованість ставлення до себе як майбутнього педагога гальмує професійний саморозвиток, оскільки саме через самоусвідомлення, студент розуміє невідповідність власних якостей вимогам професії і тим самим спонукає себе до змін, формує своїми діями й вчинками власну особистість. Самооцінка проявляється в усвідомленні власних професійних якостей та цих якостей у інших студентів. Становлення студента як суб'єкта професійної діяльності передбачає усвідомлення особистісної значущості й смислу своєї діяльності. Самоуправління характеризується такими ознаками: прогнозування результатів власної педагогічної діяльності, рефлексія власної професійної діяльності. Розвиток цього компонента пов'язується з умінням майбутнього педагога організовувати власні дії, в яких зафіксовано значущі для нього смисли, визначити ієрархію переваг, про які він здатний собі відзвітувати, виявити що йому потрібно. Самоуправління є творчим процесом. Він складається з: аналізу суперечностей, прогнозування, цілепокладання, формування критеріїв, оцінка якості, прийняття рішень до дій, контроль, корекція. Вищезазначені компоненти пов'язані між собою, позитивні зміни одного є причиною розвитку іншого.

У структурі творчого саморозвитку майбутніх педагогів, як складного особистісно-професійного утворення, Е. Кокаревою [89] виокремлено п'ять компонентів: мотиваційний, когнітивний, творчий, організаційний та рефлексивний. Виділеним компонентам відповідають мотиваційно-розвивальний, пізнавально-творчий, креативно-процесуальний, організаційно-діяльнісний та аналітико-результативний критерії. Їх провідними показниками є усвідомлення необхідності творчого саморозвитку, розвиток потреби в евристичному навчанні, усвідомлення потреби у професійній творчій самореалізації (мотиваційно-розвивальний критерій); якість знань про розвиток творчого потенціалу та технології розвитку творчої особистості, ступінь оволодіння інформацією про професійний творчий саморозвиток та евристичну діяльність, здатність до пошуку інформації про розвиток творчих якостей (пізнавально-творчий критерій); ступінь оволодіння прийомами евристичної діяльності, ступінь опанування методами та прийомами вирішення творчих завдань та розв'язку суперечностей, регулярність та систематичність виконання вправ та завдань для підвищення рівня креативності (креативно-процесуальний критерій); здатність визначити цілі та завдання творчого саморозвитку, уміння скласти програму творчого саморозвитку, уміння скласти план

організації евристичного заняття (організаційно-діяльнісний критерій); спроможність оцінити рівень власної креативності, здатність проаналізувати відповідність власного рівня творчого саморозвитку в результаті евристичної діяльності запланованого, усвідомлення перспективи творчого саморозвитку (аналітико-результативний критерій).

Ю. Прудковських та Н. Тимошенко визначають такі складові професійного саморозвитку майбутніх фахівців – професійне самопізнання та самовиховання. Поняття самопізнання вони визначають як процес свідомого управління розвитком своїх особистісних якостей та здібностей. Питання професійного самопізнання набувають особливої актуальності для особистості упродовж навчання у вищому навчальному закладі, оскільки саме в цей період закладаються мотиваційно-ціннісні, когнітивні та рефлексивно-діяльнісні основи професійного саморозвитку особистості. Найважливішим завданням ВНЗ є стимулювання потреб у професійному саморозвитку майбутніх соціальних педагогів [184].

У структурі готовності до професійного саморозвитку вчителя А. Кужельний виділяє наступні компоненти: змістовий, мотиваційний, морально-вольовий, організаційний, операційний. Змістовий компонент – визначається наявністю достатніх професійних знань (загальноосвітніх, психолого-педагогічних, предметних). Вони є основою для подальшого саморозвитку. Це обсяг знань, який одержує студент протягом навчання й самоосвіти. Мотиваційний компонент – передбачає бажання займатися особистою й професійною самоосвітою, наявність інтересу до постійного поповнення своїх загальноосвітніх і професійних знань (формування пізнавальних інтересів), формування почуття відповідальності за майбутню педагогічну професію. Морально-вольовий компонент – характеризується наявністю розвинутої сили волі, цілеспрямованості, працездатності, упевненості у своїх педагогічних силах, здатності до рефлексії, наявністю завзятості та наполегливості в досягненні поставлених цілей (формування позитивної «Я»-концепції). Організаційний компонент – охоплює уміння організувати з найменшими витратами часу свій робочий день, уміння планувати, уміння швидко перебудовуватися, змінювати розпорядок дня, уміння здійснювати інформаційний пошук, працювати в бібліотеці, користуватися інформаційними джерелами. Операційний компонент – передбачає формування різних умінь і навичок самоосвітньої діяльності: аналізу й синтезу, самоконтролю й самоаналізу; уміння узагальнювати, виділяти головне; самостійність мислення. Критеріями сформованості готовності до професійного саморозвитку є: ставлення студентів до професійної педагогічної діяльності, проблем самовиховання та самоосвіти, а також рівень сформованості самосвідомості майбутнього вчителя, умінь самоорганізації та самоконтролю, рівень теоретичних знань

майбутнього вчителя технологій (їх повнота, глибина, міцність, усвідомленість) [109].

С. Кузікова до сутнісних категорій (параметрів, характеристик), що задають критерії визначення рівнів організації саморозвитку особистості відносить наступні:

- усвідомленість свого внутрішнього світу і своїх взаємовідносин із зовнішнім світом;
- рефлексія (самоспостереження і самоаналіз);
- довільність, саморегуляція, відповідальність за власний саморозвиток;
- джерело детермінації, модальність інтенціональності саморозвитку;
- наявність мети саморозвитку;
- пізнавальна активність;
- творчість (самотворення), експансія, трансцентентність;
- глибина зміни певної сфери психічної реальності людини, емоційно-вольового компоненту, поведінкового, характерологічного, самосвідомості: Я-концепція, концепція життя, цілі, мотиви, цінності, смисложиттєві орієнтації [111, с. 133-134].

Цінним для нашого дослідження стосовно виділення критеріїв готовності до безперервного професійного саморозвитку є критерії саморозвитку особистості, визначені С. Кузіковою. Внутрішнім інтегративним критерієм саморозвитку як суб'єктної діяльності виступає актуалізованість психологічних ресурсів (структурних складових цілісної системи) особистісного саморозвитку – потреба, умови і механізми саморозвитку. Цей критерій є, на думку науковця, суб'єктивним. Зовнішніми критеріями саморозвитку науковець вважає: сформованість ставлення до саморозвитку як цінності – ціннісна орієнтація на саморозвиток, яка ззовні проявляється в пізнавальній і творчій активності, експансії, розширенні меж можливого, самопоглибленні, самозбагаченні, автентичності; сформованість рефлексивної саморегуляції, яка ззовні проявляється в життєздатності особистості, її психічному стані, усвідомленості життя, задоволеності самореалізацією, інтернальності, толерантності до новизни, гнучкості в організації життєдіяльності [111, с. 191].

Чотири компоненти готовності до саморозвитку визначає П. Горностаї, з-поміж яких: особистісний, функціональний, змістовий і оцінний. Особистісний (ставлення до себе) включає усвідомлення своїх можливостей, усвідомлення покликання, особливого призначення особистості; образ ідеального Я чи ідеали особистості тощо; функціональний (спрямованість) – мотиви і потреби самоактуалізації, ціннісні орієнтації, що виражаються в інтересах, схильностях, бажання творити тощо; змістовий – творчі здібності особистості, які є найважливішим фактором (фундаментом) саморозвитку; оцінний –

операціональна система, інструментарій, що сприяє реалізації потреб у творчості і саморозвитку тощо [43].

Такі компоненти готовності майбутнього фахівця до професійно-особистісного саморозвитку визначає М. Поплавська [180]: мотиваційний, рефлексивний, когнітивно-діяльнісний. Показниками мотиваційного компонента є: мотиви навчання у ВНЗ, система цінностей, мотиви досягнення, професійна спрямованість, наявність цілей, знання стратегії і тактики їх постановки й досягнення; показниками рефлексивного компонента є: наявність позитивної Я-концепції, самооцінка, впевненість в собі, здатність до рефлексії, навички самоконтролю; показниками когнітивно-діялісного компонента визначено: здатність до саморозвитку, академічна успішність, навички самостійної роботи, знання форм і методів професійно-особистісного саморозвитку, самоефективність.

Розробляючи критеріальні підходи до виокремлення показників професійного саморозвитку майбутнього вчителя, О. Гандабура [38, с. 52-53] спиралася на функції професійного саморозвитку майбутнього вчителя. 3-поміж функцій: когнітивна або пізнавальна (опанування нових знань про майбутню професійну діяльність); ціннісна (оцінювання та вдосконалення майбутнім учителем себе як фактор, який обумовлює якість його професійної діяльності); формуюча (формування досвіду та занурення майбутнього вчителя в зміст професійного життя). До структурних компонентів професійного саморозвитку майбутнього вчителя О. Гандабура відносить: когнітивно-емоційну складову, організаційно-діялісну, технологічну та діалогічну.

Для того щоб представити саморозвиток особистості концептуально, Н. Крилова з'єднує різноманітні механізми саморозвитку в шість функціональних блоків, які названі базовими: самоорганізації; самовизначення; самопізнання; саморегуляції та самореабілітації; самореалізації; самоосвіти [108, с. 34].

В основі їх взаємодії лежать блоки самовизначення і самоорганізації, що працюють в режимі постійного забезпечення всіх форм саморозвитку особистості, а також збереження її цілісності. Інші чотири – спеціалізовані. Кожен з блоків виконує певні функції.

На думку Н. Крилової, за допомогою функцій самовизначення забезпечується ситуативний вибір позиції, вчинку, судження, оцінки, суб'єкта спілкування і взаємодії. За допомогою самоорганізації особистість забезпечує, планує, оперативно організує, контролює ті чи інші форми своєї життєдіяльності [108, с. 62]. Функція самопізнання – направити розуміння діяльності та поведінки, усвідомлення себе, розкрити для себе особливості самосвідомості. Функція саморегуляції і самореабілітації – постійна корекція, адаптація, збереження та відновлення цілісності «Я» і життєзабезпечення всього організму. Роль самореалізації в усіх формах прояви саморозвитку – націлювання

особистості на максимальне розкриття творчих здібностей, на адекватне і гнучке поведінка, на виконання дій, відповідних очікуванням значимих інших і власним завданням. Функція самореалізації – розкриття потенціалу особистості. І, нарешті, функція самоосвіти – вдосконалення мислення, почуттів і волі особистості, а також її практичних умінь і навичок.

Під готовністю до саморозвитку особистості майбутнього фахівця розуміють усвідомлення студентом потреби в найбільш повній реалізації, розвитку і використанні своїх здібностей і потенційних можливостей в практичній діяльності, їх самовдосконаленні. Вона розглядається як комплексна характеристика, що включає в себе цілу низку показників: здатність до саморозвитку; мотиваційно-ціннісне ставлення студента до саморозвитку як найважливіша умова розкриття та використання всіх його можливостей; здатність до самопізнання (рефлексія); самооцінку; впевненість у собі і самоповагу; самоконтроль і саморегуляцію; самоефективність.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблемного питання (А. Бугрименко, А. Вербицький, Г. Ларіонова та ін.), врахування вікових особливостей студентського віку та специфіки навчально-професійної діяльності у вищій школі дозволили А. Чурсіній виділити компоненти в структурі готовності до професійного саморозвитку: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-діяльнісний. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує цілеспрямований і свідомий характер дій. До складу даного компонента входять: мотивація навчальної діяльності, прагнення до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, потреба в досягненні мети. Когнітивний компонент є сукупністю знань, необхідних студенту в процесі професійного саморозвитку. Даний компонент містить: знання теоретичних основ професійного становлення, розвинене критичне і логічне мислення. Рефлексивно-діяльнісний компонент визначається володінням навичками самоорганізації (цілепокладання, планування, самоконтроль діяльності), включає такі якості особистості, необхідні для готовності до професійного саморозвитку як рефлексивність, наполегливість у досягненні цілей, а також наявність певного суб'єктивного досвіду. Кожний критерій характеризується кількома показниками:

- мотиваційно-ціннісний критерій: спрямованість на саморозвиток, пізнавальна мотивація, професійна мотивація, мотивація досягнення успіху;

- когнітивний критерій: знання психолого-педагогічних і технологічних основ діяльності з професійного саморозвитку; логічне та критичне мислення;

- рефлексивно-діяльнісний критерій: уміння цілепокладання, планування, оцінки результатів своєї діяльності; флексибільність

(гнучкість, пластичність); рефлексивність, суб'єктивний контроль, вольовий самоконтроль [242].

Зміст кожного з компонентів було виділено на основі наступних критеріїв: важливість даного параметра у процесі професійного саморозвитку; можливість формування даного параметра у студентському віці; можливість формування даного параметра упродовж навчання у ВНЗ; можливість адекватної оцінки сформованості обраного параметра.

Внутрішніми регуляторами формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом С. Некрасова [155] вважає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний і рефлексивно-оцінний компоненти, кожний з яких визначається за відповідними критеріями, показниками й рівнями. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до професійного саморозвитку майбутнього магістра з управління навчальним закладом складається із системи мотивів, особистісних цілей і потреб, які визначають професійну діяльність керівника навчального закладу та спрямовують його на самозміни для досягнення успіху в обраній професії. Когнітивно-операційний компонент складається з професійно орієнтованої сукупності знань; управлінських умінь і навичок; системи професійно значущих якостей, необхідних для проведення ефективної управлінської діяльності у ВНЗ, що передбачає зміни себе як особистості та професіонала. Рефлексивно-оцінний компонент характеризує становлення й розвиток їх особистісної та професійної рефлексивності, оцінки й самооцінки, їх актуалізацію та включення до їх складу різних аспектів управлінської діяльності, що пов'язана з навчальним закладом.

Узагальнення і систематизація результатів вищенаведених педагогічних і психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що найчастіше у структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний (П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); змістово-мотиваційний (Л. Бондаренко, Н. Масовер, Н. Нікітіна та ін.); ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, Л. Красовська, Р. Цокур та ін.); світоглядний (М. Вієвська, Л. Красовська та ін.); когнітивний (Л. Бондаренко, О. Гандабура, П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, О. Осатапчук, М. Поплавська, Р. Цокур, А. Чурсіна та ін.); праксеологічний (Р. Цокур та ін.); організаційно-діяльнісний чи технологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, О. Гандабура, Е. Кокарева, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Некрасова, Н. Нікітіна, О. Остапчук, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); рефлексивний (Л. Бондаренко, Н. Калініна, О. Кокарева, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.). Крім вказаних компонентів окремі дослідники визначають ще такі, менш поширені: емоційний, діалогічний (О. Гандабура); змістово-оцінний,

особистісний, функціональний (П. Горностай, А. Деркач); самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізації (Н. Калініна); творчий, організаційний (Е. Кокарева); самопізнання, самореалізація, самовизначення (Г. Полоз) та ін.

Отже, стверджуємо, що нині в науковій і науково-педагогічній літературі відсутній єдиний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання стану розвитку готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Багато критеріїв професійного саморозвитку, визначених науковцями, не взаємопов'язані між собою, не становлять єдину типологічну групу, а їх деталізація та визначення спричиняють наукову полеміку. Одержані таким чином експериментальні результати досить складно звести до єдиної системи, розробити єдину структуру «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», проте здійснені вони в одному напрямку. Тому розробка відповідного інструментарію в нашому випадку базувалася на теоретичних основах і методологічних підходах різних напрямів загальної педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Головним є те, що критерії розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку» мають віддзеркалювати загальні сутнісні ознаки, за якими її можна упізнати, визначити й описати, виражати вищий рівень розвиненості якості, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їх сукупність має повністю охоплювати всі суттєві характеристики. Зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» процес порівняно з її ідеалізованим змістом, подаємо в роботі їх розширену характеристику, розглядаючи їх як індикатори, на основі яких відбуватиметься оцінювання розвитку «готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку», визначення результативності її прояву.

Здійснений аналіз наукових досліджень засвідчив, що структура «професійного саморозвитку» визначається через наявність таких основних компонентів: мотиваційний (наявність усвідомленої потреби, стійких мотивів для виконання певної діяльності, відповідальність за виконання завдань); когнітивний (наявність певного рівня знань, необхідних для успішного виконання цієї діяльності й саморозвитку); процесуальний (вибір мети, методів, засобів саморозвитку).

Розглянуті підходи до визначення структури «професійного саморозвитку» відрізняються між собою перш за все переліком складових компонентів, що пов'язано, на наш погляд, з приналежністю конкретного дослідження до того чи іншого професійного середовища і теоретичної школи, у контексті якої працює дослідник.

Варто наголосити, що кожен вказаних компонентів (мотиваційно-

ціннісний; інформаційно-пізнавальний; організаційно-діяльнісний; емоційно-вольовий; рефлексивно-оцінний) передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони відображають зміст готовності до професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Здійснене нами висвітлення сутності та компонентної структури готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку уможливило розроблення критеріїв та показників для діагностики та визначення ефективних способів формування досліджуваного феномену в умовах педагогічного вищого навчального закладу.

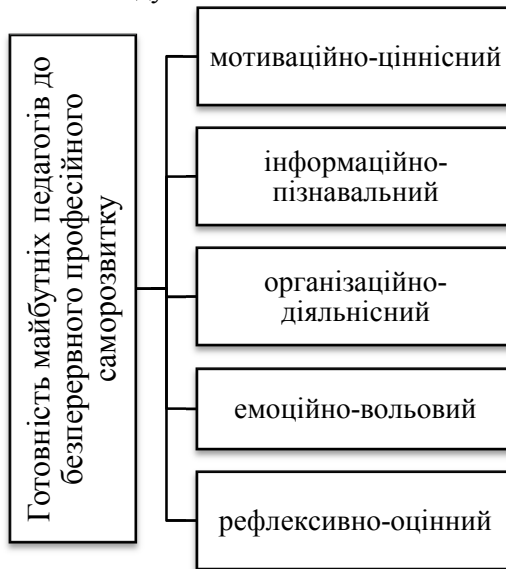


Рис. 1. Структура готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку

Як видно з рисунку 1, виокремлені компоненти розвитку готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є взаємозумовленими, які через систему взаємозв'язків у сукупності є цілісним особистісним утворенням. При цьому кожний з компонентів готовності представлено тими чи іншими її складовими, які можуть аналізуватися як окремі структурні одиниці.

Таким чином, з огляду на визначену структуру досліджуваного поняття, «готовність майбутнього педагога до безперервного професійного саморозвитку» є цілісним відносно стійким особистісним утворенням, що містить комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, інформаційно-пізнавальних, організаційно-діяльнісних, емоційно-вольових, рефлексивно-оцінних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього вчителя, які забезпечують його професійний саморозвиток.

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ ПРИТЧ

Н. Б. Хамська

Визначальна роль у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності належить особистісному процесу, важливе місце в якому відводиться моральному зростанню. Саме моральність, більш ніж інша сфера внутрішнього світу педагога, забезпечує соціально-психологічну стійкість системи стосунків з іншими, ефективно впливає на формування свідомості, самосвідомості особистості. Сформованість моральних якостей майбутнього педагога сприятиме олюдненню взаємин учасників навчально-виховного процесу, забезпечить їх взаємодію за суб'єктно-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості. Будь-які порушення моральних норм поведінки педагога або її відсутність негативно відбиваються на моральному емоційному стані учнів, їх фізичному та психічному здоров'ї. За певних умов зазначені недоліки перероджуються у загрозливі для суспільства риси особистості і проєктують важкі наслідки.

Як у соціумі загалом, так і в студентському середовищі спостерігається розгубленість через втрату моральних цінностей, ідеалів, песимістичне сприйняття життя і, як наслідок, невизначеність у пріоритетах загальнолюдських цінностей. Л. Орбан-Лембрик характеризує три полюси в оцінюванні суспільством самих цінностей з точки зору моралі: у першому випадку мова йде про так званий моральний вакуум, коли панує вседозволеність; у другому – віддається належне лише цінностям ринку, світ оцінюється категоріями ціни, грошей, ділових відносин; у третьому – продовжують дотримуватись традиційної для нашої культури точки зору: духовні цінності понад усе, отож той, хто чинить не так – є безпринципним, аморальним. У таких умовах актуальною є проблема пошуку методів, засобів впливу на особистість студента, які б сприяли усвідомленню ним таких рис як відповідальність, чесність, порядність, миролюбність, толерантність тощо.

Актуальність морального зростання майбутнього вчителя підсилюється новими підходами до побудови освітнього процесу сучасної української школи.

У проєкті концепції «Нової української школи» зазначається, що виховний процес є невід'ємною складовою усього освітнього процесу і має орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей).

Для створення такої школи необхідна нова генерація учителів зі сформованими моральними якостями, які були б здатні організувати життя в ній за моделлю поваги прав людини, демократії, підтримки

добрих ідей. Ключовим виховним елементом є приклад учителя, який покликаний захопити дитину створенням атмосфери довіри, дружелюбності й доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті.

У галузі педагогіки проблематику морального виховання студентської молоді досліджували І. Бех, Л. Бурдейна, І. Ковальчук, Н. Курзова, А. Лаптенко, О. Матвієнко, Н. Молодиченко.

У філософській, психолого-педагогічній літературі мораль розглядається як одна із форм суспільної свідомості – система уявлень, поглядів, ціннісних орієнтацій, норм, слугує регулятором людських стосунків. Із її сутності випливають завдання морального виховання студентів – формування свідомості на засадах моралі (переконання, цінності, оцінка), моральних почуттів та поведінки. Реалізація вищезазначених завдань – це єдиний процес, ознакою якого є сформованість високоморальної, духовно багатой людини нового світу.

У сучасних умовах формування моральних якостей майбутнього педагога має розглядатися з позицій суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ціннісного ставлення його до людини. Крім того, сучасному вищому навчальному закладі вкрай необхідні нові методи, засоби впливу, які були б зорієнтовані на майбутнього фахівця, впливали б із його реальних інтересів і потреб, стимулювали б прояви його особистості, дозволяли б реалізувати свою «самість».

