

**Каплінський В. В.**

**Загальнопедагогічна компетентність  
учителя: особливості, складники,  
шляхи формування**

*Монографія*

Вінниця – 2017

УДК 37.011.3-051-047.22  
ББК 74.204  
К 20

*Рекомендовано Вченою радою Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №5 від 26.10. 2016р.)*

**Рецензенти:**

**Акімова О. В.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедрою педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

**Штифурак В. Є.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

**В.В. Каплінський.**

К 20      Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування : Монографія / В. В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2017 – 154 с.

ISBN 978-966-924-478-9

У монографії висвітлено особливості, складові компоненти та шляхи формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя. Адресована студентам магістратури вищих навчальних закладів, аспірантам, викладачам педагогічних дисциплін, слухачам курсів підвищення педагогічної кваліфікації. Прислужиться в процесі самоосвіти всім, кого цікавлять проблеми професійного становлення педагога.

**УДК 37.011.3-051-047.22**  
**ББК 74.204**

ISBN 978-966-924-478-9

©Каплінський В. В. 2017

## **Зміст**

<b>I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ....</b>	<b>7</b>
I.1. Сутність та значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя.....	7
I.2. Теоретичний аналіз понять «знання», «навички», «вміння» в контексті професійної підготовки вчителя .....	25
I.3. Здібності як внутрішні умови формування загальнопедагогічних компетенцій.....	37
I.4. Педагогічні здібності, особистісні якості та складові авторитету вчителя.....	45
<b>II. КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....</b>	<b>65</b>
II.1. Специфіка і структура комунікативних компетенцій педагога.....	65
II.2. Теоретичні засади класифікації комунікативних компетенцій педагога .....	73
II.3. Конструктивна детермінація та виділення основних характеристик комунікативних умінь .....	82
<b>III. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА У РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ .....</b>	<b>91</b>
III.1. Особливості виховної діяльності педагога .....	91
III.2. Шляхи забезпечення успішності виховного впливу в процесі викладання .....	98
III.3. Опора на знання з теорії та практики виховання для забезпечення ефективності виховного впливу.....	115
<b>IV. РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА.....</b>	<b>125</b>
IV.1. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу .....	125
IV.2. Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з педагогічних дисциплін.....	130
IV. 3. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки ....	139

## ВСТУП

Вчитель, який оволодів загальнопедагогічною компетентністю, спроможний успішно реалізувати цілі та завдання навчально-виховного процесу, мотивований до педагогічної діяльності, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, чітко усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного зростання, збагачує і розвиває професійний досвід завдяки особистому творчому внеску, соціально активний та відданий педагогічній професії.

З метою формування такого вчителя необхідно чітко визначити особливості, складники та шляхи формування загальнопедагогічної компетентності. Цьому і підпорядкована структура монографії.

У першому розділі монографії здійснено аналіз структурних компонентів загальнопедагогічної компетентності вчителя, розкрито сутність та значення цього феномену в структурі професійної готовності вчителя. Теоретичне осмислення цієї проблеми поставило її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням в теорії, в тому числі і в педагогічній, умінь та навичок, умінь та здібностей, а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь та знань. Це вимагало комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають. Здібності, що відносяться до ядра особистості, розглядалися як внутрішні умови формування загальнопедагогічних компетенцій. В окремому блоці інформації першого розділу йдеться про педагогічні здібності, особистісні якості та складові авторитету вчителя.

Багато випускників вищих педагогічних закладів 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 комунікативні компетенції, тобто внутрішні моделі майбутньої діяльності, які забезпечують її результативність. Тому другий розділ монографії присвячений аналізу комунікативної складової загальнопедагогічної компетентності. В ньому розкрито специфіку і структуру комунікативних компетенцій педагога, визначено теоретичні засади класифікації комунікативних компетенцій педагога та побудовано їх модель. Конструктивна детермінація комунікативних умінь сприяла виділенню їх основних характеристик.

Диплом про здобуття вищої освіти нерідко є чисто формальним її показником і не завжди свідчить про освіченість фахівця. Справжня освіченість - категорія моральна, оскільки включає в себе не лише певну суму знань, а і моральні норми, закони, правила, які, перетворюючись у переконання, регулюють поведінку людини і визначають її спрямованість.

Саме тому ще одна компетентність педагога є важливою складовою загально педагогічної – виховна. Третій розділ присвячено розкриттю її змісту та ролі у реалізації виховного потенціалу педагогічного процесу. Спочатку визначаються специфічні особливості виховної діяльності педагога, що характеризують її сутність та відмінність від навчальної діяльності, далі пропонуються шляхи забезпечення успішності виховного впливу в процесі викладання, зокрема опора на знання з теорії практики та методики виховання.

Особливості професійної діяльності педагога у тому, що вона потребує оперативного вирішення ситуацій, які постійно її супроводжують. Психолог Ювеналій Кулюткін писав: «Рівень компетентності педагога... може бути визначений насамперед мірою сформованості його вмій розв'язувати професійні педагогічні задачі». Багаторічний досвід професійної діяльності у вищій школі переконує в тому, що справжній педагог не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим

матеріалом, а той, хто вміє в обставинах шкільного життя, яке щосекунди змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись у непередбачуваних педагогічних ситуаціях. Останній, четвертий розділ монографії розкриває роль та місце педагогічних ситуацій у формуванні загальнопедагогічної компетентності педагога. Обґрунтовуються критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу, розглядаються їх різновиди та шляхи використання на заняттях з педагогічних дисциплін. Окремий параграф присвячено використанню відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки.

# **I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

## **I.1. Сутність та значення загальнопедагогічної компетентності в структурі професійної готовності вчителя**

### ***Чинники, що визначають актуальність проблеми***

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, удосконалення і адаптації до сучасних умов кращих традиційних та активного впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти та її організації відповідно до світових тенденцій і вимог.

Сьогодні, яке стрімкими темпами змінюється та оновлюється, вимагає від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як компетентного професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний успішно проектувати та забезпечувати результативність навчально-виховного процесу в навчальному закладі.

В результаті трансформації вищої освіти зі «знанневоорієнтованої» на «практикоорієнтовану» особливого значення набуває *компетентнісний підхід*, зумовлений стрімким розвитком науки, проникненням інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери людської діяльності.

Ерудований, з високим рівнем розвитку критичного мислення, готовий до дослідницької діяльності, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу – саме такий педагог потрібен сучасній школі. Головна умова становлення такого вчителя – оволодіння базовими компетентностями в процесі загальнопедагогічної підготовки.

Немає жодного сумніву в тому, що проблема забезпечення ефективності педагогічного процесу може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності педагога, що потребують постійного розвитку й удосконалення.

Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності потребує високого рівня психолого-педагогічних та спеціальних теоретичних знань, практичних умінь й навичок, розвитку загальнопедагогічних та спеціальних здібностей. А в умовах реформування системи освіти, підвищення суспільних вимог до рівня конкурентоспроможності педагогів особливо підвищуються вимоги до їх *загальнопедагогічної компетентності*. Тому потрібно чітко уявляти її сутність, значення, структуру та умови ефективного формування.

Сформованість високого рівня загальнопедагогічної компетентності вчителя насамперед залежить від активного впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, зокрема педагогічної, про що йдеться у Законі України «Про вищу освіту» [16], «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті» [36], Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [52], Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти [15]. Аналіз державних нормативних документів дозволяє зробити висновок про те, що основною метою вищої школи є підготовка спеціаліста, який володіє необхідними для здійснення успішної професійної діяльності знаннями, реконструктивними та творчими вміннями й навичками, що забезпечують ефективне вирішення професійних завдань та широкого кола сучасних проблем, пов'язаних з професійною діяльністю. Бути компетентним перш за все означає бути здатним мобілізувати у найскладніших ситуаціях шкільного життя отримані знання й досвід.

Компетентнісний підхід у вищій педагогічній освіті орієнтовано на формування особистості майбутнього вчителя в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості,



здатності до успішного здійснення всіх видів професійно-педагогічної та соціальної діяльності.

Зумовлена підвищенням якості підготовки висококваліфікованих фахівців модернізація в сфері вищої педагогічної освіти стимулює розробку нової освітньої парадигми підготовки студентів – майбутніх учителів, які спроможні мобільно реагувати на зміни сучасного ринку праці, здатні до продуктивної професійної діяльності в умовах інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти.

Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної наук.

### ***Основні аспекти дослідження проблеми науковцями***

Проблемами компетентнісного підходу в освіті, професійної та педагогічної компетентності опікуються дослідники: О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, Н. Ничкало, І. Чемерис О. Савченко, С. Трубачева, С. Степаненко, С. Сисоєва, А. Васильченко, І. Гришина та інші.

Питанням формування різноманітних компетентностей майбутнього фахівця присвячено багато наукових робіт вітчизняних і зарубіжних науковців, з-поміж яких найбільш значущими є дослідження В. Байденка, Н. Бібік, А. Вербицького, Б. Ельконіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, В. Лугового, Д. Макклелланда, А. Маркової, Р. Мільруда, Л. Мітіної, О. Овчарук, Дж. Равена, І. Родигіної, О. Савченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, А. Хуторського та інших.

Вивчення й аналіз дисертаційних досліджень останніх років (О. Дрогайцев, Л. Дибкова, Л. Карпова, І. Міщенко, С. Остапенко, О. Пахомова, К. Савченко, Г. Удовіченко, О. Усик, С. Харитонова, С. Яблоков та інші) дає підстави стверджувати, що впровадження ідей компетентнісного підходу в освітній процес є одним із *стратегічних* напрямів реформування вищої освіти; що він є системним і міждисциплінарним; має практичну, прагматичну й гуманістичну спрямованість, адаптивно-реформувальні

можливості; надає освітньому процесу студентоцентрованого характеру; «сприяє підвищенню відповідальності вищих навчальних закладів за кінцевий результат підготовки спеціалістів відповідно до високих академічних й етичних стандартів, культурних й інтелектуальних запитів суспільства, принципів науковості, гуманізму, демократизму, наступності, спадкоємності та безперервності, незалежності від політичних партій, інших суспільних і релігійних організацій» [48, с. 28].

Говорячи про значення компетентнісного підходу в освіті, ми не можемо оминати його основних ідей, узагальнених Л. Філатовою [54]: компетентнісний підхід виник із потреби в адаптації людини до змін, які постійно виникають у виробництві та суспільстві; у поняття «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, що формується «від результату» («стандарту на виході»); компетентності формуються в процесі навчання не лише в школі (в тому числі і вищій), але й під впливом оточуючого середовища, тобто в межах формальної, неформальної та позаформальної освіти; компетентнісний підхід включає в себе ідентифікації основних умінь; компетентність об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складові освіти і означає здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, конкретної діяльності; поняття «компетентність» складають когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти, а також результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо.

Аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (В. Адольф, М. Боліна, В. Кашницький, О. Козирєва, О. Пахомова, О. Прозорова, В. Садова, Л. Скалич, Е. Соловйова, А. Трофименко, Г. Удовіченко, О. Усик та інші), присвячених вивченню проблеми впровадження ідей компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя, дозволяє стверджувати, що, *по-перше*, організація навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу зумовлена соціально-економічними чинниками та реформуванням системи вищої освіти з метою її повної інтеграції у

загальноєвропейський освітній контекст, зростаючими вимогами суспільства до фахового рівня випускника вищого навчального закладу, потребами кожної молодої людини відчувати себе конкурентоспроможним, мобільним, компетентним; *по-друге*, компетентність майбутнього педагога визначає спектр його особистісних якостей (когнітивну, операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, рефлексивну, оцінну, світоглядну, поведінкову тощо); *по-третє*, компетентнісний підхід дозволяє зберегти гнучкість й автономію в архітектурі навчального плану, водночас, він потребує зміни методів оцінки навчання та методів забезпечення якості навчання.

### ***Наукові підходи до трактування сутності базисних понять***

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сучасні підходи до трактування загальнопедагогічної компетентності різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого, як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність.

З метою більш точного розкриття сутності поняття «загальнопедагогічна компетентність» проаналізуємо підходи науковців щодо визначення понять «компетентність» і «компетенція» у психолого-педагогічній літературі. Логіка дослідження сутності та значення загальнопедагогічної компетентності потребує обов'язкового уточнення визначення цих термінів, оскільки вони є головними поняттями компетентнісного підходу в освіті – competence-based education (CBE), що зародився в педагогіці наприкінці 60-х років XX ст. Зауважимо, що ці поняття досить довгий час використовувалися як синоніми, але сьогодні більшістю науковців чітко розмежовуються, хоча й не знаходять однозначного трактування.

У довідковій літературі термін «компетентність» (від латинського *competens* – належний, відповідний) трактується як володіння знаннями, або як сукупність знань і вмінь, необхідних

для ефективної професійної діяльності; як *поінформованість*, *обізнаність*; як *сформованість* знань, умінь, навичок та досвіду, що забезпечують якісне виконання фахівцем його професійних функцій; як *володіння* компетенціями.

У сучасній науковій літературі компетентність розглядається як *досвідченість* у певній галузі, якомусь питанні; *повноважність*, *повноправність* у розв'язанні якоїсь справи; *поінформованість*, *обізнаність*; *сукупність особистісних рис* працівника; як *мотивована здатність* до певного виду діяльності; як *міра* психологічної та професійної *підготовленості*; як *рівень професійної майстерності* спеціаліста; як сформована *сукупність якостей* особистості.

Визначаючи компетентність як *особистісну якість*, *готовність* суб'єктів навчальної діяльності до використання засвоєних знань, навчальних умінь і навичок, а також способів діяльності в житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань, Л. Філатова розглядає її в площині когнітивного, поведінкового, ціннісно-смыслового та емоційно-вольового аспектів[54].

На думку Є.І. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, вона характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку, маючи на увазі рівень розвитку його здатності виносити кваліфіковані судження, приймати адекватні відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

Дещо інший підхід до трактування поняття "компетентність" спостерігається у роботах М. А. Чошанова. Він стверджує, що компетентність виражає значення традиційної тріади "знання, уміння, навички". Формула компетентності, на його думку, може виглядати в такий спосіб: компетентність – мобільність знання + гнучкість методу + критичність мислення.

Цікавою є характеристика поняття «компетентність» як *інтегративного особистісного ресурсу*, що охоплює інтелект, загальний світогляд, систему міжособистісних відносин, спеціальні професійні знання, а також потенціал особистісного

розвитку [53, с. 39]. Однак вона не є статичною незмінною або одноразово заданою якістю особистості, а такою, що безперервно змінюється [14, с. 31].

Логічним продовженням таких міркувань щодо цього поняття є позиція О. Пахомової, яка вважає, що компетентність має *складний інтегративний характер*, тобто «здатність поєднувати велику кількість особистісних компонентів, які можуть бути відносними та взаємозамінними, незалежними одне від одного та у той же час перебувати у системній сполучі з компетенціями як нормативно заданими, стандартизованими професійними вимогами щодо суб'єкта професійної діяльності, з чого витікає діалектичний характер компетентності як явища освітньої культури» [39, с. 31].

Здійснивши аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень з визначеної проблеми, В. Луговий [33] також розглядає компетентність як *інтегральну характеристику* фахівця (тобто набір компетентностей, що характеризує особу як авторитетну в певній сфері суспільної практики), слушно вказуючи, що певна компетентність, з огляду на галузь її використання, може розглядатися як ключова (базова), соціальна чи професійна.

Термін «компетенція» (від латинського *competere* – вимагати, відповідати, бути придатним, здібним до чогось) у довідковій літературі визначається як коло *повноважень*, наданих законом, статутом чи іншим актом певному органу або посадовій особі; як *знання та досвід* у тій чи іншій галузі; як високий рівень *обізнаності*; як *сукупність* доступних для вимірювання чи оцінювання *умінь, знань і навичок*, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

У проєкті «Настроювання освітніх структур у Європі: TUNING» (2000) поняття «компетенції» розглядається як поєднання характеристик, що належать до знань і їх застосування, до позицій, навичок і відповідальності, які описують рівень або ступінь, до якого певна особа здатна ці компетенції реалізувати [54].

У науковій педагогічній літературі поняття «компетенція» тлумачиться як *наперед задана соціальна вимога (норма)* щодо освітньої підготовки спеціаліста, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; як така *форма інтеграції знань, умінь і навичок*, що дозволяє ставити за мету перетворення навколишнього середовища й досягати її. Цінними є міркування щодо цього поняття І. Зимньої, яка цілком слушно акцентує увагу на тому, що компетенції виявляються в діяльності та поведінці людини та стають її особистісними якостями, тобто «компетенції – це деякі внутрішні потенційно приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відношень), які згодом виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах» [20, с. 23].

Здійснюючи порівняльний аналіз цих понять О. Ларіонова [31, с.118-120] та А. Хуторський стверджують, що компетентність – *особистісна якість* (або *сукупність якостей*) спеціаліста, що з'являється, розвивається та вдосконалюється у процесі освоєння практичної діяльності, зумовлена досвідом діяльності у певній соціальній й особистісно значущій сфері, а компетенція – *межа* сфери діяльності спеціаліста. Л. Філатова [54] вкладає в останнє поняття інший сенс. На її думку, «компетенції» є поняттям *процесуальним*, тобто компетенції як виявляються, так і формуються в діяльності, отже компетенція – це здатність змінювати в собі те, що повинно змінитися у відповідності до певної ситуації із збереженням певного ядра освіти.

Е. Зеєр [18; 19, с. 25-27], вважає, що компетентність – *змістовне узагальнення* теоретичних й емпіричних знань, представлених у вигляді понять, принципів, положень, які утворюють певний зміст, тобто це цілісна систематизована сукупність узагальнених знань у дії; компетенція – узагальнені засоби дій, які забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності, *здатність* людини реалізувати на практиці свою компетентність.

Наступня точка зору, на наш погляд, найбільш реально характеризує відмінність цих понять: компетенція – це необхідна складова компетентності, що є «інтегруючим результатом професійної діяльності особистості» [28, с. 15], тобто компетенції тлумачаться як похідні, вужчі за поняття «компетентність» явища (В. Байденко, В. Болотов, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші). Саме ця точка зору є стрижневою для даного викладу: *компетенції – складні узагальнені способи діяльності, які опановують під час навчання, а компетентність є результатом набуття компетенцій.*

Тому компетенції можна розглядати як знання, вміння та навички, що формуються в процесі навчання й утворюють зміст такого навчання; а компетентність – як здатність до виконання діяльності на базі набутих знань і сформованих навичок і вмінь [1, с. 107]. Компетенція є підґрунтям успішної діяльності, а компетентність – більш глобальне утворення, яке є особистісним ресурсом.

*Отже, компетенції – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що виникають на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей і зумовлюють готовність та здатність спеціаліста до успішного виконання ним професійної діяльності.*

Підсумовуючи викладене вище, підкреслимо **важливість розкриття сутності цих понять та їх розмежування.** *По-перше*, компетентності та компетенції є базовими поняттями, без усвідомлення яких неможливе впровадження компетентнісного підходу в освітній процес, вони характеризують відповідність фахівця висунутим вимогам, визначеним критеріям і стандартам у певних галузях професійної діяльності, якість підготовки випускника вищого навчального закладу; *по-друге*, компетентності та компетенції спрямовані на виокремлення рис, властивостей, якостей особистості, які необхідні їй для адаптації в навколишньому середовищі (зокрема, в освітньому) та життєдіяльності в соціумі; *по-третє*, сукупність

компетентностей і компетенцій в освітньому процесі є ієрархічною системою, рівнями якої є ключові (базові) компетентності та компетенції, загальногалузеві компетентності та компетенції, спеціальні (предметні) компетентності та компетенції.

Згідно з вимогами компетентнісного підходу, одним із головних завдань підготовки вчителя є формування ключових компетентностей фахівця. На думку експертів Ради Європи, найбільш значущими для педагога є наступні ключові компетентності:

- соціальні – участь у прийнятті спільних рішень, функціонуванні та покращенні демократичних інститутів, урегулювання конфліктів ненасильницьким шляхом;
- комунікативні – толерантність, уміння спілкуватися;
- міжкультурні – розуміння один одного, здатність жити з людьми різних культур, мов, релігій;
- інформаційні–комп’ютерна грамотність, здатність оволодіти новими технологіями у професійній галузі;
- навчальні – здатність вчитися протягом усього життя, що є основою безперервної професійної освіти [2].

Дж. Равен у роботі «Компетентність у сучасному суспільстві» [44] описує 37 різновидів компетентностей. Він розрізняє спеціальну, соціальну й особистісно-індивідуальну компетентності. В останній досить значущою є роль внутрішніх засобів, оскільки вони є провідним фактором у досягненні найліпшого результату. На його думку, розвиток компетентності нерозривно пов’язаний із системою цінностей, «тому що виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, допомога йому більш ясно їх усвідомити, а розв’язання ціннісних конфліктів й оцінка альтернатив є підґрунтям будь-якої програми розвитку компетентності» [45, с.112].

На підґрунті ідей Дж. Равена Т. Афанасьєва та Н. Немова в моделі компетентності виокремлюють такі складові: когнітивні складові як процес цілепокладання та проектування діяльності з урахуванням можливих ризиків і перешкод; афективні складові як емоційна мотивація виконання завдань; вольові складові як



здатності ідентифікації власної праці за рахунок уміння долати труднощі [2].

У фундаментальній праці «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [27] подається такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентності, компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій, громадянська компетентність, підприємницька компетентність.

Г. Безюльова, розглядаючи компетентність як готовність (підготовленість) людини до виконання тієї або іншої соціальної ролі, виокремлює такі її види: технологічна, професійна, соціальна, самоосвітня, громадянська [4].

На думку Н. Кузьміної [30], основа професійно-педагогічної діяльності складається із п'яти видів компетентностей: 1) спеціальна й професійна компетентність у галузі тієї дисципліни, що викладається; 2) методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь, навичок учнів; 3) соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; 4) диференційно-психологічна компетентність у галузі мотивів, здібностей учнів; 5) аутопсихологічна компетентність у галузі гідності, недоліків власної діяльності та особистості.

Узагальнюючи зміст останніх наукових пошуків, можна виділити такі види компетенцій:

- ключові компетенції, які мають такі властивості, як універсальність, об'ємність, «метапрофесійність», «надпрофесійність»;
- професійні (діяльнісні) компетенції – готовність і здатність особистості виявляти, осмислювати й оцінювати можливості свого розвитку, та формувати самостійність, самоповагу, надійність, відповідальність, відчуття обов'язку, систему цінностей;
- компетенції, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві (толерантність, повага до інших культур, здатність співіснувати з носіями інших культур і релігій);

- компетенції, що відносяться до оволодіння усною та письмовою комунікацією;
- компетенції, пов'язані з інформатизацією суспільства та здатністю навчатися впродовж життя;
- соціальні компетенції – готовність і здатність жити в соціальній взаємодії, адаптуватися до умов, що змінюються, здатність до аналітичного та критичного мислення, креативність, комунікативні навички, вміння працювати в команді тощо.

Науковці також розрізняють загальнонавчальні та предметні компетенції. На думку А. Щукіна, загальнонавчальна компетенція студентів – це «здатність користуватися прийомами розумової праці та самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю» [59, с. 189], а предметна компетенція – «сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни» [59, с. 227].

Структура професійної компетентності майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників (В. Байденко, Н. Гончарова, Е. Зеєр, І. Зимняя та інші) складається із певних компетенцій, з-поміж яких значущими є: фахова (предметна, спеціальна), психологічна, комунікативна, методологічна, методична (дидактико-методична), етична (моральна), операційно-діяльнісна (практична, технологічна, функціональна), загальнокультурна, управлінська, інформаційна, рефлексивна, аутопсихологічна, педагогічна.

Набір ключових компетенцій, прийнятий в освітній практиці, містить у собі компетенцію в сфері пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на засвоєнні способів самостійного набуття знань із різних джерел інформації; компетенцію в сфері суспільної діяльності; компетенцію в сфері трудової діяльності; компетенцію в побутовій сфері (включаючи аспекти родинного життя, збереження здоров'я тощо); компетенцію в сфері культурної діяльності (включаючи набір шляхів і способів використання вільного часу, які культурно та духовно збагачують людину).

Визначені Радою Європи базові компетенції необхідні будь-якому спеціалісту, але в контексті підготовки майбутніх учителів набувають особливого значення. Вони дозволяють педагогам інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше педагогічне явище; здатність передбачати та планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені результати педагогічної діяльності; уміння ефективно користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється й оновлюється.

Значення загальнопедагогічної компетентності вчителя також визначається її впливом на освітній простір загалом, оскільки вона при певних умовах може стати механізмом поступової переорієнтації домінуючої освітньої парадигми із переважною трансляцією знань на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, тотожних здатності випускника до виживання й стійкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно й комунікаційно насиченого простору (Г. Селевко [51]); провідним способом, механізмом налагодження та реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією (Дж. Равен [44]); орієнтиром педагога на цілі-вектори освіти: успішне навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію й розвиток індивідуальності, що забезпечує якість освіти (Е. Зеєр [19]; М. Нікандров [37]); методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу й успішної інтеграції вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейський і світовий освітній простір (Г. Селевко [51]); реалізатором такого виду освіти, що не зводиться до знанневоорієнтованого компонента, а передбачає цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями професійних і життєвих проблем, виконання ключових, наближених до соціальних сфер, функцій, соціальних і професійних ролей, компетенцій, оволодіння певною системою діяльності (Л. Коган [25]).

У сучасних дослідженнях українських науковців (Н. Бібік, В. Кравцов, В. Кремень, В. Лозовецька, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пироженко, В. Радул, О. Савченко, Л. Сохань та інші), присвячених фаховій професійній підготовці спеціалістів, доведено, що професійна компетентність дозволяє перейти у професійній освіті від її орієнтації на відтворення знань до їх творчого застосування; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів, спрямованих на розвиток пізнавальної активності та самостійності; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу[27].

Пошук шляхів розвитку загальнопедагогічної компетентності вчителя зумовлює звернення до проблеми визначення контурів поняття професійної компетентності із виокремленням її структурних компонентів у проекції педагогічної освіти. Професійна й педагогічна компетентність стали предметом активного дослідження науковців лише з 90-х років минулого століття, що пов'язано, насамперед з визнанням у провідних країнах світу значної ефективності компетентнісного підходу в загальній і професійній освіті.