На формування моральних цінностей особистості студента впливають певні особливості його віку, зокрема: знаходження свого місця в житті, час самоствердження в студентських колективах, різних соціальних групах, створення власної сім'ї; поява новоутворень, не властивих попереднім поколінням, таких, як: зниження елементів романтизму в почуттях і поведінці, збільшення меркантильного начала й жорсткого практицизму, зростання самостійності, енергійності, готовності до конфліктних стосунків з адміністрацією й владними структурами; виражений радикалізм у поглядах і поведінці, готовність брати участь у революційних перетвореннях [195; 219].

Як свідчать наукові дослідження та практика, студентство не завжди піддається прямому виховному впливу, інколи навіть не сприймає його. Прийнятнішим для молоді є непрямий вплив, звернення не до правил, а до почуттів. Як стверджував Жан-Жак Руссо, все, що відчуте – те сприйнято. Якщо в свідомості студента на основі почутого буде виникати образ родини, рідної оселі й материнської мови, землі-годувальниці, тоді це торкнеться її душі, викличе глибокі людські почуття і переживання, засіє зернини добра, «кришталевій чесності й людяності, світлої духовності, сердечної любові до дітей, духу Матері-України» [53, с.131].

Опосередкованим засобом впливу на особистість майбутнього педагога є притча, що може результативно впливати на рівень його морального розвитку.

Варто зазначити, що у педагогіці питання використання притч у навчально-виховному процесі є малодослідженим.

З метою розкриття виховного потенціалу притч ми робимо спробу проаналізувати їх крізь призму історичного, літературознавчого аспекту.

Притча – це жанр алегорично-дидактичної оповіді, що за змістом тяжіє до глибокої мудрості релігійно-філософського плану [156, с. 218].

Якщо зазирнути в історію виникнення притч, то зародження її, як зазначає С. Добротворський, пов'язане із запровадженням християнства на території Київської Русі, що супроводжувалося перекладом Біблії. У цей період почали усно поширюватись притчі із книг Святого Письма. У Старому Заповіті, це передусім, оповіді про Соломона, зокрема, притчі про вибір царя між деревами, птахами, звірами (із Книги Суддів), під впливом яких виникло, власне, багато народних творів про Соломона. Із Нового Заповіту відомими в народі стали євангельські притчі – оповіді Ісуса Христа про Боже Царство, про світ і людину в ньому. Метою цих творів було бажання викликати в людей віру в Бога, спонукати жити за Біблійними заповідями. Найпоширенішими із них стали притчі про блудного сина, про багатого і Лазаря, про таланти, про сіяча, про немилосердного боржника та ін.

Особливість притч Ісуса Христа в тому, що в них наскрізна ідея про належну поведінку людей розкривається крізь призму стосунків людини з Богом. Так, батько в притчі про блудного сина є уособленням Небесного Отця, а молодший син, що колись покинув свій дім і пішов шукати легкого життя, – уособленням людини, що жила гріхом, але згодом покаялась і повернулась до Бога. В інших притчах Бог постає в образах Судді, Царя, Володаря, Власника виноградника, Доброго Пастиря та ін., а образи перлини, невода, гірничного зерна, дерева тощо, символізують ідеї Божого Царства [48, с. 217]. Отже, притча – носій традицій. Історії та притчі спрямовують думку за межі індивідуального життєвого обр'ю й продовжують естафету думок, міркувань, асоціацій. За допомогою притч Бог звертається до людей у спрощеній для них формі: « Я тому говорю до них притчами, що вони, дивлячись, не бачать, і слухаючи, не чують, і не розуміють» [101, с.86]. У цьому постулаті закладено могутню силу впливу на людину, в нашому випадку, на підлітка.

Для визначення ролі біблійних притч велике значення мають праці А.Бочарова, Р. Барта, М. Бахтіна, С. Аверинцева, О. Веселовського. Ці науковці розглядають притчу як філософський твір для поглиблення проблематики, для створення алегоричності (метафоричності) сприйняття; як модель для трансформованого художнього задуму, як ключ до підтексту, для народження символічності; як один із способів

світосприйняття та пізнання; для виділення філософських проблем і шляхів їх вирішення.

Окрім біблійних притч та подібних до них мотивами, образами, ідеями, існують притчі без релігійного підґрунтя. У них дії та вчинки героїв часто оцінюються з точки зору моралі. На відміну від творів, запозичених зі Святого Письма, вони втілюють ідеї на прикладах взаємин між людьми. При цьому тут, як правило, немає залежності між духовним обличчям персонажа та його належністю до певного суспільно-майнового стану, соціальної чи професійної верстви. Часто ця характеристика взагалі опускається як неістотна.

Н. Пезешкіан виокремив функції притч:

– функція дзеркала – за допомогою притч людина може порівняти свої думки й переживання з тим, про що розповідається в цих притчах, і сприйняти те, що наразі відповідає власним психічним структурам;

– функція моделі – як відомо, притчі – це моделі, отже вони допомагають учитись за допомогою моделі: дають можливість людині по-різному інтерпретувати зміст притчі, подій, викладених в них, зіставити цей зміст із власною ситуацією;

– функція опосередкування – притча стає своєрідним захисним буфером, що дозволяє учасникам висловити свої думки через власне розуміння притчі;

– функція зберігання досвіду – легко запам'ятовуються, й оскільки пов'язані з досвідом, допомагають зберігати його;

– функція носія традицій – історії та притчі спрямовують думку за межі індивідуального життєвого обрію й передають естафету думок, міркувань, асоціацій далі;

– притча як помічник у поверненні на більш раніші етапи індивідуального розвитку – їх використання допомагає зняти напруженість у групі, атмосфера стає теплішою, також слід зазначити, що притчі звернені до інтуїції та фантазії [219, с. 24].

В українському літературознавстві притчу використовували М. Грушевський, М. Драгоманов, І.Франко, О. Потебня, М. Зеров. У їх творах яскравою є думка про те, що притчу відносять до жанру повчальної алегоричної оповіді, у якій весь зміст підпорядкований моральній настанові (повчання). Виховна роль притчі випливає з її мети. Вона повинна змусити людину замислитись над своїм життям, над взаєминами з товариством і навколишнім світом, обрати вірний шлях у житті, навчитись із розумінням ставитися до будь-якого, навіть неприємного явища або події.

В основі притчі – парабола, порівняння подібностей, проте їх логічна інтерпретація може варіюватись, і це народжує різні види притч: синонімічну – де друга половина змісту притчі є переосмисленим повторенням першої; антитетичну – де друга частина змісту притчиставляється першій; параболічну – перша частина змісту притчі є

алегорією, яка розкривається у другій. Така різноманітність викликає у підлітка інтерес до змісту притчі, спонукає до різних мисленневих операцій: від розрізнення, порівняння, співставлення до абстрагування, аналізу, синтезу, оцінки. Саме через притчу відбувається пізнання мудрості шляхом розвитку мислення.

Використання притчі передбачає роботу на ціннісному рівні. Саме звернення до притчі дозволяє підживити душу людини добром, створюючи ресурс протистояння злу і хаосу. Притча може допомогти студенту накопичувати «душевний» матеріал, формувати і уточнювати уявлення про важливі життєві цінності, вчинки, дії.

У кожній притчі є свій «фокус», «чарівний ключик», за допомогою якого можна впізнати зміст і спрямування думки. Найчастіше він відкривається тільки наприкінці. У притчі, на відміну від байки, персонажі діють не в умовних, а в конкретних життєвих ситуаціях, що є надзвичайно актуальним для молоді. Зазвичай вони безіменні – «якась людина», «якийсь цар», «одна жінка», «один селянин», «батько і син». Тобто людина чи інша істота існують «взагалі», узагальнено, бо головне в притчі не персонажі, а їхні слова та дії. Часто аналогія лежить в основі притчевої алегорії, інакомовлення. У цьому жанрі широко застосовується і уособлення. Значну роль у композиції притч відіграють монологи, діалоги, риторичні запитання, які спрямовані на те, щоб викликати реакцію слухача, спонукають його замислитись над поставленою проблемою.

У притчі знаходять поєднання найрізноманітніші мовні жанри. Притча – загадка, що подається в завуальованій формі. Притча – це байка. Її не можна сприймати буквально, а тільки опосередковано, побічно. Притча – те саме повчання, яке призвичаює мислити не лише логічно, але й образно, за допомогою уяви.

Притча, на відміну від байки, не спрямована на висміювання чи сатиричне зображення явища. Вона націлена на його осмислення з духовних позицій. «Притча не зображає, а повідомляє про певну ідею, покладаючи у свою основу принцип параболі: оповідь немовби віддаляється від певного часопростору і, рухаючись кривою, повертається назад, висвітлюючи певне явище». Іншими словами, основна думка подається шляхом іносказання – означення явища чи предмета через називання іншого на основі їх подібності. Реальний образ чи картина розкриваються не в прямій, а образно-алегоричній площині, а в уяві слухача ці дві площини зіставляються.

Т. Дейк притримувався думки, що композиційно притча складається з двох елементів. Перший – це алегорична оповідь із прихованим символічним значенням; другий – ідея, що виявляється через розкриття смислу, закладеного в оповіді. Основна думка твору може чітко формулюватись або подаватись завуальовано (її осягають із підтексту), інколи автор натякає на неї і слухач повинен сам прийти до її розуміння [48, с. 89]. Так, у притчі «Старий дуб і діброва» оповідається про те, як

налякались молоді дубочки, побачивши віз із сокирами, що їхав через ліс. Ідея вкладена в уста старого дуплистого дуба: «Хоч ворогів багато, але нема між ними нашого брата. Ні коло одної сокири нема топорщища. Зятяйте собі: коли між нашим ворогом нема нікого з нас, то ніякий ворог нам не страшний!» Слухач сам повинен зробити висновок, що це стосується і людей: – Якщо нема зрадника серед своїх, то вороги не страшні. У такому випадку притча стає для студента своєрідною захисною ланкою, за допомогою якої він має можливість висловити власні думки через власне її розуміння. За допомогою притч студент може порівняти свої думки й переживання з тим, про що розповідається у притчах, сприйняти те, що відповідає власному розумінню.

У структурному плані притча нерідко позбавлена традиційних сюжетних компонентів, вони взаємопідміняються, переставляються. Як правило, динамізм та напруга оповіді зростають до кінця, а завершення притчі, в якому втілено головну її ідею, є водночас кульмінацією та розв'язкою. Такий нестандартний підхід у сюжеті приваблює студента, створює інтригу, яка спонукає до роздумів, суджень, формування власної позиції тощо.

До писемних творів цей жанр близький і використанням специфічних художньо-стильових засобів. Головним засобом притчі можна вважати порівняння, що лежать в основі іносказання. Тобто предмети та явища постають через зіставлення з іншими, у яких подібні властивості, ознаки, характерні риси виявляються виразніше, чіткіше. Порівняння може будуватись на основі уподібнення чи протиставлення або обох водночас. Тоді воно не просто художній троп, а розширюється до рівня паралелізму. Паралелізм, який будується на основі аналогії між двома явищами, виконує у притчі композиційну функцію, пов'язуючи мотиви та частини твору між собою. Він присутній у всіх притчах і полягає у зіставленні предметів, явищ природи із життям людей.

На думку С. Аверинцева, важливу роль у притчах відіграє ще й поетична градація – поступове підвищення, підсилення якості чи риси, що нерідко охоплює весь спектр у творі – від кам'яної душі до такої, що здатна на самопожертву, заради духовних надбань. У цьому випадку притча сприяє формуванню моральних почуттів, таких як милосердя, каяття, співчуття, співпереживання тощо [2, с. 259]. Наведемо приклад – «Материнська любов».

Був у матері єдиний син. Одружився він на дівчині неписаної краси. Проте серце у дівчини було чорне, недобре. Привів син молоду дружину в дім. Зненавиділа невістка свекруху і вона сказала чоловікові: «Нехай не заходить мати в хату, посели її в сінях». Поселив син матір у сінях, заборонив їй заходити до хати...Проте цього було замало невістці і вона говорить чоловікові: «Щоб і духу матері не було в хаті». Переселив син матір у сарай. Тільки вночі мати виходила на свіже повітря. Одного разу, ввечері, коли невістка відпочивала під квітучою яблунею, мати вийшла із сараю. Розгнівана дружина прибігла до

чоловіка і викрикнула: «Якщо хочеш щоб я жила з тобою, вбий матір, витягни з її грудей серце і принеси мені». Не здригнулось серце сина, заворожила його краса дружини, і говорить він матері: «Підемо мамо до річки скупасьмо». Йдуть вони до берега кам'янистою стежкою. Спіткнулась мати об камінь, розгнівався син» «Під ноги потрібно дивитись, ми до вечора так будемо йти».

Нарешті прийшли до річки, скупалися. Вбив син матір, витягнув з грудей серце, поклав на клиновий листок і несе до дому. Тріпоче материнське серце.

Спіткнувся син об камінь, впав, вдарився, впало гаряче материнське серце на гострий камінь, стрепенулось і прошепотіло: «Синочку, тобі не боляче? Присядь, відпочинь, потри ушкоджене коліно...»

Заплакав син, схватив материнське серце, притулив до грудей, повернувся до річки, вклав серце в розтерзані груди матері, облив гарячими слізьми. Тільки тепер він зрозумів, що ніхто не любив і не може любити його так віддано безкорисливо, як рідна мати.

Такою великою була материнська любов, таким глибоким і всесильним було бажання материнського серця бачити сина щасливим, що ожила мати, притулила до сина свою голівку. Після цього син не міг повертатись додому. Пішов він з матір'ю степами і стали вони двома курганами. Кожен ранок сонце своїми першими променями освітлює вершини курганів [195, с. 156]...

У притчі зустрічається такий засіб як умовчання, що активізує думку та внутрішню реакцію слухача.

У такому випадку притча звернена до інтуїції та фантазії, слугує вказівником для повернення на більш ранішні етапи індивідуального розвитку – їх використання допомагає зняти напруження у групі, створити комфортні психологічні умови для налагодження стосунків у колективі. Важливим є моральне самовираження, формування потреб робити добро людям, з позиції альтруїзму розглядати стосунки в суспільстві. Образи притчі – сформовані типи, що постають як суб'єкти морально-етичного вибору. Хоча в основі образів можуть бути, окрім людей, різноманітні речі, елементи природи, явища, але завжди мається на увазі людина, її моральний вибір. Образна система спонукає слухачів задуматись над сенсом життя, його духовними цінностями, вічними істинами – такими як любов, добро, справедливість, вірність тощо [47, с. 59].

Яскравим прикладом у формуванні такої позиції може бути притча «Кола на воді»:

«Літній спекотний день. Тихо мріє маленький ставок, ніде ні шелесне. На листку латаття сидить лінива жаба й уважно стежить за довгоногою комахою, що безтурботно ковзає по воді. Якби вона захотіла поласувати комашкою, то це навіть не коштувало б її великих зусиль. Трохи віддалік якийсь джмелик жагучим поглядом прикипів до прекрасної мушки. Але йому не вистачає мужності

висловити своє кохання, тож він задовольняється тим, що тихо милується нею здала.

А на березі, коло самісінької води, гине від спраги маленька непоказна квіточка. Її корінці аж надриваються від зусиль, але дотягнутися до води, хоч як вона близько, – неспромога...

Он де потопає комарик. Він впав у воду через власну необачність. Крильця намокли й обважніли, тому він ніяк не може злетіти в повітря. Вода вже починає його поглинати.

Дика слива схилила над ставком своє віття. На кінчику найдовшої гілки, що сягає майже середини ставка, самотньо висить зморщена і потемніла перестигла сливка. Раптом вона відривається від гілки й падає у воду. Серед монотонного гудіння мух чується чудернацький легковажний звук: «плюск»! З того місця, де урочисто й гідно впала маленька сливка, по воді пішли кола – за першим одразу ж друге, третє, четверте... Хвилькою віднесло від жаби довгоногого комашку, яку та саме збиралася злизати своїм спритним язиком. Джеміль, від поштовху хвилі, ненароком упав на прекрасну мушку. Навзаєм вибачаючись, вони навіть закохалися одне в одного.

Перша хвиля, дійшовши до берега, оживила маленьку квіточку. А ще вона піднесла вгору потопуючого комарика. Йому вдалося вчепитися за травинку, що росла на березі, похилившись над водою. Комарик висувив крильця на цій травинці й полетів.

Як багато доль змінили майже непомітні кола на воді!» [154, с.159].

Формування моральних якостей майбутнього педагога може ефективно здійснюватися у процесі вивчення циклу педагогічних дисциплін та під час різних видів практики (пропедевтичної, інструктивно-методичної, позашкільної, виробничої).

Моральне зростання майбутнього педагога забезпечується у процесі знаково-контекстне навчання (А. Вербицький). Автором концепції обґрунтовано її соціокультурний аспект, відтворюваний різними формами діяльності і спілкування. Проходячи три фази діяльності (навчальна, квазі-професійна, професійна) майбутній учитель засвоює зміст професійної діяльності, зокрема і зміст моральних цінностей. Можна простежити логічну послідовність усвідомлення моральних понять таким чином: на лекціях, практичних заняттях студент засвоює інформацію про те чи інше поняття, а її застосування, що проходить під час педагогічної практики, опосередковується думкою, що і забезчує її осмисленість. Тобто здійснюється подвійний перехід від інформації до думки, а від думки до дії (Л. Бурдейна). Варто зазначити, що викладач під час занять перебудовує моральний досвід роботи студента таким чином, що простежується система його зв'язків із учасниками майбутньої педагогічної діяльності. При цьому важливо створити умови для того, щоб студент здійснив моральний вибір у реальних ситуаціях педагогічної діяльності.

Розвиток моральних якостей особистості майбутнього вчителя засобами притч здійснювалося в декілька етапів:

- формування моральних цінностей майбутнього педагога (на рівні обміну інформацією);
- формування ціннісного ставлення до інших (на основі діалогу);
- використання набутого морального досвіду у професійній діяльності майбутнього педагога (під час педагогічної практики), що забезпечує стійкість моральних переконань, орієнтацій та установок.

На першому етапі проектується навчальна діяльність студента на поглиблення, розширення пізнавального, оцінювального та орієнтувального аспекту проблематики моральних цінностей засобами притч. З цією метою студенти виконують проблемно-комунікативні завдання спрямовані на пошук притч змісту моральної проблематики. Наприклад:

- Віднайдіть і поясніть 3–4 притчі присвячені проблемам моралі.
- Опишіть особливості категорії мораль, моральний вчинок, моральна поведінка.
- На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури складіть характеристику моральної особистості.
- Підготуйте відеопритуччя або опишіть притуччя, зміст яких відображав проблематику моральності особистості (аморальні вчинки).

Під час вивчення теми «Учитель як організатор педагогічного процесу» використовується притча про маленького ліхтарника, яка яскраво демонструє провідну роль учителя – відданість справі, дітям.

У ті часи, коли ліхтарі запалювали вогнем, по вулицях кожен вечір ходили ліхтарники та приносили світло в кожен провулочок.

Тоді жив маленький ліхтарник. Був він низенького зросту, найзвичайніша, ні чим не примітна людина.

Щовечора він ходив по провулках та освітлював їх. Запалюючи ліхтарі, він чиркав сірником по підшви своєї черевики, і кожна темна вуличка загравала жовтуватими кольорами ліхтарів. Проте, кожен раз, чиркаючи сірником по підшви, і без того маленький ліхтарник, зменшувався в зрості.

Чолов'яга цей був тихий та непомітний. Сім'ї у нього не було, адже усе своє серце, усю свою душу він віддав улюбленій справі. Люди, що жили поруч, не знали про нього нічого, та й називали ледарем. А діти насміхалися, обзиваючи карликом. Саме тому ліхтарник вирішив виходити на вулицю тільки вечорами, щоб запалювати ліхтарі. А після милувався наодинці нічним зоряним небом та писав прекрасні вірші, які нікому не показував.

Одного разу до нього підійшов незнайомец і запитав:

- Як ти можеш так жити? Адже ти так зовсім зникнеш! Ти для людей не шкодуєш і життя, а натомість отримуєш лише образи. Не справедливо це!

На що ліхтарник йому відповів:

- Якщо я не буду запалювати ліхтарі, то люди залишаться без світла. А як же вони без світла? Якщо хтось вночі піде по темній вулиці, хіба він дійде до дому? Так і буде блукати, допоки не настане ранок. Хіба це справедливо? А от буде на вулицях світло, то й людина дістанеться до дому. А в глибині душі «спасибі» скаже, і мені спокійніше буде.

Так і продовжував маленький ліхтарник запалювати ліхтарі, чиркаючи сірником по підолові і зменшуватися доти, поки і зовсім не зник. Ніхто й не помітив, що не стало маленького ліхтарника, проте всі помітили, що вечорами на вулицях стало темно.

Ось так і справжній вчитель, наче той ліхтарник, запалює світло в душах дітей, тим самим освітлює весь навколишній світ. Але, якщо немає ось цього справжнього вчителя, то й нікому запалити ліхтар. І світ від того стане темніший!».

Під час вивчення теми з педагогіки «Основні напрями виховання» – моральне, національне, патріотичне, доцільним є використання притч, відповідного змісту. На таких заняттях зосереджується увага студентів не лише на засвоєння основних моральних принципів, а й на формування моральної поведінки, проїнятої такими моральними якостями як патріотизм, відповідальність, дисциплінованість, любов до праці, людська гідність, повага, вдячність, милосердя, емпатійність. Студенти готують притчі, які можуть формувати уявлення про добро і зло, моральну свідомість, почуття, мотивацію до моральних учинків, та корегувати поведінку.

Під час пропедевтичної практики за змістовим модулем «Виховна діяльність учителя» студенти виконують завдання наступного змісту: підготувати і провести фрагмент виховного заходу (5 хв.) з використанням методу переконування для реалізації одного з таких виховних завдань: довести цінність таких моральних норм як працелюбство, альтруїзм, чесність, толерантність, відповідальність, доброзичливість, милосердя тощо; спонукати учнів до самовдосконалення; переконати учнів у важливості навчання, викликати інтерес до вивчення науки; переконати у важливості охорони навколишнього середовища. Для виконання цих завдань почасти студенти застосовують такий засіб як притчі.

Для ефективного використання притч студенти дотримуються певних етапів роботи над притчею:

– дотекстовий етап – вступне слово майбутнього вчителя, налаштування учасників на сприйняття притчі;

– зачитування притчі – бажано відтворювати притчу не читаючи, а розповідаючи, користуючись текстом, важливо мати в полі зору всіх учасників, намагатись емоційно відтворити притчу, викликавши у слухачів співпереживання з героями притчі;

– післятекстовий етап – обговорення притчі: яка мораль притчі, чи згодні з вчинком дійових осіб, як вчинили б, якщо були б у такій ситуації, висловлення власних думок щодо притчі, в чому полягає повчання, що висміюється, що прославляється в притчі, порівняння сюжетів, постановка проблеми, аналіз ключових епізодів, побудова системи запитань і завдань, проведення порівняльного аналізу та узагальнення кількох образів і сюжетів, мотивування і логічне пояснення виявлених відмінностей, формулювання висновків.

Прикладом може слугувати притча «Урок метелика», яку підготувала студентка Богдана Р., переконуючи в тому, що життєвий успіх людини приходить через додання труднощів, перешкод, і як результат – людина стає самостійною, наполегливою, рішучою, що і є необхідним для становлення особистості моральної.

«Одного разу в коконі з'явилася маленька щілина. Людина, яка випадково проходила повз, досить довгий час стояла і спостерігала, як через цю маленьку щілину намагається вліти метелик. Пройшло багато часу, метелик начебто покинув свої зусилля, а щілина залишалася усе такою ж маленькою. Здавалося, метелик зробив усе що міг, і що сил у нього більше не залишилося.

Тоді людина вирішила допомогти метелику, і взявши ножа розрізала кокон. Метелик у той же час вийшов з нього, але його тільце було слабке та немічне, а крила були прозорими й ледь рухалися.

Людина продовжувала спостерігати, очікуючи, що ось-ось крила метелика розправляться й зміцніють, і він полетить. Але цього не сталося! Решту життя метелик волочив по землі своє слабке тільце, свої нерозправлені крила. Він так і не зміг літати.

А все через те, що людина, бажаючи йому допомогти, не розуміла того, що зусилля, які необхідно докласти, щоб вийти через вузьку щілину кокона, необхідні метеликові, щоб рідина з тіла перейшла в крила й щоб він зміг літати. Життя змушувало метелика із зусиллями залишати оболонку, щоб надалі він міг рости й розвиватися.

Іноді саме зусилля необхідне нам у житті. Якби нам дозволено було б жити, не зустрічаючись із труднощами, ми були б обділені. Ми не змогли б бути такими сильними, якими є зараз. Ми ніколи не змогли б літати.

Я просив сил...

А життя дало мені труднощі, щоб зробити мене сильним.

Я просив мудрості...

А життя дало мені проблеми для вирішення.

Я просив багатства...

А життя дало мені мозок і мускули, щоб я міг працювати.

Я просив можливість літати...

А життя дало мені перешкоди, щоб я їх переборював.

Я просив любові...

А життя дало мені людей, яким я міг допомагати в їхніх проблемах.

Я просив благ...

А життя дало мені можливості.

Я не отримав нічого з того, про що просив. Але я одержав усе, що мені було потрібно».

На наступному етапі процес морального становлення майбутнього фахівця засобами притч під час вивчення циклу педагогічних дисциплін здійснювався у процесі діалогового спілкування.

Діалогічність спілкування забезпечує живе спілкування між учасниками, в якому проявляється система ставлень до навколишнього світу, до себе, до навколишніх людей. Ця форма спілкування є шляхом пізнання один одного та зміни ставлень особистості до інших як невід'ємної залежності «Я – інший».

Успішною умовою морального становлення студента в навчальній діяльності є те, що у процесі діалогу зміст притч носить проблемний характер, надає інформації морального змісту, спирається на раніше засвоєний досвід, аналізується та оцінюється.

Діалогічність навчання забезпечувалась під час розгляду притчі «Матері свої діти – найкращі» на практичному занятті «Проблеми сімейного виховання» з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи».

«Була собі сова. І вивела вона дітей – таких витрішкуватих лапатах, та так-то вона ними втішається: «Ох, ви ж мої окатенькі! Ох, ви ж мої чубатенькі! Ох, ви ж мої лапатенькі! От летить вона з гнізда, щоб пошукати їм поживку, бо все роти роззявляють, їсти хочуть. Летить і зустрічає вона орла.

- Куди це ти, орле, летиш? – питає сова.

- Та куди ж!.. На здобич. Може, що знайду, яких пташенят абощо, то й поживлюся. Злякалася сова, починає просити:

- Орле сизокрилий! Прошу тебе: не поїж моїх дітей, не чіпай їх! Благаю тебе!

І так-то вже просила, що орел зглянувся та й каже:

- Ну, добре! Не буду вже займати твоїх дітей. Тільки скажи ж мені, які там твої діти, щоб я мав якусь ознаку, то й не зачеплю їх.

-Та яку ж ознаку? – відкажує сова. – Як побачиш самих найкращих пташенят, ото й будуть мої!

- Ну, добре! – погодився орел.

- Як ви думаєте, як закінчилась притча?

- Як гадаєте, орел дотримав своє слово?

- А зараз послухайте як закінчилась притча:

Полетів. І поїв найпоганіших, які були в гаю. Коли вертається сова, аж то якраз її дітей поїв орел!..».

Висновок: Слепа любов губить.

Завдання емотивно-оцінного змісту забезпечують вплив на емоційну сферу особистості. Наприклад, притча «Склянка молока», яку використала студентка Марія Б. під час заняття «Методи виховного впливу» з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи».

«Підліток – сирота був дуже бідний. Щоб заробити на хліб він розносив дрібні товари по домівках. Одного разу в нього не залишилося ні копійки. Страждаючи від голоду, він вирішив зайти в найближчий будинок і попросити їжі. Йому було жахливо ніяково, але коли він підійшов до будинку, ним опанувало почуття рішучості: відмовлять чи ні, але хай буде, що буде. Він рішуче простягнув руку до дзвінка і кілька разів натиснув кнопку. Та коли двері відчинила молода і дуже красива дівчина, йому стало жахливо ніяково і хлопець несподівано розгубився. Від недавньої впевненості не залишилося і сліду. Просто йому стало соромно просити у неї їжу. І тоді він, затаючись від хвилювання, сказав: – Можна попросити у вас склянку води? – Дівчина зрозуміла, що юнак голодний і принесла йому велику склянку молока. Хлопець повільно випив його і запитав: Скільки я вам винен? – Ви нічого мені не винні, – відповіла дівчина. – Моя мама вчила мене ніколи нічого не брати за добрі справи. – У такому випадку – сердечно вам дякую! – Відповів він. Коли хлопець вийшов з її будинку, він відчував себе не тільки міцніше фізично, а й морально. Тепер він був впевнений: поки на світі є такі щедрі й добрі люди, все буде добре!»

Минуло багато років... І ось одного разу одна молода жінка, мешканка цього міста, серйозно захворіла. Місцеві лікарі не знали, що робити. Зрештою вони вирішили послати її у велике місто на обстеження до досвідчених фахівців. Серед запрошених на консультацію виявився і лікар Ховард Келлі. Коли він почув назву містечка, з якого приїхала ця жінка, його обличчя пожоввіло. Він зараз же піднявся і пішов до її палати. Жінка, змучена з дороги, спала. Лікар тихо зайшов до палати і відразу ж впізнав її. Так, це була вона – та сама дівчина, яка колись пригостила його склянкою молока. Вивчивши історію її хвороби і дані результатів аналізів, лікар спохмурнів: «Вона приречена!» Лікар повернувся в свій кабінет і деякий час сидів мовчки щось розмірковуючи. Він думав про цю жінку, про своє безсилля допомогти їй, про несправедливість долі. Але чим більше він думав, тим твердіше ставав його погляд. Нарешті він схопився з крісла і сказав: «Ні, я зроблю все можливе і неможливе, щоб врятувати її!».

З цього дня лікар Ховард Келлі приділяв хворій пацієнтці особливу увагу. І ось після майже восьми місяців довгої і наполегливої боротьби лікар Келлі здобув перемогу над страшною хворобою. Життя молодої жінки тепер було поза небезпекою. Лікар Келлі попросив бухгалтерію госпіталю підготувати йому рахунок за лікування. Коли йому принесли рахунок, сума, яку повинна була сплатити за своє лікування жінка, була величезна.

І не дивно – її, можна сказати, забрали з того світу. Лікар Келлі подивився на рахунок, взяв ручку, щось написав внизу рахунку і попросив віднести рахунок у її палату.

Отримавши рахунок, жінка боялася його розгорнути. Вона була впевнена, що все життя їй доведеться працювати не покладаючи рук, щоб його оплатити. Зрештою, пересиливши себе, вона відкрила рахунок. І перше, що кинулося їй в очі, був напис, зроблений рукою прямо під рядком «До сплати». Напис свідчив:»Повністю сплачено склянкою молока. Л-р Х. Келлі».

Сльози радості навернулися на її очі, а серце до краю наповнилось теплотою і воячністю».

Після прослуховування притчі студенти визначали якими почуттями керувалися персонажі, описували почуття, якими керується моральна (аморальна) особистість у стосунках з іншими, характеризували почуття, які виникали в них, коли вони знайомились і аналізували притчу.

На завершальному етапі здійснювалося використання набутого морального досвіду у професійній діяльності майбутнього педагога (під час педагогічної практики), що забезпечувало усвідомлення студентом моральних переконань, орієнтацій та установок.

Під час педагогічної практики майбутні вчителі організували роботу над проектами моральної проблематики з використанням притч. Зокрема, студенти факультету іноземних мов стали ініціаторами проекту «Моральна особистість – моральне суспільство». Організуючи учнів на виконання завдань проекту – оновлення змісту моральних норм у сучасних умовах, моральна криза особистості, суспільства. Як її долати? Моральний імідж особистості, майбутні учителі активно використовували притчі. Так, створюючи сучасний словесний моральний образ особистості, студенти запропонували учням театралізувати притчу «Ворона і павич».

«У парку палацу на гілці апельсинового дерева сидить чорна ворона. На доглянутому газоні гордо походжав павич.

Ворона прокаркала:

«Хто допоміг такому безглуздому птахові з'явитися в нашому парку? З якою зарозумілістю він виступає, ніби це султан власною персоною Погляньте тільки, які у нього потворні ноги, а його оперення!!! Що за огидний синій колір?! Такий колір я ніколи б не стала носити. Свій хвіст він тягне за собою ніби лисиця».

Ворона замовкла, вичікуючи. Павич помовчав якийсь час, а потім відповів, сумно посміхаючись:

«Думаю, що в твоїх словах немає правди. Те погане, що ти про мене говориш, пояснюється непорозумінням. Ти кажеш, що я гордий, тому що ходжу з високо піднятою головою, так що пір'я на плечах у мене стає дибки, а подвійне підборіддя псує мені шию Насправді ж я – все що завгодно, тільки не гордій. Я добре знаю все, що потворно в мені,

знаю, що ноги шкірясті і в зморшках. Якраз це найбільше і засмучує мене, тому-то я так високо і піднімаю голову, щоб не бачити своїх потворних ніг. Ти бачиш тільки те, що у мене негарно і закривши очі на мої достоїнства і на мою красу. Хіба тобі це не спало на думку? Те, що ти називаєш потворним, якраз найбільше і подобається людям...».

Для обговорення були запропоновані питання:

- З якими життєвими ситуаціями асоціюється ця притча?
- Що Ви робите, коли хто-небудь ображає Вас словами?

Висновки з притчі, які характеризували сучасний моральний образ особистості:

– у кожної людини є сильні і слабкі сторони; часто через слабкі сторони яскравіше виявляються сильні;

– кожна людина – унікальна; знаючи свої недоліки та достоїнства, важливо вміти приховати перші і продемонструвати останні;

– кожен судить по собі; людина, засуджуючи іншу, часто говорить не стільки про неї, як про себе, а тому стереотипне мислення неефективне.

Використання притч у навчально-виховному процесі забезпечує формування ціннісних життєвих орієнтирів майбутнього педагога, ціннісного ставлення до інших; активізує інтерес до процесу набуття морального досвіду та прагнення передавати його іншим; володіння способами засвоєння моральної поведінки та здатність дотримуватись етичних норм у повсякденному житті, професійній діяльності.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

І. Л. Холковська

Педагогічна діяльність характеризується взаємодією багатьох суб'єктів, які належать до різних вікових категорій, мають різний життєвий досвід, ціннісні орієнтації, переконання, що неминуче породжує суперечності і призводить до виникнення конфліктних ситуацій. У зв'язку з цим здатність до управління конфліктами є необхідною складовою професійної готовності вчителя. Школа потребує педагогів, здатних конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях, організовувати продуктивну міжособистісну взаємодію з учнями, засновану на принципах толерантності, поваги і взаємної довіри.

Конфліктів у процесі навчально-виховної взаємодії уникнути не можливо, проте їх вирішення може мати деструктивний або конструктивний характер. Професійна неготовність до попередження небажаного розвитку складної ситуації призводить до порушення цілісності педагогічного процесу. Внаслідок цього конфліктною стає педагогічна діяльність учителя, відносини між ним і вихованцями набувають формально-рольового змісту, що відображається у дистантності їхніх позицій, соціально-психологічній дезадаптації.

Сформованість конфліктологічної готовності вчителя повинна забезпечити гуманістичну спрямованість педагогічного процесу і реалізацію особистісно орієнтованого підходу у практиці навчання і виховання, сприяти професійному становленню педагога і особистісному розвитку учнів.

Сучасний учитель повинен бути готовий не тільки реалізовувати професійні завдання в умовах конфліктогенного професійного середовища, але й перетворювати його з метою попередження непродуктивних конфліктів [34]. Практика свідчить, що випускники вищих педагогічних навчальних закладів часто виявляються неготовими до конструктивної поведінки в конфліктогенному педагогічному середовищі, що зумовлюється недостатнім розвитком професійно важливих якостей, які визначають здатність орієнтуватися в складних ситуаціях професійної взаємодії, оцінювати значущість об'єкту конфлікту, управляти негативними емоційними станами, впливати на опонента, здійснювати профілактичні або корекційні дії, спрямовані на розв'язання конфлікту.

Більшість дослідників у галузі професійної підготовки майбутніх учителів визнають необхідність включення педагогічної конфліктології до стандартів загальнопедагогічного професіоналізму випускників педагогічних навчальних закладів. Зокрема, С. Тьоміна вважає, що «вчителі, на яких покладається відповідальність за вирішення

педагогічних конфліктів, не володіють необхідними вміннями і навичками, діють інтуїтивно чи у відповідності з традиціями, які склалися давно і засновані на силових чи неконструктивних методах розв'язання складних питань» [225, с.4].

Конфліктологічна компетентність учителя забезпечує конструктивне вирішення конфліктів, подолання протиріч завдяки організації продуктивної педагогічної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, зорієнтованої на формування суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємне врахування цілей, мотивів, потреб і вимог. Готовність учителя до попередження і розв'язання конфліктів у кінцевому рахунку визначає ефективність його професійної діяльності: формування стійкої мотивації учнів до навчання, що позитивно відображається на абсолютних і якісних показниках їх розвитку; формування ключових компетенцій особистості школяра на основі розвитку його базових потенціалів: пізнавального, творчого, ціннісного, суб'єктного.

Студенти ще у навчальному закладі повинні навчитися долати конфлікти як суперечності, які руйнують конструктивну взаємодію педагога і його вихованців. У той же час «літератури з розв'язання конфліктів у школі недостатньо, що утруднює і самоосвіту, і організацію навчальних курсів з педагогічної конфліктології» [225, с.5].

Аналіз наукових праць, присвячених проблематиці педагогічної конфліктології, свідчить, що вивчалися такі проблеми, як: діяльність викладача ВНЗ з вивчення причин конфліктної поведінки студентів (Н.Рожков); підготовка вчителів до розв'язання міжособистісних конфліктів в середовищі старшокласників (І.Пилипець); типологія конфліктів між учителем і учнем та система роботи з їх попередження і розв'язання (В.Митюк); професійна підготовка вчителя до розв'язання конфліктів у виховному процесі (Л.Лукашенок); навчальний курс як засіб становлення конфліктної компетенції підлітків (А.Дорохова); педагогічні засади використання конфліктів в освітньому процесі (Є.Акімова); формування конфліктологічної компетентності фахівця митної служби (Д.Івченко); дидактичні умови підготовки студентів до розв'язання професійних конфліктологічних завдань (З.Дринка); інтерактивні методи як засіб розвитку мотивації конфлікту у школярів (Г.Харханова); підготовка майбутніх учителів до розв'язання конфліктів (Г.Болтунова).

Аналіз проблем професійної конфліктології, що розглядалися у вказаних працях, дає підстави зробити декілька висновків. По-перше, у психолого-педагогічних дослідженнях значна увага надається з'ясуванню сутності явищ, пов'язаних з конфліктологічною компетентністю: обґрунтовані поняття «педагогічний конфлікт», «мотивація конфлікту», «конфліктологічна культура», «конфліктологічна готовність», «конфліктологічна грамотність»; по-друге, досліджувалися виховні і розвивальні можливості конфлікту; по-третє, увага вчених була зосереджена на різних конфліктологічних

процесах: діагностиці, попередженні і розв'язанні конфліктів; по-четверте, вивчалися шляхи професійної підготовки фахівців різного профілю до тих чи інших конфліктологічних процесів. Водночас огляд педагогічної літератури свідчить, що проблема формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя поки що залишається відкритою для наукового пошуку.

В умовах модернізації української системи освіти компетентнісний підхід розглядається як один з напрямів оновлення професійної підготовки фахівців. У світовій освітній практиці поняття компетентності є одним з центральних, тому що, по-перше, об'єднує у собі інтелектуальну та діяльнісну складові освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено етапність отримання освіти з орієнтацією на сформований стандарт її результату; по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, оскільки містить ряд однорідних чи споріднених умінь та знань, що належать до широких спектрів культури і діяльності (інформаційної, правової тощо) [216]. Поняття компетентності має не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Воно включає результати навчання (знання і вміння), систему ціннісних орієнтацій, навички, професійно важливі особистісні якості.

Компетентнісний підхід – реальність нашого соціального життя, освітньої політики держави, процесу професійної підготовки майбутніх педагогів. В наш час тривають дослідження з виявлення так званих ключових компетенцій, їхньої номенклатури, змісту, функцій, ролі у життєдіяльності людини. У цьому контексті важливим є визначення змісту конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Сучасні дослідники компетентнісний підхід трактують як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [95, с. 64]. Результатом такого процесу є формування загальної компетентності як інтегрованої характеристики особистості, що містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й відповідні поведінкові моделі.

В. Ключевський констатує, що загальновизнаного визначення «компетентність» у вітчизняній науці ще не склалося [96].

Важливою для розуміння сутності поняття компетентність є праця Дж.Равена «Компетентність в сучасному суспільстві» (1984 р.), у якій подано розгорнуте тлумачення компетентності [188]. Це явище «складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного... деякі компоненти відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші – до емоційної... ці компоненти можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки» [188, с. 253]. При цьому, як підкреслює Дж.Равен, «види компетентності» суть «мотивовані здібності» [188, с. 258].

Дж.Равен виділив 37 видів компетентностей, серед яких такі, як: персональна відповідальність; здібність до спільної роботи заради

досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати спільно задля досягнення поставленої мети; здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати розбіжності; терпимість по відношенню до різних стилів життя; розуміння плюралістичної політики; готовність займатися організаційним і суспільним плануванням. Звертає на себе увагу широка представленість у різних видах компетентності категорій «готовність», «здатність», а також фіксація таких психологічних якостей, як «відповідальність», «упевненість».

Дослідження сутності компетентності спонукало науковців не тільки до вивчення різних видів компетентності, але й до побудови процесу навчання, що має на увазі їх формування як кінцевий результат педагогічного процесу (Н.Кузьміна, А.Маркова, Л.Петровська).

Н.Кузьміна розкриває сутність педагогічної компетентності як «властивості особистості». Професійно-педагогічна компетентність, за Н.Кузьміною, включає п'ять елементів або видів компетентності:

1. Спеціальна і професійна компетентність в галузі дисципліни, що викладається.

2. Методична компетентність в галузі способів формування знань, умінь учнів.

3. Соціально-психологічна компетентність в галузі процесів спілкування.

4. Диференціально-психологічна компетентність в галузі мотивів, здібностей учнів.

5. Аутопсихологічна компетентність в галузі достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості [114, с. 90].

У працях А.Маркової (1993, 1996) професійна компетентність стає предметом спеціального розгляду. У структурі професійної компетентності вчителя А.Маркова виділяє чотири блоки:

а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;

б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;

в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього професією;

г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і уміннями [136].

Пізніше А.Маркова виділила спеціальний, соціальний, особистісний і індивідуальний види професійної компетентності [137, с. 34]. У своїх працях дослідниця, на наш погляд, чітко окреслила поняття «компетентність», «компетенція», «професіоналізм». Компетентність, на її думку, варто відрізняти від компетенції – певної сфери, кола питань, які людина уповноважена вирішувати. Для педагога важливим є усвідомлення не тільки меж своєї компетенції (він уповноважений це вирішувати), але й ступінь власної компетентності у вирішенні тих чи

інших питань. А. Маркова відмічає, що компетентність конкретної людини вужче професіоналізму, який вона розглядає як сукупність, набір особистісних характеристик, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків [137].