Вітчизняні вчені по-різному тлумачать поняття професійно-педагогічної компетентності. Зазначимо, що у науковий обіг воно було введено вперше російським науковцем Н.Кузьміною, яка визначила його як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукові й практичні знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [30, 90]. Н.Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані у свою чергу на формування особистості іншої людини.

Заслугує на увагу в контексті розгляду загальнопедагогічної компетентності визначення професійної компетентності, запропоноване у словнику за редакцією академіка Н. Ничкало: «професійна компетентність – сукупність

знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [27, 78].

В. Ю. Стрельников вважає, що під професійною компетентністю педагога необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі.

На основі аналізу різних підходів до тлумачення сутності професійної компетентності педагога можна зробити висновок, що сучасні науковці розглядають професійну компетентність викладача як сукупність трьох складових компонентів: предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного.

Зауважимо, що загальнопедагогічна компетентність учителя не зводяться до комбінації наукових відомостей, практичних умінь і навичок, а включає здатність і готовність особистості розв'язувати різноманітні проблеми у професійній діяльності, які її постійно супроводжують. Інакше кажучи, освітні результати (компетентності) є здатністю особистості розв'язувати реальні (професійні, комунікативні, особистісні, культурні) завдання. Тому основною метою підготовки майбутнього вчителя можна вважати формування активної, творчої особистості, що глибоко обізнана щодо свого предмету, володіє різноманітними методичними засобами, має ґрунтовні психолого-педагогічні та спеціальні знання, є ерудованою, культурно розвиненою, творчою особистістю.

Виходячи з аналізу та узагальнення основних положень наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем сутності та шляхів формування загальнопедагогічної компетентності, визначмо основні її ознаки та складники: сукупність знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності особистості; комплекс якостей особистості, що поєднують в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти, які забезпечують здатність педагога успішно здійснювати педагогічний процес і забезпечувати його

результативність; здатність педагога до ефективної взаємодії з учнями, іншими педагогами та батьками.

Отже, вчитель має загальнопедагогічну компетентність, якщо він оволодів сукупністю психолого-педагогічних і спеціальних знань, умінь, навичок та досвіду творчої діяльності; розвиненим загальним світоглядом; комплексом якостей, що поєднують в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти; здатністю до ефективної взаємодії з учнями, іншими педагогами та батьками; здатністю до адекватного осмислення і практичного вирішення проблемних педагогічних ситуацій, що супроводжують професійну діяльність. Її складниками є когнітивний, мотиваційно-ціннісний та комунікативний.

Ґрунтуючись на нормативних документах Міністерства освіти і науки України щодо підготовки учителів, Державного стандарту освіти та галузевих стандартів, визначимо комплекс загальнопедагогічних компетенцій, які є складовими загальнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя:

- володіє культурою мислення, здатен до узагальнення, аналізу, сприйняття та критичного оцінювання наукової інформації, визначення мети та шляхів відбору шляхів її досягнення;
- здатен долати стереотипи, проявляти гнучкість мислення;
- готовий здійснювати особистісно-орієнтований підхід під час навчання, створювати творчу атмосферу під час уроку, стимулювати інтерес учнів до пізнавальної діяльності;
- здатен використовувати теоретичні знання при вирішенні практичних завдань та розв'язанні педагогічних ситуацій, здійснювати моніторинг досягнень учнів з предмету;
- здатен аналізувати й оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання, формувати власну методику, застосовувати новітні засоби й технології під час вивчення конкретного предмета;
- володіє методами педагогічного дослідження у професійній діяльності;

- здатен використовувати методи математичної обробки інформації, теоретичного й експериментального дослідження;
- готовий здійснювати свою професійну діяльність з урахуванням прийнятих у суспільстві моральних і правових норм, додержуватися правил педагогічної етики;
- готовий до взаємодії з колегами, учнями та їх батьками; здатен працювати в колективі, виконуючи свої обов'язки творчо та у взаємодії з іншими членами колективу;
- здатен відстоювати свої позиції в професійній сфері, знаходити компроміси й альтернативні рішення;
- готовий використовувати методи та прийоми самовиховання для підвищення адаптаційних резервів організму й укріплення здоров'я;
- здатен розуміти сутність і значення інформації для розвитку сучасного інформаційного суспільства, усвідомлювати ризики та загрози, що виникають у цьому процесі, дотримуватися головних вимог інформаційної безпеки;
- здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства ;
- здатен використовувати Інтернет-технології; локальні мережі; бази даних; інтерактивні дошки тощо.
- здатен працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, розробляти власні електронні продукти, розповсюджувати власний досвід викладання навчальних дисциплін;
- готовий використовувати основні методи, способи та засоби отримання, збереження, переробки інформації, готовий працювати з комп'ютером як засобом збереження та управління інформацією;
- готовий до особистісного та професійного самовдосконалення, саморозвитку, самонавчання, саморегулювання, самоорганізації, самоконтролю;

- здатен відслідковувати нові наукові розробки, прогнозувати можливості їх застосування в навчальному процесі.

Зміст загальнопедагогічної компетентності можна представити у вигляді сукупності таких складових: 1) сукупність психолого-педагогічних знань, умінь навичок і ставлень, досвіду пошукової та творчої діяльності; 2) система кваліфікаційних знань та спеціальних професійних компетенцій; 3) сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей педагога (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо); 4) загальна культура та загальний світогляд; 5) володіння педагогічними технологіями; 6) педагогічна майстерність; 7) здатність до інноваційної діяльності.

Вона включає наступні компетенції: пізнавально-інтелектуальну, загальнокультурну, діагностичну, прогностичну, організаторську, компетенцію у сфері інформаційних технологій (інформаційно-комунікаційну), аналітичну, комунікативну, громадянську, рефлексивну, компетенцію творчості, методичну, дослідницьку, особистісну, педагогічну майстерність.

Слід зауважити, що при визначенні загальнопедагогічної компетентності на перший план висуваються не спеціальні, а саме педагогічні та особистісні характеристики вчителя: тобто структура загальнопедагогічних знань, умінь, здібностей та особистісних якостей вчителя, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

*Таким чином, загальнопедагогічна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення навчальної та виховної діяльності; складна, багаторівнева стійка особистісна структура, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, розвитку загальнопедагогічних здібностей та значущих для вчителя особистісних якостей, гармонійне поєднання яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.*



Її якість визначається прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до професійної діяльності. Домінуючим чинником у формуванні загальнопедагогічної компетентності ми вважаємо особистість учителя, його творчий потенціал.

Вона включає не лише змістовий, а й процесуальний компонент, суттєвими ознаками якого є мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення, що, в свою чергу, дає змогу здійснювати пошукову та творчу діяльність, самостійно здобувати нові знання, аналізувати діяльність учасників навчально-виховного процесу, приймати оптимальні рішення в непередбачених ситуаціях шкільного життя. Слід акцентувати особливу увагу на тому, що загальнопедагогічна компетентність є результатом освіти, самоосвіти і саморозвитку педагога.

Вчитель, який оволодів загальнопедагогічною компетентністю, успішно реалізує цілі та завдання навчально-виховного процесу, мотивований до педагогічної діяльності, досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів, чітко усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий для постійного професійного зростання; збагачує і розвиває професійний досвід завдяки особистому творчому внеску; соціально активний та відданий педагогічній професії.

## **1.2. Теоретичний аналіз понять «знання», «навички», «вміння» в контексті професійної підготовки вчителя**

Оскільки найважливішими складниками загальнопедагогічної компетентності є *знання, уміння та навички*, ми не могли оминати дискусії щодо розкриття сутності цих понять у психолого-педагогічній літературі, особливо 80-90 років минулого сторіччя. Теоретичне осмислення цієї проблеми ставить її в залежність від розв'язання проміжних проблем, пов'язаних з нечітким розмежуванням в теорії, в тому числі і в педагогічній, умінь та навичок, умінь та здібностей, а також відсутністю чіткого теоретичного обґрунтування логіки

взаємозв'язку вмінь та знань. Це вимагає комплексного аналізу названих понять в їх взаємозалежності, можливого з позицій структури особистості, тобто того цілого, якому вони належать і компонентами якого виступають.

Проблема формування загальнопедагогічної компетентності вчителя вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття «вміння», здавалось би, вже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті.

В нагромадженому наукою досвіді дослідження вмінь та навичок не існує спільної думки щодо сутності і структури названих понять. Їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, нерідко спрощуючи цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій.

Використовуючись в одному словосполученні «знання, вміння, навички», останні два поняття найчастіше зливаються в одне. Підмінюючи їх, ми таким чином розмиваємо поняття «вміння» і спрямовуємо його формування в рамки того шляху, по якому здійснюється формування навичок. Пошук особливого шляху формування вміння, адекватного його сутності, вимагає їх чіткого розмежування.

Головні відмінності між цими поняттями в свій час досліджував К.Платонов, який бачив їх в тому, що вміння випереджається і супроводжується процесом мислення.

Вміння, на думку вченого, може проявлятися «так і інакше», однак повторюється досить рідко, оскільки постійно змінюються ті умови, в яких воно реалізується і в яких «так» (звична на основі минулого досвіду дія) не спрацьовує і не призводить до успішного результату.

Навичці ж передують, відпрацьоване на основі багаторазового повторення, «розпорядження» виконувати ту чи іншу дію «тільки так, а не інакше», тобто вона забезпечує стереотипну автоматизовану дію, яка протікає в колі подібних ситуацій [41, 102].

Що стосується навички, то в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях не існує розбіжностей щодо цього поняття. Це зумовлено її простою та однорідною психологічною будовою, з одного боку, а з другого, – проявом в більш-менш постійних, стабільних ситуаціях.

Розбіжності щодо визначення поняття «вміння» виникають тому, що не існує спільної думки, чи є вміння первинними стосовно навички, чи навпаки.

Деякі вчені (Т. Ільїна, П. Рудик, Н. Левітов та ін.) вважають, що вміння – це перехідна сходинка до навички, тобто незавершена навичка, а людина, яка оволоділа вміннями, знаходиться на нижчому етапі розвитку у порівнянні з людиною, яка оволоділа навичками.

Ці судження дозволяють зробити висновок про те, що в результаті тренування вміння автоматизуються і стають навичками. А це наводить на ще один висновок: вивести особистість на вищий рівень діяльності, успішно оволодіти нею – означає сформувати навички.

Однак, хоч і автоматизовані дії складають значну частину нашого повсякденного життя, вони все ж відображають штучно вибудовану ситуацію, оскільки людина по суті запрограмована природою на гнучку, пошукову поведінку в динамічному світі, що постійно змінюється [46, 13].

Педагогічна діяльність тим більш не може ґрунтуватись на стереотипах, бо вона не відбувається в стандартних умовах, а навпаки пов'язана з виникненням нестандартних, неочікуваних ситуацій, в яких дії неможливо запрограмувати або передбачити заздалегідь. Кожний її елемент вимагає нестандартного підходу.

Навички ж пов'язані зі стереотипними діями, які стають перешкодою в умовах, що змінюються. На цю складність вказував у свій час відомий фізіолог І. Павлов, стверджуючи, що стереотип стає косним, важко піддається змінам і долається в нових умовах. В. Босенко зауважує: «Підганяючи живу педагогічну діяльність, яка постійно оновлюється, під свої «мертві формули», і ставлячи її в залежність від них, він (стереотип) наносить їй велику шкоду. В результаті – педагог,

що повторює з року в рік одні і ті ж стандартні операції, взагалі втрачає здатність педагогічного бачення і перестає бути педагогом-творцем, художником, стаючи ремісником» [5, 103].

Цілком зрозуміло, що будь-якій діяльності, зокрема педагогічній, властиві й алгоритмічні компоненти, для вдалого здійснення яких достатньо володіти навичками. Але її своєрідність полягає в тому, що вона вимагає гнучкості, постійних переглядів застарілих поглядів, оновлення і творчого вдосконалення.

Ці міркування призвели нас до необхідності надати перевагу тому підходу, відповідно з яким уміння є творенням нового, своєрідним творчим моментом у практиці суб'єкта. Саме такі вміння, які мають свідомий характер з можливістю переходу в творчість, і вимагають не автоматичного, а творчого використання знань та навичок, за вдалим висловлюванням В. М'ясищева, не дають діяльності «застигнути в стереотипі» [35,10].

В основі їх формування лежить шлях, який передбачає не стільки тренування і закріплення одних і тих самих способів діяльності, скільки тренування та напруження розуму. Нестереотипні і неалгоритмічні дії – його прерогатива. І успішність їх здійснення буде цілком залежати від того, наскільки свідомо вони будуть плануватись і моделюватись.

Серед вчених, які займають таку позицію, також не існує єдиної думки щодо визначення поняття «вміння». Мабуть це тому, що це поняття є досить багатозначним, зі складною психологічною структурою і пов'язане з іншими компонентами особистості (її емоційною та вольовою сферами, мисленням, особливостями характеру та ін.), з багатофункціональністю та різноманіттям педагогічної діяльності, якщо мова йде про вміння педагогічне.

Отже, **вмінням** називають: *знання*, які включені в певну діяльність (Ф. Гоноболін); *застосування* знань та навичок (Ю. Самарін ); *володіння* системою психічних і практичних дій (М. Бургін); *спосіб* виконання дій (Поль Вайнцвайг); *систему* операцій і дій (А. Бодальов ); *можливість*

виконувати дії (В. Кузнецов); *готовність* свідомо і самостійно вирішувати те чи інше завдання (В. Давидов); *здатність* виконувати будь-яку діяльність (Н. Кузьміна).

Нам найближча точка зору вчених, які визначають вміння через здатність людини виконувати певну діяльність на основі набутих знань та навичок з акцентом на свідомій і творчій характер цього поняття.

Аналогічні характеристики впливають із лінгвістичного аналізу поняття «уміння», оскільки його морфемний склад – це корінь «ум» і суфікс «ін» («енj(э) – рос.»), що утворює іменники зі значенням дії. Таким чином, *уміти* – значить здійснювати певну дію, виконувати її розумно, свідомо, а *вміння* – те, що забезпечує результативність цієї дії в нових умовах.

Рівень сформованості навички визначається автоматизмом дії або системи дій, рівень уміння – рівнем участі у виконанні дій інтелектуальної сфери особистості. Чим вищий внутрішній свідомий рівень вміння, тим вищий рівень самого вміння.

Аналіз сутності вмінь дозволяє виділити три рівні їх прояву в діяльності.

**Перший:** дії можуть мати відображувально-репродуктивний характер, тобто здійснюватись за шаблоном, копіюючи чужий, винайдений іншим, або повторюючи власний спосіб діяльності.

Зупинившись на цьому рівні, вчитель, як правило, губиться в непередбачуваній новій педагогічній ситуації, і намагання «відкрити старим ключем новий замок» не дає успішного результату.

**Другий:** частково-пошуковий характер дій. Це вибір на основі співставлення і аналізу альтернативних, багатоваріантних рішень найоптимальнішого варіанту.

**Третій:** творчий характер здійснюваної дії, який базується на глибокому аналізі певних ситуацій та умов їх протікання, в результаті чого виникає новий варіант вирішення (новоутворення) або ж відомий спосіб гнучко пристосовується до нових умов, набуваючи нових якісних характеристик.

Саме такі вміння відкривають можливість легко і швидко знаходити і приймати вірні рішення в непередбачуваних

ситуаціях, які досить часто виникають в професійній діяльності вчителя.

Розрізняють вміння первинні і вторинні (більш досконалі, які формуються на основі первинних). Перші ґрунтуються на конкретних практичних знаннях або алгоритмах і забезпечують проміжні дії, в результаті багаторазового повторення яких формується навичка, а їх усвідомленість поступово зникає. Навичка ж стає автоматизованим компонентом більш складного вміння.

Різниця між простим і складним умінням полягає в тому, якого характеру і складності дії вони забезпечують і якого об'єму знань потребують. Рівень складності вмінь є прямо пропорційним рівню складності дій, які вони забезпечують.

Первинні вміння, що є передумовою для переходу елементів знань в навичку, взаємодіючи між собою, з новими знаннями та навичками, які формуються на їхній основі, постійно ускладнюються і набувають нових характеристик. Причому вони тим багатші і різноманітніші, чим багатші знання і навички, які лежать в їх основі.

Отже, класичний ланцюжок «знання – вміння – навички», як справедливо відмічає К. Платонов [42, 81], неповно відображає кінцеву мету педагогічного процесу. Повніше і правильніше буде представити його у такому варіанті: знання – первинні вміння – навички – знання – вторинні вміння.

Таким чином, аналіз сутності та чітке розмежування понять «вміння» і «навички» при підготовці майбутнього вчителя сприяє цілеспрямованій орієнтації даного процесу на набуття вторинних вмінь, які формуються не шляхом вправ, а на основі взаємозв'язку знань та навичок, перетворюючись у гнучкі структури, що спроможні забезпечити результативність такої ж гнучкої за своїм характером педагогічної діяльності.

При розгляді проблеми співвідношення понять «знання» і «вміння» виникають проміжні проблемні питання: реалізуються знання в процесі функціонування того чи іншого вміння як його компонент чи забезпечують це функціонування; чи можна вважати вміння застосуванням знань на практиці; які знання і за

яких умов перетворюються в фундамент високорозвинених вмій

Питання про те, чи є знання в функціональному структурному компоненті вмій чи вважаються їх основою, має принципове значення.

Якщо знання, поряд з навичками, вважати двома головними структурними компонентами вмій, то для оволодіння останніми достатньо засвоїти необхідний запас знань і сформувати навички.

Однак багаточисельні факти свідчать про те, що досить часто, добре засвоївши програмовий матеріал, тобто отримавши все необхідне для здійснення тієї чи іншої діяльності, а також озброївшись навичками, педагог губиться в нових нестандартних умовах. Навіть при високому рівні їх розвитку попадає «впросак» в ситуаціях, які вимагають самостійного, непередбаченого заздалегідь рішення.

Таким чином, за наявності того, що разом складає структуру вмій (знань і навичок), відсутні самі вміння, які пов'язані з діями в нових умовах.

З іншого боку, з цієї причини знання часто перетворюються в самоціль замість того, щоб бути засобом для досягнення цілі. Стратегічна мета (формування вмій) декларується або «мається на увазі», а на практиці вирішуються тільки тактичні цілі: засвоїти знання і сформувати навички.

Було б невірно вважати вміння дією або системою дій, яка складається з названих вище структурних компонентів, оволодіння якими призводить само собою до формування вмій. На наш погляд, знання – це ті теоретичні позиції, якими керується людина, плануючи, організовуючи і контролюючи дії.

Така позиція дозволяє зробити висновок про те, що визначення вміння як застосування (використання) знань на практиці не відображає суті даного поняття: людина може застосовувати знання на практиці все життя, так і не володіючи вміннями, тобто не вміючи переносити засвоєний раніше досвід у змінені умови.

Питання про те, які знання і за яких умов перетворюються в фундамент умінь і стають керівництвом до дій в нових умовах, також має принципове значення, адже дуже часто знання – це тільки «засвоєна інформація», від якої студент звільняється після екзамену, або вона залишається мертвим багажем, не викликаючи ніякої післядії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури в аспекті розв'язання поставленого питання дозволив прийти до наступних **висновків**.

**По-перше.** Предметні знання нерідко взагалі не торкаються свідомості і не відображаються в ній, а проходять повз і зникають, не залишаючи сліду, або на якийсь час відображаються у свідомості, механічно приєднуючись до наявного досвіду, але ніяк не розвиваючи людини, не впливаючи на її поведінку, з чисто прагматичних цілей: відповісти на семінарі, скласти екзамен і тощо).

Основою ж умінь і подальшого розвитку особистості можуть стати лише ті знання, які не тільки прийняті і відображені, але й збережені. Однак збережені не в формі гіпотетичного, словесного знання, яке ніяк не визначає поведінки і діяльності людини, а знання дієвого, тобто такого, яке є реальним керівництвом до дій та регулятором поведінки.

Такими знаннями можуть стати лише *особистісно значущі* знання, оскільки, як справедливо зауважує Є. Ільїн, «здоровий розум... по всякому чинить опір абстрактному знанню, яке ні сьогодні, ні завтра, ні тут, ні там ніяк себе не проявить» [22, 135].

Як і в процесі фізичного розвитку людини її організмом може бути засвоєна лише їжа з цінними мікроелементами, а не просто та що заповнює шлунок, так і бути основою вмінь, тобто «прорости в особистість» і стати керівництвом до дій можуть лише ті знання, які набувають особистісного, суб'єктивного смислу.

Таким чином, як доречно наголошує В. Чудновський, «для того, щоб знання стали діючими, необхідно щоб їм передувало



переживання істинності цих знань, їх необхідності, потреби в практичній реалізації» [57, 40].

**По-друге.** Закласти міцний фундамент умінь неможливо шляхом «прямих поставок» навіть цінних і актуальних для особистості знань, оскільки стати їх носієм ще не означає вміти, тобто набути відповідного досвіду діяльності. Людина прямою передачею знань ніколи не навчиться діяти. Тільки ті знання стануть способом успішних дій, які будуть не лише передані і засвоєні у формі готових висновків, а набуті шляхом власних зусиль, оскільки самі по собі висновки не мають цінності без того розвитку, який до них призвів і того розвитку, до якого вони призведуть далі.

На думку В. Давидова, навіть навчальна діяльність не може здійснюватись на основі «деяких вже сформованих знань, переданих в готовому виді», хоч і виконується «певна навчальна робота» [12, 81].

Отже, в основу вмінь можуть бути покладені лише ті знання, які не нав'язуються ззовні у формі готових висновків, а які «дозрівають», формуються в результаті створення таких умов, за яких особистість вміло підводиться до самостійних висновків, стаючи не пасивним їх споживачем, а активним творцем.

**По-третє.** У зв'язку з тим, що «...вміння являють собою не механічну комбінацію, а все «новий і новий сплав» знань, навичок, досвіду і творчих можливостей», важливо створювати умови для такого сплаву у кожній новій ситуації [23,26].

Це стає можливим лише тоді, коли оволодіння знаннями як основою вмінь передбачає обов'язкове оперування ними, *вільне* володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, при якому засвоювані знання відразу «включаються в роботу», функціонують. Інакше нерідко вони так і залишаються знаннями відображального, фотографічного плану, а коефіцієнт їх корисної дії досить низький. «Знання не повинні лежати в нас мертвим вантажем, а весь час крутитись, кипіти, зв'язуватись між собою, перевірятись спостереженнями» [40, 54].

Таким чином, тільки такі, діяльні і гнучкі, знання допоможуть успішно орієнтуватись в непередбачуваних умовах шкільного життя, а їх засвоєння має забезпечуватись створенням умов для їх паралельного функціонування, «оскільки система знань без достатньої динаміки веде до педантизму, до застою і до шаблону» [50, 369].

**По-четверте.** Опіраючись на структурно-номінативну модель наукового знання, ми прийшли ще до одного висновку: уміння не можуть базуватись лише на знаннях, що в методології науки називаються «логіко-лінгвістичними» [7], засвоєння яких нерідко відбувається на чисто термінологічному рівні з установкою на завчання і відтворення.

Окрім них в основу вмінь має бути покладена система знань «прагматико-процедурних» [8], тобто *знань методів і способів* теоретичних і практичних дій. Ми не кажемо «про методи і способи», оскільки знати про методи і способи – це знову ж таки залишатись на рівні «логіко-лінгвістичної» системи («декларативних» знань, до яких відноситься визначення методів, їх класифікація і т.п.) і не вміти ними користуватись на практиці. Такі знання ще не формують самого методу.

Слід зауважити, що надійною опорою для формування вмінь є система знань «проблемно-евристичних» [8]. На відміну від догматичних установок, які часто сковують розумову активність і стають гальмом самостійних дій, новаторських рішень, проблемні знання дають простір для критичного ставлення до таких установок, для заперечення застарілого, для виникнення нових, оригінальних способів діяльності, тобто забезпечують можливість успішно орієнтуватись в нестандартних ситуаціях, вирішувати все нові і нові проблеми, знаходити оптимальні способи їх розв'язання.

Інакше кажучи, саме проблемні знання, орієнтуючи на критичне ставлення до змісту, який надрукований в підручнику або ж повідомляється, формують пошукову і творчу поведінку, яка, як вже було відмічено вище, є критерієм високорозвинених

умінь. Значення їх і в тому, що разом з ними закладаються прагнення до подолання стереотипів.

**По-н'яте.** Якщо вміння, на відміну від навички, пов'язано з «неповторною дією», оскільки в кожній новій ситуації воно проявляє себе по-новому, значить в основу його повинні бути покладені знання не рецептуального, а принципового характеру, що являють собою вихідні теоретичні позиції, які забезпечують вибір оптимального варіанту дій. Саме такі знання (не у формі окремих рецептів, правил, а у формі принципів) зможуть відкрити перед їх володарем альтернативу дій.

У зв'язку з цим теза М.Бургіна про доцільність виділення такого наукового розділу, як методологія педагогічної практики, який би давав вчителю або викладачу ВНЗ «загальні стратегічні орієнтири в їх роботі» [8, 76], прямо стосується проблеми вмінь.

Цілком очевидно, що сама по собі ерудованість не може бути показником високорозвиненого вміння, бо його рівень визначається не стільки обсягом знань, скільки глибиною проникнення людини в їх сутність, а знань – в свідомість. Отже, вони повинні бути не лише закарбовані в пам'яті, а, ґрунтуючись на потребах та інтересах, заглибитись в людину настільки, щоб стати структурним компонентом її особистості. Якщо знання залишаться поверховими, неглибокими, то вони утворюють вміння такого ж рівня і характеру.

Чим глибше людина заглиблюється в знання, тим глибше вони проникають в неї. З одного боку, це сприяє утворенню все нових і нових асоціативних зв'язків та комбінацій з уже відомими знаннями, що стає основою нових вмінь. З іншого боку, такі знання вступають у взаємозв'язок з глибинними якостями особистості, які наповнюють їх творчим змістом і розширюють, за словами С. Рубінштейна, діапазон нових можливостей особистості до засвоєння нових знань, їх застосування і творчого розвитку [47, 138].

Така логіка міркувань дає відповідь на питання: «Чому знання нерідко стають мертвими, а значить неспроможними матеріалізуватися в спосіб діяльності і стати керівництвом до дії?». Одна з причин, на наш погляд, якраз і полягає у

відсутності глибини знань, адже «енергетичний заряд», тобто здатність функціонування, вони отримують, вступаючи у взаємодію з глибинними якостями особистості, зокрема, зі здібностями, які В. Шадріков визначив як «властивості функціональних систем, що реалізують окремі психологічні функції», які проявляються в успішності і якісній своєрідності виконання дій [58,40].