Л.Мітіною було продовжене дослідження Л.Петровської соціально-психологічного і комунікативного аспектів компетентності вчителя. Згідно з Л.Мітіною, поняття «педагогічна компетентність» включає «знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності (саморозвитку) особистості» [149, с. 46]. Відповідно, автор виділяє дві підструктури: діяльнісну і комунікативну.

Показово, що в роботах цього періоду поняття компетентність трактують по-різному – і як синонім професіоналізму, і лише як одну з його складових.

Г. Сухобська компетентність визначає як систему знань і умінь педагога, що виявляється у вирішенні професійно-педагогічних завдань, які виникають у практиці [96]. Близьким є судження В. Безрукової, яка під компетентністю розуміє «володіння знаннями і уміннями, що дозволяє висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, точки зору» [96]. О.Царькова компетентність розглядає як якісно інтегровану характеристику особистості, що визначає ступінь володіння нею сукупністю професійних і соціально-значущих якостей, які набуваються у процесі освіти і слугують ефективним механізмом реалізації індивідуальних ціннісних потреб [238].

На думку В. Адольфа, професійна педагогічна компетентність учителя є узагальненим особистісним утворенням, яке відповідає високому рівню теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної та практичної підготовки. Професійна компетентність педагога є засобом, що забезпечує свідоме ставлення до вирішення професійних завдань, і водночас є критерієм становлення учителя-професіонала [96]. Учений виокремлює компоненти структурно-рівневої моделі професійної компетентності вчителя, яка містить мотиваційний, цілепокладальний та змістово-операційний компоненти. Автор відмічає, що учитель-професіонал володіє високорозвиненими вміннями педагогічної взаємодії, які дають йому можливість адекватно оцінювати педагогічну ситуацію, встановлювати контакт з класом і окремими учнями, правильно розуміти школяра, переконливо дискутувати, вести діалог, критикувати чи радити щось учням у складних ситуаціях, володіти мовленням, образним словом, голосом, інтонацією, створювати нормальну ділову обстановку в процесі спілкування, встановлювати та підтримувати довірчі відносини, здійснювати доцільну само презентацію, користуватися вербальними і невербальними засобами спілкування з метою регуляції психологічного мікроклімату в колективі, корекції емоційного стану окремих учнів. Ми вважаємо, що низка якостей особистості вчителя (вміння взаємодіяти, вести діалог, регулювати свій емоційний та психологічний стан), в

межах професійної компетентності будуть сприяти зниженню рівня конфліктності суб'єктів навчально-виховного процесу, але цього недостатньо для формування конфліктологічної компетентності.

Варто зауважити, що у сучасних педагогічних джерелах вживаються два терміни: «компетентність» і «компетенція». Співвідношення між змістом обох понять трактується дослідниками по-різному: вони розглядаються як синоніми (С.Дружилова) [54, с.32–33]; компетенції вважаються складниками компетентності (І. Перестороніна) [172, с. 178]; компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи (С.Шишов, В.Кальней). Ми поділяємо думку Н.Бібік, В.Раєвського, А.Хуторського, які вважають, що компетенції – це складні узагальнені способи діяльності, які особистість опановує під час навчання, а компетентність – результат оволодіння компетенціями. Бути компетентним – означає бути здатним мобілізувати в кожній конкретній ситуації одержані знання і досвід. Без конкретної ситуації немає компетенції, а наявні лише її потенційні можливості. Компетенція виникає, коли знання переходять у дію в конкретній ситуації.

Дослідники вказують на таку закономірність: без знань немає компетенції, однак не всяке знання і не у будь-якій ситуації демонструє собою компетенцію, яка виявляється в умінні приймати правильні рішення в конкретній ситуації, діяльності на основі наявних знань (Н.Бібік, В.Ледньов, І.Лернер, В.Краєвський, М.Скаткін).

З позицій компетентнісного підходу конфліктологічну компетентність учителя слід розглядати як здатність оперативно, гнучко, відповідно до ситуації застосувати засвоєні знання та уміння для попередження і розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Специфікою конфліктологічної компетентності вчителя є засвоєння та використання особливих, професійно орієнтованих знань, необхідних для реалізації професійних функцій в умовах конфлікту. Саме професійно-прикладна специфіка конфліктологічної компетентності вчителя відрізняє цей феномен від конфліктологічної компетентності особистості, що проявляється здебільшого у сфері міжособистісних стосунків.

З'ясування місця і ролі конфліктологічної компетентності вчителя у структурі професійної готовності вимагає встановлення взаємозв'язку цього виду професійної компетентності з іншими її видами (методичною, інформаційною, комунікативною, методологічною), що відображають сутність педагогічної діяльності.

Необхідність виокремлення конфліктологічної компетентності як структурного компонента професійної компетентності лежить в площині безумовного існування об'єктивних і суб'єктивних причин конфліктів. Помилково було б вважати, що наявність мети спільної діяльності у суб'єктів професійної взаємодії повністю виключає можливість виникнення суперництва, конфронтації, конфліктів між її учасниками. До об'єктивних особливостей соціально-виробничої сфери

конфліктологи (Ф.Бородін, В.Брудний, Н.Гришина, В.Зігерт, Є.Климов, Л.Коузер, У.Мастенбрук, В.Шаленко) відносять: конкретний зміст трудової діяльності, її організаційні характеристики, професійно-кваліфікаційну структуру колективу, принципи стимулювання, оцінювання діяльності, особливості керівництва тощо. Таким чином, можна вважати, що конфлікт іманентно притаманний будь-якій професійній діяльності, у тому числі педагогічній. З огляду на це виокремлення ведення конфліктологічної компетентності в структурі загальної професійної компетентності можна вважати закономірним явищем.

Стрижневим атрибутом професійної діяльності вчителя є взаємодія, за умов якої у діалектичній єдності співіснують і спільні дії, і спілкування, і взаємовідносини. Оскільки взаємодія у професійній діяльності вчителя розглядається нами з точки зору її змісту, продуктивності, а також соціальної організації, варто зазначити, що наявність різних суб'єктів взаємодії передбачає певні ускладнення, адже їхні дії повинні бути взаємопрямовані і взаємообумовлені, скоординовані та взаємоузгоджені. В умовах педагогічної відповідальності за врегулювання конфлікту покладається на того, хто володіє конфліктологічною компетентністю, тобто, на вчителя. Реалізація його конфліктологічних компетенцій забезпечує задовільне функціонування всіх трьох взаємопов'язаних процесів: взаємодії, спілкування, взаємовідносин.

Зазначимо, що конфліктологічна компетентність, якою майбутні вчителі повинні оволодіти під час підготовки у ВНЗ, впливає також на їх професійний розвиток. Знання про конфлікт, його прояви, стадії, володіння технологіями і техніками попередження та подолання конфліктів сприяє професійному становленню фахівця. Визнання факту об'єктивної конфліктогенності професійного середовища висуває перед майбутніми вчителями завдання розвитку своїх можливостей щодо перетворення конфліктогенних та конфліктних ситуацій з метою запобігання небажаному розгортанню подій. Формування конфліктологічної компетентності у цьому контексті слід розглядати як одне із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя.

У психолого-педагогічній літературі поряд з поняттям «конфліктологічна компетентність» використовується поняття «конфліктологічна культура». На наш погляд, це нерівнозначні поняття, оскільки конфліктна компетентність (виходячи з досліджень авторів) у більшому ступені орієнтована на результативність освітнього процесу. Конфліктологічна культура розглядається у контексті загальнолюдської культури: сприяє взаєморозумінню, толерантному, терплячому ставленню до точки зору Іншого, що позитивно впливає на можливість попередження небажаних конфліктів і побудову конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях; є складовою етичного і естетичного змісту педагогічної діяльності, має визначальний вплив на

її форми. Ми вважаємо, що педагог повинен володіти системою конфліктологічних знань, вміти не тільки надавати протиріччям продуктивної конфліктної форми, але й попереджати небажані конфлікти, що руйнують особистість, зашкоджуючи повноцінній роботі (навчанню), психічному і фізичному здоров'ю. Необхідно зауважити, що формування конфліктологічної компетентності не обмежується набуттям навичок, а й передбачає створення певних світоглядних та ціннісних установок.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дає підстави окреслити зміст базових понять нашого дослідження: «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна готовність» і «конфліктологічна компетенція».

Конфліктологічна компетентність розглядається нами як різновид соціально-психологічної компетентності, що містить такі складові: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів в організації; володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння оцінювати й пояснювати виникаючі проблемні ситуації; наявність навичок управління конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивні аспекти виникаючих конфліктів; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; уміння усувати негативні наслідки конфліктів.

Аналіз змісту видів професійної компетентності в даному аспекті дозволяє зробити висновок, що професійна компетентність є складовою професіоналізму, яка реалізується на соціальному, особистісному і індивідуальному рівнях професійної діяльності. Зазначеним рівням відповідають соціальна, особистісна та індивідуальна компетентності, сформованість яких виступає підставою й передумовою успішної реалізації спеціальної компетентності. Конфліктологічна компетентність є підструктурою соціальної компетентності, що містить властивості перцептивної, комунікативної, інтерактивної і управлінської компетентностей та реалізує прикладні (ситуативні) аспекти педагогічної діяльності.

Грунтуючись на засадах акмеологічного підходу до розуміння професійної компетентності, *конфліктологічну компетентність ми* визначаємо як складову готовності вчителя до виконання професійних функцій у конфліктогенному середовищі педагогічної діяльності.

Конфліктна компетенція визначається нами як сукупність конфліктологічних питань, вирішення яких належить до обов'язків фахівця.

Конфліктологічна готовність трактується як готовність фахівця до розв'язання професійних конфліктологічних завдань; як практична готовність до вирішення конфліктів у педагогічному процесі. Причому, якщо суть готовності автори трактують у більшості одноставно (як

здатність фахівця до виконання професійних завдань), то в змісті практичної складової спостерігаються відмінності. Так, Г.М. Болтунова включає до її складу три конфліктологічні вміння: 1) бачення і розуміння конфлікту; 2) уміння прогнозувати і оцінювати наслідки конфлікту; 3) володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях. У даному підході забезпечується формування конфліктологічної готовності студента – майбутнього учителя як суб'єкта навчальної діяльності. У роботах науковців практичний компонент конфліктологічної готовності представлений через сукупність умінь розв'язання професійних конфліктологічних завдань. Професійні конфліктологічні завдання диференціюються на шість груп (завдання з діагностики, прогнозування, стимулювання, попередження, моделювання, розв'язання конфліктів) відповідно до логіки управління конфліктом, конфліктологічних процесів і структурних елементів цілісного педагогічного процесу. Такий підхід вважаємо адекватним професійній підготовці майбутніх вчителів, оскільки він дозволяє забезпечити формування конфліктологічної культури студента-фахівця як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави констатувати, що в науковому знанні накопичено значний матеріал з різних аспектів конфліктологічної компетентності педагога (сутність педагогічного конфлікту, конфліктологічні знання і уміння педагога, конфліктогенні властивості індивідуальності) і рівнів оволодіння нею. Разом з тим відсутні дослідження, що дають цілісне уявлення про сутність конфліктологічної компетентності як важливого аспекту професійної готовності майбутнього вчителя, її функціонування і розвиток. Можна стверджувати, що наявна суперечність між існуванням конфліктів та конфліктогенних ситуацій у сфері професійної діяльності вчителя і відсутністю у теорії й методиці професійної освіти науково-теоретичного обґрунтування категорії «конфліктологічна компетентність учителя».

Актуальність розв'язання вказаної суперечності підтверджується аналізом практики підготовки майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Цільова заданість конфліктологічної підготовки педагогів обмежується переважно спрямованістю на гуманізацію міжособистісних відносин між суб'єктами педагогічного процесу, тоді як перетворювальна конфліктологічна діяльність у професійному середовищі здебільшого залишається поза увагою. Конфліктологічна компетентність як складова професійної компетентності вчителя і мета професійної конфліктологічної підготовки не розглядається і не описується як педагогічна категорія. Недостатньо уваги приділяється таким педагогічним засобам і умовам розвитку конфліктологічної

компетентності вчителя, як вивчення підходів до розв'язання міжособистісних конфліктів і вирішення конфліктогенних ситуацій.

Очевидною є необхідність забезпечення цільової спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів на формування їх готовності до розв'язання педагогічних конфліктів, обґрунтування теоретико-методологічних засад і розробки методичного забезпечення процесу формування конфліктологічної компетентності як важливої складової професійної готовності вчителя.

Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність у сучасній педагогіці та психології єдиного підходу до визначення структури конфліктологічної компетентності вчителя. Деякі дослідники, розглядаючи зміст готовності педагогів до розв'язання конфліктів, обмежуються її загальною описовою характеристикою і не виділяють окремих аспектів або компонентів. Так, наприклад, А. Валяєв характеризує готовність педагогів до управління міжособистісними конфліктами в школі як інтеграційну властивість особистості, що охоплює собою мотиви і цінності вчительської професії; систему знань про природу міжособистісних конфліктів, зміст і механізми управління ними; уміння застосовувати конструктивні стилі поведінки у передконфліктних і конфліктних ситуаціях; здатність до аналізу здійснюваних дій і прогнозування майбутніх подій; наявність позитивних установок на їх сприйняття та подолання; досвід вирішення конфліктологічних завдань в освітньому процесі школи; саморозвиток [26].

У дисертації О. Іванової пропонується загальне трактування конфліктологічної компетентності як інтеграційної властивості особистості вчителя, що містить систему знань про конфлікт, способи взаємодії в конфлікті, стратегії поведінки в конфлікті і способи їх вирішення; уміння і навички взаємодії в конфлікті на основі діалогу, співпраці, взаєморозуміння; здібності реалізації діалогових моделей взаємодії в конфлікті для його конструктивного розв'язання на основі співпраці; ціннісні і світоглядні установки, спрямовані на гармонізацію стосунків, співпрацю, діалог, толерантність, терпиме ставлення до іншої точки зору [70].

Г. Бережна виокремлює в структурі конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи три блоки: 1) систему якостей, що характеризують індивідуальність і особистість, – аксіологічний компонент; 2) змістовий блок (знання) – інформаційний компонент; 3) операційний блок (уміння) – операційний компонент.

Оригінальний підхід до трактування змісту й структури конфліктологічної компетентності педагога запропонований С. Романовим. Дослідник розглядає конфліктологічну компетентність вчителя як здатність мінімізувати деструктивні форми конфліктної взаємодії в педагогічній ситуації шляхом вибору різних стратегій поведінки. Зміст такої готовності розкривається не через перелік

окремих компонентів і відповідних якостей, а через виокремлення стратегій поведінки – типів орієнтації по відношенню до конфлікту, установок на певні форми поведінки в конфліктних ситуаціях.

М. Башкін у структурі конфліктної компетентності виокремлює три компоненти: когнітивний (представлений інформаційним і креативним елементами); мотиваційний (характеризується домінуванням у поведінці особистості мотивації прагнення до успіху); регулятивний (містить емоційний, вольовий і рефлексивний елементи).

Більше компонентів у структурі готовності майбутніх учителів до вирішення конфліктів виділяє О.Хорошилова: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, дієво-практичний та емоційно-вольовий компоненти. Аналогічні компоненти конфліктологічної компетентності майбутніх учителів розглядає Є. Сгонникова: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивний і організаційно-діяльнісний.

І.Козич, описуючи структуру конфліктологічної компетентності, характеризує п'ять компонентів: змістовий, мотиваційно-діяльнісний, особистісний, конструктивний і комунікативний [88].

На думку В.Шемятихіна, конфліктологічна компетентність є когнітивно-регуляторною підструктурою професіоналізму особистості викладача, що дозволяє ефективно управляти конфліктами й розв'язувати їх на об'єктивній основі з метою зниження деструктивного впливу та негативних наслідків. У структурі конфліктологічної компетентності викладача дослідник виокремлює шість взаємопов'язаних компонентів: гностичний, регулятивний, проектувальний, статусно-рефлексивний, нормативний і комунікативний.

Розглянуті підходи до визначення структури конфліктологічної готовності учителів відрізняються між собою як за переліком складових компонентів, так і за їх змістовим наповненням. Найчастіше у структурі конфліктологічної компетентності майбутніх учителів дослідники виокремлюють три компоненти: когнітивний (інформаційний, змістовий, інтелектуально-пізнавальний, гностичний), діяльнісний (операційний, дієво-практичний, організаційно-діяльнісний) і мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, аксіологічний). Рідше вирізняються такі компоненти, як рефлексивний, регулятивний, комунікативний, емоційно-вольовий, особистісний, проектувальний. Доцільність виокремлення у структурі конфліктологічної компетентності вчителів деяких компонентів (зокрема, нормативного, конструктивного), на наш погляд, виглядає недостатньо обґрунтованою. Не завжди чітко простежуються критерії, на основі яких дослідники виокремлюють саме ті, а не інші компоненти готовності до розв'язання конфліктів. Спостерігається також певна суперечливість у номенклатурі та співвідношенні змісту окремих компонентів. Так, наприклад, М. Башкін виокремлює регулятивний компонент конфліктологічної

компетентності, який містить емоційний, вольовий і рефлексивний елементи. Водночас В. Шемятихін розглядає регулятивний компонент поряд з гностичним, проєктувальним, статусно-рефлексивним, нормативним і комунікативним. Деякі дослідники (М. Башкін) трактують конфліктологічну компетентність як різновид комунікативної компетентності, інші розуміють її ширше, виокремлюючи в її змісті комунікативний компонент поряд з іншими (О. Андрусевич, І. Козич).

Узагальнення результатів термінологічного аналізу дозволяє визначити конфліктологічну компетентність як інтегративну якість особистості педагога, яка включає у себе систему знань про конфлікт, способи взаємодії і стратегії поведінки у конфлікті, а також способи вирішення конфлікту; вміння і навички взаємодії у конфлікті на засадах діалогу, співпраці, взаємодії; здатність до реалізації діалогових моделей взаємодії для конструктивного розв'язання конфлікту на основі співпраці; ціннісні та світоглядні установки, що спрямовані на гармонізацію відносин, співпрацю, діалог, толерантність, терпляче ставлення до іншої точки зору, творчість і самовдосконалення.

Конфліктологічна компетентність відображає єдність мотиваційного, ціннісно-світоглядного, змістово-діяльнісного та рефлексивного аспектів. Мотиваційний аспект конфліктологічної компетентності педагога представлений системою його потреб, намірів, життєвих виборів, домагань, спрямованих на гармонізацію відносин, співпрацю, діалогічну взаємодію. Ціннісно-світоглядний аспект конфліктологічної компетентності педагога включає світоглядні установки, цінності, особистісні сенси, зміст яких орієнтований на гуманістичні цінності дитини, учителя. Змістово-діяльнісний аспект містить методологічні, філософські, психологічні, педагогічні та культурологічні знання про конфлікт, стратегії поведінки і способи розв'язання конфлікту, а також вміння і навички діалогічної взаємодії у конфлікті. Рефлексивний аспект стосується здатності до самоаналізу, самооцінки рівня власної конфліктологічної готовності, реалізації ціннісних орієнтирів, здійснення самовдосконалення, розвитку творчих здібностей у контексті пошуку конструктивних шляхів вирішення конфліктів на основі співпраці.

Сформованість конфліктологічної компетентності педагога виявляється перш за все у реалізації його функцій: діагностична полягає у здатності вчасно помітити проблеми, що виникли у спілкуванні, об'єктивно оцінити обстановку і спланувати дії щодо вирішення конфлікту, обрати конструктивну стратегію поведінки у конфлікті; інтегративно-стабілізуєча функція передбачає інтеграцію всіх сил і можливостей для стабілізації відносин між суб'єктами освітнього процесу, зниження рівня емоційної і психологічної напруги, консолідацію всіх сил задля співпраці та діалогу; ціннісна функція орієнтована на засвоєння учнями та іншими суб'єктами навчально-

виховного процесу гуманістичного досвіду діалогічної взаємодії у конфлікті, конструктивних стратегій поведінки, учитель за цих умов виступає еталоном конфліктологічної культури; рефлексивна функція складається зі здійснення самовивчення, самовиявлення причин власних педагогічних прорахунків у вирішенні конфліктів, роботи з коригування ціннісних, світоглядних установок шляхом творчого осмислення професійного досвіду, самоосвітньої діяльності; профілактична функція передбачає проведення профілактичних мір щодо попередження конфліктів між суб'єктами освітнього середовища, використання методів та прийомів зниження рівня конфліктності, тривожності, агресивності. Інтегративним показником сформованості конфліктологічної компетентності є ступінь усвідомленості використання діалогічних моделей взаємодії в умовах конфлікту, вибір конструктивних стратегій поведінки в конфлікті і конструктивних способів розв'язання конфліктів на основі діалогу та співпраці.

Узагальнення різних підходів дає підстави виокремити у цьому складному інтегральному особистісному утворенні три базові компоненти: мотиваційно-ціннісний – гуманістичні ціннісні орієнтації, потреба в оволодінні знаннями і вміннями, необхідними для успішного здійснення профілактики та розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії; ставлення до конфліктів як до засобів особистісного розвитку; орієнтація на професійне самовдосконалення у галузі педагогічної конфліктології; когнітивний – система знань, необхідних для попередження та розв'язання конфліктів (про сутність конфліктів, їх види, типи, функції, причини та структуру, динаміку та наслідки, способи попередження та подолання, основні підходи до профілактики, регулювання та вирішення конфліктів тощо); операційно-дійовий – сукупність умінь і навичок, необхідних для профілактики, управління конфліктною взаємодією та розв'язання конфліктів. Виділені структурні компоненти перебувають у тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючи один на одного.

Формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів потребує розробки відповідної педагогічної концепції. Л. Спирін характеризує «концепцію як певний спосіб розуміння, трактування явищ, процесів, провідну ідею для їхнього системного висвітлення» [210, с.11].

Розроблена нами концепція конфліктологічної підготовки майбутніх учителів має свій категоріально-понятійний апарат, що утворює єдину термінологічну систему. Для того, щоб категоріально-понятійний апарат концепції забезпечував логічність і доказовість висновків, ми виокремлюємо два взаємопов'язані рівні термінологічної системи: базовий понятійний рівень і предметний понятійний рівень.

Базовий понятійний рівень термінологічної системи концепції представлений основними і периферійними поняттями у галузі методології, теорії, технології педагогічної конфліктології. Основними

поняттями цього рівня є: «методологія педагогічної конфліктології», «педагогічна конфліктологія», «педагогічний конфлікт», «конструктивне розв'язання педагогічного конфлікту», «стратегія розв'язання педагогічного конфлікту», «тактика розв'язання конфлікту», «педагогічна позиція у педагогічному конфлікті», «індивідуальний стиль поведінки у педагогічному конфлікті», «методи розв'язання педагогічного конфлікту», «критерії розв'язання педагогічного конфлікту», «технологія розв'язання педагогічного конфлікту».

Предметний понятійний рівень термінологічної системи концепції представлений основними та периферійними поняттями у галузі методології, теорії, технології конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя. Основними поняттями цього рівня є: «теоретико-методологічна стратегія конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя», «концепція конфліктологічної підготовки», «провідна ідея концепції конфліктологічної підготовки», «ядро концепції конфліктологічної підготовки», «інструментальне відображення концепції конфліктологічної підготовки», «підсумковий прогнозований результат концепції конфліктологічної підготовки», «технологічна модель системи конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя», «конфліктологічна компетентність майбутнього вчителя», «базові конфліктологічні компетенції майбутнього вчителя», «конфліктологічна готовність майбутнього вчителя», «критерії конфліктологічної готовності», «комплекс педагогічних умов ефективності конфліктологічної підготовки», «моніторинг ефективності конфліктологічної підготовки».

Концепція є «комплексом ключових положень, що достатньо повно і всебічно розкривають сутність, зміст та особливості досліджуваного явища, його існування в оточуючій дійсності чи практичній діяльності людини» [210, с. 366].

Концепція конфліктологічної підготовки, що розроблена нами, «розгортається, розвивається у сукупності положень, принципів, факторів, умов, механізмів» [157, с. 73]. Таким чином, концепція конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя є взаємопов'язаною сукупністю ключових положень, що відображають її провідну ідею, основоположний задум, ядро, інструментальні засоби реалізації, підсумковий прогнозований результат, а також комплекс педагогічних умов ефективною конфліктологічної підготовки в освітньому процесі педагогічного вищого навчального закладу.

Провідна ідея розробленої нами концепції підсумовує досвід попереднього етапу розвитку знань про розробку та вирішення проблеми конфліктологічної підготовки майбутніх учителів з позицій педагогічної теорії і практики і водночас слугує «основою для синтезу знань у деяку цілісну систему нових шляхів розв'язання проблеми» [157, с. 32].

Конфліктологічна підготовка майбутнього вчителя є невід’ємною складовою його професійної підготовки і успішно реалізується у практиці роботи педагогічного ВНЗ на основі цілісної концепції, провідна ідея якої відображає таку загальну логіку і послідовність реалізації дій: осмислення процесу наукового пізнання педагогічних конфліктів майбутніми вчителями; розкриття змісту та особливостей педагогічних конфліктів майбутніми вчителями; оволодіння технологічними засадами розв’язання педагогічних конфліктів.

Ядро концепції має поліструктурну будову, що складається з: нормативних, теоретико-методологічних, технологічних засад, пов’язаних між собою, що відображають процес побудови і впровадження концепції у практику роботи вищої професійно-педагогічної школи.

Нормативними засадами концепції є нормативно-правові документи про освіту, що регламентують освітню діяльність вищого педагогічного навчального закладу. Аналіз нормативно-правових документів про освіту дав змогу визначити такі основні вимоги до розробки концепції конфліктологічної підготовки майбутніх учителів.

1. Концепція конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя повинна відповідати головній меті модернізації української системи освіти – забезпеченню нової якості освіти. Вид підготовки, що розробляється нами, є інноваційною складовою професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

2. Концепція конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя повинна розроблятися у відповідності до державних вимог щодо змісту і рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів різних педагогічних спеціальностей.

3. Концепція конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя повинна відповідати головній меті професійної освіти – підготовці кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентноздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє професією, орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Загальними вимогами, які пред’являються до рівня конфліктологічної готовності випускника педагогічного ВНЗ, є:

– усвідомлення соціальної, професійної, особистісної значущості своєї професії, власної професійної ролі під час вирішення педагогічних конфліктів;

– набуття науково-гуманістичного світогляду, гуманістичної системи цінностей і ціннісних орієнтацій у процесі розв’язання педагогічних конфліктів;

– сформованість наукових уявлень про сутність, природу, роль і значення педагогічних конфліктів у реальній педагогічній дійсності;

– володіння системою конфліктологічних знань про основні принципи, закономірності, фактори, умови, причини виникнення, розвитку і вирішення педагогічних конфліктів, знання їхньої структури, динаміки, типології, функцій;

– володіння сучасними методами дослідження педагогічних конфліктів, вміння складати і реалізовувати програму дослідження педагогічних конфліктів, використовувати конкретні методики діагностування педагогічних конфліктів;

– володіння науковою логікою, педагогічними стратегіями, тактиками, методами і технологіями розв'язання педагогічних конфліктів;

– володіння системою конфліктологічних умінь конструювання, реалізації, оцінки процесу вирішення педагогічних конфліктів;

– володіння основами педагогічного такту, культурою вербального і невербального спілкування, вміннями саморегуляції, педагогічної техніки в процесі розв'язання педагогічного конфлікту;

– усвідомлення власної професійної відповідальності, дотримання морально-етичних норм і вимог педагогічної етики під час вирішення педагогічних конфліктів;

– сформованість базових основ педагогічної позиції та індивідуально-педагогічного стилю поведінки у процесі розв'язання педагогічних конфліктів;

– розвиненість культури педагогічного мислення у процесі розв'язання педагогічних конфліктів.

Теоретико-методологічною основою концепції є методологічна стратегія конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя, що, у свою чергу, теоретичному синтезі багаторівневого комплексу наукових підходів: системного (загальнонаукового), особистісно-діяльнісного (теоретико-стратегічного), компетентнісного, діалогічного і рефлексивно-творчого (практико-орієнтованого).

Найбільшого поширення у контексті професійної підготовки майбутніх учителів набув системний підхід, який оформився у другій половині ХХ століття в дослідженнях соціальних систем і процесів. Системний підхід до підготовки майбутніх учителів обґрунтовано у працях Ю. Бабанського, В. Базелюка, Н. Бордовскої, В. Загвязинського, Н. Кузьміної, А. Реана, В. Сластьоніна та інших. Аналіз різних визначень понять «система» і «системний підхід» представлено у наукових працях філософів Р. Акоффа, І. Блауберга, Д. Кмеленда, У. Кінга, В. Садовського, Ж. Паже, О. Усмелова, Е. Юдіна та ін. Під системою розуміють загальнонаукову категорію, що позначає сукупність елементів, які знаходяться у зв'язках між собою і утворюють певну цілісність, єдність. Загальне визначення системи найбільш повно

формулює В. Афанасьєв: «система – цілісне утворення, що має якісно нові характеристики, які не містяться в компонентах, які її утворюють...» [247, с.18-19].

Свого часу А. Макаренко сформулював принципи, що вказують на важливість реалізації системного підходу у виховному процесі. Відповідно до поглядів видатного педагога, людина не виховується по частинах, її формує весь комплекс впливів, окремі з яких можуть бути позитивними або негативними, але вирішальною є не пряма логіка використання певного засобу виховання, а вплив всієї системи засобів.

У сучасній науці системним підходом вважають напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в центрі уваги якого перебуває розгляд об'єктів як систем. Такий підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкту, на вияв чисельних типів зв'язків у ньому і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Теоретичні основи застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях розкриваються у працях П.Атутова, А.Жилиної, Ф.Корольова, В.Подобеда, М.Скаткіна, Л.Шипіліної та ін. Системний підхід як методологічний принцип дослідження в його структурно-функціональному аспекті передбачає компонентний аналіз системи та її підсистем, їх зв'язків і відношень у процесі функціонування й розвитку системи. При цьому необхідно розкрити структуру і функції системи, здійснити аналіз структури системи у двох аспектах: її стану і розвитку.

Ф.Корольов вважає, що системний підхід у педагогічних дослідженнях повинен виступати як методологічна основа, коли постає питання про визначення перспектив розвитку системи освіти в цілому та її окремих компонентів – різного типу освітніх закладів, системи підготовки наукових і педагогічних кадрів. Особлива значущість системного підходу визнається за умов прогнозування освітніх процесів на довготривалий період [247].

Л.Шипіліна висловлює думку про взаємозв'язок функціонального і системно-структурного компонентів педагогічного дослідження. Вона зазначає, що розгляд предметів і явищ в їх природних зв'язках як системи, яка характеризується певною структурою і властивими їй функціями, забезпечує правильне їх розуміння. Будь-яка система може бути зрозумілою тільки як єдність її структури і функцій [247].

Системний підхід передбачає аналіз досліджуваного предмету в органічній сукупності його елементів, що взаємодіють між собою і завдяки цьому утворюють певну цілісність. У контексті конфліктологічної підготовки майбутніх учителів системний підхід передбачає розгляд цього процесу як цілісного утворення, що складається з комплексу взаємопов'язаних компонентів: цільового, змістового та діяльнісного.

Особистісно-діяльнісний підхід (В.Базелюк, Е.Зеєр, І.Зимня, С.Максименко, А.Маркова і ін.) до підготовки майбутніх учителів, обґрунтований у середині 80-х років ХХ ст., інтегрує два відносно

самостійні підходи: особистісний, який акцентує увагу на цілісному розвитку особистості майбутнього вчителя, його мотиваційно-ціннісної сфери, і діяльнісний, в центрі якого перебуває категорія діяльності – форми активності, спрямованої на творче перетворення, удосконалення особистістю власного оточення і себе. У контексті розвитку конфліктологічної готовності майбутніх учителів особистісно-діяльнісний підхід полягає у врахуванні особистісного аспекту (індивідуально-психологічних, статево-вікових та інших особливостей студентів) під час визначення змісту і форми організації навчальних занять, характеру педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистісної готовності до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів, та діяльнісного аспекту, що відображається у загальнопедагогічному плані через суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів.

Особистісно-діяльнісний підхід застосовується в нашому дослідженні:

– як важливий інструментарій наукового пізнання педагогічних конфліктів майбутніми учителями під час їх конфліктологічної підготовки (розвиток особистісно-діяльнісної активності студентів у процесі наукового пізнання педагогічних конфліктів і подальший розвиток їх пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик);

– як принцип організації та керівництва цілеспрямованою діяльністю майбутніх учителів, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, партнерську співпрацю, спрямовану на розвиток особистісної готовності до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів;

– як умова формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів через самооцінювання і саморозвиток власної особистості.

Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів (В.Базелюк, В.Байденко, В.Болотов, І.Зимняя, Д.Іванов, О.Лебедев, Л.Львов, А.Макаров, Г.Селевко та ін.) акцентує увагу на формуванні професійних компетенцій, що визначають фахівця оперативної й конструктивно діяти у проблемних ситуаціях. Оскільки компетентнісний підхід перебуває на стадії становлення, існують різні його тлумачення:

– вид змісту навчання, що не зводиться до знань, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [18];

– поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючої трансляції знань і формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають

потенціал, здатність майбутнього фахівця до життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного та комунікативно насиченого простору [198];

– пріоритетна орієнтація на цілі-вектори навчання: навченість, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію та розвиток індивідуальності [65].

На думку вітчизняних дослідників, у компетентнісному підході зміст навчання виступає як педагогічно адаптований соціальний досвід, що складається з чотирьох основних структурних елементів: 1) досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованої у формі її результатів – знань; 2) досвіду реалізації відомих способів діяльності – у формі вмій діяти за зразком; 3) досвіду творчої діяльності – у формі вмій приймати нестандартні рішення у конфліктних ситуаціях; 4) досвіду встановлення емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій.

Реалізація компетентнісного підходу у процесі професійної конфліктологічної підготовки майбутніх фахівців має низку очевидних переваг: дозволяє перейти у навчанні від відтворення отриманих знань до їх активного застосування на практиці; дає змогу інтегрально представити результати освітнього процесу; орієнтує випускників вищих навчальних закладів на якісну професійну діяльність, розвиток здатності оперативного орієнтуватися в проблемних ситуаціях.

У контексті нашого дослідження компетентнісний підхід застосовувався з метою вдосконалення підготовки майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів. Він розглядається як:

– інструмент наукового пізнання педагогічних конфліктів майбутніми вчителями (розкриття окремих аспектів педагогічних конфліктів з позицій різних наук, систематизація знань і формування на цій основі цілісного уявлення про феномен педагогічної конфліктності);

– принцип, на основі якого розробляється і реалізується гносеологічний, змістовий, дидактичний аспекти конфліктологічної підготовки майбутніх учителів шляхом встановлення інтегративних зв'язків у процесі викладання навчального матеріалу з проблематики педагогічних конфліктів у межах окремих дисциплін, розробки інтегративного спецкурсу та оптимізації педагогічної практики;

– умова розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів через інтеграцію наукових знань і формування синтетичних умінь.

Використання діалогічного підходу (М. Бахтін, М. Бубер, Ю.Лотман, В. Біблер, М. Каган та ін.) у практиці підготовки педагогів дозволить, на наш погляд, сформувати в них спрямованість на суб'єкт-суб'єктну взаємодію в конфліктних ситуаціях, переорієнтувати їх професійну центрацію з себе на особистість учня, її розвиток. За умов діалогічної взаємодії кожен з суб'єктів має право на індивідуальну

позицію, яка може змінюватися у процесі діалогу. Тому діалогічну взаємодію можна розглядати як розвивальну, оскільки вона сприяє становленню особистості, стимулює його внутрішні джерела. Адаже у кожній конфліктній ситуації суб'єкти навчально-виховного процесу постають перед проблемами і питаннями, що вимагають мобілізації всіх психічних процесів, волі, почуттів для організації конструктивної взаємодії. Використання діалогічної стратегії взаємодії у конфлікті дозволяє стимулювати суб'єктність і вчителя, і учня з метою максимально ефективної реалізації їх реальних і потенційних можливостей.

У працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Кагана діалог розглядається як спосіб взаємодії, що дає змогу пізнати, зрозуміти світ, себе та інших. Діалогічність обґрунтовується як центральна характеристика гуманістичної педагогіки. М. Бахтін поширює поняття діалогу на всі галузі міжособистісних відносин. Діалогічні відносини – це майже універсальне явище, що обіймає собою людське спілкування та інші прояви життя людини. Варто підкреслити важливість діалектичного розуміння діалогічності: людині необхідно усвідомлювати свій внутрішній світ, що є основою самоідентифікації, і водночас необхідне усвідомлення приналежності до певної спільноти, в якій відбувається діалог з іншими внутрішніми світами, всім світом у цілому: «Все в житті діалог – тобто діалогічна протилежність» [134].

Діалог на «вищому рівні» – це, за М.Бахтіним, діалог особистостей, основа людського взаєморозуміння. На цьому рівні найважливішою характеристикою діалогу є рівноправ'я – взаємне визнання суб'єктами один одного як суверенних повноцінних «Я», що вступають у спілкування зі своїми світами, позиціями, рівними правами на пошук істини, правами на авторство вчинків, це взаємна «діалогічна позиція, яка стверджує самостійність, внутрішню свободу, це взаємне ставлення співбесідників один до одного (і до себе, і до іншого) як до особистості» [134]. Таким чином, діалог, що розглядається у широкому контексті і на загальних засадах розуміння, – це будь-який процес руху, розвитку, обумовлений різноманітністю підходів, позицій, що забезпечує можливість обміну різним змістом, конструктивність у розв'язанні суперечностей. Сутність діалогу полягає в особливій формі відносин, спрямованих, на відміну від конфлікту, сконцентрованого на витісненні одним суб'єктом іншого, – на свідоме визнання можливості існування різних рівноцінних позицій. Такий спосіб взаємодії передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому пересікаються індивідуальні смисли і цінності.

Пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин є одним з основних ціннісних орієнтирів сучасної системи вищої освіти. Реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу сприяє розвитку у студентів важливих особистісних компонентів готовності до попередження та

вирішення конфліктів. Психологічною передумовою організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії є діалогізація професійної підготовки майбутніх учителів.

Діалогічний підхід у підготовці майбутнього вчителя передбачає створення такого середовища, яке б сприяло накопиченню студентами досвіду діалогічного вирішення навчальних та особистісних проблем, а також досвіду взаємодії у конфліктних ситуаціях. М. Кашапов [84] і Г. Кучинський [120] обґрунтовують проблемно-діалогічний підхід до підготовки учителів до вирішення конфліктів, який передбачає пошук студентами декількох прийнятних варіантів поведінки у конфліктній ситуації. Такий підхід готує майбутніх учителів до усвідомлення варіативності педагогічних рішень, сприяє набуттю вмінь внутрішнього діалогу, коли певні власні твердження підлягають сумнівам, умовному обговоренню з аргументацією, а також формує вміння розв'язувати конфліктні ситуації з урахуванням позиції учня.

Застосування діалогічного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів до вирішення конфліктів забезпечить розуміння ними своєї ролі як діалогічної і дозволить сформулювати:

- шанобливе ставлення до суб'єктивного досвіду дитини;
- усвідомлене бачення педагогічної дійсності як «перехрестя» запитів, прагнень, можливостей, прав, обов'язків, цінностей, сенсів, мотивів, які не можуть бути узгоджені однозначно;
- розуміння цілей, змісту навчально-виховного процесу у контексті діалогічних стосунків учителя з учнями;
- знання закономірностей поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії;
- вміння враховувати в умовах конфліктної ситуації індивідуально-типологічні особливості дітей;
- вміння прогнозувати у конфліктній ситуації перспективи розвитку конкретної особистості й учнівського колективу;
- вміння передбачати наслідки власного впливу на особистісний розвиток дитини.

Зауважимо, що проблема діалогічної взаємодії учителя з учнями як умови попередження та конструктивного вирішення конфліктів поки ще недостатньо досліджена. Призначення діалогу ми бачаємо у набутті студентами суб'єктного досвіду діалогічного вирішення особистісно значущих проблем з позицій відповідального ставлення до власної поведінки й діяльності.

Діалогічний досвід є, з одного боку, спробою діалогічної поведінки (встановлення контактів, емпатійної, толерантної взаємодії, рефлексії), з іншого, – передумовою формування власної ціннісної системи, що передбачає відсутність оцінного ставлення, прийняття іншого таким, яким він є, повагу, довіру, щирість, здатність враховувати взаємні впливи партнерів по спілкуванню.

Проблема діалогу виникає у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії, які характеризуються варіативністю, неоднозначністю, суб'єктивністю, потенційною конфліктністю. Діалог народжується з необхідності узгодження дій партнерів по спілкуванню, з потреби у співіснуванні, співпраці.

За умов діалогу вчитель у певному розумінні стає невільним у виборі тієї чи іншої стратегії поведінки у конфлікті, оскільки суб'єкт-суб'єктні відносини у контексті діалогічної взаємодії передбачають надання кожному учневі права на особистісне самовизначення. У конфліктних ситуаціях педагогічної взаємодії дії вчителя будуть руйнівними, якщо не узгоджуватимуться з діями учня, якщо спрямовуватимуться на механічне усунення факторів, які заважають реалізації професійних завдань. Діалогічно взаємодіючи у конфліктній ситуації з учнем як з особистістю, педагог надає йому не тільки змогу пізнати діалог у його реальних проявах, але й віднайти конструктивні способи поведінки в конфлікті.

Реалізація діалогічного підходу у підготовці майбутніх учителів до попередження та вирішення конфліктів становить певну складність, зумовлену пріоритетною орієнтацією педагогічного процесу на формування предметно-методичної готовності студентів. Підготовка майбутніх учителів нерідко звужується до процесу поінформування, просвітництва, формування методичної компетентності. Натомість ідея співпраці, діалогу, партнерства, що лежить в основі діалогічного підходу, передбачає розвиток особистості вчителя на фундаменті загальної культури, професійної майстерності, готовності до більш високих, у порівнянні з моносуб'єктним підходом, часових і психічних затрат.

Впровадження діалогічного підходу у підготовку майбутніх учителів до попередження та вирішення конфліктів передбачає подолання у свідомості студентів стереотипів моносуб'єктної педагогіки, для якої характерні авторитарна побудова навчально-виховного процесу, дидактоцентризм у змісті, формах і методах педагогічного спілкування. Інерція звички, психолого-педагогічна некомпетентність, а іноді і особистісна незрілість є серйозними психологічними перепонами на шляху формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. У цьому зв'язку особливу роль в реалізації діалогічного підходу відіграє система роботи, спрямована на формування загальної психолого-педагогічної культури майбутніх педагогів, досвіду діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі.

Рефлексивно-творчий підхід (В.Алексєєв, О.Іванов, М.Кумарін, Ю.Кулюткін, І.Семенов, Л.Стрелець, Г.Сухоцька, А.Христова і ін.) у контексті конфліктологічної підготовки майбутніх учителів спрямовується на розвиток рефлексивної культури мислення студентів під час аналізу і розв'язання педагогічних конфліктів. Комплекс прийомів рефлексивного мислення і способів його розвитку у вигляді

освітніх технологій утворює нову сферу наукомісткої практики: евристичної і практичної рефлексії. У нашому дослідженні рефлексивно-творчий підхід представлений як:

- важливий методологічний інструментарій наукового пізнання конфліктів майбутніми вчителями (аналіз власної пізнавальної активності у процесі аналізу педагогічних конфліктів, осмислення власних форм мислення, критичний аналіз змісту конфліктологічних знань);

- теоретико-методологічний принцип, що забезпечує розвиток рефлексивного мислення студентів, їх готовності до аналізу поведінки в педагогічних конфліктах, формування адекватної самооцінки та самовдосконалення конфліктологічної компетентності через організацію навчальної взаємодії, що ґрунтується на засадах партнерства і враховує навчальні можливості студентів;

- умова розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів через формування рефлексивної педагогічної позиції, що забезпечує єдність процесів аналізу і самоаналізу під час розв'язання педагогічних конфліктів.