Розвиваючи положення цього вченого про те, що здібності виявляються у взаємодії речей, функціонуванні систем, можна зробити висновок, що вони такою ж самою характеристикою (функціональний) наділяють взаємодіючі з ними системи, в даному випадку знання.

Таким чином, не всі знання стають базою, основою вмінь, а тільки ті, які являють для майбутнього вчителя суб'єктивну цінність; мають характер висхідних теоретичних позицій, якими керується людина, діючи в тій чи іншій нестандартній ситуації. Дані теоретичні позиції неможливо нав'язати і вкласти в готовому вигляді у свідомість майбутнього вчителя в формі простого механічного переносу – вони повинні дозріти самостійно в результаті пошукової поведінки під керівництвом викладача.

Поряд з суб'єктивним значенням ці знання повинні мати проблемний характер, а також являти собою певну систему, яка включає в себе не тільки «декларативні (описові)», але й процедурні знання. Маючи проблемний характер, такі знання активізують глибинні якості особистості, тобто здібності, які створюють внутрішні умови для вдосконалення вмінь. Урахування взаємозалежності між знаннями та здібностями, з одного боку, а також знаннями, навичками та уміннями, з іншого, є, на наш погляд, важливою умовою успішного формування педагогічних умінь.

Подальше дослідження цієї проблеми здійснюватиметься нами в напрямку дослідження з позицій структури особистості здібностей як внутрішніх умов успішного формування педагогічних умінь.

### **I.3. Здібності як внутрішні умови формування професійних умінь педагога**

Практика показує, що не можна повно і всебічно вивчати вміння, відірвавши їх від здібностей, оскільки здібність виявляється у вмінні людини найбільш ефективно здійснювати ту чи іншу дію.

Опираючись на результати досліджень цієї проблеми у класичній психології (В. М. Теплов, С. Л. Рубінштейн, Ю. А. Самарін, К. К. Платонов та ін.), ми поставили за подальшу мету – дослідити роль здібностей як внутрішніх умов успішного формування вмінь в широкому їх значенні та професійних умінь педагога зокрема з позицій екстенсивно-кільцевої моделі особистості (М. С. Бургін, С. У. Гончаренко) [9]. Зміст цього параграфу є логічним продовженням наших попередніх роздумів про взаємозалежність знань, навичок та вмінь у процесі формування останніх.

В результаті нечіткого розмежування понять «здібності» та «вміння» в психолого-педагогічній літературі їх часто взаємозамінюють. Одна з причин такого явища полягає в тому, що вони, як правило, вивчаються ізольовано одне від одного і від того цілого, якому належать, тобто відірвано від цілісної структури особистості. Вивчення даних понять поза їх взаємозв'язком, а також поза зв'язком з особистістю в цілому повністю виключає можливість їх успішного формування, так як неможливо формувати будь-який окремий структурний компонент особистості, який являє собою складну систему, без впливу на цю систему в цілому.

В основу їх розмежування нами було покладено структуру особистості, яку розробили М. С. Бургін та С. У. Гончаренко [9, 3-12]. Якщо схематично представити саме той фрагмент цієї структури, який нас цікавить в плані диференціації вмінь і здібностей, то він буде мати такий вигляд:



Схема наочно вказує на те місце, яке займають дані структурні компоненти відносно одне одного і особистості в цілому. Так здібності відносяться до глибинного рівня, до її ядра і носять латентний характер. Це психологічні резерви особистості. На рівні здібностей базується рівень вмінь. Рівень діяльності – зовнішній стосовно здібностей та вмінь.

Подібний підхід дозволяє уникнути помилок у визначенні вмінь як дій, оскільки дії, хоча і забезпечуються вміннями, але відносяться вже до рівня зовнішнього плану (рівня діяльності) і являють собою процес. А вміння забезпечують цей процес і надають йому якісної характеристики.

Для чіткішого розмежування понять «знання», «навички», «вміння», «здібності» їх необхідно вивчати не за принципом: «знання-вміння», «навички-вміння», «вміння-здібності», як це найчастіше роблять, а представити в єдиному ланцюгу взаємозв'язків без врахування якого неможливо продуктивно здійснювати процес формування вмінь.

Отже, знання – це той вихідний матеріал (сировина), засвоюючи і переробляючи яку стосовно кінцевої мети їх засвоєння, людина формує вихідні позиції, які стають керівництвом до дій на практиці, їх регулятором і передумовою для подальшого розвитку особистості.

Засвоєні знання стають, з одного боку, основою для відпрацювання навичок шляхом багаторазового повторення дій, а з другого, вступаючи в певні взаємозв'язки з навичками і новими знаннями, народжують нові, більш складні і досконалі структури – вміння.

Слід відмітити, що для навички знання мають значення лише в процесі її формування, бо в майбутньому навички автоматично забезпечують виконання дії без контролю свідомості і необхідності здійснення розумових операцій. Що стосується вмінь, то вони не

можуть спрацьовувати механічно, виключаючи попередні і супроводжуючі їх розумові процеси, оскільки забезпечують не лише самі дії, але й їх планування, організацію та регулювання в залежності від умов і обставин, що змінюються.

Отже, якщо знання людини – це те, що вона засвоїла, навички – те, що вона шляхом багаторазового повторення відпрацювала і закріпила, то вміння – це те, чим вона в результаті цього оволоділа. А «вміння найвищого рівня – це результат узагальнення власних спостережень, власних спроб, вдач і невдач, власної творчості. Це результат роздумів, спроб і нових роздумів, які ведуть до нових узагальнень і нових диференціацій вмінь. Це результат серйозної розумової роботи, яка захоплює всю людину, всі її сили» [9, 51].

Особливе місце в даному ланцюгу взаємозв'язків належить тим якостям особистості, які забезпечують відносну легкість і високу якість оволодіння і здійснення виконуваної діяльності – здібностям.

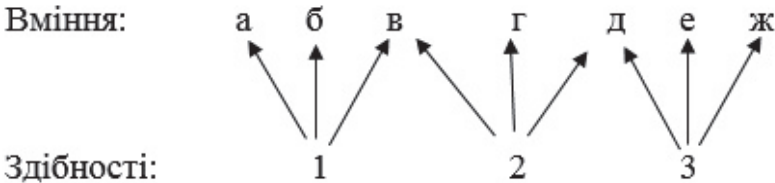
Здібності – властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння діяльністю, з другого, – її успішне здійснення, тобто роблять людину здатною до успішного виконання будь-якого виду діяльності, одночасно виступаючи «внутрішніми умовами» успішного засвоєння знань, формування навичок і вмінь, що необхідні для певного виду діяльності.

Якщо «вміння» – поняття більш широке і більш складне, ніж «навичка», то «здібність» – поняття ще складніше, ніж «вміння», оскільки воно, за С. Л. Рубінштейном, разом з більш чи менш чіткою і відпрацьованою сукупністю способів, якими здійснюється певна діяльність, включає якості процесів, якими регулюється функціонування цих операцій [47, 128].

Це положення має принципове значення для формування вмінь, бо не можна турбуватись про зовнішню відпрацьованість і злагодженість дій, «залишаючи поза полем зору культуру внутрішніх процесів, якість яких і являє собою здібність як таку» [47, 140].

Отже, чим ефективніше протікають ці внутрішні процеси, тим більш творчого характеру набуває вміння, тобто піклуючись про розвиток здібностей, ми тим самим сприяємо якісним змінам в структурі вмінь.

Здібність – це прихована якість особистості. За своєю природою вона невизначена і абстрактна. Одна й та ж сама здібність може виявлятися в багатьох вміннях, тобто образно кажучи, залишати слід елементарної частки. Графічно це буде виглядати так:

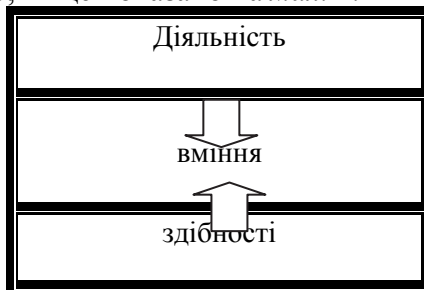


Мал.1.

Так, наприклад, комунікативні здібності проявляють себе в уміннях: а) забезпечити контакт на початковому етапі спілкування; б) підтримати його у процесі спілкування; в) попередити конфлікт; г) з'ясувати стосунки після конфлікту і т.д.

Однак, визначаючи розвиток уміння, здібність в нього не перетворюються, а тільки наповнює його зміст новою якістю, залишаючись здібністю, але вже не потенційною, а актуальною, функціонуючою.

Вміння – це той фокус, в якому концентруються, з одного боку, набуте ззовні (знання, навички), і з другого – те, що визріває з середини (здібності, задатки), тобто єдність набутого і саморозвинутого, як це показано на мал. 2.



Мал. 2



Таким чином, формуючись в діяльності, вміння є наслідком діяльності і здібностей особистості, а вже виявляючись в діяльності, вони, ґрунтуючись на здібностях, стають її передумовою.

Подальше дослідження уміння в контексті екстенсивно-кільцевої моделі особистості допомогло нам глибше розкрити зміст цього поняття і представити його як єдність двох сторін: внутрішньої (базової) і зовнішньої (діяльнісної).

Внутрішня сторона – це володіння певною ідеальною моделлю, що випереджає і саму діяльність, і її результат. Назвемо її умілістю, або власне вмінням, яке має психологічну структуру і яке визначає можливість і правильність здійснення конкретних дій. Причому ця можливість розуміється нами як динамічна, оскільки мова йде про оціночну, плануючу, випереджаючу, прогнозуючу і регулюючу функції вмінь.

Зовнішня сторона – це те, що реально виявляється в діяльності, видима сторона вмінь, яка не є інваріантним вираженням власне вміння, а забезпечується ним, тобто забезпечується тою ідеальною моделлю, що являє собою в згорнутому вигляді і саму діяльність, і її результат.

В процесі формування вмінь, як правило, увага головним чином приділяється видимій (вторинній) стороні, а первинна, на жаль, дуже часто залишається поза увагою, оскільки вона невидима і нематеріальна.

Таке зведення процесу формування вмінь до оволодіння людиною лише певною системою дій призводить до того, що вони «недостатньо пластичні і лабільні, що і виявляється в нових умовах» [6, 134].

Навіть успішно володіючи тією чи іншою дією або системою дій та операцій, людина може так і не опанувати відповідними вміннями на рівні властивостей особистості, одним із показників якості яких є можливість їх «переносу» в змінені умови.

Таким чином, оволодіння системою реальних конкретних дій обов'язково повинно завершуватись їх перетворенням в гнучкі структури, тобто в систему можливих дій та їх

різноманітних модифікацій у змінених умовах. Кінцевий результат оволодіння вміннями – це можливість перетворення і перебудови вихідних ідеальних моделей, які відображають зміни реальних діяльнісних структур.

Аналіз внутрішньої сторони вміння був би неповним у відриві від інтелектуальних умінь, які забезпечують успішність логічних операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та класифікації.

Названі вміння мають свою специфіку і відносяться до процесу мислення, одночасно виступаючи внутрішнім компонентом «ідеальної моделі» будь-яких інших умінь. Це твердження ґрунтується на тому, що вміння завжди усвідомлені, а їх психологічною основою, за словами К. К. Платонова, є встановлення «взаємовідношень між метою діяльності, умовами і засобами її виконання» [41, 10]. Встановити такі відношення неможливо, якщо людина не володіє інтелектуальними вміннями, за допомогою яких вона більш точно оцінює умови, які постійно змінюються, моделює оптимальний спосіб поведінки в них або пристосовує до них відомі способи діяльності.

На жаль, обмежуючи вивчення інтелектуальних умінь тільки властивими їм рамками, у відриві від умінь в широкому значенні, зокрема від професійних, ми таким чином звужуємо вивчення останніх.

Погоджуючись з думкою З. І. Ходжави про те, що «дією вміння є саме розумовий процес» [56, 8], інтелектуальні вміння можна вважати загальною передумовою продуктивного виконання будь-якої діяльності і головною умовою встановлення функціональних зв'язків в структурі будь-яких умінь [41,101]. Таким чином формування умінь повинне здійснюватись в тісному зв'язку з розвитком мислення, адже будь-яка інтелектуальна операція або система операцій формується не сама по собі, а лише в ході мислення як безперервного живого процесу. Якщо ж людина звикла мислити стереотипно, шаблонно, тоді вона не зможе правильно та успішно зорієнтуватися в нетиповій ситуації. А оперативність її

рішення буде залежати від інтенсивності розумових операцій, що випереджають дії, тобто тих операцій, за допомогою яких практичні операції та дії регулюються.

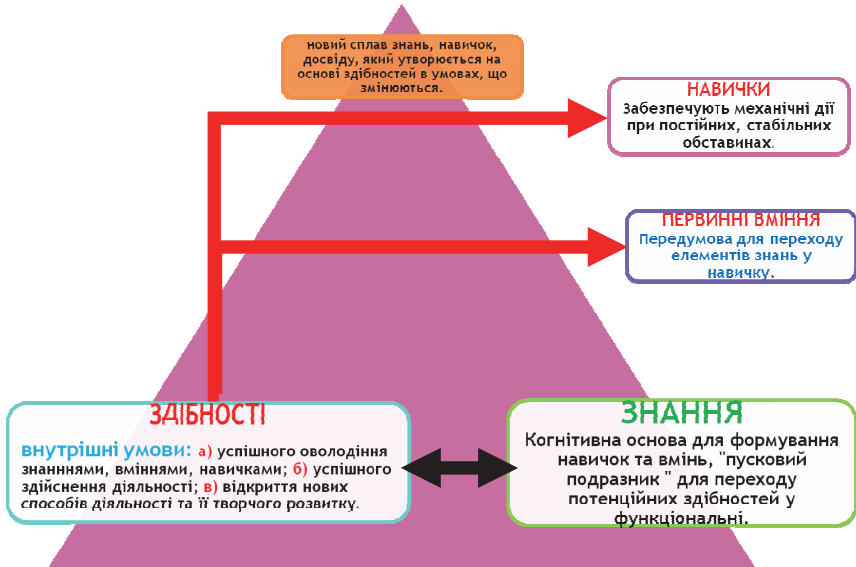
Необхідно зазначити, що в процесі формування вмінь не можна абсолютизувати і внутрішню сторону, бо, відірвавшись від конкретних дій, вона набуває абстрактної форми і в результаті втрачає спроможність забезпечити їх результативність.

Конкретизуючи роль та місце здібностей у відношенні до вміння (і ті, й інші є властивостями особистості), ми бачимо їх відмінність у виконанні різних функцій. Функція здібностей полягає у перетворенні ідеальних моделей діяльності з метою досягнення їх відповідності реальній структурі діяльності. Перетворення вихідних ідеальних моделей, яке диктується реальними умовами діяльності, призводить до їх розмноження. Потім з отриманої кількості моделей суб'єкт вибирає таку, яка найбільше відповідає реальній структурі діяльності, і тим самим забезпечує її успішність [29, 24].

Отже, саме вміння, включаючи адекватне відображення реальної структури діяльності, забезпечують конструювання дій, та їх доцільність і правильність, а здібності – їх успішність на основі перебудови відносно стійкої системи ідеальних моделей і приведення їх у відповідність до змінених умов. Цю функцію здібності, зауважує Н. В. Кузьміна[30, 54], виконують завдяки їх специфічній чутливості до об'єкту, процесу і результатів, що дозволяють знаходити (тобто творити) найпродуктивніші шляхи вирішення завдань в умовах, які змінюються

Отже, аналіз та узагальнення в аспекті екстенсивно-кільцевої моделі особистості досвіду відомих вчених (Б. М. Теплова, С. Л. Рубінштейна, Ю. А. Самаріна, К. К. Платонова та ін.) про співвідношення понять «знання», «навички», «вміння» та «здібності» дозволяє виразити діалектику взаємозв'язку цих понять таким чином (див. мал. 3).

## Вторинні вміння



Мал. 3.

Основні характеристики вміння:

- 1) усвідомленість (вміння тісно пов'язані з мисленням і не існують поза мисленням, адже дії, які ними забезпечуються, вимагають обов'язкового і паралельного осмислення);
- 2) гнучкість (порівняно з навичками структура вмінь постійно змінюється і поновлюється, пристосовуючись до нових умов діяльності);
- 3) синтетичний характер (їх структура формується на основі складних взаємодій знань, навичок, особистісних якостей, а також здібностей шляхом конструювання все нових і нових зв'язків);
- 4) багаторівневість (дане поняття містить в собі широкий діапазон вмінь: від елементарних до творчих);
- 5) багатофункціональність (функція оцінки, планування, проектування, регулювання діяльності).

Отже, дослідження взаємозв'язків між поняттями «здібності» та «вміння» з позицій екстенсивно-кільцевої моделі особистості дозволило:

1) глибше проникнути в суть самого поняття «вміння», його психологічну структуру, визначити характерні ознаки цього поняття, врахування яких сприятиме успішному формуванню вмінь у широкому розумінні та професійних умінь педагога зокрема;

2) створювати внутрішні умови формування вмінь за рахунок розвитку відповідних здібностей з метою надання їм якісної характеристики.

Врахування викладених вище положень допоможе нам в подальшому визначити умови формування комунікативних умінь педагога, які є найважливішими в його професійній діяльності.

#### **I.4. Педагогічні здібності, особистісні риси та складові авторитету вчителя**

Аналізуючи складові професійної готовності педагога, важливо зацентувати увагу на тих структурних компонентах його особистості, які забезпечують успішність діяльності в умовах, що постійно змінюються. Найважливішими з них є педагогічні здібності. А в зв'язку з тим, що педагогічна діяльність містить різні за своїм функціональним характером компоненти, варто звернутись саме до тих професійних здібностей педагога, які сприяють ефективній реалізації відповідних цим компонентам функцій.

Назвемо основні компоненти професійної діяльності вчителя, успішність яких забезпечують відповідні здібності педагога: 1) пізнавальний (гностичний) – пізнавальні здібності; 2) конструктивний – конструктивні здібності; 3) прогностичний – прогностичні здібності; 4) організаторський – організаторські здібності; 5) комунікативний – комунікативні, перцептивні та сугестивні здібності; 6) аналітичний – аналітичні здібності.

Як вже було відмічено раніше, здібності – властивості особистості, які забезпечують, з одного боку, успішність оволодіння педагогічною діяльністю, з іншого, її успішне здійснення, тобто роблять людину здатною до успішного

виконання цього виду діяльності, одночасно виступаючи «внутрішніми умовами» успішного засвоєння знань, формування навичок і вмінь, необхідних для неї.

Якщо «вміння» – поняття більш широке і більш складне, ніж «навичка», то «здібність» – поняття ще складніше, ніж «уміння», оскільки воно, за С. Л. Рубінштейном, разом з більш чи менш чіткою і відпрацьованою сукупністю способів, якими здійснюється певна діяльність, містить ознаки процесів, які регулюють функціонування цих операцій.

Здібність – це прихована риса особистості. За своєю природою вона невизначена й абстрактна. Одна й та сама здібність може виявлятися в багатьох уміннях, тобто, образно кажучи, залишати слід елементарної частки.

*Пізнавальні здібності* спрямовані на засвоєння науково-теоретичних та науково-практичних знань, потрібних для успішної організації навчально-виховної діяльності. Їх зміст можна розкрити такими ключовими словами: пізнати, оцінити, відібрати, врахувати, зорієнтуватись, відобразити. У професійній діяльності вчителя вони проявляються в таких уміннях: орієнтуватись у стрімкому потоці інформації, необхідній для забезпечення її успішності; відбирати оптимальні засоби та способи діяльності; здійснювати адекватну оцінку особистості студентів, їхніх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей; постійно здійснювати самопізнання та самоаналіз.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності співвідноситься з *конструктивними здібностями*, які проявляються в уміннях сконструювати, забезпечити логічний зв'язок, змодельювати, композиційно оформити. Зміст професійної діяльності вчителя лише тоді реалізує свій пізнавальний та виховний потенціал, коли буде логічно вибудований і композиційно оформлений: що буде спочатку, де буде кульмінаційний момент, як буде забезпечена післядія.

Успішність прогностичного компонента залежить від рівня володіння *прогностичними здібностями*, які допомагають передбачати наслідки вербальних і невербальних дій, можливі

прорахунки і вносити корективи у свою діяльність. Велика роль прогностичних здібностей у прогнозуванні розвитку позитивних рис студентів.

Відомо, що східноєвропейські тренери з гімнастики і стрибків у воду часто використовують при підготовці команд мислене «прокручування» всієї серії майбутніх рухів напередодні старту. Майже всі важкоатлети, перед тим як підняти штангу, відтворюють свої рухи подумки. І взагалі, важко знайти такий вид спорту, в якому спортсмени не намагались би спрогнозувати майбутні дії. Педагогічна діяльність потребує розвитку таких здібностей не в меншій мірі.

Оволодівши певним змістом, потрібним, наприклад, для ефективної організації навчально-виховного процесу, продумавши послідовність своїх дій, спрогнозувавши зворотню реакцію, треба організувати, налаштувати та мобілізувати групу, окремого студента на прийняття інформації або на певну діяльність, в яку мають включитись майбутні педагоги. В цьому допомагають *організаторські здібності*, спрямовані, з одного боку, на організацію колективу, групи, з іншого, на самоорганізацію, оскільки організованість педагога, його зібраність, пунктуальність мають бути прикладами для наслідування.

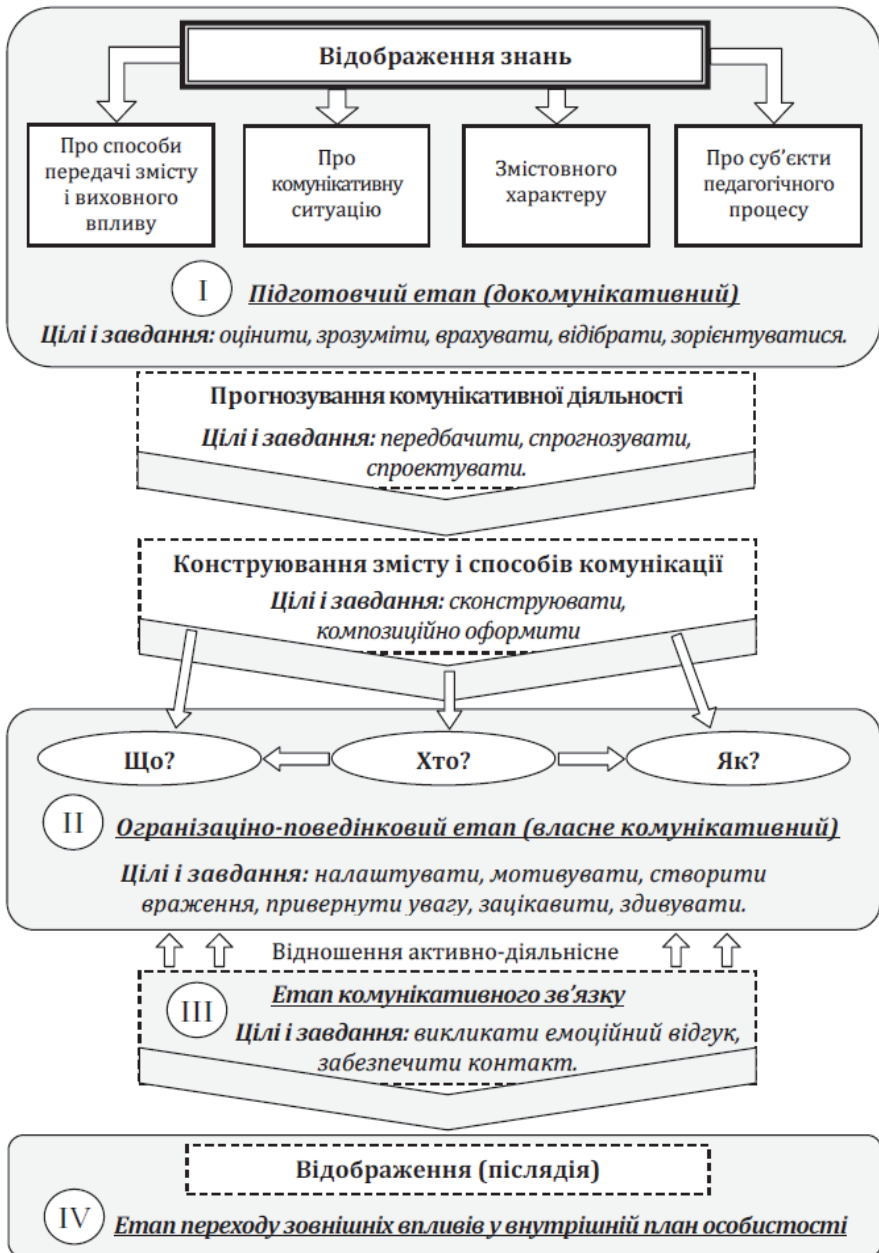
Комунікативний компонент є основним у професійній діяльності педагога, оскільки педагогічна діяльність є комунікативною за своєю сутністю. Адже, як стверджував В. А. Кан-Калік, будь-які методи навчання та виховного впливу «спрацюють» лише тоді, коли будуть комунікативно забезпечені. Крім того, педагогічна діяльність – це не сукупність окремих її компонентів, а «процес... управління «іншою» діяльністю (діяльністю студентів). У зв'язку з цим всі вищезазнані компоненти особистості педагога спрямовані на реалізацію головної мети – постановки майбутнього вчителя в позицію активного суб'єкта власної діяльності. Допомагають у цьому насамперед *комунікативні здібності*, що проявляються в уміннях, які можна позначити такими ключовими словами: здивувати, зацікавити, викликати емоційний відгук, забезпечити

контакт, підтримати його, попередити конфлікт, з'ясувати стосунки, здійснити виховний вплив та ін.

Результативність педагогічного спілкування пов'язана з подоланням деяких негативних чинників, що виникають у навчально-виховному процесі. Психологи називають їх порізному: «внутрішні перешкоди» (Столін В. В.), «психологічні бар'єри», що виконують функцію «фільтрів інформації» (Паригін Б. Д.), «сили відштовхування» (Леві В.). Достатній рівень володіння комунікативними вміннями дасть змогу педагогові, який здійснює, наприклад, виховний вплив, «частину інформації», спеціально спрямувати на гальмівні «фільтри», послаблюючи їхню протидію. Саме тоді виникає ситуація взаємодії (головна умова ефективного виховання), яка стає важливою умовою прийняття зовнішніх впливів і, як наслідок, позитивних змін у структурі особистості. Завдяки комунікативним здібностям зовнішній вплив стає не лише гарно організованою і переданою інформацією, а й предметом роздумів, своєрідним стимулом, зовнішнім поштовхом до дії, вчинку, збуджувачем внутрішньої енергії студента як суб'єкта прийняття комунікативної інформації.