Розглянуті нами наукові підходи становлять теоретичне підґрунтя для створення структурно-функціональної моделі конфліктологічної підготовки майбутніх учителів.

Технологічні засади концепції представлені технологічною моделлю системи конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя, яка відповідає основним методологічним вимогам, що пред'являються до її побудови: концептуальність, системність, керованість, прогнозована ефективність і відтворюваність. Технологічна модель складається з взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою компонентів: цільового, змістового, процесуального і результативного.

Компонент цілепокладання представлений загальною метою конфліктологічної підготовки майбутнього вчителя і системою взаємопов'язаних підцілей, що відображають завдання кожного зі структурних компонентів підготовки. Головною метою є формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів, тобто системи конфліктологічних знань і умінь, ціннісних орієнтацій і базових основ індивідуального педагогічного стилю, культури педагогічного мислення як особистісного чинника конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів. Загальна мета формування конфліктологічної готовності майбутніх учителів деталізується у постановці комплексу конкретних завдань. С.Смирнов зазначає, що «цілі з самого початку необхідно формулювати мовою тих завдань, для вирішення яких підлягають засвоєнню відповідні знання, вміння, переконання. Сукупність цілей – перелік завдань, які повинен уміти вирішувати фахівець після завершення навчання» [208]. Основні завдання конфліктологічної

підготовки майбутніх учителів конкретизують загальну мету і спрямовуються на:

- формування системи конфліктологічних знань і умінь у галузі теорії, методики і практики розв'язання педагогічних конфліктів;
- становлення педагогічної позиції і базових засад індивідуального стилю поведінки майбутнього вчителя у педагогічному конфлікті;
- розвиток культури педагогічного мислення, що впливає на розв'язання педагогічних конфліктів.

Мета і завдання конфліктологічної підготовки майбутніх учителів визначають *змістовий компонент* технологічної моделі, в якому розкривається система конфліктологічних знань і умінь, що підлягають засвоєнню студентами. У змістовому блоці ми виокремлюємо мотиваційно-ціннісну, когнітивну, емоційно-вольову, рефлексивну та організаційно-діяльнісну складові.

Процесуальний компонент технологічної моделі характеризується вибором і поєднанням взаємопов'язаних форм, методів і засобів конфліктологічної підготовки майбутніх учителів. Аналіз психолого-педагогічних досліджень і власного досвіду свідчить, що в процесі підготовки студентів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів найбільш доцільне використання інтерактивних методів навчання, які ґрунтуються на активній взаємодії суб'єктів навчальної діяльності: ділових і рольових ігор, дискусій, вправ, кейс-методу, проектних методик, різних форм соціально-психологічного тренінгу. Крім того, важливе значення має включення студентів у розробку норм спільної діяльності, формування організаційної культури навчальної групи, демонстрація викладачем ефективних способів управління конфліктами в стихійних конфліктних ситуаціях, що виникають у ході навчального процесу. Система навчальних завдань передбачає презентацію і моделювання усього спектру управляючої діяльності в конфлікті. Конкретний предметний зміст конфліктологічних завдань, модельованих ситуацій визначається завданнями і змістом того чи іншого етапу формування конфліктологічної компетентності, а також контекстом професійної діяльності майбутніх учителів.

Під час формування конфліктологічної компетентності студентів, на наш погляд, доцільно використовувати комплекс рефлексивно-педагогічних прийомів, що виконують низку важливих функцій.

Ініціююча функція: комплекс рефлексивно-педагогічних прийомів стимулює осмислення майбутніми вчителями способів вирішення завдань професійного і особистісного росту. Завдяки ініціюванню ціннісного осмислення професійного досвіду, представленого на заняттях та під час практики у різних формах діяльності, майбутні вчителі оволодівають вміннями керувати перебігом педагогічних конфліктів. Удосконалення навичок конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій сприяє зміцненню самооцінки студентів,

посиленню впевненості в собі. Аналіз професійної значущості особистісних якостей, власних способів взаємодії з професійним оточенням активізує розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту конфліктологічної готовності майбутніх учителів.

Пізнавальна функція: застосування рефлексивно-педагогічних прийомів дає змогу студентам проаналізувати процес розв'язання конфлікту з позицій психології, педагогіки, конфліктології, а також зрозуміти причини виникнення та фактори розвитку конфліктної ситуації. Рефлексивний аналіз взаємних позицій суб'єктів педагогічної взаємодії сприяє формуванню особистих стратегій розв'язання конфліктів у професійній сфері.

Регулятивна функція: системне використання рефлексивно-педагогічних прийомів впливає на розвиток емоційно-вольового компоненту конфліктологічної готовності студентів. Завдяки внутрішньому діалогу, який відбувається на заняттях під час вирішення змодельованих конфліктних ситуацій, майбутні вчителі набувають умінь долати внутрішню розгубленість і тривожність, брати на себе відповідальність за розв'язання складних проблем. Рефлексивно-педагогічні прийоми налаштовують студентів на мобілізацію відповідних знань, умінь, вольових якостей для педагогічно доцільних дій у конфліктній ситуації.

Прогностична функція: коли викладач ставить на заняттях мету спільної діяльності і прогнозує її результати, студенти на прикладі вчаться аналізувати, планувати, орієнтуватися на результат, керувати саморозвитком. Наочний приклад прогнозування освітнього процесу і його результатів сприяє розвитку у майбутніх учителів таких особистісних якостей, як здатність до самоаналізу, прогностичність, упевненість у собі.

Керівна функція: цілеспрямоване педагогічне керівництво конфліктологічною підготовкою майбутніх учителів стимулює розвиток організаційно-діяльнісного компоненту їх готовності до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів.

Підготовка студентів до попередження і розв'язання конфліктів в освітньому середовищі відповідно до розробленої нами моделі має відбуватися з урахуванням комплексу педагогічних принципів, які визначаються: 1) спрямованістю професійної підготовки на особистісний розвиток майбутнього вчителя; 2) відповідністю змісту освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки і педагогічної практики; 3) оптимальним співвідношенням загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу; 4) раціональним використанням методів і засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх учителів; 5) відповідністю результатів підготовки майбутніх учителів вимогам педагогічної практики. Врахування зазначених чинників дає підстави виокремити основні принципи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів: принцип

цілісності; принцип наступності; принцип свідомості та активності; принцип диференціації та індивідуалізації; принцип зв'язку теорії з практикою; принцип рефлексивного керівництва.

Результативний компонент розробленої нами технологічної моделі відображає підсумковий прогнозований результат конфліктологічної підготовки майбутніх учителів через послідовне просування студентів від одного рівня конфліктологічної готовності до іншого: від інтуїтивного через репродуктивний та інтерпретувальний до творчого.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми, а також специфіки педагогічної взаємодії нами було визначено комплекс критеріїв і відповідних показників конфліктологічної готовності майбутніх учителів:

– мотиваційно-ціннісний критерій: прагнення до оволодіння конфліктологічними знаннями і вміннями; усвідомлення важливості і необхідності конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій у педагогічному процесі; особистісна орієнтація на гуманні, суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками педагогічної взаємодії у процесі розв'язання педагогічних конфліктів;

– когнітивний критерій: обсяг (повнота, міцність, системність) конфліктологічних знань, їхня якість (рівень засвоєння, глибина, точність, чіткість, результативність);

– емоційно-вольовий критерій: здатність до управління своїм емоційно-вольовим станом у процесі розв'язання конфліктних ситуацій;

– рефлексивний критерій: здатність до аналізу (орієнтування, цілепокладання, прогнозування, проектування); здійснення (усвідомленість дій, їхня кількість, послідовність, точність, швидкість виконання); оцінки (самоаналіз, узагальнення, дієвість).

Розроблена концептуальна модель інтегрує положення системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного, діалогічного і рефлексивно-творчого підходів, забезпечує максимальне врахування особливостей майбутнього професійно-предметного середовища студентів і завдяки цьому може виступати методологічною основою формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі.

ОСОБИСТІСНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

В. І. Шахов, В. В. Шахов

Професійне самовизначення і професійне самосвідомість розвиваються, проходячи різні етапи свого розвитку, і природно, більш зрілі рівні розвитку ми можемо спостерігати лише у дорослому житті людини. Проте саме для юнацького віку характерним є його найбільш бурхливий розвиток та фундаментальність змін у сфері самосвідомості особистості студентів-юнаків [32; 37; 213; 218]. На відміну від підліткового віку, в студентів формується якісно інший рівень самосвідомості – усвідомлення себе як неповторної, своєрідної особистості, яка має власні переконання, почуття, оцінки. Відкриття власного внутрішнього світу викликає значні зміни в самосвідомості юнаків, власна свідомість стає об'єктом самоаналізу особистості юнака [213].

У студентському віці самосвідомість, включаючи всі компоненти структури «Я» особистості, має високий рівень розвитку, і саме це сприяє та визначає напрям розвитку професійної самосвідомості юнаків. Такі моральні категорії, як совість, почуття відповідальності та такі особистісні якості, як сила волі, мужність, прагнення до творчості студенти визначають не тільки шляхом оцінки себе як об'єкта, а шляхом осмислення, переосмислення себе в різних ситуаціях, і ці якості можуть бути або перешкодою на шляху до досягнення цілі, або, навпаки, полегшувати процес самореалізації [213].

Найбільш інтенсивно розвиток самосвідомості в процесі становлення «Я-концепції» особистості відбувається в юнацькому віці. Тому основні психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості.

Розглянемо ці компоненти й чинники та їх вплив на розвиток професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Пізнавально-когнітивний компонент самосвідомості відображає уявлення індивіда про себе незалежно від того, ґрунтуються вони на суб'єктивних чи об'єктивних оцінках. Конкретні способи самосприйняття та самооцінки, що ведуть до формування образу-Я та Я-концепції особистості, знаходять своє відображення в самоописах [209, с. 32].

Як чинник розвитку професійної самосвідомості студентів когнітивний компонент включає в себе, передусім, рефлексивність, «образ-Я» та цілепокладання.

Рефлексивність – це здатність до відображення «образу-Я», а також усвідомлення сутності своєї особистої взаємодії з іншими людьми [209, с. 32].

І. Кон розуміє рефлексивність як здатність поставити себе на місце іншого та усвідомити ставлення інших до себе [218, с. 37].

Отже, рефлексивність проявляється в аналізі своїх задумів, своєї діяльності, наслідків прийнятого рішення, коли людина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом самоспостереження, а також у здатності людини до аналізу своєї взаємодії з оточенням і, таким чином, може виступати чинником розвитку професійної самосвідомості особистості.

Також юнаки і дівчата на новому рівні відкривають для себе індивідуальне, неповторне «Я», сприймають й осмислюють власні емоції та вчинки вже не як похідні від зовнішніх подій, а як внутрішній стан власного «Я». Зокрема, Т. Марценківська вважає, що сучасній психології слід перейти від концепції відображення до концепції конструювання: конструювання образу-Я та образу світу. Яким буде образ-Я та світу, залежить від нашої інтенції (намірів), яка як складова професійної самосвідомості й визначає наші наміри, що реалізуються спочатку в думках та уяві, а потім у поведінці, діях та вчинках [222].

Цілепокладання як функцію свідомості розглядає Ю. Швалб, наголошуючи, що цілепокладання є процесом розгортання й конкретизації смислу на шляху до реалізації ідеальної мети в умовах конкретної ситуації. Реалізація мети – це приведення невизначеної ситуації до осмисленого вигляду. «Задум як вихідна форма цілепокладання є вищою психологічною функцією, яка знаменує становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності» [235, с. 95]. Задум є образом можливого майбутнього, в основі якого лежить емоційна привабливість, а також він виконує змістовотворну й регулюючу функції. Тобто здійснює пошук різних адекватних форм та спеціального матеріалу, необхідного для досягнення мети. Іншими словами, задум є необхідним, «невід'ємним елементом творчості» суб'єкта [235, с. 100].

З. Карпенко дотримується думки про те, що здатність до «цілепокладання» свого психічного розвитку і себе як регулятора цього процесу є важливою характеристикою індивіда як суб'єкта психічної активності. А своєрідний сплав у людині соціального й індивідуального дозволяє їй бути суб'єктом власної життєтворчості і здатною до цілепокладання свого розвитку взагалі [80].

Як зазначають Є. Селезньова та А. Мельничук, здатність до цілепокладання співвідноситься з високим рівнем здатності опрацьовувати образ цілі, осмислювати процес її досягнення та наслідки реалізації; бути гнучким у постановці цілей, тобто бути здатним змінювати цілі діяльності залежно від обставин, які змінюються [199, с. 217].

Саме здатність до цілепокладання дозволяє юнакам здійснювати вибір свого майбутнього, передбачати перспективу власного розвитку, співставляти рівень складності поставленої цілі з мірою вірогідності її досягнення, а також будувати певні моделі свого майбутнього,

виходити за межі самого себе, що сприяє саморозвитку особистості. Високий рівень здатності до цілепокладання дозволяє особистості розробляти стратегію власного життя, бути суб'єктом власної життєдіяльності та розвитку [199].

Емоційно-оцінний компонент самосвідомості виступає як афективний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе самооцінку, самоствавлення та самоповагу.

Самооцінка – це та оцінка, яку дає собі особистість, оцінка своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, емоційно-вольових, моральних якостей, своїх можливостей, ставлення до себе оточуючих, а також свого місця серед них. Самооцінка співвідноситься з рівнем домагань особистості.

Регулятором самооцінки є «міра успішності людини в житті відповідно до її домагань» [242, с. 110].

На думку І. Кона, самооцінка може слугувати засобом психологічного захисту, бажання мати позитивний «образ-Я» нерідко спонукає індивіда перебільшувати свої досягнення і применшувати недоліки. Самооцінки юнаків та дівчат залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки й жінки, а ці стереотипи, у свою чергу, похідні від історично сформованих у суспільстві диференціації статевих ролей [218].

Самоповага – важливий компонент самосвідомості особистості, що виражає її узагальнене ставлення до самої себе і є чинником саморозвитку, іншими словами розвитку власної професійної самосвідомості. Саме це поняття визначає задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість «Я-реального» і «Я-ідеального», а також, визначає якою мірою людина вважає себе значущою, здібною, доброзичливою та ін.. Високий рівень самоповаги свідчить про те, що людина впевнена у своїх можливостях, впевнена, що може подолати різні свої недоліки. Низька самоповага навпаки викликає почуття невпевненості у своїх можливостях подолати власні недоліки, закритість від інших, чутливість до критики, залежність від думки оточуючих, страждання від самотності. Отже, низька самоповага негативно впливає на емоційний стан студентів та їх соціальну поведінку, зокрема знижується їх соціальна активність та рівень комунікації. Студенти й дівчата, які мають високий рівень самоповаги, впевнені в собі, самостійні, незалежні у своїх судженнях, задоволені своїм життям. Проте незадоволеність собою і високий рівень самокритичності не завжди вказує на низький рівень самоповаги. Особливо в студентському віці, коли Я реальне не відповідає Я ідеальному. Саме це може свідчити про ріст самосвідомості юнаків, а також про розвиток їх інтелектуальних здібностей [218].

І. Кон підкреслює, що при переході від дитинства до студентського віку і далі самокритичність зростає. Це пов'язано із розвитком

самосвідомості особистості. Рефлексивна самокритика творчої особистості викликає вирішення конфлікту між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» у діяльності, трудовій чи учбовій, та в самовихованні. І цей конфлікт розгортається на основі її сильного «Я», коли людина здатна ставити перед собою та вирішувати складні завдання. Саме в цьому, як зазначає І. Кон, і проявляється міра самоповаги особистості. І навпаки, слабке «Я» людини призводить до гіпертрофії власних недоліків, їх визнання не завжди спонукає людину до їх подолання, а частіше виступає засобом їх виправдання, відмовою від діяльності, замкненості в собі [218]. Отже, самоповага особистості тісно пов'язана з її самокритичністю – способом виявлення і подолання помилок та недоліків у своїй діяльності [218], що сприяє розвитку самосвідомості та реалізації потенцій власної професійної самосвідомості.

Самоставлення як складова афективного чинника розвитку професійної самосвідомості особистості виражає емоційно-ціннісне ставлення до себе. Самоставлення можна вважати проявом суб'єктної активності людини, яка усвідомлює себе в ролі суб'єкта як активного творця, будівника своєї психіки, свого життя загалом [214]. У. Кіреєва підкреслює, що «процеси самопізнання і самоставлення знаходяться в постійній взаємодії, адже самоставлення виникає через пізнання себе і навпаки» [85, с. 124], що поєднує між собою когнітивні й афективні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Мотиваційно-ціннісний компонент самосвідомості виступає як мотиваційний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе потребу в саморозвитку, ціннісні орієнтації та смисложиттєві орієнтації.

Потреба в саморозвитку – це фундаментальна здатність людини ставати бути справжнім суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення (Б. Ананьєв, Л. Виготський та ін.) [4; 32].

Так В. Слободчиков та Є. Ісаєв вважають, що саморозвиток особистості – це безперервний процес, у якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, коли використовують форми самоствердження, самоудосконалення, самоактуалізації [206].

Таким чином, саморозвиток особистості є одним із проявів діяльнісної сутності людини і спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ.

У результаті проведених досліджень С. Кузікова робить висновок, що психологічні ресурси як сукупність можливостей саморозвитку в студентському віці існують, хоча для прогресивного особистісного саморозвитку потрібно їх актуалізувати, заохочуючи студентів до

пошукової активності, підтримувати позитивне самосприйняття, намагатися зробити так, щоб саморозвиток став «культурним стереотипом» у нашій країні [110].

Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях та ін.

Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності [104], що, у свою чергу, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

У студентському віці відбувається зміни у внутрішній позиції особистості, і саме ці зміни є наслідком розвитку певного рівня самосвідомості, що дозволяє чітко усвідомлювати свою індивідуальність. Усвідомлення власної унікальності, неповторності переживається юнаком як ціннісне настановлення. Ціннісні орієнтації особистості виступають засобом регуляції її поведінки та діяльності, однак, можуть бути й причиною відхилень у поведінці, особливо в підлітковому та студентському віці. Отже, мотиваційно-ціннісна сфера має суттєве значення для формування й розвитку особистості студентів, а також регуляції їх поведінки й діяльності.

Ціннісний розвиток особистості, як зазначає О. Завгородня, передбачає процеси соціалізації індивіда (залучення до існуючих у даній культурі цінностей), індивідуалізації (критичне осмислення існуючих цінностей, а також формування власної ієрархії цінностей), універсалізації (вихід за межі цінностей даної культури, наближення до загальнолюдських універсалій). Індивідуалізація полягає в русі від цінностей нав'язаних, наслідуваних, запозичених до внутрішньо детермінованих та індивідуалізованих. Ця лінія в еволюції цінностей пов'язана з розвитком самоусвідомлення та свободи особистісно-індивідуальних проявів студентів, тобто реалізації їх професійної самосвідомості. Юнацтво утверджує свою свободу, автономію, формуючи власну систему цінностей. Етап універсалізації їх суб'єктного розвитку – це рух від нарцистично-еґоцентричних цінностей через різні форми групоцентричних (малих та широких угруповань) до універсальних загальнолюдських цінностей. Розвиток у цьому напрямку залежить від здатності до рефлексії та глибинних переживань [98, с. 77], що, знову ж таки, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

М. Ісаков дотримується позиції, що питання професійної самосвідомості нерозривно пов'язане з проблемою вибору цінностей. Зараз проблема цінностей молодих людей стає стратегічно важливим питанням, зокрема в психологічній науці. Студенти з несформованою

суб'єктністю неспроможні здійснювати вибір, або ж у них відсутня стійка стратегія у здійсненні певного вибору, тому за них цей вибір роблять батьки, реклама та ін. [72]. Відкриття ж власного неповторного «Я» в студентському віці переживається як найвища цінність, що дозволяє хлопцям і дівчатам розвивати особистісну автономію та власне суб'єктне «Я» і встановлює взаємозв'язок між мотиваційним та конативним детермінантами розвитку професійної самосвідомості студентства.

Поведінково-діяльнісний компонент самосвідомості особистості виступає як конативний чинник розвитку професійної самосвідомості в студентському віці і включає в себе самоконтроль, самоуправління та автономність.

Самоконтроль – процес усвідомленого, вольового управління своїм психічним життям, поведінкою і діяльністю відповідно з внутрішньою картиною світу, образом світу, установками, ціннісними орієнтаціями, індивідуальною нормативністю особистості [235, с. 109]. Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості студентського віку, а також показником особливостей взаємозв'язку між когнітивним, афективним і мотиваційним детермінантами розвитку її професійної самосвідомості.

На думку Ю. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а і враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [235, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від юнаків високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття керованості ситуацією, а в психологічному плані – це ставить їх над ситуацією і дає можливість відчутти себе суб'єктом власної життєдіяльності.

Самоуправління – це керування своїм власним розвитком. Перехід від спонтанного до саморегульованого розвитку базується на сформованих раніше психологічних якостях особистості (цілісності Я-концепції, розвинених навичках саморегуляції, загальній адаптованості тощо) [139]. Довільність як суб'єктно спрямована дія вимагає від суб'єкта аналізу відношень, спонукань і умов, у яких дія може бути здійснена. Здатність управляти власними діями дозволяє говорити про суб'єктні дії. Процеси управління своєю життєдіяльністю є невід'ємними складовими становлення та розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

М. Щукіна визначає суб'єктність як здатність до самоуправління в певному контексті свого буття [252]. У студентському віці активність часто спрямована на те, щоб отримати схвалення одногрупників, і в цьому контексті юнак є суб'єктом спілкування та спільної діяльності [139]. Ми вважаємо, що розвиток здатності до самоуправління буде застерігати юнаків від негативних зовнішніх впливів і, тим самим, забезпечуватиме розвиток їх професійної самосвідомості.

У студентському віці продовжується процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості, що виражає себе через різні форми, передусім, особистісної автономії. Емоційна емансипація характеризується позбавленням від емоційної залежності від батьків та перебудовою всієї системи емоційних відносин, появою любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках. Нормативна емансипація характеризується тим, що юнацтво формує свою систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської. Розвиток самосвідомості в студентському віці, здатність до формально-абстрактного, логічного мислення змушує визначати своє місце в системі суспільних відносин, краще усвідомити власні потреби. При цьому виникає потреба в усвідомленні себе як неповторної, своєрідної особистості. Важливим є вплив різних референтних груп, які мають свою систему норм та цінностей. Студенти намагаються завжди щось змінити, часто незадоволені своїм положенням, бувають занадто вимогливими до інших.

Поведінкова емансипація характеризується тим, що студенти й дівчата намагаються звільнитись від контролю батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень. Вони самі вибирають собі друзів, стиль одягу, способи проведення вільного часу та ін. Але в прийнятті життєво важливих питань ще покладаються на батьків. Проблема свободи, звільнення від батьківської опіки в цьому віці гостро відчувається як батьками, так і юнаками, що в сім'ї часто призводить до конфліктів. Якщо батьки виховували дітей відповідальними за власні вчинки, тоді вони зможуть взяти відповідальність за прийняття самостійних рішень, за наслідки цих рішень. Вони будуть займати чітку позицію в прийнятті будь-яких рішень, нести відповідальність за своє життя. А делегування відповідальності за власну поведінку від батьків до дітей спонтанно, стихійно викликає несамостійність, безвідповідальність, безпорадність у дітей. Поєднання перелічених видів емансипації у студентів забезпечує тісний взаємозв'язок у взаємодії різних детермінант розвитку їх професійної самосвідомості.

Отже, процес становлення соціальної та особистісної емансипації особистості в студентському віці пов'язаний з набуттям нею автономності.

Автономність – розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення. Усвідомлення своєї автономності дає можливість індивіду бути вільним у прийнятті рішень, завжди дотримуватись власної позиції в різних умовах соціального середовища [58]. Процес набуття автономії двоякий: з одного боку для студентів є важливим відокремлення від батьків, набуття почуття незалежності, глибше пізнання себе, своїх можливостей, своєї індивідуальності, а з іншого – сім'я залишається для них тим джерелом, звідки вони отримують підтримку, любов, розуміння. І. Кон виділяє в набутті

автономії у юнаків три аспекти: емоційний, поведінковий та нормативний [97, с. 111].

Автономність як найважливішу характеристику особистості виділяють К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, [1; 4].

Дослідження особистісної автономії як чинника визначення життєвої перспективи в студентському віці було здійснено І. Корчіковою [103, яка дійшла висновку, що чим вищий у юнаків рівень емоційної, поведінкової й функціональної автономії, тим більшою мірою вони почувають себе незалежними, намагаються забезпечувати себе, прагнуть до самоосвіти, порозуміння із іншими людьми, мають потребу в іншій людині.

На думку Н. Антонової та Л. Рибачук, особистісна зрілість характеризується функціональною автономністю, широкими межами власного «Я» та усвідомленою мотивованою поведінкою. Такі люди демонструють здатність до самопізнання та розуміння інших людей, здатність до самоконтролю, актуалізують і реалізують власні можливості, мають сформовану стійкість ціннісних орієнтацій, розвинуту моральну свідомість, відповідально ставляться до будь-якої справи [8], що, на наш погляд, підтверджує системну інтегрованість феномену професійної самосвідомості в студентському віці на рівні взаємодії і взаємовпливу визначених нами детермінант її розвитку.

Отже, автономність розуміється як здатність людини бути самостійною, незалежною від інших людей, мати власну суб'єктну позицію, бути здатною до самовизначення (К. Абульханова, Г. Ананьєв, А. Брушлинський, С. Рубінштейн) і в студентському віці виражає себе в таких основних проявах: емоційна – позбавлення від емоційної залежності від батьків та перебудова всієї системи емоційних відносин, поява любові до іншої людини, дружби, заснованої на теплих емоційних стосунках, поведінкова – студенти і дівчата намагаються звільнитись від контролю батьків, відстоюють своє право на самостійне прийняття рішень, та нормативна – юнацтво формує свою систему цінностей, норм, яка є відмінною від батьківської (І. Кон).

Таким чином, автономність здебільшого розглядається науковцями через поняття «самостійність», «самодетермінація», «самодіяльність», тобто всього того, що веде особистість до розвитку та реалізації потенцій власної професійної самосвідомості на шляху самовдосконалення та самореалізації і дозволяє їй об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в різних формах діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування).

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, далі розглянемо механізми її розвитку, якими виступають самопізнання, самовизначення, саморегуляція та саморозвиток.

Самопізнання як механізм розвитку суб'єктності студентського віку діє у свою чергу через механізми самоідентифікації та самоствердження.

Самопізнання починається з правильного ставлення до себе, пов'язаного з адекватною самооцінкою. Адекватна самооцінка залежить від виховання та самоусвідомлення. Правильне виховання має закласти в дитині принцип самооцінки, при якому виходять із власних недоліків і досягнень, а не порівнюють себе з іншими людьми, оскільки в останньому випадку людина ніколи не зможе виробити об'єктивних критеріїв виміру своїх якостей. Результатом самопізнання людини є вироблення нею системи уявлень про саму себе або «образ-Я». «Образ-Я» визначає ставлення особистості до себе та виступає основою побудови взаємин з іншими людьми. Самопізнання передбачає, що людина самостійно і з повною відповідальністю розширює своє усвідомлення власного життя, процесів і закономірностей світу, що здійснюють на неї вплив. Кінцевою метою самопізнання є людина, яка здатна стати дійсною причиною свого життя, відрізнити власні інтереси й цілі від нав'язаних ззовні, здатна досягати своїх цілей і використовувати для цього власні психоенергетичні ресурси.

Завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення, самоактуалізації. Відповідно, самопізнання є основою розвитку постійного самоконтролю й саморегуляції людини. Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних станів, у регуляції їхнього протікання на основі вимог і норм діяльності та спілкування. Саморегуляція є особливим психологічним механізмом людини як суб'єкта діяльності, пізнання й спілкування [22].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегуляція особистістю складних психічних актів, власної поведінки. Тому під саморегуляцією як механізмом розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку, у вузькому сенсі, мається на увазі така форма саморегуляції поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому. ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Розробкою проблеми саморегуляції поведінки особистості займалися вчені, які досліджували окремі прояви саморегуляції в різних видах діяльності: К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський та ін. [1;14;20].

І. Д. Бех зазначав, що виникнення і формування регулятивних механізмів саморегуляції суб'єкта пов'язано з його здатністю розчленовувати в часі спонукально-операційну і виконавчу частини поведінкового акту [14].

Вагомий внесок у розробку проблеми саморегуляції поведінки особистості зробив М. Боришевський [20], який вважав, що механізми саморегуляції можуть базуватися на таких структурних компонентах, як: самооцінка – це результат мислительних операцій, в якому постійно присутній емоційний компонент (суб'єктивне переживання; домагання особистості – їх основна функція полягає у корекції прийнятих цілей, задач; соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка), яка виконує функцію посередника між самосвідомістю особистості і її соціальним оточенням в процесі саморегуляції поведінки; образ «Я» як результат самопізнання; як головна мета життєдіяльності особистості; як психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – функцію цілепокладання; як узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні.

Автор наголошував, що саморегуляція може здійснюватися за таких умов: коли індивід може адекватно відображати й моделювати наявну ситуацію; перетворювати власну внутрішню й зовнішню активність у відповідності з моделлю запропонованої ситуації; переборювати безпосередні спонукання заради досягнення перспективної мети, за наявності в індивіда можливості виходити за межі наявної ситуації.

У функціональному плані в саморегуляції поведінки можна виділити часові межі або часові фактори, які визначають два основних типи саморегуляції поведінки: перший тип (тактичний) – це саморегуляція, яка передбачає управління поведінкою протягом короткого проміжку часу в конкретних ситуаціях діяльності або спілкування й обумовлена конкретним поведінковим актом, дією або вербальними проявами; другий тип (стратегічний) – це саморегуляція, пов'язана з плануванням особистістю цілеспрямованих змін у самій собі. Ця форма базується на досвіді самопізнання механізмів оволодіння своїми внутрішніми резервами, які спрямовані на найбільш повну реалізацію себе, а також забезпечує підпорядкування мотивів протягом усього життя, побудову ієрархії мотивів і вирішення конфліктів між індивідними, соціальними, індивідуальними й мотивами духовними на користь останніх [20]. Саме цей, другий тип саморегуляції, на наш погляд, сприяє розвитку професійної самосвідомості й виступає механізмом її розвитку в студентському віці.

Розглядаючи саморегуляцію як механізм, за допомогою якого забезпечується централізуюча, спрямовуюча та активізуюча позиція суб'єкта за рахунок оптимізації психічних можливостей, компенсації недоліків, регуляції індивідуальних станів, К. Абульханова-Славська виділяє її параметри: упевненість-непевненість, самоконтроль-відсутність самоконтролю, збереження складності діяльності та ін. Активність, яка виходить із потреби в діяльності, визначаючи діяльність, цілі, мотиви, бажання здійснювати діяльність, є тією активністю, яка спонукає пробудитися внутрішні потенції людини. Активність, яка виходить із потреби в предметі, блокує взагалі

саморозвиток особистості. Це дозволяє виділити активний і пасивний тип особистості, які співіснують у кожній людині, але один із них переважає в довільній активності людини як стійка суб'єктна характеристика [1].

В. Ядов сформулював концепцію диспозиційної регуляції поведінки особистості: у найпростіших ситуаціях, у яких рольові вимоги не фіксовані чітко, людина керується стандартними настановами; у більш складних ситуаціях, де діють певні норми і рольові вимоги, поведінка індивіда будується на основі базових настанов (ціннісних орієнтацій); у великих соціальних групах поведінка людини регулюється вищими диспозиціями, які є найважливішими ціннісними стандартами суспільства [254].

Таким чином, диспозиційність – здатність людини бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети. К. Абульханова-Славська вважає диспозиційність найважливішим критерієм професійної самосвідомості [1].

Самовизначення як механізм розвитку професійної самосвідомості – діяльність, спрямована на пошук і реалізацію індивідуальних варіантів життєвого шляху; усвідомлений акт виявлення й утвердження власної позиції в різноманітних, особливо складних і значущих життєвих ситуаціях.

Юнацький вік – це період самовизначення. Самовизначення особистості – це смислотворення, чітке усвідомлення мети свого життя, мотивів своєї діяльності. Визначення свого місця у власному житті та суспільстві, яке виражається в активному ставленні людини до себе та оточення. Самовизначення не можливе, якщо юнак не усвідомлює себе суб'єктом власного життя, розвитку, саморозвитку. Ступінь соціальної зрілості залежить від широти і якості професійної самосвідомості, а також способів самовизначення [252].

Отже, розвиток і становлення професійної самосвідомості можливе лише тоді, коли людина усвідомлює себе суб'єктом власної життєдіяльності через різні аспекти самовизначення.

Характер самовизначення, його динаміка залежать від того, якою бачить себе особистість, які цілі перед собою ставить, якими мотивами керується. Самовизначення в студентському віці пов'язане зі спрямованістю в майбутнє, якісно іншим сприйманням часу, коли сьогодні постійно співвідноситься з майбутнім, оцінюється з позицій майбутнього. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості у собі, у своїх можливостях і силах. Загалом юність – це період стабілізації особистості, вироблення системи стійких поглядів на світ і своє місце в ньому, особистісного і професійного самовизначення.

Ще одним важливим механізмом розвитку професійної самосвідомості особистості є механізм саморозвитку. Потенціал саморозвитку та самовдосконалення закладено в кожній людині. Як

розгортається програма біологічного дозрівання, так відбувається і поступове, обережне, малопомітне втілення в життя незрівнянно складнішої програми самопізнання, особистісного розвитку, програми наближення до власної сутності, до глибинного єства [226].

У людини завжди є вибір, який здатний змінити її смисложиттєві орієнтації. Н. Пряжников виокремлює зовнішню активність, яка носить адаптивний характер і за своєю суттю є відчуженою, особистісно пасивною, та внутрішню активність як ініціативну, яка сприяє саморозвитку особистості і є продуктивною [185].

Творча активність в студентському віці сприяє саморозвитку особистості та пов'язана з проблемою вибору в ситуації як соціального, так і професійного самовизначення. Це дозволяє нам припускати, що соціальне й професійне самовизначення є важливим механізмом розвитку професійної самосвідомості, зокрема в студентському віці.

О. Мерзлякова визначає саморозвиток особистості як самокеровану форму особистісного становлення та виділяє його основні етапи: самопізнання, самопроектування та самореалізацію. Вчена виділяє такі чинники саморозвитку: індивідуально-психологічні, соціально-психологічні та психолого-педагогічні [143, с. 8].

До індивідуально-психологічних детермінант саморозвитку дослідниця відносить готовність юнаків до самокерування процесом власного розвитку за рахунок оволодіння стратегіями самопобудови, самовдосконалення, враховуючи свої індивідуальні властивості, які будуть сприяти саморозвитку, це саморефлексія, спрямованість на життєву та професійну самореалізацію та особистісну самоактуалізацію, інтернальний локус контролю, самопроектування, самоуправління, самоконтроль, позитивне світосприймання, оволодіння елементами асертивної поведінки. До соціально-психологічних детермінант саморозвитку належать різні впливи навколишнього середовища. Суб'єкт здійснює свій вибір з урахуванням існуючих у суспільстві норм, правил, які інтериорізуються суб'єктом, і з урахуванням цього формується основа його системи внутрішніх норм і правил дій. При цьому суб'єкт не є розчиненим в оточуючих його стимулах, він здійснює контроль над своєю поведінкою [72]. Психолого-педагогічні чинники саморозвитку – цілеспрямовані психолого-педагогічні заходи, (засоби, прийоми, впливи), які спрямовані на актуалізацію саморозвитку [139, с. 8].

Ми у своєму дослідженні виходимо з позиції В. Татенка про те, що «...конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і розвинути до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності й розвитку» [222, с. 233], власне наділяючи себе (привласнюючи собі) в процесі розвитку атрибутивними властивостями (якостями) індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта. Усвідомлюючи всі свої атрибутивні властивості,

людина усвідомлює необхідність власного самоздійснення через саморозвиток.

Провівши теоретичний аналіз робіт дослідників щодо саморозвитку особистості (Л. Виготський [32], О. Мерзлякова [143], В. Татенко [222], Т. Титаренко [226] та ін), ми прийшли до висновку, що різні аспекти саморозвитку визначають успішність розвитку професійної самосвідомості.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми визначили також, що критеріями розвитку професійної самосвідомості в студентському віці можуть бути диспозиційність – здатність студентів бачити спосіб досягнення своїх дій, аналізувати його, планувати досягнення поставленої мети (К. Абульханова-Славська, О. Штепа, В. Ядов та ін.); самопотенціювання – здатність знаходити, обирати і створювати засоби, необхідні для досягнення поставлених цілей, для реалізації того, що замислено (Л. Алексеєва, С. Дьяков, В. Татенко та ін.); атрибутивність – усвідомлене цілісне сприйняття і наділення себе якостями індивіда, індивідуальності, особистості, суб'єкта на шляху саморозвитку (Б. Ананьєв, З. Карпенко, В. Селіванов та ін.).

Основними психологічними детермінантами розвитку професійної самосвідомості в студентському віці є компоненти розвитку самосвідомості особистості (С. Пантелєєв, С. Ставицька, В. Столін, Т. Титаренко, І. Чеснокова та ін.): когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); афективні (самооцінка, самоставлення, самоповага); мотиваційні (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смислотетивні орієнтації); конативні (самоконтроль, самоуправління, автономність).

Механізмами розвитку професійної самосвідомості особистості в студентському віці виступають самопізнання (В. Алексеєв, П. Барієв, А. Брушлинський та ін.), самовизначення (Б. Волков, І. Кон, І. Нікітіна, Р. Пасічняк, Х. Ремшмідт, С. Ставицька та ін.), саморегуляція (К. Абульханова-Славська, О. Мерзлякова, О. Тимошенко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Найбільш інтенсивно розвиток самосвідомості в процесі становлення «Я-концепції» особистості відбувається в юнацькому віці. Тому основні психологічні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку можна співвіднести з базовими структурними компонентами її самосвідомості: когнітивні (рефлексивність, образ-Я, цілепокладання); афективні (самооцінка, самоставлення, самоповага); мотиваційні (потреба в саморозвитку, ціннісні орієнтації, смислотетивні орієнтації); конативні (самоконтроль, самоуправління, автономність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
2. Аверинцев С.С. Притча. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. М., 1987. – 478 с.
3. Азаров Ю. К. Искусство воспитывать : кн. для учителя / Ю. К. Азаров. – М. : Мысль, 1992. – 506 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г.Ананьев – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 230 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Андреев М. В. Формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» /М. В. Андреев. – Харків, 2009.– 23 с.
7. Аникина В. Г. Рефлексивный тренинг как средство разрешения конфликтных ситуаций / В.Г. Аникина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 72–80.
8. Антонова Н. О. Дослідження взаємозв'язку особливостей темпераменту та показників особистісної зрілості студентів-психологів (з використанням нових авторських методик дослідження) // Н.О. Антонова, Л. І. Рибачук // Практична психологія та Практична психологія. – 2012. – № 12. – С. 1 – 25.
9. Балл Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
10. Банькина С.В. Конфликты в современной школе: изучение и управление / С. В.Банькина, Е.И.Степанов. – М., 2006. – 244 с.
11. Безюлева Г. В. Толерантность в педагогике / Г. В. Безюлева, Г. М. Шаламова. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 92 с.
12. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
13. Бессонова Е.А. Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления будущего учителя дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Бессонова Елена Анатольевна. – Хабаровск, 2000. – 160 с.
14. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – К.: «Україна. – Віта», 1995. – 220 с.
15. Бизязева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А.Бизязева. – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
16. Бодалев А.А. О коммуникативном ядре личности / А.А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – №5. – С.77-81.
17. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.Бодалев, В.Столин – СПб.: Изд-во «Речи», 2004. -440с.

18. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
19. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
20. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ професійної самосвідомості до вершин духовності: Монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010.
21. Боротко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Боротко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
22. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский; [Отв.ред. проф. В. В. Знаков]. – М.: ИП РАН; СПб.: Издат. «Алетейя», 2003. – 272 с.
23. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Бурдейна Людмила Іванівна; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 242 с.
24. Буш Г.Я. Дидактика и творчество / Г.Я. Буш. – Рига, 1985. – 318 с.
25. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
26. Валяев А.М. Формирование практической готовности педагогов к управлению межличностными конфликтами в школе: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.М. Валяев. – Москва, 2007. – 19 с.
27. Васильева И.И. О значении идеи М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / Васильева И.И. // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.81-94.
28. Вержиковський В. П. Формування професійної складової інформаційної культури майбутніх вчителів математики / Вержиковський В.П., Волкова Т.В. // Проблеми сучасного підручника: Зб.наук.пр. /Ред.кол.-К.: Педагогічна думка, 2004.– Вип.5., Ч.ІІ.– С.29-35.
29. Вишинська Г. В. Міжпредметна взаємодія як дидактична умова формування інформаційної культури особистості / Г. В. Вишинська // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова /Укл. П.В.Дмитренко, Л.Л.Макаренко. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – Випуск LXІ (61). – С.30-38.
30. Вієвська М. Г. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій / М. Г. Вієвська, Л.І. Красовська // Вища школа. 2010. – № 3. – С. 89-104.
31. Волошина О.В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків в позакласній роботі: дис. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Волошина Оксана Василівна. – Херсон, 2007. – 203 с.

32. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С.; [под ред. В. В. Давыдова]. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
33. Галузяк В.М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
34. Галузяк В.М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В.М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
35. Галузяк В.М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В.М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
36. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В.М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами: Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. - №4. – С. 17-25.
37. Галузяк В.М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів // В.М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
38. Гандабура О. В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів: навч. посіб. / О.В. Гандабура. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.
39. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения / В.Б. Гаргай // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 72-79.
40. Гегель Г.-В.-Ф. Философская пропедевтика // Гегель Г.-В.-Ф. Работы разных лет: в 2 т. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – С. 5–210.
41. Гинецинский В. И. Предмет психологии : дидактический аспект / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 456с.
42. Голубева Э.А. Способности и склонности: комплексные исследования/ Э.А. Голубева. – М.:Знание, 1993. – 283с.
43. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблема саморазвития личности: методология и практика. – Луцк, 1990. – С. 126-138.
44. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – СПб., 1994. – 179 с.
45. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури вчителів: проблеми та перспективи / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: Збірник наукових праць. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип.9. – С. 34-38.