На *мал.4* зображена модель комунікативної діяльності педагога, яка увібрала в себе основні її компоненти. За своєю формою і змістом вона одночасно є і моделлю навчально-виховної діяльності, що «будується по типу спілкування, по типу взаємодії і комунікації» (Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська). Важливість такої моделі для майбутнього вчителя в тому, що вона допомагає забезпечити системне бачення його професійної діяльності, акцентувати увагу на головних її функціях, прослідкувати логіку, за якою вона здійснюється.





Мал. 4. Модель комунікативної діяльності

*Перцептивні здібності* (лат. perception – сприйняття, уявлення) проявляються в уміннях за певними зовнішніми ознаками визначати внутрішні стани студента, розуміти його внутрішній світ. Наявність перцептивних здібностей дає змогу педагогові володіти «другим баченням», «читати на обличчі» те, про що суб'єкт педагогічного впливу «мовчить», правильно інтерпретувати його невербальну поведінку. Говорячи про роль цих здібностей, які допомагали А. С. Макаренку робити «моментальний фотографічний знімок» з характеру того чи того вихованця, він зазначав: «Моє око на той час було вже достатньо треноване, і я міг з першого погляду, за зовнішніми ознаками, за невловимими гримасами фізіономії, за голосом, за ознаками ходи, за запахом, майже безпомилково визначити, яка продукція може вийти в окремому випадку з цієї сировини».

А відомий педагог-новатор Є. М. Ільїн звертав увагу на важливість для педагога за впертістю і колючістю учня бачити його незахищеність, невпевненість, вразливість, «мовчазний поклик про допомогу» або бажання звернути на себе увагу. Отже, перцептивні здібності забезпечують проникнення педагога у внутрішній світ особи. Інакше кажучи, це педагогічна спостережливість плюс здібність правильно розуміти, тлумачити, інтерпретувати результати спостережень.

*Сугестивні здібності* (лат. suggestion – навіювання, натяк) – це здібності вольового впливу на вихованців за допомогою вербальних та невербальних засобів, здібності висувати вимоги і вимагати їх беззаперечного виконання. Найвищий рівень цих здібностей проявляється тоді, коли вольовий вплив відбувається спокійно, без грубого натиску, примусу і погроз.

Пропонуємо два приклади, які свідчать про важливість сугестивних здібностей. Оцінка педагога учнем: *«Наш учитель ніколи не кричить. А коли спокійним, тихим голосом дає розпорядження, то навіть не виникає думки, що його вимога не буде виконана. Незрозуміло, завдяки яким здібностям він так сильно впливає на нас?»*. Інший приклад – самооцінка вчителя: *«Коли я даю розпорядження, у мене виникає відчуття власного безсилля, яке, очевидно, і відчувається в моєму невпевненому*

тоні (що з того, що я дав розпорядження, все одно воно не буде виконаним)»Ось чому А. С. Макаренко радив учитись говорити так, щоб вихованці «у вашому слові і відчували вашу волю, вашу особистість».

*Аналітичні здібності* проявляються в уміннях аналізувати, узагальнювати, виділяти недоліки, визначати шлях їхнього подолання. Варто зауважити, що педагог не може розвинути в собі однаковою мірою належний рівень усіх названих вище педагогічних здібностей.

Тут діє закон компенсації: невисокий рівень розвитку якоїсь однієї здібності перекривається наявністю інших здібностей, які розвинуті більшою мірою.

Відомо, що слово «педагог» перекладається як *дитоводитель*, тобто людина, яка веде за собою інших. Однак, щоб успішно вести за собою інших, потрібно і себе «вести» до себе мудрішого, цікавішого, освіченішого, тобто йти тією дорогою, яка виводить на шлях авторитету. А авторитет, буде авансувати успіх, по-перше, особисто педагогу і його виховним впливам, по-друге, тій навчальній дисципліні, яку він читає, оскільки, чим вищий авторитет, тим важливіша наука, провідником якої він є.

Є різні шляхи здобуття влади над суб'єктами впливу. Однак найнадійнішим і найпродуктивнішим способом впливу є авторитет, оскільки він вже сам собою є носієм сугестивного впливу на вихованців. В той час, коли прямий вплив інших учителів буде наштовхуватись на опір, прямий вплив авторитетного педагога буде супроводжуватись «зеленим світлом» для переходу його інформації у внутрішній план особистості. Причина: влада авторитету, коефіцієнт корисної дії якої є набагато вищим і надійнішим, ніж авторитет влади. Авторитет є і надзвичайно вагомим коефіцієнтом професіоналізму педагога. Так, у школах США від авторитету і майстерності вчителя залежить наповнення класів: що авторитетніший педагог, то більше в нього учнів і вища зарплата.

Щодо виховної діяльності, то авторитет вчителя є чи не найважливішим чинником її успішності, адже існує прямий зв'язок, який набув рангу закономірності виховання: успішність виховних впливів залежить від ставлення до особистості педагога. Авторитетність вчителя є вагомою в тому плані, що він, будучи головним суб'єктом виховання в школі, зможе успішно реалізувати завдання свого основного напрямку і всебічного розвитку особистості в широкому розумінні. Адже в такому разі педагогу буде легше впливати і на інтелектуальну, і на емоційну, і на вольову сфери особистості.

Але авторитет сам собою не приходить. Його становлення залежить від багатьох чинників. У яких же напрямках потрібно працювати над собою педагогові, щоб здобути авторитет серед учнів і не лише серед учнів?

***Високий професійний рівень, ерудиція, загальний світогляд***

У педагогові учні насамперед хочуть бачити професіонала у сфері своєї спеціальності. Наприклад, в особистості вчителя фізичного виховання такого викладача, який міг би дати поради щодо загартування, формування фізичних рис, здорового способу життя, фізичного самовдосконалення; міг би спрямувати у правильне русло самовиховання тощо. З іншого боку, професіонала як педагога у широкому розумінні. Підсилює авторитет учителя і загальний світогляд, його ерудиція в інших сферах. «Якщо людина, – стверджував педагог Ю. Азаров, – яка оволоділа тією чи іншою професією, залишається у своєму вузькопрофесійному світі, то вона багато втрачає як особистість, неминуче звужується її професійний діапазон, оскільки якості, якими володіє спеціаліст, збагачуються за рахунок суміжних, а часом, і прямо протилежних діяльностей». Невипадково відомий вчений А. Ейнштейн говорив, що письменник Ф. Достоєвський дав йому значно більше для відкриття теорії відносності, ніж відомий фізик Гаусс. Доречним є й інший приклад.

*Одного разу до англійського вченого звернувся студент з питанням: «Що потрібно читати, щоб стати хорошим*

лікарем?». *«Читайте Дон Кіхота», – відповів той. Відповідь була настільки несподіваною і парадоксальною, на перший погляд, що студент від здивування вигукнув: «Як же так, професоре, невже медицина не заслуговує на достатню увагу і мені треба читати Сервантеса?» «Ні, – відповів професор, – ви просто не зрозуміли моєї поради. Я хотів вам сказати, що, окрім медицини як науки, вам, як майбутньому лікарю, потрібно збагнути велику таємницю Дон Кіхота».*

### ***Належний рівень внутрішньої культури***

Внутрішня культура, крім інших ознак, передбачає стриманість, тактовність, послідовність у своїх діях, єдність між словами і вчинками тощо. І це важливо не лише для педагога, а й для людини будь-якої іншої професії. Для вчителя фізичної культури, наприклад, доречним прикладом буде епізод із життя відомих спортсменів, чемпіонів світу з фехтування на рапірах.

*На той час Володимир Смірнов вже був чемпіоном Радянського Союзу з названого виду спорту, але ще не відомим у світі. Першим у світі тоді був фехтувальник на рапірах француз Фламен. На черговому чемпіонаті світу вони боролись між собою за золото. Після однієї з фехтувальних фраз арбітр, який вже звик до перемог Фламена, по суті автоматично присвоїв йому перемогу. Це не сподобалось Фламену, і він підійшов до арбітра з вимогою зняти з нього незаслужену перемогу і віддати її Володимиру Смірнову. Однак суддя не став цього робити і наполог на своєму рішенні. І тут сталось несподіване: після сигналу судді, що сповістив наступну фехтувальну фразу, Фламен підійшов до Смірнова, опустив шпагу і надав йому можливість нанести укол без відповіді. Це призвело до того, що титул чемпіона світу отримав В. Смірнов, саме тоді він вперше виборов світове золото першості, оскільки у нього було на один укол більше від Фламена. Фламен зберіг свою спортивну честь і гідність. Для нього це було важливішим, аніж отримати перемогу нечесним шляхом.*

Досить привабливою є людина з таким високим рівнем внутрішньої культури, якій, окрім названих вище рис, притаманна ще й така шляхетність.

### ***Максимальний прояв своєї індивідуальності та наявність власної позиції***

Одна з ознак особистості – наявність власної позиції. Між «бути як усі» і «бути собою» педагог має вибирати друге. Тоді він зможе спасти себе як особистість. Не дозволити собі «бути як усі» – це залишитись серед всіх особистістю. Цікаво порівняти поетичні рядки трьох Володимирів. Перші належать Володимирі Маяковському: *«Єдиниця – ноль, єдиниця – вздор, голос єдиницы тоньше писка...»*. Автор наступних рядків Володимир Висоцький: *«Я скачу, но я скачу иначе. По камням, по травам, по росе. Говорят: он иноходью скачет. Это значит – иначе, чем все»*. В унісон В. Висоцькому пише Володимир Солоухін: *«Для каждого настанет судный день: кем был? кем стал? где умысел? где лень? Ты сам себе и жертва и палач. Ну, что ж, ложись на плаху головою, но оставайся все-таки собою. Себя другим в угоду не иначе»*.

Слова двох останніх Володимирів безпосередньо стосуються авторитету педагога, який повинен боятись «бути як всі», боятись жити в згоді з нав'язаними стереотипами, боятись пливати за течією, боятись бути конформістом, який сьогодні кричить: «Осанна!», а завтра: «Візьми, візьми, розіпни Його!»

Роздуми про цей важливий компонент авторитету педагога доцільно завершити такими порадами:

Порада перша. Якщо ти зрозумів, що належиш до більшості, ти повинен зрозуміти, що настав час змінитись.

Порада друга. Пам'ятай, що талановита людина приваблює інших людей не тим, чим вона звичайна, а своєю несхожістю на інших.

Порада третя. Якщо не дозволиш собі стати «як усі», то спасеш себе як особистість.

Варто зауважити, що важлива не лише наявність власної позиції, а й мужність її захистити в ситуаціях, які цього потребують. Якщо її немає, то досить легко втратити вже здобутий авторитет. Звернімося до педагогічної ситуації, яка мала місце під час педагогічної практики.

*П'ятикласник Андрій учився абияк, на уроках був неухважний, домашніх завдань майже ніколи не виконував. Та коли в класі з'явилася студентка-практикантка Світлана Василівна, він почав ставитись до навчання інакше, тому що вона зуміла здобути авторитет. Вивчивши напам'ять заданий додому вірш, Андрій зрадив, коли Світлана Василівна назвала його прізвище, а ще більше – коли вона похвалила його і оголосила, що ставить десять балів. Раптом з задньої партії пролунав суворий голос учительки української мови Віри Григорівни: «Йому й п'яти цілком вистачить!» Світлана підійшла до столу, розгублено схилилась над журналом і навпроти прізвища Андрія поставила не «10», а «5».*

А як же все-таки потрібно було педагогічно доцільно повести себе в цій ситуації, щоб не втратити завойованого авторитету?

#### Варіанти розв'язання

1. *Одразу сказати: «Бачиш, Андрійку, як ти здивував Віру Григорівну і весь клас. Ми навіть не можемо повірити, що ти так гарно зумів прочитати напам'ять вірш. Доведеться тобі це зробити ще раз, щоб переконати нас у цьому посправжньому. Прочитай нам цей вірш, будь ласка, спочатку».*

2. *Підійти до хлопчика і сказати: «Віра Григорівна має рацію. Ти справді трохи не дотягнув до десяти балів, але я так зраділа, що вирішила попри все поставити тобі саме десять. Тепер не підводь мене, ти маєш довести Вірі Григорівні і всім нам, що і надалі можеш радувати нас своїми успіхами».*

3. *Звернутись до вчительки: «Я розумію, Віро Григорівно, що Ви краще знаєте Андрійка. Але він справді сьогодні постарався. І я дуже хотіла, щоб це стало початком його більших успіхів. Сьогодні не відбираймо в нього цього шансу, а Андрійко, я думаю, надалі не підведе ні мене, ні Вас. Так, Андрійку?»*

4. Звернутись до учня: «Андрійку, Віра Григорівна перевіряє, чи ти справді вирішив стати хорошим учнем, чи тебе задовольнить посередня оцінка. Доведи нам на наступних уроках, що це не випадковість. «Гаразд?»»

5. Звернутись до класу: «Я пропоную поки що взагалі не ставити оцінки. Головне ж все-таки не оцінка, а знання. А за те, що Андрійко почав краще вчитися, давайте всі разом йому поаплодуємо і крикнемо: "Молодець!" Все з'ясується на наших наступних уроках, на яких я буду обов'язково запитувати Андрійка».

### **Прихильність до дітей та любов до них**

У фільмі «Ключ без права передачі» є фрагмент. Новий директор школи сидить у бібліотеці. Перед ним ціла купа книг з педагогіки. Він уже помітив, що найавторитетніший педагог у школі – вчителька літератури. Побачивши, що вона зайшла в бібліотеку, він звертається до неї з проханням: «Марино Максимівно, допоможіть мені розібратись... Мені тут підібрали книги з педагогіки... Але про нашу справу так товсто пишуть. Я заплутався. Підкажіть, що спочатку читати, що потім, а чого взагалі не потрібно читати». «Так, товсто пишуть про нашу справу, - відреагувала Марина Максимівна, вибираючи серед інших тоненьку брошулку і протягуючи її директору, - спочатку ось це, а потім все інше». «Так це ж белетристика!..», – здивовано сказав директор. «Ви просили моєї поради. Я вам її дала», - завершила діалог молода вчителька.

Один з відомих емігрантів, який тривалий час жив у Великобританії, Антоній Сурождський про одного з авторитетних своїх педагогів писав: «Він умів усіх нас любити. Без винятку. Коли ми були хорошими, його любов була тріумфальною радістю. Коли ставали поганими, його любов не змінювалась. Вона ставала гострим боєм у ньому, боєм, який нас оздоровлював і зміцнював. Ми змінювались тому, що нам ставало боляче через те, що було боляче йому, вчителю, якого і ми любили».

Відомий педагог-публіцист С. Соловейчик писав: «Психолог досліджує психіку, філософ досліджує етику: вони



встановлюють і повідомляють істини, необхідні для грамотного виховання. Але виховує людина, яка любить. У любові – правда. Правда не в наукових істинах, а в любові! Педагогіка – наука про мистецтво любити дітей».

Про любов до дітей часто говорять і пишуть. Однак посправжньому відчуває її силу лише той педагог, який робить це без зайвих слів, не акцентуючи на цьому уваги. Любов може приховуватись під зовнішньою суворістю, вимогливістю. Але якщо вона щира і справжня, то вихованці її відчують самі і самі зрозуміють, що педагог не демонструє її зовнішньо навмисно, а приховує її для їхніх їх власних інтересів. Практика свідчить: якщо ми сваримо учня з такою прихованою любов'ю, він може засмучуватись, але глибоко в душі це не ранить його, тому що він відчуває любов. Про це говорить О. Бальзак: «Суворість, яка виправдана сильним характером вихователя, його бездоганною поведінкою, яка витончено співвідноситься з любов'ю, навряд чи здатна викликати злобу».

На завершення звернемось ще до деяких цікавих думок щодо педагогічної любові – єдиного компоненту авторитету педагога, на який не розповсюджується закон компенсації, оскільки любові нічим не можливо компенсувати.

- *Й. Гете: «Вчаться у тих, кого люблять».*
- *М.Є. Пестов: «Любов є провідником, який зв'язує душі невидимими нитками. Хочете ви здійснити вплив на інших, або щоб вони слухали вас? Для цього один шлях – любити їх так, щоб запалилась у них зворотня любов до вас, і тоді вони будуть з вами».*
- *Душевна любов – любити тих, хто тобі подобається. Духовна ж – любити того, хто тобі відразливий.*
- *Саме вихованці, яких важко полюбити, і потребують любові.*
- *Л.М. Толстой: «Якщо вчитель має лише любов до учня, як батько, мати, він буде кращий за того вчителя, який прочитав усі книги, але немає любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – довершений учитель».*

## *Педагогічний такт*

Один з відомих англійських учених Леббок зауважував: «З допомогою такту можна домогтись успіху навіть тоді, коли неможливо нічого домогтись з допомогою сили». Ми виділяємо цей компонент авторитету окремо, щоб привернути увагу до нього, оскільки за допомогою такту можна домогтись успіху навіть тоді, коли неможливо нічого домогтись за допомогою сили.

Такт означає обережність та почуття міри у спілкуванні, уміння спілкуватись так, щоб не принизити вихованця, не образити, не зачепити його гідність. На думку соціолога В. Шубкіна, безтактна людина – «мікроагресор, який так само соціально небезпечний, як п'яний шофер, оскільки він посягає на суверенітет вашої особистості. Безтактність – це насамперед безглуздість, розумова лінь, вузькість мислення. Від безтактності до садизму – один крок».

Безтактність педагога формує до нього відповідне ставлення, яке рано чи пізно з латентної форми переходить у відкриту. Так, під час проведення анкетування серед старшокласників, зміст якого передбачав різні за характером запитання, на одне з цих питань «З яким птахом, звіром, деревом асоціюється класний керівник?» Окремі учні відповіли: «З собакою».

Інші, не менш важливі, компоненти авторитету педагога:

- уміння спілкуватись на паритетних засадах (при розумній дистанції), не підкреслюючи своєї зверхності над учнями;
- неформальний підхід до виконання своїх обов'язків;
- підтримування своєї фізичної форми;
- почуття розумного та доречного гумору.

## **Література**

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд. ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Афанасьева Т. П. Поддержка деятельности образовательных учреждений муниципальной методической

службой / Т. П. Афанасьева, Н. В. Немова / [под ред. Н. В. Немовой]. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 131 с.

3. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 674 с.

4. Безюлёва Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : [монография] / Галина Валентиновна Безюлёва. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.

5. Босенко В. А. Воспитать воспитателя / В. А. Босенко– К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.

6. Брушлинский А. В. Деятельность субъекта и психическая деятельность / А. В. Брушлинский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1989. – С. 129-143.

7. Бургин М. С. Аксиологические аспекты научных теорий / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. – К.: Наук. Думка, 1991. – 183 с.

8. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики / М. С. Бургин // Сов. педагогика. – 1990. – №10. – С. 74-77

9. Бургин М. С. Методологический уровень практических задач педагогики / М. С. Бургин, С. И. Гончаренко // Философская и социологическая мысль. – 1989. – № 4. – С. 3-12

10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстной поход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.

11. Горбатов Г. С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий / Г. С. Горбатов // Педагогика. – 1994. – №2. – С. 15-19.

12. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в сфере нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 64-89

13. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

14. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альманах : СО РАО, ИПК. – Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.

15. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

16. Закон України «Про вищу освіту»: [науково-практичний коментар] / [за заг. ред. В. Кременя] – К., 2002. – 159 с.

17. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 21. – С. 253–279.

18. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.

19. Зеер Э. Психология профессионального образования: [учеб. пособ.] / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Изд-во Моск. псих-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

20. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.

21. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

22. Ильин Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1986. – 175 с.

23. Кисельгоф С. И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования / С. И. Кисельгоф – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 152 с.

24. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

25. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган. – М. : Мысль, 1984. – 252 с.
26. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения/ Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.
27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
28. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук, С. О. Рябушко]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
29. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности / Л.Д. Кудряшова. – Л.: Лениздат, 1986. – 160 с.
30. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
31. Ларионова О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – №10. – С. 118–122.
32. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М: Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23
33. Луговий В. Європейська концепція у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні компетентнісного підходу / В. Луговий // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 5–10.
34. Матюшкин Ю. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Ю. М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.

35. Мясичев В. Н. О связи склонностей и способностей / В. Н. Мясичев // Склонности и способности / под ред. В. Н. Мясичева. – Л.: изд-во Ленингр. ун-та, 1962. – С. 3-14
36. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – №26. – 24 квітня – 1 травня 2002 р. – С. 2–4.
37. Никандров Н. Д. Модернизация и Российская академия образования / Н. Д. Никандров // Высшее образование сегодня. – 2002. – №3. – С. 10-11.
38. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–39.
39. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Олена Володимирівна Пахомова. – Кривий Ріг, 2011. – 271 с.
40. Педагогика для всех: Афоризмы и мысли. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 183 с.
41. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях / К. К. Платонов // Сов. педагогика. – 1963. – №11. – С. 98-103
42. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
43. Професійна освіта. Словник : навч. посібник / уклад.: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 381 с.
44. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ.]. – М. : Когито-центр, 2002. – 298 с.
45. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; [пер. с англ. ]. – [Изд. 2-е, испр.]. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.
46. Ротенберг В. С. Мозг, обучение, здоровье / В. С. Ротенберг, С. И. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

47. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Тез. докл. на I съезде общества психологов. – М., 1959. – Вип. 3. – С. 138-140.

48. Савченко К. Ю. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Карина Юрійвна Савченко. – Кривий Ріг, 2012. – 293 с.

49. Самарин Ю. А. Знания, потребности и умения как динамическая основа умственных способностей / Ю. А. Самарин // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 42-52.

50. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 493 с.

51. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Герман Константинович Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.

52. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.

53. Тропина Н. П. Учебный социолингвистический словарь-справочник / Нина Павловна Тропина. – Херсон : Изд-ль Гринь Д. С., 2013. – 150 с.

54. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преимущества школьного и вузовского образования / Л. О. Филатова // Дополнительное образование. – 2005. – №7. – С. 9-11.

55. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

56. Ходжава З. И. К вопросу о понятии умения в советской психологии / З.И. Ходжава // Вопр. психологии. – 1955. – №3. – С.3-12

57. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии становления убеждений / В. Э.Чудновский // Вопр. психологии. – 1990. – №5. – С. 40-48
58. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В. Д. Шадриков // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 5. – С. 3-10
59. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Астрель: АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
60. Tuning Education Structures in Europe [Электронный ресурс] / General brochure. URL. – Режим доступа: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu>
61. Warschauer M. Network-based language teaching: Concepts and / ed. M. Warschauer, R. Kern. – N.Y.: Cmbridge University Press, 2000. – 240 p.



## **II. КОМУНІКАТИВНА СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

### **II.1. Специфіка і структура комунікативних компетенцій педагога**

Багато випускників вузів відчують 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 відчують там, де потрібно здійснити комунікативний вплив у складних педагогічних ситуаціях, пов'язуючи це з безсистемним і ситуативним характером формування комунікативних умінь (КУ), яке здійснюється переважно стихійно та 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. Паригіним та ін. Цими вченими визначений контекст і загальні позиції наукового розгляду сутності, особливостей, структури спілкування і вмінь, що забезпечують цей процес.

Слід зазначити, що ми свідомо й цілеспрямовано спирались на наукові праці 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-Каліка, О. Киричука, Я. Коломинського, О. Леонтьєва, 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. Кузьміна, Ю. Кулюткін, 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 умінь 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 особливостей комунікативних вмінь та їх систематизація є необхідною передумовою для цілеспрямованого їх формування на науковій основі.

При дослідженні цієї проблеми ми опирались на праці класиків психології В. Мясіщева, 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 умінь, які забезпечують функціонування кожного з виділених ними структурного компоненту.

Конкретизація комунікативних умінь здійснювалася О. Бодальовим, В. Абрамяном, В. Кан-Каліком, 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 умінь учителя) 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 неуваги 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 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. 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» [17, 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...» [5,140]. Отже, 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 зважаючи 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» [11, 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 [11, 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-третьє*, 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» [11, 19].

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

**Перший рівень КУ** – когнітивна (змістова) основа, тобто володіння необхідними для реалізації комунікативних цілей когнітивними структурами, які «виникають в результаті соціалізації – інтеріоризації, а потім детермінують комунікативну поведінку» [22, 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 [26, 29]. 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 вчителя.

Однак уміння – 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» [22, 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» [23, 110], а в центрі ставити учнів, їх зустрічне ставлення, 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 приваблюючим.

Таким чином, на змістовому фундаменті базується **другий рівень КУ** – 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 прийнятим, 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, мета комунікативної діяльності може бути не досягнутою або мати негативний результат за 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 йому обов'язково притаманна емоційна характеристика, 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 правильне рішення в тій чи іншій виховній ситуації, керуючись лише розумом, можна все «тверезо» розрахувати і досягти результату зі знаком «мінус». Правильний, 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.

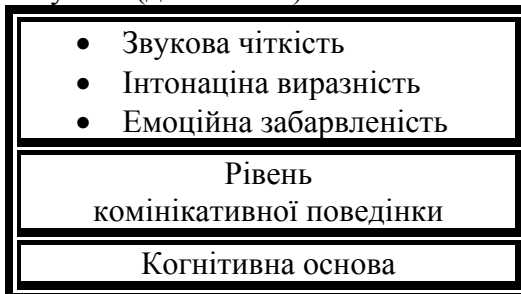
Отже, формуючи поведінковий рівень комунікативних умінь, потрібно однаковою мірою звертати увагу на:

- звукову чіткість,
- інтонаційну виразність,
- емоційне забарвлення.

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

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

Охарактеризувавши особливості комунікативних умінь і трансформували їх крізь призму структури вміння в широкому його розумінні, можна схематично зобразити структуру комунікативних умінь (див. мал. 5).



Мал. 5.

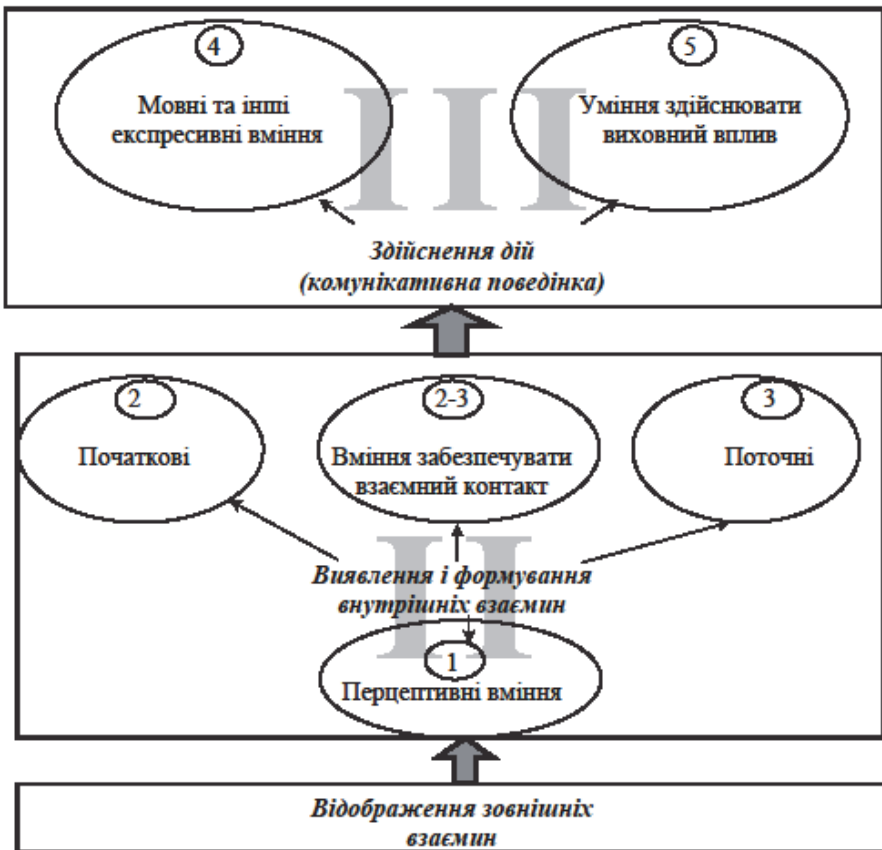
Враховання особливостей комунікативних умінь та відлення їх структурних компонентів допоможе забезпечувати ефективність комунікативної діяльності педагога.



## II.2. Теоретичні засади класифікації комунікативних компетенцій педагога

Важливо встановити внутрішню логіку між комунікативними вміннями й структурою спілкування загалом та виділити на цій основі основні блоки комунікативних умінь педагога з метою їх більш успішного формування.

### Модель комунікативних умінь, в основі якої лежать структурні компоненти спілкування



Мал. 6

При побудові моделі КУ (*мал. б*) ми орієнтувались на існуючі моделі спілкування, зокрема, на процесуальні, у яких спілкування постає як певний процес з притаманними йому особливостями. Зупинимось на деяких з них.

Так, В. М. М'ясищевим була запропонована трикомпонентна модель спілкування, яка складається з психічного відображення суб'єктів комунікації, їхніх ставлень і звертання один до одного, тобто мовної і немовної поведінки [19, 114-115].

Б. Г. 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 [1, 60].

Відповідно до теорії Л. С. Виготського, спілкування – це результат відображення зовнішніх відносин, які, інтеріоризуючись, перетворюються у внутрішнє (згорнуте) мовлення, а потім шляхом екстеріоризації трансформуються, породжуючи зовнішнє мовлення (7).

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. М'ясищевим.

Зупинимось на основних компонентах цієї моделі, зображеної на *мал.б*. У пропонованій моделі здійснення дій (комунікативна поведінка ІІІ), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відносин (І). 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 дієвістю. 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.Л.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.

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 досягти 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 настрої, позицію, рівень готовності до сприйняття й прийняття інформації; за зовнішніми ознаками визначати ставлення учня до педагога, до його інформації, ступінь уважності та ін. 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) [3, 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» [10, 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, без відношення не є повноцінною комунікативна поведінка.

Різноманітний характер поняття «відношення» виявляється в тому, що воно має різні форми прояву: я – інші (особистісні відношення), я – я (рефлексивно-перетворювальні), я – предмет (пізнавальні відношення), я – ситуація (аксіологічні або ціннісні відношення).

Важливим у професійній діяльності педагога є відношення «я – інші». Будучи 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» [5, 121].

Конкретизуючи зміст відношень «я – інші», Г. Я. Буш виділив три 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); індіферентні (формальні, які здійснюються в разі відсутності зацікавленості у взаємодії) [4, 30-32].

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

Керуючись положенням про те, що для визначення однієї з форм відношень застосовується категорія «зв'язок», візьмемо 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.

Необхідно підкреслити те, що міжособистісний контакт виникає лише на основі суб'єкт-суб'єктних відношень, що характеризуються не позицією «над», а позицією рівного, оскільки 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 спочатку спілкування, ще не забезпечує встановлення «комунікативної єдності» педагога з учнями, що характеризується взаєморозумінням і злагодженістю 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» [16, 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, доречно окрім блоку вмінь, що забезпечують взаємний контакт на початковому етапі комунікації (2), виділити блок умінь, пов'язаних з успішним «з'ясуванням 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 вміння: стримувати негативні емоції, керувати настроєм; уникати критики в присутності інших і прямих зауважень; уникати наказового тону й примушувальних аргументів; попереджати 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.

В 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 спонукання до дії; б) вплив через комунікацію; в) мобілізація та

регуляція поведінки. Немає необхідності детально зупинитися 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 спонукання суб'єктів, що її сприймають, до відповідних дій. На наш погляд, інформаційна цінність педагогічного змісту обов'язково повинна підкріплюватися його спонукальним потенціалом. У цьому плані має досить важливе значення теза О. О. Потєбні 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 під час спілкування репрезентує також ті властивості, які характеризують його як суб'єкта. Умовно відокремлюючи цю внутрішню особистісну сторону комунікативної поведінки, А. І. Хараш зауважує: «...діяльність комунікатора включає в себе два взаємообумовлених процеси»: 1) «представлення комунікаторам самого себе»; 2) «представлення тексту» [25, 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 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 [6]. 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 щирий 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 і педагогічного зокрема, 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.

### **II.3. Конструктивна детермінація та виділення основних характеристик комунікативних умінь**

Чисельні дослідження 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. Г.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. А. 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» [12, 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, сформувати 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, що 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 на мал. 6 моделі здійснення дій (комунікативна поведінка III), змістом якої є обмін інформацією і комунікативний взаємовплив, – результат відображення зовнішніх відношень (I). У процесі цього відображення (інтеріоризації) виникають структурні новоутворення, що визначають комунікативну поведінку. Запорука 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, включали 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, що 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 школярів. Їх думка була особливо цінною в тому сенсі, що сприяла виявленню тих

комунікативних дій зі знаком «+», які були найбільш очікуваними й бажаними для учнів.

Учнівські відповіді допомогли *уявно* ще раз перевірити 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 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 школярами комунікативні дії, з іншого – ті, які наштовхуються на опір учнів.

Найціннішим виявилось виділення комунікативних дій з негативним забарвленням, оскільки це допомогло деталізувати блок умінь, які забезпечують 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 визначалось уміння, яке вносилось в попередній список умінь як окреме чи як уточнювальне, (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 загравати», «... 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, який стає причиною руйнування взаємовідносин або доведення їх до того рівня, коли взагалі відсутня будь-яка особистісна взаємодія. Це вимагає від учителя вміння не допускати підкреслювання своєї 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 сформулювати список найбільш важливих КУ кожного окремого блоку, відображеного в моделі.

Список КУ формувався на основі висловлювань вчителів і студентів, що найчастіше зустрічаються в анкетах. Назвемо деякі з них: уміння 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 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 взаєностосунки 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. Взаєностосунки з учителем руйнуються в тому випадку, коли він...3. Вчитель не зможе успішно впливати на нас, якщо він не вміє...

Отримані дані, оброблені за описаною методикою, доповнили й розширили дані комплексного анкетування. В результаті був складений список комунікативних умінь 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 неможливо обійтись учителю в 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 у 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, відносною 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 та 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 названого вище блоку, тобто ті ж уміння, які були визначені в числі найбільш важливих, і деякі інші цього блоку: уникати наказового тону й вольових аргументів; попереджати небажані конфліктні ситуації; визнавати за необхідності свою неправоту; розряджати напружену атмосферу на занятті; виявляти терпимість до об'єктивної критики в свою адресу; позбавлятися від надокучливості та повчань.

Виконана нами робота була корисною в тому сенсі, що дозволила, по-перше, співставити результати нашого та 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 ї продуктивну діагностику КУ і виявити перспективи їх подальшого формування.



## Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М., 1980. – Т.1. – 230 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. - 379 с.
3. Бодалев А. А. О коммуникативном ядре личности / А. А. Бодалев // Сов. педагогика. – 1990. – №5. – С.77-81.
4. Буш Г. Я. Дидактика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : АВОТС, 1985. – 318 с.
5. Вайнцвайг Поль: Десять заповедей творческой личности / Поль Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 187 с.
6. Васильева И. И. О значении идеи М. М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И. И. Васильева // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.81-94.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 366 с.
8. Гольштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольштейн, В. Хомик – К.: Либідь, 2003. – 520с.
9. Горovenko O. A. Формування особистісно-професійного іміджу учителя засобами самопрезентації / O. A. Горovenko. – X. : Вид. група “Основа”, 2013. – 112 с.
10. Ильин Е. Н. Рождение урока / Е. Н. Ильин. – М.: Педагогика, 1996. – 175 с.
11. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 142 с.
12. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик.- М.: Просвещение, 1987. - 190 с.
13. 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: изд. «Международный университет науки и образования», 2013 – С. 154-164
14. 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

15. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2016. – 79с.

16. Леви В. Умеем ли мы общаться // Мол. коммунист. – 1969. – №10. – С. 108-114

17. Методологическое сознание в современной науке. – К.: Наук. думка, 1989. – 334 с.

18. Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 103 с.

19. 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

20. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 624с.

21. Професійна педагогічна освіта: Становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / За ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444с.

22. Радзиховский Л. А. Проблема общения в работах Л. С. Выготского / Л. А. Радзиховский // Психологические исследования общения. – М.: Наука, 1985. – С.49-67

23. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

24. Федорчук В. Комунікативна компетентність педагога / В. Федорчук. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.

25. Хараш А. Г. Смысловая структура публичного выступления / А. Г. Хараш // Вопросы психологии. – 1955. - №3. – С. 3-12.

26. Шведов И. А. Искусство убеждать / И. А. Шведов. – К.: Молодь, 1986. – 220 с.

### III. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

#### III.1 Особливості виховної діяльності педагога

Виховання в широкому розумінні, або навчально-виховний процес, передбачає, з одного боку, навчальну діяльність, з іншого, виховання у вузькому розумінні.

Навіщо педагогові (і навіть не педагогові) знати різницю між цими двома процесами? Насамперед тому, що нерідко відбувається підміна: спроба здійснювати виховний вплив за законами навчання. Такий дидактичний підхід до виховання лише шкодить йому і призводить або до опору, або до досить низького коефіцієнту корисної дії. Нам лише здається, що ми виховуємо. Замість виховання – повчання, нотації, моралізування... і опір. Результати такого підходу яскраво ілюструє фрагмент фільму «Дорога Олена Сергіївна!..» *Педагог звертається до своїх вихованців з рекомендаціями, побажаннями, порадами про те, якими вона їх хоче бачити в майбутньому. А на обличчях вихованців – повна незгода і внутрішнє несприйняття слів вчительки. І коли вона залишається наодинці з одним з цих учнів, то запитує його: «Хіба я щось не те говорила?», а той лукавить: «Ви все правильно сказали». Вчителька дивується: «А чому тоді вони мене не слухають?»*

Ми досить часто чуємо фрази типу «скільки раз я вже про це йому говорила, а до нього не доходить», «я йому про це постійно кажу» і т. ін. У навчанні можливо досягти успіху, обмежившись лише передачею навчальної інформації, виховання ж здійснюється за своїми законами і правилами.

Звичайно, і навчання, і виховання – це взаємодія; те й те відбувається у формі спілкування; і навчання, і виховання передбачає передачу певної інформації або обмін нею; однаковими для них є й інші компоненти; спільними для обох процесів є деякі методи (бесіда, дискусія, розповідь). Однак,

навчаючи, ми спрямовуємо зусилля на розвиток інструментальної сфери особистості, яка містить знання, уміння, навички, здібності. Оволодіваючи ними, студенти опановують інструмент тієї чи іншої предметної практичної діяльності. Під час виховання (маємо на увазі виховання у вузькому розумінні) наші зусилля спрямовуються на розвиток іншої сфери особистості, без залучення якої зміст залишається неприйнятним. Саме так можна було б відповісти на питання героїні згаданого вище фільму Олени Сергіївни: *«Чому ж вони тоді мене не слухають?»*.

Виховання і відрізняється від навчання щонайперше тим, що вимагає залучення мотиваційно-ціннісної сфери особистості, яка містить переконання, погляди, ідеали, цінності, потреби, почуття, моральні риси тощо.

Якщо під час вивчення навчальних дисциплін, зокрема математики, фізики, хімії, біології, шлях до свідомості може бути прямим і коротким (знання – свідомість), то в процесі виховання він має бути тривалішим і проходити через сферу емоцій та почуттів. Спочатку вони мають подати сигнал про життєву важливість чи практичну потребу виховного змісту. А вже потім відбувається його прийняття і перехід у внутрішній план особистості.

Зміст виховання ніколи не стане цінністю для особистості вихованця, якщо він буде вивчатись лише за законами чистого навчання без спрямування на ту сферу, яка, власне кажучи, цей зміст і наповнює змістом, надаючи йому життєвої і суб'єктивної значущості.

У фільмі *«Лише найсильніший»* (про тренера одного з популярних видів боротьби) учні чинять вчителю шалений опір. На всі його слова і дії – негативна реакція. Процес навчання прийомам боротьби, якими пропонує оволодіти тренер, учні пригальмовують на самому його початку. Педагог навіть не може *«зрушити його з місця»*. *Що ж гальмує успішність процесу навчання, заважає запустити його, перешкоджає включенню учнів у навчальну діяльність?*

Аналогічна ситуація показана у фільмі «Небезпечні думки». Там учні ще більше нахабніють, оскільки їхній новий педагог – представник слабкої статі. Вони поки що не знають, що ця жінка досягла серйозних успіхів у одному з популярних видів бойових мистецтв – карате. Вона вчителька англійської літератури, а тому їй ще важче завести механізм навчання і зрушити його з місця в класі, де не люблять навчатись. *У чому ж може приховуватись пусковий механізм навчальної діяльності?*

Обоє є хороші педагоги-предметники, професіонали у своїй вузькій спеціальності. Але в ситуаціях, які виникли, це не може їх виручити. Однак вже третя зустріч цих педагогів з учнями засвідчить про зародження внутрішньої мотивації до навчання. *У чому ж секрет?* А вся таємниця у тому, що обидва педагоги вже після першої зустрічі збагнули, як заводиться пусковий механізм навчальної діяльності. Вони зрозуміли причину нульового коефіцієнта корисної дії своїх перших педагогічних кроків, орієнтованих безпосередньо лише на навчальну діяльність, спрямовану на ту сферу особистості, яка пов'язана з засвоєнням знань, умінь і навичок.

Залишившись увечері наодинці і проаналізувавши свої дії, кожен з кіногероїв зрозумів їхню недоцільність, оскільки пусковим механізмом успішного, внутрішньо мотивованого навчання може бути лише вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості, тобто виховання у вузькому розумінні. Спочатку виховний вплив на ту сферу, яка включає в себе потреби, погляди, переконання, почуття, а потім навчання. Навчання через виховання, через здійснення виховних впливів.

Дійшовши до такого висновку, обидва педагоги наступну свою зустріч розпочали з неочікуваних для вихованців і досить вдалих і результативних способів виховного впливу. В першому фільмі тренер приголомшив учнів спеціально створеною виховною ситуацією, якою він подолав опір дітей і змінив їхні переконання, одночасно викликавши до себе довіру, повагу та симпатію. В другому фільмі педагог звернулась до відомих прийомів виховної взаємодії – вдаваної байдужості і залучення до цікавої діяльності, що стало причиною різких змін у

ставленні до вчительки і визначальним фактором включення учнів у навчальну діяльність.

Атестат чи диплом про здобуття освіти нерідко є чисто формальним її показником і не завжди свідчить про освіченість людини. Справжня освіченість – категорія моральна, оскільки включає в себе не лише певну суму знань, а і моральні норми, закони, правила, які, перетворюючись у переконання, регулюють поведінку людини і визначають її спрямованість.

Розглянемо позицію випускників, яка була викладена в їхньому листі в молодіжну газету ще у дев'яностих роках. Її зміст донині актуальний: *"Нам, двадцяти двом випускникам звичайної загальноосвітньої школи, завтра вручать атестати і благословлять на самостійне життя. Ще у школі ми помічали, що замість тих загальнолюдських цінностей, які пропонувала нам школа, реальне життя формувало інші цінності, абсолютно їм протилежні і фальшиві. У багатьох з нас помітно стали проявлятися почуття егоїзму, байдужості, жорстокості. На першому плані – розмови про гроші, про красиве життя. Ви запитаєте: "Чому?" У відповідь можна назвати багато причин соціального характеру. Однак, одна з причин та, що нас більше у школі вчили розв'язувати логарифми, інтеграли, а внутрішньої освіти нам не дали, і ми без неї вступаємо в самостійне життя. Чому на басейни і труби, на логарифми і піраміди у школі відводились роки і роки, терпіння і терпіння? А уміння творити гарні вчинки, співчуття та любов до ближнього, порядність, благородство ніби мали виховатись самі по собі".*

Зміст цього листа підтверджує, що провідною метою вивчення гуманітарних предметів, зокрема предметів культурологічного циклу, і не тільки у школі, а й у вищому навчальному закладі, має бути не тільки засвоєння певного обсягу знань, а й обов'язково формування духовних цінностей та моральних якостей особистості на основі цих знань. А до реалізації цієї функції на практиці треба підготувати майбутніх педагогів.

Звичайно, забезпечувати міцне засвоєння визначених програмою знань, розвивати інтелект, розумові здібності – одне з найважливіших завдань сучасної школи. Адже ми живемо в час науково-технічного прогресу, і випускники повинні вміти успішно орієнтуватись у стрімкому потоці інформації. Все ж, як ще у свій час зазначав А. Ейнштейн, майбутнє людства залежить не від науково-технічного прогресу, а від духовної культури людей. І дійсно, якщо людина буде зростати інтелектуально, а падати духовно, якщо її знання будуть поєднуватись з духовним неуцтвом, це небезпечно. Згадаймо В. Леніна, який із Закону Божого мав найвищий бал, але ці знання не стали гарантом адекватної їм поведінки. Учитель-новатор із Санкт – Петербургу Є. Ільїн у одному із публічних виступів говорив: «...бачити учнів, які виходять з мого уроку не тільки такими, які вони є, звичайними і грішними, а хоча б трішки іншими, поряднішими і людянішими! Не просто збагаченими певними знаннями, а й прозрілими серцем і душею – ось вона, найближча мета уроку, висока конкретика виховуючого навчання". Таку ж думку висловлює і вчителька історії – героїня повісті А. Алексіна "Божевільна Євдокія": "Мої учні не стали знаменитостями. Проте і злодіїв серед них немає. Вони ніколи не зраджували мене і моїх надій. А відносно талантів?.. У них є талант людяності".

Подібні міркування наводять на висновок про те, що серед трьох функцій вивчення гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі(освітньої, розвивальної та виховної) виховна функція, спрямована на емоційно-ціннісну сферу особистості, яка включає в себе елементи культурологічного досвіду, норми та способи поведінки, погляди, переконання, почуття, не має залишатись поза увагою викладачів, а, навпаки, бути пріоритетом. Адже освітня функція, яка є провідною у викладацькій діяльності, спрямована головним чином лише на інструментальну сферу особистості, змістом якої є знання, уміння та навички.

В. О. Сухомлинський, акцентуючи увагу на головній меті вивчення такого важливого гуманітарного предмета, як

література в школі писав: "Я боявся хоча б на хвилину забути про важливу істину: література вивчається зовсім не для того, щоб через кілька років після закінчення школи людина готова була повторити те, що вона завчила. Життя влаштовує людині іспит на кожному кроці, і складає вона його своєю поведінкою, своїми вчинками. Кінцевою метою вивчення *літератури має бути становлення внутрішнього* світу людини, її моралі, культури, краси. Коли я бачив, що підліток схвильований, приголомшений художнім твором, коли, слухаючи вчителя, він задумується над особистою долею, - для мене це було набагато важливіше, ніж те, що він давав точну відповідь".

Ці слова В. О. Сухомлинського стосуються не тільки вивчення літератури, а й будь-якої гуманітарної дисципліни, що викладається у вищому навчальному закладі. Навіть досвід вивчення педагогіки на основі викладених вище позицій в далеко не гуманітарному інституті педуніверситету (фізичного виховання і спорту) при наданні пріоритету саме виховним цілям і реалізації виховного потенціалу змісту цього предмета свідчить про значні зміни в структурі особистості студентів, їх поведінці, ставленні до названого предмета. Про це переконливо свідчать численні анонімні відзиви студентів, а також учнів ліцейних класів ЗОШ №3 м. Вінниці, де також викладається педагогіка: "...завдяки знайомству з цим предметом, у мене остаточно сформувався характер..."; "...цей предмет змінив мене в кращу сторону. Він навчив мене контролювати не тільки свої вчинки, а й думки, навчив мене жити"; "...цей предмет спрямував мене в правильне русло..."; "... даний курс допоміг мені зрозуміти всі мої помилки, які я робила до цього часу, Тепер я зробила висновки і остаточно вирішила виправляти свої недоліки..."; "...я зміг дуже швидко позбавитись шкідливих звичок, зрозумів сенс життя, бо я раніше ставився до життя не дуже серйозно, інколи мені навіть байдужою була смерть..."; "...я зрозуміла, що не зовсім правильно живу, потрібно змінюватись і виправляти свої недоліки..."; "...я постійно думав над своєю поведінкою і давав оцінку своїм вчинкам..."; "Педагогіка мене надихнула на перемогу над собою не сьогодні,



а ще з першого заняття..."; "...на мою думку, заняття з педагогіки - це як світло в кінці тунелю, до якого ми повинні дійти, не зважаючи ні на що"; "...педагогіку я назвав би мистецтвом життя, життя у мирі та гармонії з навколишнім світом і з собою. Мистецтвом допомоги у виборі правильного шляху в житті тим, хто заблукав..."; "...педагогіка для мене - мистецтво думати, мистецтво робити правильний вибір у житті. Це мистецтво мистецтв"; "...на заняттях з педагогіки я прозрів..."; "...я багато пар пропустив, але ті кілька занять, які я відвідав, мене знову повернули до цілеспрямованого життя..."; "...педагогіка допомогла мені зрозуміти, що таке життя, і який правильний вибір необхідно робити в цьому житті: розбирати крадені тачки і бути все життя рабом брудного оточення, чи зробити інший вибір і бути вільним"; "Народився я чистим і бездоганим, але під впливом оточуючого середовища заріс такими будяками, яким, здається, не видно кінця і краю. Тепер я відчув у собі те благородне і чисте. Але воно не проросте, якщо я не знищу бур'янів, які йому заважають".

Перелік відгуків можна було б продовжити, їх зміст – це результат процесу навчання, в основі якого не менш важливою, ніж освітня, була виховна функція. Вона була закладена в мету та завдання навчальної дисципліни з самого початку її вивчення, оскільки мета є уявним кінцевим результатом будь-якої діяльності, тим, "заради чого" здійснюється діяльність. Мета є тим внутрішнім компасом педагога, який спрямовує його дії на результат. Значення чітко визначеної заздалегідь виховної цілі й у тому, що саме вона визначає зміст. Якщо діяльність не підпорядковується чітко визначеній меті та завданням, вона стає беззмістовною, образно кажучи "пустоцвітом", а її результат – відсутність плодів (безплідність).

Для успішної реалізації виховної функції необхідно завжди враховувати те, що на відміну від знань духовні, моральні, національні цінності засвоюються шляхом емоційних переживань, а не за допомогою логічного розуміння і запам'ятовування. Коефіцієнт корисної дії виховних впливів

буде досить низьким, якщо вони не викликатимуть у студентів відповідних емоцій.

Діяльність з вивчення будь-якої гуманітарної дисципліни може бути лише тоді продуктивною, коли вона викликатиме позитивні емоції. А це стає можливим за умови емоційної насиченості змісту. Так, ще в XVIII ст. відомий філософ, письменник та історик Честерфілд радив прокладати дорогу до розуму людини через її серце, оскільки "дорога, що веде безпосередньо до розуму, сама по собі є хорошою, але, як правило, вона довша і не така надійна" [24, 249].

Якщо проблемний характер навчального матеріалу – основа для роботи інтелекту, то емоційна насиченість пов'язана з формуванням почуттів, з духовним збагаченням особистості. Адже, як зазначав К.Д. Ушинський, "людина більше людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона думає" [23, 473].

### **III.2. Шляхи забезпечення успішності виховного впливу у процесі викладання**

Оскільки педагогічне спілкування в навчальному процесі передбачає не лише обмін інформацією, але й виховний вплив через зміст, особистість викладача, способи педагогічної взаємодії, дуже важливо наповнювати всі три названі компоненти виховним потенціалом. Мова йде не лише про чисто виховну роботу у ВНЗ, а і про використання виховного потенціалу навчальної діяльності, зокрема лекцій та практичних занять з дисциплін гуманітарного циклу.

Якщо, скажімо, дидактичні вміння необхідні викладачу ВНЗ для успішної реалізації освітньої та розвивальної функцій навчання, то комплекс умінь, про які йтиме мова нижче, пов'язаний із функцією впливу. Високий рівень сформованості цих умінь сприяє успішному перетворенню слухача з об'єкту впливу на суб'єкт формування особистості.

Односторонній підхід до навчального процесу з акцентом на передачу інформації та її накопичення призводить до того, що навіть за успішної реалізації даної мети, студент залишається по

суті на попередньому рівні особистісного розвитку. Прямі поставки знань, часто фрагментарних за своїм характером, не сприяють якісній зміні особистості, якщо поза полем зору залишається вплив на мотиваційно-ціннісну сферу людини, спрямований на перетворення внутрішнього світу.

Це вимагає посилення виховного потенціалу занять, завдяки чому матеріал, що повідомляється, стає не просто інформацією, а предметом роздумів, своєрідним стимулом («зовнішнім поштовхом») до дій, до вчинків, пробуджує внутрішню енергію особистості студента.

«Ні, ніколи не забудеться урок-лекція «Життя – подвиг». Це урок на все життя. Навіть трохи затрималась в школі, щоб іти додому самій. Ні, не самій, а з героєм сьогоднішнього уроку. Він був поряд і говорив не лише про своє життя, а й примусив мене оглянутись на власно прожиті роки. Не могла в той день пробачити собі стільки помилок, навіть запевняла, що й у нього вони були. І твердо вирішила в той вечір: не робити знайомих помилок і уникати нових», – так писала у своєму щоденнику учениця Л.Троніна (Поповецька ЗОШ Барського району Вінницької області).

«Труднощів багато, але я навчився їх долати. В цьому мені допомогли лекції, які ми називали уроками життя. Адже саме після однієї з них я вперше піджався на турніку і з того часу серйозно почав готуватись до труднощів» (із листа колишнього учня Поповецької ЗОШ Ю. Артемія із лав збройних сил України).

І в першому, і в другому випадку мова йде про уроки-лекції, зміст і методика проведення яких були зорієнтовані не лише на споживання чистої інформації. Вони переслідували мету – бачити учня, який залишає лекцію, не лише збагаченим новою інформацією, а і таким, який отримав поштовх до зміни своєї поведінки, до самоперетворення.

Таким чином, формування комплексу умінь, сутність і значення яких ми буде описане нижче допоможе викладачу ВНЗ забезпечити успішність глибокого проникнення словом у

внутрішній світ студента, з метою розкриття його «духовних ресурсів».

Мистецтво комунікації в тому й полягає, щоб найкращим чином вплинути, подіяти. А це в свою чергу допоможе успішніше реалізувати й інформаційну функцію, тобто досягти найменших втрат інформації під час її сприйняття слухачами.

Бесіди з вчителями шкіл та викладачами вищих навчальних закладів показують, що більшість з них найчастіше відчують труднощі там, де потрібно здійснити виховний вплив з метою зміни усталених поглядів, поведінки; впливати на тих, хто своєю поведінкою відволікає інших, заважає викладачу, зухвало себе поводить.

### **Непрямий(прихований та опосередкований) вплив**

Успішність виховного впливу забезпечується науково-практичними знаннями про його способи і прийоми та вміннями вибирати найоптимальніший із них, спираючись на свої особистісні можливості, знання особливостей аудиторії та комунікативної ситуації. Особливу значущість тут набуває тезис А. С. Макаренка про те, що прямі способи впливу (прямі вимоги, зауваження, погрози, окрик та інші) малоефективні, тому що наштовхуються, як правило, на внутрішній супротив особистості, а тому більш оптимальним є використання способів, прийомів та засобів непрямих характеру:

- звертання до *невизначеної* особи з інформацією, яка опосередковано адресована до конкретної людини чи групи людей;
- несподіване *співставлення* контрастних за своїм характером прикладів, що викликають негативне відношення до зробленого негативного вчинку;
- *натяк* через аналогічну ситуацію або жарт;
- *мовчання*, при якому особливу роль грають невербальні засоби;
- *вдавана* байдужість.

Ще Демокрит говорив, що непряме спонукування до «чеснот», на які спрямовані вище перелічені способи та прийоми,

допомагає викликати до них «внутрішній потяг» особистості та добитися ефективного результату. Якщо ж використовується мовленнєве спонування – погроза, нотація, повчання, то їх вплив, як правило, короточасний та нестійкий.

Ефективним способом непрямого впливу інколи може бути якийсь факт, який сам по собі спонукає до змін поведінки, бажання позбутись того чи іншого недоліку; факт, який не супроводжується коментарями та висновками, оскільки вони можуть знизити його коефіцієнт корисної дії.

Так, одного разу довелось читати лекцію старшокласникам в одному із Вінницьких коледжів. Мова йшла про виховання внутрішньої культури особистості. За першим столом, біля вікна, сиділи три студенти, демонстративно жуючи жувальну гумку і всім своїм виглядом показуючи, що в них немає ані найменшого бажання слухати. Мені тоді згадалась кимось сказана фраза : на лекції потрібно наводити порядок самою лекцією.

Початком розмови став факт із газети, який на мене тоді, пам'ятаю, дуже сильно вплинув і схвилював.

*До черги в залізничній касі скромно підійшла жінка, нездоровий вигляд якої та втома говорили про те, що вона хвора і їй нелегко буде довго стояти. «Хотіла б попросити у Вас дозволу взяти квиток поза чергою. В мене є посвідчення, але воно в валізі, а там багато речей. Я ніколи ним не користуюсь, а зараз дуже погано себе почуваю...». Її прохання зразу ж викликало невдоволені репліки: «Вас багато таких підходить!» «Всім потрібно терміново їхати!» «А ти покажи, покажи своє посвідчення!»*

*Молодий білявий хлопець, який стояв у кінці, не витримав, підійшов до неї і запитав: «Вам куди їхати?». Всі замовкли, коли хлопець, підходячи до віконця каси, сказав: «Дозвольте мені! Я маю право поза чергою. У мене є посвідчення». Поли його пальта розкрились – і всі побачили на грудях блискучий орден Героя. Він взяв квиток, підійшов до жінки і став допомагати їй скласти речі у валізу, які вона вийняла звідти, оскільки хотіла дістати з неї своє посвідчення. На її очах блищали сльози. Коли*

*хлопець нагнувся, усі побачили в нього на шиї широкий шрам, який ще повністю не загоївся, і те, що його голова була не білою, а сивою. Впоравшись, він став на своє місце в черзі...*

Хлопці продовжували жувати жуйку, але вже не так зухвало. Хоча налаштовані були як і раніше. Головне завдання полягало в тому, щоб не просто налаштувати на сприйняття. Хотілося, не звертаючись до них прямо, підключити їх до співпереживання, підвести до самостійних висновків про те, що план поведінки, який вони задумали, в даній ситуації недоречний. Допомогла ще одна розповідь про подібну ситуацію:

*А це відбувалося у вагоні електрички. Ввійшла літня жінка із важкою сумкою. Як раз у цьому вагоні сиділи, в основному, літні люди. Поступитись місцем було нікому. А одне сидіння займало троє хлопців, які захоплено спілкувались між собою та жували жувальну гумку (лектор спеціально це додав від себе). Жінка скромно стала віддихатись, абсолютно не претендуючи на місце. Хтось звернувся до хлопців: «Хлопці, місцем поступіться!»*

*Двоє з них повернулись, подивились на жінку, засміялись, а потім відвернулись і спокійно продовжили бесіду далі. У вагоні стало тихо... Хтось ще раз звернувся: «Хлопці, місцем поступіться!». Тепер повернулись усі троє, не перестаючи жувати жуйку. Але зразу ж абсолютно незворушно відвернулись. Хтось із літніх піднявся, поступився місцем. Але жінка не сіла. Вона продовжувала стояти поряд... Аж раптом потягнулась до кишені, витягнула звідти носовичок і прошепотіла: «З війни не плакала...»*

Як висновок, несподівано прозвучали рядки Муси Джаліля, поета, замордованого фашистами у застінках гестапо:

*Людей-слонов нередко я встречал, дивился их чудовищным телам,*

*Но я за человека принимал лишь человека по его делам...*

І хоча хлопцям нелегко було зразу перелаштуватись, однак очі вже були іншими і говорили про «внутрішній діалог»...

Підкреслюючи переваги прийому непрямого впливу, звернемося до однієї із цінних в цьому плані порад К.Станіславського. На його думку, почуття, яке неможливо викликати вимогою чи проханням, піддається впливу, обробці через звернення до свідомості за допомогою так званих «виманювань» [21, 244]. Використаний нами прийом, допоміг «виманити» необхідні почуття із сховищ душі[21, 244].

Опосередкований виховний вплив успішно здійснюється і через середовище. Ніщо так сильно не впливає на формування естетичних смаків та почуття прекрасного, як естетика вищого навчального закладу, в якому щоденно перебувають студенти. У стінах педагогічного ВНЗ можна постійно виголошувати ідеї щодо організації естетичного, морального, громадянського виховання, але ці ідеї будуть повисати порожніми звуками в тиші неуваги, якщо те, що говорять викладачі, не буде жити в них самих і не буде реалізуватися в їх діях.

Коли заходиш на територію студентського містечка педагогічного університету і бачиш сучасні алеї, зелень, різноманітні квіти, лавочки, ліхтарі( все це у європейському стилі), огортає радість і гордість за те, що ти є громадянином тієї маленької держави, ім'я якої – Вінницький державний педагогічний університет. І це є свідченням того, що ідеї естетичного і громадянського виховання – в дії, мають своє практичне втілення. Адже, якщо студент чи викладач відчуває себе комфортно в цій маленькій державі, яка постійно продовжує оновлюватися, – це є головною умовою посилення патріотичних почуттів і любові до рідної держави в цілому. Це і є приклад не лише задекларованості ідей, а їх практичного втілення в життя.

### **Забезпечення особистісної значущості змісту навчальних занять**

Одна із причин недостатньої ефективності виховного впливу за допомогою комунікації в ілюзії: ми думаємо, що повідомляючи інформацію, одночасно впливаємо на особистість. Якщо зміст страждає декларативністю, описовістю, якщо педагог дивиться на нього лише «очима програми чи

теми» і не дивиться «очима студентів», впливовий ефект низький. Досить часто «потoki» такої інформації не доходять до суб'єкта впливу, або взагалі проходять повз нього.

«...Лекція була непогана, – пише студентка у своєму відзиві, – але я нічого з неї не взяла. Прийду додому, відкрию конспект, а там майже нічого немає, і запам'яталось досить мало. От і виходить, що лекція пройшла повз мене».

Підвищити коефіцієнт впливу інформації на мотиваційно-ціннісну сферу особистості – означає підібрати таку інформацію, яка за сприятливих умов не тільки відображається у свідомості, але і «проростає в особистість» [4, 35]. Чим менший розрив між інформаційним та ціннісним для особистості, тим вищий рівень розвитку цього вміння.

Але перед тим, як особистісно значущі знання стануть надбанням людини, тобто набудуть суб'єктивного сенсу і перейдуть у її «внутрішній план», вони повинні викликати інтенсивну внутрішню активність, що проявляється в роздумах та співпереживанні.

Виховні впливи не відразу сприяють перебудові поведінки, вони спочатку мають викликати готовність до цього в емоційно-вольовій сфері особистості. *Забезпечити виникнення таких емоційно-вольових станів* – одна із найважливіших цілей комунікативної діяльності викладача, яка не може бути досягнута, якщо, по-перше, інформаційна цінність змісту лекції не буде підкріплена його емоційною цінністю; по-друге, при надмірній раціоналістичності і слабкому розвитку чуттєвої сфери педагога. Особлива роль у реалізації емоційного потенціалу інформації належить *художньому слову*, яке вже само по собі несе емоційний заряд, що посилює ефект виховного впливу.

Дуже добре, коли в тій інформації, з допомогою якої ми хочемо здійснити виховний вплив, є елемент художності. Чим більше ми художньо захопимо слухачів, тим глибше ми на них подіємо. Тому формування лекторської майстерності потребує разом із підвищенням рівня спеціальної підготовки обов'язкового спілкування із мистецтвом.



Ті, хто зараз мене не слухає, або слухає не уважно, - говорить лектор, розповідаючи старшокласникам про чоловічу та жіночу гідність, будучи впевненим, що інтерес до лекції збережеться й у подальшому ( а його звернення – своєрідний прийом привертання уваги до думки, яку він хоче особливо підкреслити), - але те, що прозвучить зараз радив би особливо послухати. (далі звучать поетичні рядки О. Хаяма) *«Щоб мудро прожити життя, немало треба знати. Важливі правила запам'ятай спочатку: ти краще голодує, ніж що попало їж, і краще будь один, ніж разом з ким попало».*

Ці поетичні рядки прозвучали як своєрідний висновок щодо розмови, яка чекає попереду, розмови про те, до яких негативних наслідків часто призводить відсутність «внутрішнього гальма» в чоловіка.

А розмова про жіночу гідність завершилась звертанням до дівчат: Уявіть, що ваш класний керівник запросив вас на чергову виховну годину. І не після уроків, а ввечері, коли шкільні коридори вже наповнені абсолютною тишою. Незвичайність часу, незвична атмосфера і незвичайна тема налаштує вас на «сугубо дівочу розмову» (юнаки на цю зустріч не запрошуються). Початком цієї розмови стає казка Є. Перм'яка «Про яблуньку, яка передчасно зацвіла», зміст якої передає класний керівник:

*У великому саду росли яблуні, старі, великі і зовсім молоді. Після весни вони завітчалися пишим білим цвітом, серед якого бриніли джмелі й кружляли бджоли. Юні яблуньки ще не цвіли, стояли тоненькі й зелені, набираючись сил для майбутніх весен. І лише найнетерпеливіша з них – Южанка – поспішила змінити свою ніжну суконьку на біле пишне вбрання. Всі милувалися нею: такою гарною вона була. Та що їй було до похвали, коли жодне пересітчастокриле навіть не захотіло поглянути на неї.*

- *У мене більше немає ні сил, ні терпіння. Я хочу цвісти!*

- *Досить тобі! – прошелестіла стара яблуня, – не давай волі своїм бажанням. Усьому свій час. Ти ще така*

*молода. Твоє гілля тонке. Твоє коріння ще надто слабе. Воно ледь-ледь живить твоє молоде листя.*

Не послухала молода «гордуня» старої яблуні й зацвіла. Квіточки її були маленькими, крихітними, не було сил для повного цвітіння. Та згодом поруч загудів джміль, злетіли пелюстки, з'явилась на тонких гілочках юної яблуньки в'язка плодів. Гнулось її гілля під їх масою. Вона намагалась зібрати всі сили, але сил не вистачало.

Йшов час. Ровесники давно обігнали її, стали міцними й стрункими деревами. А маленька яблунька, що так поквапилась цвісти, так і залишилась низькорослою, карликовою, постарілою в юності дурепою, і всі жаліли її. Але тепер, жалій-не жалій, не почнеш рости спочатку. Тепер уже не виправиш слізьми розкаяння поспішливе цвітіння, яке сплюндровало так вдало розпочате життя юної яблуньки...

Педагог вдивляється в юні обличчя дівчат. Вони серйозні й задумливі через незвичайний час і ситуацію, через незвичну тему розмови. І це добре. Класному керівнику потрібні потрібні сьогодні і їхня серйозність, і задумливість. У класі панує тиша. За вікном шелестить листям молода липа. Дзвенять трамваї. Дівчата поспішають на побачення...

### **Уміння забезпечувати виникнення емоційних станів**

Це вміння є своєрідною умовою ефективності попереднього вміння, оскільки сприяє співроздумам і співпереживанню. Воно базується, з одного боку на самому змісті, здатному викликати емоційний відгук, з другого, на тому, наскільки цей зміст відчутий та пережитий педагогом. У протилежному випадку емоційний потенціал інформації не буде реалізовано.

Л. Виготський писав : « Жодна форма поведінки не є настільки міцною ніж та, яка пов'язана з емоцією. Тому, якщо ви хочете викликати в учня потрібні вам форми поведінки, подбайте про те, що б ці реакції залишали емоційний слід.... апарат емоцій є ніби спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше впливати на поведінку.» [3, 113]. А за словами дослідника риторики І. Шведова, «хвилювання в аудиторії виникає тільки у відповідь на щире хвилювання

оратора» [25, 183]. Слід завжди мати на увазі те, що виховні впливи не відразу сприяють перебудові поведінки, вони спочатку мають викликати готовність до цього у емоційно-вольовій сфері особистості.

Шлях, який повинна пройти інформація від лектора до слухача, щоб викликати емоційний відгук, такий : -----► свідомість лектора -----► почуття лектора -----► почуття слухачів -----► свідомість слухачів.

Однак необхідно вказати на розумне співвідношення емоційного та раціонального. Інакше переживання, породжені лекцією, залишаться тільки на рівні емоцій та почуттів, не матеріалізувавшись у думках і не залишивши відбитку у свідомості. Як приклад, письмові роздуми студентів після лекції, надмірно насиченої емоціями: «...Створюється таке враження, що Ваша лекція базується лише на особистому досвіді. Ви ділились враженнями пережитих днів. Вона породила одні емоції. Практичне життя ж не може базуватись лише на одних душевних переживаннях». «...В цілому лекції подобаються. Але залишають вони тільки емоційний слід, а не якісь конкретні знання». «...Гедоністичний настрій, який домінує в Ваших лекціях, не довговічний. Необхідний акцент на теоретичних знаннях».

### **Створення ситуацій, що спонукають до самоаналізу**

Ефект виховного впливу через комунікацію вимірюється не лише тим, який слід він залишить у свідомості та в душі, але й тим, «як наше слово відгукується» в подальшому, чи спонукає воно до самоаналізу, самооцінки і корекції своєї поведінки. Важливо отримати на лекції не лише певний інформаційним багаж, а й поштовх до активної діяльності до самовдосконалення. Спонукає до цього неможливо лише на основі чистого тематичного змісту – потрібен той інформаційний потенціал, який одночасно давав би поштовх до активних стремлінь та дій. З іншого боку – важливий особистий приклад лектора, його позиція, захопленість своєю справою і т.п. Наведемо декілька анонімних відгуків студентів: «...Я сьогодні буду цілий день знаходитись під враженням лекції, що

*так збудоражила мене». «...Ви змусили нас задуматись не тільки на лекції. Прийшовши в гуртожиток, ми ще довго обговорювали деякі питання». «...Сьогодні зрозуміла, що потрібно змінювати себе. Давно вже пора. Особисто я готова робити все, що для цього потрібно. Ви мене надихнули». «...Після занять із методики виховної роботи доводиться аналізувати свої вчинки : що було зроблено правильно, а що неправильно». «...Приходячи після ваших занять, хочеться справді працювати та навчатись. На кожному із них я відкриваю для себе щось нове». «...Цю лекцію не назвеш лекцією. А найголовніше – вона спонукає. Хочеться дійсно стати справжнім учителем». «...нас, байдужих молодих людей, важко зацікавити. Майже кожен із нас створив свій власний внутрішній світ і в ньому живе за десятиметровими парканами недовіри та невіри. А Вам вдалося зачепити за живе».*

Підкреслюючи роль цього уміння, доречно звернутися до фрагменту із трагедії Гете «Фауст», в якому розповідається про те, як Бог, посилаючи Мефістофоля до доктора Фауста, ставить ціль – спонукати його до активної діяльності, формулюючи це так :

*Слаб человек, покорствуя уделу,  
Он рад искать покоя –  
Потому дам беспокойного я спутника ему:  
Как бес дразня его, пусть возбуждает к делу.  
(переклад Холодковського)*

*Из лени человек впадает в спячку.  
Ступай, расшевели его застой  
Вертись пред ним, томи и беспокой  
I раздражай его своей горячкой.  
(переклад Б. Пастернака)*

Дані поетичні рядки вже самі по собі є прикладом спонукаючого впливу, прихованого в їх змісті, який, що одночасно діє на свідомість, почуття та емоційно підживлює волю.

## **Уміння підводити до самостійних висновків, не нав'язуючи їх**

Як один із поширених недоліків навчальних занять у вищій школі, студенти в своїх відгуках називають нав'язування їм тієї чи іншої думки або якоїсь точки зору, відсутність свободи самостійного їх прийняття чи неприйняття. Найчастіше, як зазначається у відгуках, у студентів виникає спротив, коли їм декларують щось «в лоб», не залишаючи вільного простору для самостійних роздумів, коли інформація супроводжується фразами: «Ви повинні!», «Вам необхідно!», «Ви зобов'язані!»

Дані психолого-педагогічних досліджень з проблем комунікації свідчать про те, що цінність інформації підвищується по мірі збільшення свободи вибору. Для системи, позбавленої свободи вибору, інформація знецінюється. Викладач дуже часто займає позицію людини, що повчає, як потрібно, тобто позицію «вчителя життя».

На питання, яке нами часто ставилось в різних аудиторіях: «Підніміть руки ті, кому подобається, коли його виховують?», бажаючих відповісти позитивно не знаходиться, оскільки людина, навіть вважаючи правильною і цінною думку іншої особи, майже завжди чинить внутрішній опір, якщо цю думку нав'язують, особливо повчальним тоном.

Долаючи даний стереотип мислення і відмовляючись від позиції повного «володаря дум» слухачів, педагогу, особливо тоді, коли йдеться про проблемами виховання, важливо перейти на позицію людини, яка вміє підвести співрозмовників до власних висновків. Сутність даного вміння базується на принципі спілкування, який можна назвати принципом натякання, сутність якого психологи вбачають у тому, що думка не передається у мовленні, а лише індукується ( наче збуджується) у свідомості слухача.

Отже, педагогу важливо турбуватися не стільки про те, як передати ту чи іншу цінну інформацію, скільки про те, як «навести на неї і полегшити її появу на світ» (П. Лесгафт). А якщо повідомлюване ще і переслідує ціль здійснити виховний вплив, то воно має транслюватись таким чином, щоб «ніхто не

здогадався», тобто щоб слухачі, на адресу яких воно спрямовано, не відчували себе об'єктами виховання.

Особливого значення дане уміння набуває під час проведення індивідуальної виховної бесіди, оскільки недостатньо вказати, наприклад, студенту на те, що він неправильно вчинив, важливо ненав'язливо підвести його до того, щоб він такий висновок зробив сам. Найвищий рівень цього вміння – вміння «викликати, не викликаючи», тобто «... так влаштувати, щоб він (студент) самого себе до себе викликав і сам у всьому розібрався» [4, 134]. Усвідомлюючи значущість цього вміння і володіючи ним на досить високому рівні, Є. Ільїн вважає, що він нав'язує щось навіть тоді, коли оголошує тему уроку, а тому й старається підвести учнів до самостійного її формулювання теми на основі тієї чи іншої попередньої інформації.

### **Уміння забезпечувати взаємний контакт**

Оволодіння перерахованими вище вміннями ще не є гарантією успіху комунікативної діяльності педагога, спрямованої на мотиваційно-ціннісну сферу особистості. Запорука такого успіху – забезпечення взаємного контакту, тобто знаходження того важеля, який приводить у дію весь процес спілкування. Більш того, опанування вміннями забезпечувати взаємний контакт може компенсувати недоліки у володінні мовленнєвими та іншими експресивними вміннями і вміннями здійснювати виховний вплив засобами комунікації.

Ці комунікативні вміння якраз і є тими знаряддями, що налаштовують учнів, сприяють прийняттю інформації, яка викладається, і роблять їх сприйнятливими до виховання, тобто створюють сприятливі умови для проникнення крізь «внутрішні перешкоди».

Важливо пам'ятати: де не забезпечено взаємний контакт, там здійснювати зовнішній вплив немає сенсу, оскільки «закритий» той «канал», який переводить об'єктивно значуще у «внутрішній план» особистості. Не випадково В.

Сухомлинський вважав навчання не механічною передачею знань, а складними людськими взаємовідносинами [22, 61].

Таким чином, перед тим, як повідомити ту чи іншу інформацію або здійснити виховний вплив засобами комунікації, необхідно «комунікативно завоювати» (В. Кан-Калік) тих, на кого спрямовані комунікативні дії.

### **Уміння справляти позитивне враження особистісними якостями**

Успішність встановлення взаємного контакту залежить від багатьох чинників, однак найголовніші – особистісні.

Однак, ставлячи в центр уваги зміст інформації, способи та засоби її передачі, педагог, як правило, рідко звертає увагу на те, яке враження він викликає у оточуючих як особистість. Інакше кажучи, на відміну від цілеспрямованої передачі предметної інформації, пред'явлення інформації особистісної здійснюється стихійно, хоча остання передуює першій і є однією із найважливіших умов її прийняття чи неприйняття. Як наслідок, залишаючись поза увагою викладача, негативна особистісна інформація не блокується і стає гальмом у встановленні взаємного контакту, а значить і в прийнятті предметного змісту.

Вказаним умінням можливо оволодіти тільки на основі цілеспрямованого підходу до особистісного каналу інформації, де відбувається самоподача тих якостей особистості, які допомагають налаштувати, збудити цікавість, здивувати, викликати довіру до повідомлюваної інформації та прийняти її. Тільки при такому підході викладач, постійно опускаючись у глибини свого «я», зуміє знаходити, розвивати і реалізовувати ті найкращі свої особистісні якості, завдяки яким і можливий взаємний контакт.

Бесіди з майбутніми вчителями показали, що інтуїтивно вони усвідомлюють значення вищезазначеного вміння, але навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі не спрямований на те, щоб стимулювати їх до пошуку на основі рефлексії найбільш значущих властивостей особистості, які б сприяли «комунікативному завоюванню» студентів.

Ігнорування викладачами цього важливого чинника в навчально-виховній роботі веде до ускладнення комунікативної діяльності майбутнього вчителя, оскільки успішна самопрезентація педагога є найважливішою умовою забезпечення взаємного контакту. «...Потрібно цим хлопцям подобатись, – справедливо зауважував А. Макаренко, – потрібно, щоб їх брала за серце непереможна спокуслива симпатія, і в той же час під заріз потрібна їх глибока впевненість, що мені на їх симпатію наплювати» [16, 503]. Дані анкетування учнів педагогічного ліцею при ЗОШ № 3 м. Вінниці допомогли визначити і конкретизувати ті особистісні якості педагога, які викликають симпатію в дітей і сприяють забезпеченню взаємного контакту.

Крім компетентності і поваги до учнів (дані характеристики зустрічались частіш за все), більшість опитаних називали: незвичайність та несхожість на інших («на відміну від тих, які стараються бути «як всі», наш вчитель завжди намагається «бути собою» і цим приваблює), наявність власної позиції, єдність слова і діла, справедливість, щирість і відсутність будь-якої фальші, поєднання чуйності та вимогливості, тактовність.

Окремі факти, наведені учнями щодо конкретних учителів, дозволяють зробити висновок про те, що такими властивостями педагога можуть бути творчі здібності педагога (будь-які, не лише педагогічні). І чим ширший їхній діапазон, тим легше вчителю справити позитивне враження.

Серед позитивних були названі і окремі якості педагогів «зі знаком мінус», прояв яких замість взаємопорозуміння і взаємоприйняття в кращому випадку призводить до «взаємоотерпіння». Однак особливу увагу було звернуто на ті якості вчителів, які є антонімами до вищеназваних позитивних: відсутність власної позиції, відсутність єдності між словами та діями педагога, несправедливість, нещирість, безтактність. Також було вказано наступні якості: неповага до учнів, грубість, надмірна м'якість і довірливість, метушливість, нервовість, в'ялість, зарозумілість і т.п.



Майже ті самі якості й приблизно в тому ж співвідношенні (за виключенням деяких відмінностей) були названі студентами у відповідях на питання анкети : 1) Що, на ваш погляд, в найбільшій мірі зближує викладача ВНЗ зі студентами та сприяє його успішному впливу на студентів?; 2) А що роз'єднує і збільшує прірву недовіри та відчуженості?.

Оволодіти вміннями справляти позитивне враження – це не лише виділити референтні якості особистості, а й уміло їх реалізувати в процесі педагогічної комунікації, блокуючи негативні риси. У зв'язку з цим, особливого значення набуває і технічна сторона даного вміння. Однак, за справедливим зауваженням А. Макаренка, «не можна просто грати сценічно, зовні. Є певний приводний пасок, який повинен з'єднати із цієї грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які відбуваються в нашій душі» [15, 211].

Аналіз відповідей як старшокласників, так і студентів показав, що позитивне враження створюють не стільки зовнішні характеристики, скільки внутрішній зміст. Безперечно, що і зовнішні дані мають велике значення, але ефектної зовнішності і добре поставленого голосу недостатньо для того, щоб справити позитивне враження. Навпаки, можна навіть картавити або заїкатись, але бути спроможним забезпечити позитивне враження внутрішнім світлом, власною захопленістю і т.п. Яскрава ілюстрація до сказаного – характеристика студентом у педагогічному творі про вчителя однієї дивовижної учительки хімії: *«Неймовірно запальна, до фанатизму закохана у свій предмет, вона ревно вірила у необмежені можливості кожного учня і суворо вимагала у них роботи до поту, до сліз; вона не вимовляла майже ні одного приголосного звуку, була маленька на зріст і «непоказна» на вигляд, часто кричала, майже лаялась, відрізнялась вражаюче поганим смаком. Над нею весь час підсміювались, на неї ображались, з нею сварились – але її обожнювали! Це була особистість – яскрава, самобутня, її педагогічний потенціал був неймовірно високий».*

Таким чином, за важливості зовнішніх характеристик вчителя дане вміння базується на внутрішньому змісті його особистості. Тому, як наголошував іспанський письменник Бальтасар Грасіан, «завжди і у всьому – всередині повинно бути більше, ніж ззовні»[13, 13 ].

### **Уміння психологічно налаштувати на сприйняття повідомлюваної інформації**

Уміння справляти позитивне враження особистісними якостями тісно пов'язане з цим, не менш важливим умінням, за відсутності якого навіть особистісно значуща інформація не завжди приймається людиною. Дане вміння потрібне для того, щоб зміг ефективно спрацювати механізм переходу актуального змісту в «усвідомлений людиною, внутрішній спонукач діяльності» (А. Леонтьєв). Інакше кажучи, це вміння допомагає створити ті внутрішні умови, без яких зовнішні впливи не зможуть стати дійсними факторами їх активного сприйняття і подальшого розвитку особистості. Давня мудрість проголошує: «Знання приходять лише за готовності духу», тобто свідомість лише тоді налаштовується на сприйняття інформації, коли забезпечено оптимальний рівень емоційного збудження.

Способи і прийоми психологічного настрою можуть бути різними: пряме словесне звернення до адресата, непрямий вплив, проблемна ситуація, активізуюче питання, звернення до особистого досвіду тощо.

Практика показує, що особливого психологічного налаштування вимагають комунікативні ситуації, що виходять за рамки чисто інформаційних, головна мета яких – викликати співпереживання, роздуми про сенс життя і т.п.

Під час дослідження ефективності виховних впливів проводились фрагменти одних і тих самих уроків-лекцій у двох різних аудиторіях. Попередньо (як завдання) студенти записували фразу, яку повинні були продовжити після закінчення фрагменту : «Інформація на мене подіяла (не подіяла), тому що...»

Особливо вразили відповіді студентів тієї аудиторії, де самому змісту передувала інформація, що спрямовувалась на створення психологічного настрою слухачів.

Ілюстрацією міг би послужити фрагмент уроку-лекції, який був присвячений особистості одного письменника.

...Лектор ввійшов у аудиторію особливо схвильований, серйозний, і зразу ж без пресловутого оргмоменту, традиційного знайомства, поставивши у вазу, перед його портретом, червону гвоздику, почав розповідь такими словами:

*«Ця людина прийшла в наше життя 100 років тому. Прийшла, щоб залишити в ньому свій добрий слід. Можна було б не винести натиску випробовувань, зірватись. Але він говорив : «Вмій жити і тоді, коли життя стає нестерпним. Зроби його корисним». Спочатку відмовила ліва рука, потім перестала підкорятись права. Потім він писав своєму другові : «В мене страшенно болять очі, болять сліпі очі. Нелюдськи болять. Під повіками немовби крупний пісок насипаний. Пече. Нічого, друже, я навчився перемагати біль. Тільки б не підбралась до головного штабу – до мозку». – І життя відібрало очі. Потім перестало підкорятися все тіло. Працював тільки мозок, серце і губи, якими він шепотів сторінки майбутньої книги. А коли було дуже боляче, не витримав, ламав олівці і кусав губи, на яких виступали крапельки крові. Хочу, щоб епіграфом сьогоднішньої лекції стали такі слова...*

### **III.3. Опора на знання з теорії та практики виховання для забезпечення ефективності виховного впливу**

Один з основних недоліків в реалізації виховних функцій навчального процесу – відрив теорії від практики. Як наслідок, теорія не стає керівництвом до практики і регулятором практичної діяльності педагога, адже поза його увагою залишаються ті важливі для забезпечення виховних впливів фундаментальні положення, що розробляє загальна педагогіка.

Не враховуючи, наприклад, закономірностей виховання, ми не зможемо забезпечити його результативності, оскільки не

усвідомлюємо, які зв'язки та залежності її обумовлюють. Не знаючи принципів виховання, ми не зможемо забезпечити його ефективності, оскільки це ті вихідні положення, від дотримання яких залежить ефективність цього процесу. Залишаючи поза увагою психологічні механізми виховання (емоційне обумовлювання, наслідування, ідентифікацію, конформність, вживання в соціальну роль та ін.), ми не будемо знати, якими шляхами розвивається мотиваційно-ціннісна сфера особистості як важлива умова успішності виховних впливів. Заохочувальні та гальмівні прийоми виховного впливу допоможуть викладачеві, з одного боку, зміцнити віру студентів у свої сили і надихнути їх на подальші успіхи в навчанні, з іншого, пригальмувати негативні прояви поведінки, примусити отямитись, прозріти, коли в цьому виникне потреба.

Все вищесказане переконує в потребі гармонійного поєднання основних наукових положень теорії виховання з практикою реалізації виховних функцій педагогічної діяльності викладача. Без такого поєднання викладач тієї чи іншої навчальної дисципліни – це тільки “частина” педагога, оскільки повноцінний учитель – це той, хто виходить за межі своєї спеціальності, розширюючи їх унаслідок збагачення свого світогляду, важливим компонентом якого є психолого-педагогічна компетентність, зокрема в сфері виховання в його широкому та вузькому розумінні.

Для забезпечення результативної реалізації виховного потенціалу педагогічного процесу необхідно визначити ті чинники, від яких вона залежить. Ще раз акцентуємо увагу на тому, що викладач ніколи не зможе забезпечити успішність виховного впливу, якщо не буде враховувати, чим він зумовлюється. Так, знаючи, наприклад, ту закономірність виховання, що його успішність залежить від ставлення до особистості педагога, він буде намагатись, перш за все, викликати до себе позитивне ставлення, довіру, симпатію. Досягнувши цього, створить сприятливі умови для здійснення виховних впливів. А в результаті зекономить сили, нерви й уникне багатьох проблем.

Врахування іншої важливої закономірності, суть якої полягає в тому, що результативність виховання зумовлюється організацією спілкування, переконає педагога у важливості забезпечення взаємного контакту на початковому етапі своєї педагогічної діяльності і підтримання його у процесі її здійснення.

Якщо виникають певні перешкоди у вихованні, педагог має згадати і про те, що результативність виховного процесу залежить від активності його суб'єктів. Це ще одна важлива закономірність, яка зобов'язує його шукати причини пасивності студентів щонайперше в собі: «А чи не пасивний я сам? Що я як педагог роблю для того, щоб запалити вогник активності у них?».

Без знання цих об'єктивно існуючих залежностей, зв'язків, зумовленостей ми не можливо успішно запустити механізм виховання і домогтись його успішної дії на практиці. А що визначає ефективність правильної роботи цього механізму? Що є тим «пальним», яке підтримує його роботу? Це, звичайно ж, принципи виховання, тобто ті вихідні положення, від дотримання яких залежить його правильність і ефективність. Саме тому вони мають бути не поза, а в фундаменті педагогічної діяльності, в її основі. Лише опора на принципи виховання забезпечує його надійність виховання.

Слід зауважити, що у деяких підручниках з педагогіки, і навіть у підручниках нового покоління, визначено принципи виховання, які не зорієнтовані на практику. Їхній власне академічний, абстрактний характер, очевидно, пояснюється тим, що автори не співвідносили сформульовані ними принципи з практикою: як може дотримання того чи того принципу реально забезпечити ефективність виховання; чи не залишиться те чи те положення високого рангу лише «весільним генералом», або генералом у вічній відставці з часу його призначення.

Звернімось до тих принципів виховання, які були сформульовані визначними педагогами, серед яких А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін., і спробуємо, усвідомивши

їх сутність, відчуті їх реальну допомогу в практиці виховання в контексті забезпечення його ефективності.

### **1. Безумовне позитивне ставлення до особистості.**

Принцип вимагає прийняття вихованця таким, яким він є, своєрідним, неповторним, з усіма його недоліками. Саме таке ставлення до учня, повага до його особистості дає змогу налагодити повноцінний психологічний контакт, який створює сприятливі умови для подальшого виховного впливу.

Для ілюстрації доречно згадати відомі фільми «Педагогічна поема» і «Небезпечні думки». Саме з безумовного позитивного ставлення до вихованців, які чинили шалений опір, явно демонстрували свою негативну поведінку, робив свої перші кроки А. Макаренко. Саме такими, якими вони були, вульгарними, цинічними, брутальними, прийняла своїх учнів учителька англійської мови міс Джонсон, і це стало запорукою її подальших успіхів.

Однак у назві цього принципу треба виділити слово «особистість», оскільки мова йде про безумовне позитивне ставлення, повагу саме до особистості, а не до поведінки («не ти поганий, а твоя поведінка погана»).

### **2. Опора на позитивне в особистості вихованця.**

Принцип спрямований на виявлення позитивних рис, задатків, талантів, опора на які створює умови для виправлення негативної поведінки й розвитку недостатньо сформованих інших позитивних рис особи. За словами Ш. Амонашвілі, це допомагає «домалювати» особистість вихованця.

Орієнтуючись на позитивне, вихователь одночасно створює умови для задоволення потреби особи в самостверженні та впевненості в собі.

Зміни в структурі особистості, успіхи в роботі над собою викликають почуття задоволення і надихають на подальшу позитивну поведінку.

### **3. Поєднання поваги з вимогливістю.**

«Обмежуватись лише жалістю до вихованця ми не маємо права, – зазначав А.

С. Макаренко. – Для їхнього ж порятунку ми повинні бути гранично вимогливими, суворими і жорсткими».

Повага до вихованця (один бік медалі) повинна обов'язково поєднуватися з розумною вимогливістю до нього (інший бік). Лише повага без вимогливості породжує безвідповідальність, а лише вимогливість без поваги породжує опір і сприяє наростанню внутрішнього конфлікту. Нерозумна ж вимогливість, базована на неповазі до вихованців (позиція римського імператора Калігули: «Нехай ненавидять, аби боялись»), породжує ненависть до вихователя і часто призводить до досить небажаних негативних наслідків.

**4. Принцип поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності.** Є два варіанти порушення цього принципу.

1. Вихователь намагається виконувати за вихованців усе сам, не даючи змоги проявити їм власну активність та ініціативу. Негативні наслідки такої надмірної опіки: пригнічення волі вихованців, стримування розвитку їхньої самостійності.

2. Вихователь дає повну свободу ініціативі вихованців, що часто призводить до суперечностей, хаосу, неорганізованості, конфліктів.

Лише поєднання розумного педагогічного керівництва з розвитком ініціативи й самодіяльності забезпечує розвиток самостійності вихованців і допомагає керувати процесом їхнього становлення, не пригнічуючи їхньої волі. На початковому етапі організації виховного процесу має домінувати педагогічне керівництво. Далі міра втручання вихователя повинна поступово зменшуватись з метою розвитку в учнів здатності самостійно керувати своєю поведінкою на підставі засвоєних норм.

**5. Єдність та послідовність виховних впливів.** На цей принцип ми опираємось тоді, коли вихованець є об'єктом двох або більше суб'єктів виховного впливу, між якими обов'язково

має бути узгодженість (класний керівник, учителі-предметники, суспільні інститути, батьки).

Розбіжності між суб'єктами впливу (згадайте байку Л. Глібова «Лебідь, Щука і Рак») призводять до негативних наслідків: дезорієнтації, розгубленості, психічних перевантажень. Водночас неузгодженість вимог може призвести до того, що діти почнуть розглядати норми і правила поведінки, які встановлені кожним вихователем на свій розсуд, а значить необов'язкові.

Послідовність стосується також окремого суб'єкта виховання (тобто педагога) і означає те, що його поведінка має бути передбачуваною вихованцями, нехаотичною, послідовною.

**6. Систематичність і наступність виховання.** Виховання не може бути успішним, якщо воно здійснюється безсистемно, хаотично і нерегулярно. Цей процес є безперервним і пов'язаний з опорою на вже наявні в структурі особистості потреби, цінності та досвід у формуванні переконань, поглядів, способів поведінки та ціннісних орієнтацій.

Кожний наступний виховний крок має бути логічним продовженням попередньої виховної роботи, закріплювати, розвивати досягнуте і в такий спосіб підносити вихованця на більш високий рівень розвитку.

**7. Емоційність виховання.** Провідником виховної інформації до свідомості вихованця є почуття. Її шлях в процесі виховання пролягає від почуттів педагога до почуттів учня. Інакше кажучи, виховна інформація лише тоді впливатиме на почуття учнів, коли пройде через емоційну сферу вчителя і наповниться відповідними почуттями. «В серце, – говорив Ж. Ж. Руссо, – увійде лиш те, що йде від серця». А давня східна мудрість стверджує: «Ты, говорящий, никого не убедишь, когда нет в сердце у тебя того, что сходит с языка».

### **Як здійснювати прихований виховний вплив?**

Під час проведення першого уроку з педагогіки в ліцейному педагогічному класі ЗОШ № 3 м. Вінниці вчитель запропонував піднести руки тим, кому подобається, коли їх виховують. З 25



учнів цього не зробив ніхто. Коли було задано питання про причини такої реакції, виявилось, що виховання учні пов'язують з прямими виховними впливами (нотаціями, моралізуванням, повчанням), а це не подобається їм і викликає внутрішній опір. Отже, що більше приховані наміри вихователя, то ефективніше виховання.

Принцип прихованості виховних впливів допомагає, не нав'язуючи тих чи тих поглядів, способів поведінки, моральних цінностей, підводити вихованців до внутрішнього визрівання в них самостійних висновків.

У процесі виховної діяльності виникає безліч проблем, які вимагають педагогічно грамотного розв'язання. Створити сприятливі умови виховної взаємодії допомагають прийоми педагогічного впливу, які при відповідному комунікативному забезпеченні стають ефективними способами гальмування і виправлення незадовільної поведінки, подолання негативних рис тощо. **Заохочувальні прийоми** викликають позитивні почуття (радості, вдячності, віри в свої сили, натхнення) і надихають на подальшу позитивну поведінку, **гальмівні прийоми** навпаки викликають негативні почуття (сорому, незручності, гіркоти, каяття, незадоволення своєю поведінкою або своїм вчинком), чим сприяють гальмуванню і виправленню негативної поведінки, подоланню негативних якостей тощо.

До заохочувальних прийомів відносяться: довіра, моральна підтримка та зміцнення віри в свої сили, залучення до цікавої діяльності, організація успіху в навчанні, збудження гуманних почуттів, прояв уваги, піклування, доброти, обхідний рух, прояв умінь і переваг учителя та ін.

Групу гальмівних прийомів складають: вдавана байдужість, вдавана недовіра, іронія, натяк, вияв обурення, збудження тривоги про майбутнє покарання, паралельна педагогічна дія, вибух та ін.

## Література

1. Блеккі Д. С. О самовоспитании нравственном, умственном и физическом / Д. С. Блеккі // Учительская газета. – 11 февраля 1992.
2. Босенко В. А. Воспитать воспитателя / В. А. Босенко. – К.: Лыбидь, 1990. – 322 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
4. Ильин Е. Н. Путь к ученику / Е. Н. Ильин. – М.: Просвещение, 1988. – 224с.
5. Каплінський В. В. Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 9. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2004. – С. 104 – 109.
6. Каплінський В. В. До проблеми самовиховання старшокласників: цільовий та організаційно діяльнісний етапи / В. В. Каплінський // Наук. зап. ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип 39. – Вінниця, 2013. – С.199-204.
7. Каплінський В. В. Натяк як прийом підсилення методів виховання / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ. – ім. М. Коцюбинського. – Вип. 16. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – С. 146-151.
8. Каплінський В. В. Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури: Навчальний посібник / В. В. Каплінський, І. О. Асаулук. – Вінниця: ПП «ТД «Єдельвейс і К», 2014. – 294с.: іл.
9. Каплінський В. В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 28. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2009. – С. 99 – 108.
10. Каплінський В. В. Проблеми та практичний досвід формування моральної культури особистості В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 40. – Вінниця, 2013. – С. 111-117.

11. Каплінський В. В. Реалізація виховного потенціалу лекцій та практичних занять з організації самовиховання / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вип. 35. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. – С. 116-123.

12. Каплінський В. В. Складові авторитету керівника освітнього закладу/ В. В. Каплінський, Д. В. Терещук//Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя: Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет – конференції ( м. Вінниця, 26- 27 листопада 2014 р.). – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. С. 68-71.

13. Карманный оракул : Советы Бальтасара Грасиана // 24 часа. – 1991. – №2. – С.13.

14. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М : Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5 – 23

15. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко. – Соч. в 7 – ми т. – Т.5. – М. : Изд-во АПН, 1957. – С. 197-251.

16. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Соч. в 7 – ми т. - Т.1. – М. : Изд-во АПН, 1957. – С. 5-625.

17. Мистецтво бути викладачем: Практ. посібн. / А. Брінклі, Б. Дантес, С. Флемм, С. Флемінг, Ч. Форсі, Е. Ротшильд. За ред. О. С. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент- освіти в Україні», 2003. – 144с.

18. Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подростяющих поколениях. Т. 1 / Под ред. О. А. Базалука. –К.: Кондор, 2011. –328с.

19. Петти Д. Современное обучение. Практическое руководство / Джефф Петти; пер. с англ. П. Кириллова. – М. : Ломоносовъ, 2010. – 624 с.

20. Побірченко Н. А. Знати кожного вихованця / Н. А. Побірченко, Л. Г. Подолян // Радянська школа. – 1989. – №6. – С. 37-40.
21. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский // Собр. соч. : В 8 т. – М.: Искусство, 1954. Т. 2. – 424 с.
22. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1982. – 206 с.
23. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628с.
24. Честерфилд. Письма к сыну –М.: Наука, 1971. - 351с.
25. Шведов И. А. Искусство убеждать / И. А. Шведов. – К. : Молодь, 1986. – 220 с.
26. Шейнов В. П. Искусство убеждать / В. П.Шейнов. – Минск : Харверст, 2007. – 270 с.

## **IV. РОЛЬ ТА МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

### **IV.1. Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу**

Одним з найважливіших методів професійної діяльності сучасного викладача дисциплін педагогічного циклу в процесі підготовки майбутніх учителів є метод моделювання і розв'язання педагогічних ситуацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження за діяльністю викладачів педагогічних дисциплін та вивчення результатів опитування студентів показали, що названий метод широко застосовується в процесі вивчення педагогічних дисциплін. Однак робота з формування творчих умінь з розв'язання педагогічних ситуацій часто носить епізодичний, ситуативний та безсистемний характер.

У зв'язку з тим, що уміння правильно орієнтуватись у нестандартних педагогічних ситуаціях і знаходити оптимальні варіанти їх розв'язання може формуватися в діяльності, важливо включити студентів саме в таку діяльність. Це, у свою чергу, вимагає такої організації практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, на яких би майбутній учитель потрапляв у ситуації, наближені до реальної шкільної практики.

Як засвідчили дані письмового та усного опитування студентів різних інститутів, включення педагогічних ситуацій у систему занять не завжди супроводжуються педагогічним ефектом. Це пов'язано з тим, що, виконуючи чисто ілюстративну функцію, вони рідко розглядаються як засіб впливу на студентів. Саме тому нас цікавив не тільки зміст ситуацій та їх відповідність темі заняття, але й їхній пізнавальний та виховний потенціал.

Крім того, що педагогічні ситуації повинні ілюструвати ті чи інші теоретичні положення, які обговорюються на занятті, вони мають відповідати й іншим вимогам:

- бути одночасно ефективним способом виховного впливу на студентів, тобто реалізувати не тільки “чисто” освітню функцію, але й обов’язково забезпечувати вплив на емоційну та вольову сфери особистості;
- містити певний методичний потенціал, тобто передбачати своїм змістом ознайомлення з моделлю педагогічно доцільної поведінки;
- бути досконалими не тільки за своїм змістом, але й за формою.

Пошук таких ситуацій здійснювався, головним чином, самими студентами під час проходження ними педагогічної практики. На настановчій конференції вони отримували завдання описати 2-3 нестандартні ситуації, які ставили їх у складне становище.

Саме такі ситуації, унікальні, неповторні, які не піддавалися розв’язанню за певною схемою, ми включали до програми занять. Передбачаючи нестандартні розв’язки, вони найбільше відображали сучасну динаміку та мобільність професійної діяльності педагога. Інакше кажучи, будучи нетиповими за своїм змістом, вони створювали типову картину педагогічної дійсності, виключаючи можливість прямого переносу способу розв’язання з однієї ситуації в іншу і являючись, таким чином, сферою дії творчих умінь та умовою їх формування.

Нам важливо було встановити залежність між змістовно-виховним потенціалом педагогічних ситуацій і методикою їх використання на заняттях, з одного боку, та їхнім виховним і розвивальним ефектом – з іншого. Це вимагало розробки чітких критеріїв відбору педагогічних ситуацій, придатних для успішної реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій навчального процесу. Обґрунтуємо сутність та важливість кожного з виділених нами критеріїв.

1. Формування творчих умінь передбачає пошук та конструювання оптимальних шляхів та способів успішного

розв'язання педагогічних ситуацій, постійного інтелектуального напруження. Адже саме поняття “вміння” пов'язане зі свідомими виконаннями дій на основі розумових операцій.

Згідно з С. Рубінштейном, початковим моментом розумового процесу, поштовхом до інтелектуальної активності є проблемна ситуація, яка являє собою конфлікт між тим, що відомо, і тим, що необхідно з'ясувати [20, 85]. Отже, успішне набуття творчих умінь учителя можливе лише на основі педагогічних ситуацій *проблемного* характеру, які включають особистість в активну розумову діяльність. З іншого боку, проблемні ситуації, вимагаючи все нових і нових знань та способів поведінки, створюють сприятливі умови для виникнення пізнавальних потреб, що активізують інтелектуальну активність.

Ставлячи майбутнього вчителя перед необхідністю вибору оптимального варіанта розв'язання, проблемні ситуації одночасно передбачають необхідність ще одного вибору: набуття творчого досвіду у розв'язанні подібних ситуацій, без якого навіть найактивніший пошук не зможе завершитись успішним результатом.

Таким чином, будучи орієнтованою на розв'язання проблеми (об'єктно-пізнавальна спрямованість), діяльність майбутнього вчителя під час розв'язання *проблемної* педагогічної ситуації має і суб'єкт-суб'єкту (особистісно перетворюючу) спрямованість, що забезпечує самостимуляцію пізнавальної та інтелектуальної активності.

Розв'язання проблеми, закладеної в педагогічній ситуації, вимагає не тільки тих знань, що знаходиться на поверхні, тобто простого відтворення та застосування засвоєного, але й створює сприятливі умови для того, щоб за допомогою розумових зусиль “достати себе якнайглибше” і перевести в реально діючі ті потенційні здібності, які без створення подібних умов, як правило, так і залишаються “дрімаючими потенціями”.

Отже, саме проблемні педагогічні ситуації включають майбутнього вчителя в діяльність, яка має дві орієнтації: 1) на застосування набутого досвіду, в результаті чого формуються

педагогічні вміння відображально-репродуктивного характеру; 2) на розвиток глибинних компонентів особистості, зокрема її здібностей, у результаті чого підсилюється ступінь гнучкості вмінь і вони набувають якісно нового (творчого) характеру.

Будучи проблемними, педагогічні ситуації хоч і викликають інтелектуальну активність, однак, як свідчать дослідження Л. Виготського, С. Рубінштейна, розвиток розумових процесів неможливий у відриві від емоційної сфери. Продуктивність інтелектуальної активності залежить від активності емоційної, оскільки розбуджені емоції мобілізують мозок на активну діяльність. Без емоційного збудження, що є першопричиною будь-якої дії, ніяка думка неможлива, - стверджував І. Сеченов [21, 78].

Отже, діяльність по розв'язанню педагогічних ситуацій може бути лише тоді продуктивною, коли вона викликатиме позитивні емоції. А це стає можливим за умови *емоційної насиченості* педагогічних ситуацій.

Якщо проблемний характер педагогічних ситуацій – основа для роботи інтелекту, то їх емоційна насиченість пов'язана з формуванням почуттів, з духовним збагаченням особистості. Адже, як вважав К. Ушинський, “людина більше людина в тому, як вона переживає, ніж у тому, як вона думає”[23, 473].

Приваблюють студентів завдяки їх емоційній насиченості ситуації, взяті з художньої літератури, художніх фільмів про школу, ситуації, що мають поетичну або драматичну форму, оскільки в них закладений значний потенціал для виникнення того чи іншого емоційного стану. Такі ситуації мають сильний вплив на особистість, спонукаючи до самоаналізу та співпереживання.

3. Як правило, емоційний ефект викликає та ситуація, що входить в коло особистісно значущих проблем. В протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студент найчастіше займає позицію “поза ситуацією”, оскільки, не викликаючи суб'єктивного, життєвого інтересу, вона, як



правило, не стимулює навчальний інтерес, а процес її аналізу та розв'язання є виконанням чужої волі – волі викладача.

Цінність проблеми, що входить у коло суб'єктивно значущих, у тому, що вона, поряд з пізнавальним завданням народжує ще одне (особливе) особистісне, яке створює додаткове спонукання до виконання діяльності і робить її внутрішньо мотивованою. Тому одним з важливих критеріїв відбору педагогічних ситуацій є їхня *особистісна значущість* для майбутнього вчителя, або відповідність змісту ситуації його інтересам, потребам та життєвому досвіду. Піклуючись про те, щоб та чи інша ситуація відповідала темі заняття, ми одночасно “приміряли” її і до потреб студента, забезпечуючи відповідність її змісту тому колу проблем, з якими він стикається у повсякденному житті та у сфері взаємодії з іншими людьми.

Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини (студент→ ситуація), за яких вона виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до діяльності. Аналіз такої ситуації спрямовується не тільки на знаходження оптимального варіанту розв'язання, але й на те, щоб “прожити” її та збудити думки студентів щодо себе, тобто, перестаючи бути чисто пізнавальним, вона стає особистісним процесом.

4. Анкетування студентів на заняттях з педагогічних дисциплін та навчально-виховної практики засвідчило, що однією з головних причин недостатнього інтересу до змісту педагогічних ситуацій є їхня академічність, сухість, часта повторюваність. Джерела ситуацій, як правило, - одні й ті ж навчальні посібники та збірники з педагогіки. Часто вони на заняттях звідти ж зачитуються, що ще більш посилює їхню відірваність від живого навчально-виховного процесу.

Це вимагало від нас робити вибір таких педагогічних ситуацій, які б хвилювали своєю *нетрадиційністю та новизною*. За справедливим твердженням Г. Щукіної, “ситуація новизни відіграє роль стартового механізму в актуалізації емоційної

сфери і є важливим чинником забезпечення пізнавального інтересу...” [25, 130].

Отримуючи домашнє завдання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу, студенти з великим інтересом знаходять такі ситуації в художній літературі, сучасних науково-популярних виданнях, фільмах про школу, а також у живому навчально-виховному процесі в період педагогічної практики.

Керуючись названими критеріями відбору педагогічних ситуацій для занять з дисциплін педагогічного циклу, ми використовуємо різноманітні за змістом та формою ситуації, що значно посилюють інтерес до вивчення педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності і забезпечують формування творчих педагогічних умінь майбутнього вчителя.

#### **IV. 2. Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу**

У попередньому параграфі нами було проаналізовано пізнавально-виховний і розвивальний потенціал змісту педагогічних ситуацій та визначено критерії їх відбору. Після проведеної в даному напрямі роботи постало завдання, що полягало в знаходженні оптимальних способів реалізації потенційних можливостей педагогічних ситуацій з метою формування на їхній основі внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності майбутніх педагогів під час вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Практика показує, що рідко викликають пізнавальну активність студентів так звані “академічні” ситуації або ситуації, які наводяться з одних і тих самих підручників, навчальних посібників та збірників з педагогіки, багато з яких уже втратили свою актуальність та зв’язок з живим навчально-виховним процесом сьогодення, а разом з тим і роль важливого чинника спонукання пізнавального інтересу, яким є, за справедливим твердженням Г. Щукіної, “ситуація новизни” [25, 130].

До того ж такі ситуації дуже часто є одноманітними за своєю формою. Саме тому в процесі підготовки до занять з дисциплін педагогічного циклу ми намагаємось паралельно з оновленням змісту ситуацій урізноманітнювати їх форму, сюжетність та композиційну оформленість. З цією метою підбираємо для аналізу та ілюстрації тих чи інших теоретичних положень найрізноманітніші за своєю формою ситуації, а саме: незакінчені педагогічні ситуації; ситуація з готовими варіантами розв'язання; ситуація з навмисними комунікативними помилками або помилками, які насправді мали місце в діях учителя; ситуації, що виникають природньо в процесі спілкування, набуваючи виховного спрямування; ситуації-сюрпризи, що заздалегідь таємно готуються з групою студентів і “несподівано виникають” на занятті; ситуації виконавського характеру, які розігруються кількома студентами; ситуації-анекдоти на педагогічну тематику і кумедні випадки із шкільної та вузівської практики; проблемні педагогічні ситуації з художніх творів, зокрема поетичного характеру; ситуації, в яких необхідно змодельовати поведінку вчителів залежно від того чи іншого стилю спілкування; відеоситуації; аудіоситуації та ін.

З найбільшим інтересом майбутні вчителі аналізують ситуації, що виникають стихійно в процесі взаємодії “викладач - студент”, або “викладач– студенти” і під керівництвом педагога реалізують їхню пізнавально-виховну та розвивальну функції. Такі ситуації іноді заздалегідь плануються та цілеспрямовано провокуються викладачем.

Вражають своєю несподіваністю ситуації, що заздалегідь готуються з групою студентів, моделюючи навчально-виховний процес. Ми називаємо їх ситуаціями-сюрпризами, тому що вони є абсолютно неочікуваними для інших студентів, чим зразу ж привертають до себе увагу і викликають інтерес.

Цікавими та корисними в напрямку розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів та їхнього інтересу до професійної діяльності є ситуації з готовими варіантами розв'язку, над якими вони працюють індивідуально. Кожен студент отримує текст ситуації з перерахованими нижче варіантами її розв'язання.

Оптимальний варіант помічає знаком оклику (!), напроти припустимих варіантів ставить “ + ”, неприпустимих – “ - ”. Така робота дає можливість, по-перше, ознайомитись з різними способами розв’язання проблемної ситуації; по-друге, на основі їх аналізу здійснити вибір оптимального способу; по-третє, виключити неприпустимі варіанти, передбачивши їх слабкий коефіцієнт корисної дії або негативні наслідки, а також студент може доповнити запропоновані варіанти своєю версією.

Багатоваріантність, передбачаючи аналіз різних способів розв’язання однієї і тієї ж ситуації, забезпечує всю широту бачення проблеми, створює сприятливі умови для самостійного усвідомленого вибору на основі зіставлення, роздумів, прогнозування результатів і сприяє, таким чином, розвитку аналітичного мислення.

Ситуації з готовими варіантами розв’язання моделюються за участю студентів попередніх років навчання, які виконують такі завдання в процесі проходження педагогічної практики або безпосередньо на лабораторних заняттях з педагогічних дисциплін.

Процедура обговорення ситуацій, що передбачають багатоваріантні способи їх розв’язання, найпродуктивніше проводиться за методом “прогресивної дискусії”, широко розповсюдженого у ВНЗ США, який складається з п’яти фаз: 1) створюється ситуація і дається 5 хвилин на пошук власного варіанту її розв’язання; 2) запропоновані варіанти коротко формулюються на дошці, кожен обговорюється; 3) найбільш вдалі варіанти розв’язання розглядаються і розташовуються за ступенем значущості; 4) організовується дискусія, в результаті якої на дошці залишаються варіанти, що отримали найбільшу кількість голосів, а потім з них вибирається найбільш вдалий; 5) оптимальний варіант ще раз співвідноситься з критеріями його оцінки, які студенти отримують разом з текстом ситуації.

Вважаючи однією з умов ефективності пізнавальної діяльності студентів гарний настрій, який, за даними психологів, підвищує продуктивність праці на 18-20%, ми часто звертаємось до ситуацій, що являють собою кумедні випадки із шкільної й

вузівської практики, а також анекдоти та гуморески на педагогічну тематику, які вже самі по собі заряджають позитивними емоціями. Представлені у такій формі педагогічні ситуації сприяють виникненню почуття задоволення процесом навчання; піднімають емоційний тонус; підсилюють інтерес до виконання запропонованих завдань, одночасно формуючи почуття гумору, роль якого у професійній діяльності вчителя цілком очевидна. Звичайно ж, такі ситуації обов'язково мають приховувати в собі не тільки здоровий, доречний гумор, а і глибокий педагогічний смисл.

Про інтерес студентів до незакінчених педагогічних ситуацій, які необхідно продовжити, увійшовши в роль педагога, свідчать їх враження після виконання завдань, що інколи пропонуються їм в кінці заняття як спосіб зворотного зв'язку. Наведемо варіанти продовження студентами речення: "Особисто для мене сьогоднішнє лабораторне заняття з педагогіки ...":

*«Інколи ви закінчуєте ситуацію на кульмінаційному моменті, і я дуже задоволений, коли мені вдається подумки вийти з неї переможцем, а потім продемонструвати свій варіант розв'язання цієї ситуації на занятті».*

*«Дзвінок, який зараз сповістить про закінчення нашого заняття, стане початком моєї пошукової роботи, оскільки я не заспокоююся до тих пір, поки не звірю те, що підказує моя педагогічна інтуїція, зі справжніми варіантами розв'язання ситуацій, які ви обірвали на самому цікавому».*

В останньому випадку мова йде про педагогічні ситуації, що створюються в кінці заняття перед дзвінком з метою, зупинившись на їх кульмінаційному моменті, зацікавити й заінтригувати ще й тим педагогічним джерелом, в якому дана ситуація надрукована (один із способів рекомендації студентам педагогічної літератури).

Серед різноманітних за своєю формою та способами створення педагогічних ситуацій неабияку пізнавальну активність викликають такі, в яких пропонується знайти комунікативні помилки, виправити їх і запропонувати нову педагогічно ефективну модель поведінки вчителя. Переважно

такі ситуації демонструються студентам на відеоекрані, що дає можливість зримо спостерігати за діями вчителя, здійснюючи по ходу їх аналіз.

Особливий інтерес у студентів викликають ситуації контрастного характеру, пізнавальний та виховний ефект яких підсилюється тим, що одна з них, як правило, не аналізується, а подається як оптимальний варіант розв'язання попередньої.

Варто підкреслити важливу роль композиційного оформлення ситуації контрастного плану. Наприклад, для підсилення емоційного ефекту найбільш вдалого варіанту розв'язання та його більшої переконливості, ми, перш ніж продемонструвати його, вводимо до змісту запропонованої ситуації ще одну, подібну за змістом, але з негативним або стереотипним, шаблонним варіантом її розв'язання. При цьому переслідується ціль – не лише протиставити оптимальному варіанту варіант “зі знаком мінус”, але й викликати негативне до нього ставлення, застерегти від його повторення в особистій професійній діяльності майбутнього вчителя. Дуже важливо зробити це не прямо, а опосередковано (через ситуацію), яка б проілюструвала живу картину неприпустимої поведінки педагога, виконуючи застережливу функцію.

Покажемо це на прикладі своєрідної композиції з двох контрастних ситуацій, остання з яких, логічно вплітаючись у зміст першої, застерігає від тієї типової негативної поведінки педагога, якою могла б завершитись перша ситуація за відсутності комунікативної компетентності вчителя в розв'язанні педагогічних ситуацій.

#### Ситуація перша

Урок був цікавим, і після дзвінка дев'ятикласники оточили мене з усіх боків. І раптом десь справа пролунало басовите: «Куди лізеш, ідіотка!». Я миттєво повернулась до автора цієї фрази, який стояв поруч.

Образа, досада за те, що так несподівано однією фразою зруйновано гарний настрій, створений уроком, щире та тепле спілкування з учнями, - все злилось в бажання покарати

грубіяна і я різко мовила: «Елізов, зараз же ідіть зі мною в учительську!».

Ми вийшли в шкільний коридор. Дивлячись на широкі плечі та незалежну ходу Елізова, я думала: “Зачекай, зараз зайдеш в учительську і гонор спаде!” Я вже бачила його схилену голову і те, як він винувато топчеться на місці, словом, повну перемогу мого вчительського гніву. Але що це? Я прислухалась до гучного шкільного коридору і відчула, що учні підтримують, співчують йому, а на мене, вчительку, дивляться насмішкувато, мене осуджують і не приховують цього!

А Елізов, уже переможно піднявши голову, іде, блазнює... Діти розповідали, що він знаменитість, хороший спортсмен, легко піднімає двопудову гирю. А коли чергує в коридорі, його буквально обліплюють малюки. Біля дверей учительської, готуючись до нотації, Веніамін з поблажливою посмішкою подивився на мене. Вороже почуття кривило уста і плавилось у глибині його очей. Я взялась за ручку...

Викладач: Що було далі? Про це трохи пізніше. А зараз спробуємо спрогнозувати модель подальшої поведінки цієї вчительки в учительській та так званого “колективного виховання” учня присутніми там вчителями.

Далі робота може проводитись у двох напрямках: 1) Розігрується модель традиційної “виховної бесіди” з учнем, якого приводять в учительську за ту чи іншу провину (студенти виступають в ролі присутніх в учительській учителів різних предметів). 2) Викладач, перериваючи першу ситуацію, пропонує відкрити двері вчительської і поспостерігати, як відбувається “колективне виховання” учня, який туди потрапив для виховної бесіди. З цією метою викладач, перш ніж продовжити першу ситуацію, звертається до ситуації № 2.

Ситуація друга

- *Ось помилуйтесь! – сказав черговий учитель, увівши в учительську кволого учня. – Мумія ходяча! Символ довголіття! В чому тільки душа тримається! А він ще й палити надумав. Стань перед учителями як потрібно!*

*Учень став перед вчителями “як потрібно”: вперся*

підборіддям у груди і почав роздивлятися носки власних черевиків.

- Невже ти дозволяєш собі палити, Петре, мені навіть не віриться, - здивувалась мовниця.

- Не віриться?! А це що! - черговий учитель вийняв з кишені Петрикової куртки пачку цигарок і кинув її на стіл.

- Ай-яй-яй-яй! Ніколи б не подумала!

- А я на тебе розраховував як на кращого стрибуну - сказав фізрук. - А ти ось раком легенів невдовзі захворієш!

- Англійські вчені підраховали, - відмітила вчителька англійської мови, - що на кожну сотню померлих від захворювання легенів лише десять помирає не курців, а п'ятнадцять курців!

- Тобто Ви хотіли сказати: на кожні двадцять п'ять померлих, - уточнив математик.

- А ти знаєш, скільки окису вуглеводу в одній цигарці? - запитав хімік. - Я вже не кажу про нікотин.

- Та що ви! Крапля нікотину вбиває коня, - сказав біолог. - А кінь у три рази більший за тебе.

- Магелан наказував зашивати губи кожному матросу, котрий брав до рота трубку, - сказала вчителька географії і додала. - До речі, звідси бере свій початок шкідлива звичка - нюхати тютюн.

- Ну йди і добре подумай про все, що тобі тут говорили, - підсумував директор, подивився на свої руки і засунув їх у кишені штанів. - Крім того, пальці завжди жовті будуть, як лапи у кроля.

- "Не паліть, не паліть, не паліть, хлопчики! Пожовтіють, пожовтіють ваші пальчики!" - проспівав учитель музики, коли двері зачинились за невдахою-курцем.

Директор подумав, повертів у руках коричневу пачку, вибив щиглем цигарку, понюхав її ... і закурив. До пачки одночасно потяглися руки інших дегустаторів.

Учні, проходячи повз учительську, жалібно вбирали в себе дим, який сочився через нещільно прикриті двері.



Викладач: Отже, ви стали свідками колективної виховної бесіди з “надзвичайно високим коефіцієнтом корисної дії”. Тому вчителька математики (героїня першої ситуації), задалегідь спрогнозувавши негативний результат такого колективного виховання, повела себе таким чином...

#### Продовження ситуації № 1

... Отже, я взялася за ручку... І замість того, щоб відчинити двері, я раптом сказала: «Послухайте, Веніамін, я подумала, що це неправильно: Вас, як маленького, в учительську... Ви, якщо можете, вибачте мені...».

Він розгубився, відсторонився від мене, не вірячи, не розуміючи. «Вибачте мене», - твердо повторила я. – «Тільки як Ви могли! Грубість взагалі, а особливо по відношенню до дівчини – це ... це гидко! Не по-чоловічому нарешті».

Але чим більше сердилася я, тим добрішим ставав Елізов.

«Так, я розумію, так я ... я більше ніколи ... І перед Надькою вибачуся...» - не зовсім чітко пробурмотів він. «Вірю, ідіть!» – сказала я сердито.

«Ну, як там, в учительській? – запитали однокласники. «Що ви, хлопці!... Вона... во! Жодного слова про неї...» – сказав він і діловито запитав: «Де Надька?».

А я все ще стояла в кутку учительської біля карт з історії і думала: “як добре, що шкільний коридор такий довгий!..” [15, 29-31].

Цікава еволюція роздумів студентки філологічного факультету в процесі сприйняття та аналізу даної ситуації:

«Спочатку в мене також виникло бажання якось покарати учня, потім стало соромно за такий стереотипний варіант виховного впливу. Потім ще більш соромно, коли ви мою інтонацією прочитали репліку одного із вчителів, з іронією поглянувши на мене в цей момент.

І раптом... такий несподіваний і чудовий вихід. Я Вам навіть пробачаю маленьку образу. Як добре, що Ви нас не просто вчите, як потрібно поводитись у подібних ситуаціях, а робите це іншим, оригінальним способом, створюючи спочатку умови для пошуку самостійних рішень, власних спроб і помилок, на фоні

яких запропонований Вами справжній варіант набуває ще більшого ефекту, збагачуючи ще одним цінним прийомом впливу, який без попередніх самостійних пошуків, може б і не закарбувався у пам'яті».

Застосовуючи контрастні ситуації, поряд з розвивальною та виховною, ми реалізуємо навчальну мету методичного характеру, тобто розкриваємо студентам саму технологію створення, аналізу та розв'язання педагогічних ситуацій, роблячи об'єктом аналізу не лише зміст ситуації, але й сам спосіб її створення, “розкручування” та розв'язання.

Застосування різних видів педагогічних ситуацій на заняттях з дисциплін педагогічного циклу загалом забезпечує інтерес до їх змісту, аналізу та розв'язання, оскільки щоразу вносить щось нове в кожне заняття, одночасно вводячи в творчу лабораторію викладача і збагачуючи студентів в методичному плані.

Спостереження за діяльністю студентів у процесі занять та контент-аналіз їхніх суджень дають підставу стверджувати про значне зростання інтересу майбутніх учителів до педагогіки узагалі, про підвищення рівня їхньої професійної компетентності, про заострення інтересу до своєї поведінки та власних недоліків, про поштовх до професійного самовиховання.

Про це пишуть самі студенти: “... я й не думав, що педагогіка може бути такою цікавою. Виявляється, їй сміливо можна присвятити своє життя”; “... я помітив, що став більшою мірою задумуватись над своїми вчинками, в мене на краще змінилися стосунки з батьками та друзями”; “... заняття з педагогіки - це шанс, який дає життя для того, щоб виправитись у кращу сторону”; “... я завжди чекав цих занять, тому що на кожному з них було щось нове (ситуація, педагогічний жарт, фрагмент фільму, цікавий прийом, інтрига і т.ін.)”; “... під час розв'язання ситуацій думаю про себе, про свої власні можливості, недоліки, ставлячи себе на місце того чи іншого вчителя”.

### **IV. 3. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки**

Необхідно акцентувати увагу на одній із форм педагогічних ситуацій, що останнім часом часто використовуються нами на заняттях з педагогіки. Мова йтиме про педагогічні ситуації із зібраної на кафедрі протягом останніх років відеотеки художніх фільмів про школу, починаючи з “Педагогічної поеми” і закінчуючи сучасними вітчизняними та зарубіжними фільмами на шкільну тематику.

Використання відеоситуацій забезпечує наочне бачення майбутніми вчителями живого навчально-виховного процесу; надає можливість проілюструвати ті чи інші теоретичні положення; підсилює інтерес до педагогіки як науки; допомагає бачити та виправляти педагогічні помилки вчителя, здійснювати їх аналіз; розвиває педагогічне мислення, забезпечуючи якість та гнучкість знань з педагогіки.

Розв’язуючи проблемні відеоситуації, майбутній педагог отримує можливість зразу ж включати теоретичні знання “в роботу” та переводити в реально діючі та інтелектуальні ресурси особистості, які надто часто так і залишаються “дрімаючими потенціями” за відсутності на заняттях належних умов для їх функціонування.

Провідну ціль, яка ставиться нами на заняттях з використанням таких ситуацій, можна було б сформулювати словами знайомої нашим студентам вчительки – героїні фільму про американську школу режисерів Дона Сімпсона та Джері Брукхаймера “Небезпечні думки, або вчитель небезпечного призначення”, фрагменти якого часто використовуються в процесі вивчення педагогіки: «Моя головна мета – навчити вас думати. Мозок – це також мускул. І щоб бути сильним, могутнім, - треба тренувати його. Кожен новий факт, кожна нова ідея допомагає вам розвивати новий мускул. І ці мускули роблять вас по-справжньому сильними. Це ваша зброя!

У цьому неспокійному світі я хочу озброїти вас. Якщо до кінця року ви не станете розумнішими, кмітливішими,

спритнішими, ви нічого не втратите. А якщо ви станете такими, ви матимете в своїх руках цінну зброю».

Педагогічні ситуації, що відбираються викладачем задалегідь на основі попереднього ретельного перегляду фільмів, дійсно мають неабиякі потенційні можливості саме для розвитку інтелектуальних здібностей майбутнього вчителя. Окрім того, вони містять багатий пізнавальний та виховний потенціал.

Серед них мають місце і ситуації нетипові, унікальні. Однак і вони з інтересом аналізуються студентами, допомагають успішно реалізувати розвивальну та виховну функції навчання, оскільки передбачають пошук найнетиповіших і нестандартних варіантів їх розв'язання. Будучи нетиповими за своїм змістом, вони ще в більшій мірі, ніж типові, відображають реальну картину педагогічної дійсності з її непередбачуваним характером.

Включаючи можливість прямого переносу способу розв'язання з однієї ситуації в іншу, такі ситуації і стають сферою дій інтелектуальних, застосування творчих умінь педагога та важливою умовою їх формування.

Спочатку відеоситуації використовувались на заняттях з пропедевтичної практики з метою спостереження та аналізу педагогічних явищ. Згодом почали демонструватись на лабораторних та семінарських заняттях з педагогіки, а також і на лекціях для ілюстрації тих чи інших теоретичних положень або ж як проблемні ситуації під час проблемного викладу деяких тем.

Так, під час вивчення методів виховання, зокрема методів впливу на підсвідомість, серед яких надзвичайно важливим є *метод впливу через особистість вихователя та його поведінку*, викладач акцентує увагу на тому, що особистість вихователя вже сама по собі є носієм сугестивного впливу на вихованця. Тому надзвичайно небезпечно демонструвати у своїй поведінці негативні прояви, оскільки механізм наслідування поширюється не тільки на позитивне, а й на негативне. Розкриваючи суть цього методу, викладач звертається до відеоситуацій з фільму

Е.Рязанова “Дорога Олена Сергіївна”, де наведена думка звучить з вуст самого вихованця, що ще в більшій мірі підсилює її значущість: *“Ви багато років не слухали нас. Тому тепер і ми не будемо слухати вас. Ми не віримо вам, тому що ви самі не вірите в те, що намагаєтесь вбити нам в голову. З дитячих років ми вчимося лицемірити, лукавити, брехати. І цього нас вчать десятки вчителів. І саме життя. Це ви нас такими породили! Ви! Ми ваші діти, кровні діти, а не пасинки...”*

Використання відеоситуацій на лабораторних та семінарських заняттях з педагогіки здебільшого супроводжується різноманітними завданнями.

- Переглянувши фрагмент фільму І.Фрадберга “Лялечка”, визначте, порушення яких принципів виховання призводить до негативних наслідків у взаємовідносинах класного керівника з новенькою ученицею?

- Перегляньте фрагмент фільму Д.Асанової “Пацани” і дайте відповідь на такі запитання:

1. Опора на які принципи виховання допомагає Паші забезпечити ефективну організацію виховного процесу в таборі?

2. Які принципи виховання порушує його заступник Олег Павлович?

3. Які принципи виховання порушуються батьками Зайцева?

- Переглянувши початок фільму “Розиграш”, спробуйте оцінити ефективність і спрогнозувати наслідки застосованого вчителькою методу покарання? Чи допущені нею помилки в застосуванні цього методу?

- Прослідкуйте еволюцію методу заохочення в фільмі “Небезпечні думки”. Що забезпечує його ефективність?

- Уважно перегляньте фрагмент фільму “Педагогічна поема” (А.С.Макаренко доручає С.Карабанову отримати гроші) і визначте метод виховання, застосований Антоном Семеновичем та прийоми, які підсилюють ефективність цього методу.

- Порівняйте між собою два фрагменти, в яких застосовується метод переконування: індивідуальна бесіда Олени Михайлівни з Тетяною Серебряковою в кабінеті (фільм

“Лялечка”) та індивідуальна бесіда вчительки Джонсон з Емілію в кінці фільму “Небезпечні думки”. Чим пояснити нульовий коефіцієнт та негативні наслідки переконування в першому випадку і ефективність переконування у другому?

- Порівняйте між собою дві відеоситуації, що демонструються підряд. Чи можна вважати, що в обох ситуаціях застосовані різновиди одного і того ж методу виховання? Яка між ними різниця? Який прийом підсилює ефективність методу, застосованого в другій відеоситуації?

Демонструються дві ситуації з фільму ”Педагогічна поема”. Одна з них спеціально створена з метою впливу на ледачого Галатенка, в інша виникає природно, набуваючи під час ненав’язливого втручання А.С.Макаренка виховного спрямування, яке підсилюється прийомом довіри.

- Уважно перегляньте п’ять абсолютно різних ситуацій з різних фільмів і спробуйте знайти те, що їх між собою об’єднує. Обґрунтуйте свою позицію.

Демонструються ситуації з фільмів “Педагогічна поема”, “Пацани”, “Доживемо до понеділка”, “Опудало”, “Лялечка”. У всіх ситуаціях відбувається різка зміна поведінки вихованців під впливом зовнішніх, абсолютно неочікуваних факторів, тобто застосовується метод виховуючих ситуацій, названий А. С. Макаренком ситуацією вибуху. У фільмі Маслюкова “Педагогічна поема” – несподіваний “педагогічний удар” Антоном Семеновичем Задорова, який відмовився рубати дрова; у фільмі Д. Асанової “Пацани” – абсолютно