46. Гуреев А.П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: дис... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Андрей Петрович Гуреев. - Челябинск, 2001. - 154 с.
47. Данилова Т. В. Архетипические корни притчи / Т. В. Данилова / Рациональность и семиотика дискурса / отв. ред. Б. А. Парахонский. - К.: Наук. думка, 1994. - С. 59 - 73.
48. Дейк Т. Вопросы прагматики текста // Текст, аспекты изучения семантики, прагматики и поэтики: сб. ст. / Т. Дейк. - М.: Эдиториал URSS, 2001. - 340 с.
49. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж.Делор. - UNESCO, 1996. - 48 с.
50. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. - М., 2000. - С. 391-90.
51. Деркач А. А. Акмеологическая культура будущего магистра: методология и технология развития / А. А. Деркач, О. В. Москаленко, Е. В. Селезнева. - М. : РАГС, 2004. - 196 с.
52. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.
53. Добротворский С. Притча в древнерусской духовной письменности / С. Добротворский // Православ. собеседник. - 1964. - № 4 (апр.). - С. 316 - 410.
54. Дружилова С.А. Этапы формирования профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28-29 августа 2000 г. / С.А. Дружилова. - Новокузнецк: ИПК, 2001. - С. 32- 36.
55. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Дружинин - Спб.: Питер,2000.- 478с.
56. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д.Дьюи.- М., 1997.- 203 с.
57. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Минск, 1976. - 176 с.
58. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М.И. Еникеев - М.: Проспект, 2010. - 560 с.
59. Ермакова Г.Г. О критериях развития профессиональной рефлексии педагога / Г.Г. Ермакова // Материалы научно-практической конференции. - Оренбург: ОГПУ, 2001. - С.64-67.
60. Завгородня О. В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу / О. В. Завгородня // Практична психологія та Практична психологія. - 2009. №5. - С. 1-7.
61. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. - М. : Знание, 1987. - 80 с.
62. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Таханов. - М., 2005. - 208 с.

63. Зак А.В. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников / А.В. Зак // Вопросы психологии.– 1978.– №2. – С. 102-111.
64. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова. – М. : Академический Проспект, Екатеринбург : «Деловая книга», 2004. – 192 с.
65. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 3. – 2005. – С. 27-35.
66. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А.Зимняя. Изд. второе, доп., испр. и перераб.– М.: Логос, 2003.– 384 с.
67. Знаков В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №1. – С. 18–28.
68. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.. – К.: Вища шк., 2004. – 349 с.
69. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Л.І. Зязюн. – К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 386 с.
70. Иванова О.А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.А. Иванова. – Санкт-Петербург, 2004. – 40 с.
71. Ильин Е.Н. Рождение урока /Е.Н.Ильин.– М.: Педагогика, 1996.– 175с.
72. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ...кандидата. психол. наук: 19.00.01 / Исаков Максим Владимирович. – М. – 2008. – 243 с.
73. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М.С. Каган. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Университет. – Спб. , 1995. – 524с.
74. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
75. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик.- М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
76. Кант И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант. – М.: Мысль, 1966.– Т. 6.– 743 с.
77. Каплинский В.В. Коммуникативный компонент педагогической деятельности: роль, место, характеристика / В.В. Каплинский // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. Сборник 10. Междунар. научн.-практ. конференции. – Москва: «Международный университет науки и образования», 2013 – С. 154-164.
78. Каплінський В. В. Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя / В. В. Каплінський // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць International

- scientific herald / ред. кол. І.В.Артёмов та ін. – Ужгород: ДВНЗ «УжНУ», 2016. – Вип. 2(9). – С. 182 – 190.
79. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти / О. Карабін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.– Тернопіль. – 2005. - №2. – 149 с.
80. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості: Монографія / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
81. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 237 с.
82. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
83. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – №5. – С. 45–57.
84. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. – СПб.: Алетей, 2000. – 463 с.
85. Кіреєва У. Психологічний аналіз Я-концепції у контексті самосвідомості / У. Кіреєва // Психологія і суспільство. – 2010. – № 1. – С. 120-130.
86. Книга національної освіти України / Акад. пед наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009 (1) / <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
87. Ковынева М. В. Методика активного обучения и воспитания / М. В. Ковынева. – Ростов-на-дону: «Феникс», 2005. – 320с.
88. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / І.В. Козич. – К., 2008. – 24 с.
89. Кокарева, Е. О. Евристичне навчання як засіб творчого саморозвитку майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.09 «Теорія навчання» / Кокарева Елеонора Олексіївна; Тернопільський нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка, [Криворізький пед. інститут ДВНЗ «Криворізький національний ун-т»]. – Тернопіль, 2012. – 19 с.
90. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А.Колесникова.– СПб., 1999.– 242 с.
91. Колесникова И. А. Теоретико-методологическая подготовка к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Колесникова. – М., 1991. – 16 с.
92. Колодницька О. Д. Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Дмитрівна Колодницька. – Хмельницький : Б.в., 2012. – 20 с.
93. Коломієць А. М. Інформаційна культура як системоутворюючий чинник професійної культури вчителя / А. М. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці

- фахівців / Зб.наук.пр. –Вип.9.– Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С.402-409.
94. Коломієць А. М. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя : Навч.-метод. посібник. / Коломієць А.М., Лапшина І.М., Білоус В.С. – Вінниця: ВДПУ, 2006. – 88 с.
95. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
96. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред.. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392с.
97. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с: ил.
98. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
99. Кондратьева О.В. Совершенствование рефлексивных умений студентов педагогического вуза в процессе подготовки их к профессиональной педагогической деятельности / О.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск, 1990. – С. 28-34.
100. Кондратьева С.В. Рефлексия в процессах педагогического общения / С.В. Кондратьева // Актуальные проблемы социальной психологии. Ч.1. // Тезисы докладов и сообщений Всесоюзного симпозиума. – Кострома, 1986. – С. 18-28.
101. Концепція нової української школи: проект [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.
102. Коплстон Ф. От Фихте до Ницше / Ф. Коплстон. – М.: Республика, 2004. – 542 с.
103. Корчікова І. В. Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в студентському віці: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. В. Корчікова. – Київ, 2014. – 24 с.
104. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко]; [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
105. Крашенинникова Н. Б. Развитие педагогической рефлексии как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Борисовна Крашенинникова. - Нижний Новгород, 2000. - 207 с.
106. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – № 1. – 2003. – С. 5.
107. Крижановська З. Ю. Самореалізація людини як запорука її саморозвитку / З. Ю. Крижановська // Соціальна психологія. – К. : Вид-во Укр. Центру політичного менеджменту, 2009. – № 3 (35). – С. 95–100.

108. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 270 с. – (Профессиональная библиотека учителя; сб. № 10; Новые ценности образования).
109. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. Держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.
110. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в студентському віці: Монографія / С. Б. Кузікова: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 410 с.
111. Кузікова С.Б. Психологія саморозвитку : навч. посіб. / С.Б. Кузікова. – Суми : МакДен, 2011. – 149 с.
112. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
113. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
114. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина.– М., 1990.– 224 с.
115. Кулюткин Ю. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1977. – 151 с.
116. Кулюткин Ю. Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : ЛГУ, 1984. – 156 с.
117. Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л. : Знание, 1967. – 36 с.
118. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
119. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К.Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 22–28.
120. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. – Минск, Университетское, 1998. – 196 с.
121. Кушеверская Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дис... канд. пед. наук / Ю. В. Кушеверская. - Петрозаводск, 2007. - 21 с.
122. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навчальний посібник для пед. ін-тів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212с.
123. Леви В. Умеем ли мы общаться // Мол. коммунист. – 1969. – №10. – С. 108-114.
124. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Г. Лейтц. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 352 с.

125. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М., 1959. – 250 с.
126. Леонтьев А.Н. О проблеме способностей / А.Леонтьев // Вопросы психологии. - 2003. -№ 2. – С. 20-30
127. Леонтьев Д.А. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции [Электронный ресурс] / Д.А. Леонтьев, А.Ж. Аверина // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – №2(16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> 0421100116/0012
128. Лефевр В. Рефлексия / В. Лефевр. – М.: Когито-центр, 2003. – 496 с.
129. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении (1689) // Сочинения: в 3 т. Дж. Локк. – М.: Мысль, 1985. – Т. 1. – С. 77–582.
130. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л.М. Лузина.– Ташкент, 1986.– 95 с.
131. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. унта, 1975. – 120 с.
132. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2005. – 159 с.
133. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – №4. – С. 150–168.
134. М. Бахтин и философская культура XX века / Под ред. К.Т. Исупова. – Ч.1. – СПб: Образование, 1991. – 127 с.
135. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы ВУЗА / О. Ю. Макарова // Фундаментальные исследования. 2013. – № 1 (часть 2). – С. 348–351.
136. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 24-32.
137. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 284 с.
138. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова.– М., 1993.
139. Марцинковская Т. Д. «Образ Я» в современном мире: контакты и трансформации / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. – 2009. – №4. – С. 142-149.
140. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
141. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
142. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
143. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Л. Мерзлякова; Університет менеджменту освіти. – К., 2010. – 20 с.

144. Методологическое сознание в современной науке. – К.: Наук. думка, 1989. – 334 с.
145. Миклин А. М. Проблема развития в современной марксистской философии / А. М. Миклин // *Вопр. Философии*. 1980. – №1. – С. 84-89.
146. Мириманова М. Толерантность как проблема воспитания / М. Мириманова // *Развитие личности*. – 2002. – № 2. – С. 104–115.
147. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М.: Педагогика, 1994. – 135 с.
148. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л.Митина – Кемерово, Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1996 г.
149. Митина Л.М. Психология профессионального развития / Л.М.Митина. – М., 1998. – 322 с.
150. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад.школа, 1983. – 94 с.
151. Московский психолого-социальный институт. Проект «Толерантность». – Режим доступа: <http://www.col.ru/mpsi/KOIS/>»mailto
152. Мушкина И. А. Педагогическая рефлексия как основа совершенствования профессионального мастерства учителя (организационно-педагогический аспект) : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ирина Анатольевна Мушкина. – Москва, 1999. – 152 с.
153. Мясичев В.М. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблемы общей и социальной психологии / В.М. Мясичев // *Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тез. симп.* – Л., 1970. – С. 114-115
154. Найкращі притчі / Упоряд. Г.Басюк.– Тернопіль: Яблуко, 2011.– 408 с.
155. Некрасова С. М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя : Б.в., 2012. – 20 с.
156. Новый завет – Живой Поток. Анахайм. – 1998. – 1457 с.
157. Новиков А.М. Докторская диссертация? Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. -120 с.
158. Новиков А.М. Методология образования. – М., 2002. – 320 с.
159. Огурцов А.П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А.П. Огурцов // *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. – Новосибирск, 1987. – 167 с.
160. Орбан-Лембрик Л.Е. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі / Л.Е. Орбан-Лембрик // *Соціальна психологія*. – №4. – 2008. – С. 74– 75.
161. Орлов А.А. Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А.Орлов // *Педагогика*. – 2010. – № 5. – С. 88-95.

162. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144-147.
163. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку / Е. О. Остапенко // дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут вищої освіти НАПН України, – Київ, 2015. – 250 с.
164. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. 2007. – № 4. – С. 13-18.
165. Остроумова Е. Н. Педагогическая технология формирования готовности студентов к развитию учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Остроумова. – Волгоград, 2002. – 150 с.
166. Павленко Е. А. Формирование готовности студентов педвуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Алексеевна Павленко. – Кривой Рог, 1997. – 194 с.
167. Педагогика : педагогические теории, системы, технологи / С.А. Смирнов, И. Б. Котов, Е. Н. Шиянова, Т. И. Бабаева и др. ; под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 512 с.
168. Педагогика в вузе как учебный предмет: Сборник науч.трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 192 с.
169. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
170. Педагогическое наследие / [сост.: В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
171. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / укл. Н.В. Гузій. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.
172. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н.В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181.
173. Писаренко С.Н. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений учителя школы: дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сергей Николаевич Писаренко. - Магнитогорск, 2002. – 182 с.
174. Пискунова Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Выпуск 1 (45). Серия: Психология. – С. 62-66.
175. Пихтовникова Л. С. Притча как жанр и как тип текста : проблема дефиниции / Л. С. Пихтовникова // Нова філологія. – № 2(11). – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – С. 216 – 224.

176. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль, 2007. – 454 с.
177. Полоз Г. М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. М. Полоз ; Черкас. Нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : [б. в.], 2011. – 217 с.
178. Пометун Олена. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К.: Шк. світ, 2007. – 112 с.
179. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
180. Поплавская М. В. Исследование структуры готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию / М.В. Поплавская // Мир науки, культуры, образования. – Выпуск 6. 2013. – С. 140-142.
181. Поташник М. М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М.М.Поташник.– К.: Рад. школа, 1988. – 187 с.
182. Похмелкина Г.Ф. Видеозапись как средство изучения творческих процессов педагогической деятельности / Г.Ф. Похмелкина // Рефлексивные процессы и творчество. Часть 1. – Новосибирск, 1990. – С. 139-148.
183. Професійна педагогічна освіта: Становлення і розвиток педагогічного знання: монографія/ За ред. проф.О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.
184. Прудковських Ю. С. Професійне самопізнання та самовиховання як складові професійного саморозвитку майбутніх соціальних педагогів / Ю. С. Прудковських, Н. Є. Тимошенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2014. – Вип. 122. – С. 218-221. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_51.
185. Пряжников Н. С. Перспективы рассмотрения проблемы актуализации профессионального самоопределения [Электронный ресурс]: – Режим доступу: <http://www.fpo.ru/trud/profsamoorpred.html>.
186. Психологія особистості: словник-довідник/ [за редакцією П.П.Горностая, Т. М. Титаренко]. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
187. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др. – М.: МФО: ИФ АН СССР, 1988. – 276 с.
188. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 368 с.
189. Радзиховский Л.А. Проблема общения в работах Л.С. Выготского / Л.А. Радзиховский // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.49-67

190. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 479 с.
191. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего образования / Н. М. Розенберг // Советская педагогика.– 1991. – № 3. – С.33-38.
192. Романова Н. Н. Развитие рефлексии эмоциональных состояний будущих педагогов физической культуры : дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталья Николаевна Романова. – Челябинск, 2010. – 195 с.
193. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
194. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
195. Савченко СВ. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня докт. пед. наук спец. 13.00.05. – Луганськ, 2004. – 42 с
196. Сазоненко Г. С. Педагогічні технології / Ганна Сазоненко. – Упоряд.: Г. Кальченко, Т. Вороненко. – К.: Шк. світ, 2009. – 128с.
197. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании / Н.В.Самоукина. – М.: 1996. – 111 с.
198. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-144.
199. Селезнева Е. В. Способность к целеполаганию как фактор стратегичности жизни / Е. В. Селезнева, А. С. Мельничук // Мир психологии. – 2009. – № 4 (40) – С. 215-223.
200. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология: Журн. Высш. шк. экономики. – 2007. – № 3. – С. 108-126.
201. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
202. Серйозні ігри для серйозних людей / Л. Галіцина, О. Шатохіна. – К.: Шк. світ, 2007. –120 с. – (Б-ка «Шк.. світу»).
203. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: Монографія / С.О. Сисоєва. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 400с.
204. Слостенин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
205. Слостенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Слостенин, В.П.Каширин. – М., Изд-во «Академия», 2007. – 478 с.
206. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
207. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И. Слободчиков // Экспериментальные

- исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. – М., 1979. С 15-20.
208. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
209. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку / К. О. Соцький // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. 2014. – № 1. – С. 55-62.
210. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) / Л.Ф. Спирин. – М., 1997.-174 с.
211. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелькина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35-38.
212. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–40.
213. Столин В. В. Самосознание личности: Монография / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 284 с.
214. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2000. – 672 с.
215. Столяренко О.В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник / О.В. Столяренко, О. В. Столяренко. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 248 с.
216. Стратегії модернізації змісту вищої освіти: матеріали для розробки документів з оновлення загальної освіти. – К. : ТОВ «Світ книги», 2001. – 95с.
217. Суртаева Н.Н., Иванова О.А. Педагогическая соционика и проблемы конфликтных взаимодействий. – СПб., 2002. – 136с.
218. Сухомлинский В.А. Розговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
219. Сухомлинский В.А.. Хрестоматия по этике / Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
220. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибр.тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С.403–637.
221. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [з неопублікованої книги «Педагогічна культура»] / В. О. Сухомлинський // Рад. шк. – 1988. – № 6. – С. 87–91.
222. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: Монография / В. А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.,
223. Творческая направленность деятельности педагога : сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Ленинград : НИИ общ. обр. взрослых, 1978. – 102 с.
224. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.

225. Темина С.Ю. Конфликты школы и «школа конфликтов»? (Введение в конфликтологию образования) / С.Ю. Темина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002. – 144 с.
226. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: ДП Спеціалізоване видавництво «Либідь», 2003. – 376 с.
227. Титкова М.С. Рефлексивная активность в структуре адаптационного потенциала личности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – СПб., 2008. – 23 с.
228. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / О.К. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.
229. Тодоровцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
230. Турищева Л.В. Використання притчі у виховному процесі / Л.В. Турищева // Класному керівнику до роботи. – №5(17). – травень. – 2010. – С. 24 – 25.
231. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Пед. соч. : в 6 т. – М. : 1990. – Т. 6. – 527 с.
232. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
233. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л. М. Фридман. – М. : Просвещение, 1977. – 275с.
234. Фризен М.А. Саморазвитие личности: осмысление, проектирование, экзистенциальная ответственность: монографія / М.А. Фризен. – Петроп.-Камч.: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. – 188 с.
235. Хараш А.Г. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. – 1955. – №3. – С. 3-12.
236. Хасан Б.И. Разрешение конфликтов и ведение переговоров: Учебно-методическое пособие / Б.И. Хасан, П.А.Сергомолов.– М.: МИРОС, 2001. – 176с.
237. Химченко О. М. Культурний саморозвиток майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Химченко. – Луганськ, 2012. – 20 с.
238. Царькова Е.А. Компетентность в контексте модернизации профобразования // Профессиональное образование.– №6.– 2004.–С.5-6.
239. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Роман Миколайович Цокур; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського (м. Одеса). – О., 2004. – 258 с.
240. Цукерман Г. А Психология саморазвития / Б. М. Мастеров – М.: Интерпракс, 1995 – 286 с.

241. Чудина Е. Е. Профессионально-личностное саморазвитие будущего учителя в вузе / Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – Вып. 9 (112). – Том 13. 2013. – С.155-159.
242. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов вуза в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. автореф. дис. ... канд. пед наук. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / А. С. Чурсина. – Челябинск. 2011. – 18 с.
243. Шаров А.С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А.С. Шаров // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В.Е.Лепского. – М.: Когито-центр, 2009. – С. 112–132.
244. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю. М. Швалб. – К.: Миллениум, 2003. – 152 с.
245. Шведов И.А. Искусство убеждать / И.А. Шведов. – К.: Молодь, 1986. – 220 с.
246. Шеховцова В. И. Актуальность проблемы формирования информационной культуры у младших специалистов / В. И. Шеховцова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія, 2006. – Вип.12. – С.102-109.
247. Шипилина Л.А. Подготовка менеджеров в педагогическом университете. – Омск: ОГПУ, 1999. – 366 с.
248. Штофф В.А. Моделирование и познание / В. А. Штофф.- Минск, 1974.- 212 с.
249. Шувалова О. И. Экспериментальная проверка формирования информационной культуры студентов педагогического вуза в ходе изучения темы «Глобальные компьютерные сети» / О. И. Шувалова // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Наук.метод.зб., вип.8: Педагогіка /Редкол.: І.І.Мархель та ін. – Одеса: Друк, 2001. – 242 с.
250. Шукшина Т.И. Педагогическая олимпиада как гуманитарная технология формирования профессиональной компетентности [Текст] / Т.И. Шукшина, Т.В. Татьяна // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С.28-30.
251. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.
252. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Щукина Мария Алексеевна. – Тюмень, 2004. – 168 с.
253. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : монография / М. А. Щукина. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2015. – 348 с.
254. Ядов В. А. Социальная психология личности / В. А. Ядов, И.М. Палей, В.С.Магун. Социальная психология.– Л.: ЛГУ, 1979. – С. 75-120.

255. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 697 с.
256. Bandura A. Social-learning theory / A.Bandura. – N.Y.: Prentice-Hall, 1977. – 358 p.
257. Brown K.W. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective / K.W. Brown, R.M. Ryan // P.A.Linley, S.Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. – London: Wiley, 2004. – P. 105–124.
258. Cruickshenk D. Reflective teaching. – Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1987.
259. Gangestad S.W. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal / S.W. Gangestad, M. Snyder // Psychological Bulletin. – 2000. – Vol. 126. – P. 530–555.
260. Grant T.C. Preparing for reflective teaching. – Boston: 1984.
261. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. – 112 p.
262. Johnson D. & Johnson R. Cooperation and competition: Theory and research. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
263. Korthagen F. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / F.Korthagen, J.Kessels // Educ. Res.– 1999.– Vol.28.– №4.
264. Kuhl J. Action Control: The maintenance of motivational states // F.Halisch, J.Kuhl (Eds.). Motivation, Intention, and Volition. – Berlin; Heidelberg: Springer-Verl., 1987. – P. 279–291.
265. Nolen-Hoeksema S. Rethinking Rumination / S. Nolen-Hoeksema, B.E. Wisco, S. Lyubomirsky // Perspectives on Psychological Science. – 2008. – Vol. 3. – №5. – P. 400–424.
266. Posner G.F. Field Experience: A Guide to reflective teaching. – N.Y., 1985.
267. Pyszczynski T. The Role of Self-Focused Attention in the Development, Maintenance, and Exacerbation of Depression / T. Pyszczynski, J. Greenberg // K.Yardley, T.Honess (Eds.). Self and Identity: Psychosocial Perspectives. – Chichester, England: Wiley, 1987.
268. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning.- Boston, London ets., 1996. – P.5.
269. Valverde L. The self-evolving supervisor // Supervision of teaching. – Alexandria: VA, 1982.
270. Wallace M. Training foreign language teachers / M.Wallace. – Cambridge University Press, 1991. – 180 p.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Столяренко Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Валентина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хамська Неліна Болеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Владислав Володимирович – асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукове видання

Акімова Ольга Вікторівна
Галузяк Василь Михайлович
Волошина Оксана Василівна
Давидюк Марина Олександрівна
Каплінський Василь Васильович
Коломієць Алла Миколаївна
Столяренко Оксана Василівна
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Хамська Неліна Болеславівна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Владислав Володимирович
Шахов Володимир Іванович

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 30.06.16 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 15,8. Обл.-вид. арк. 14,75.
Наклад 300 прим. Зам. № 4564.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua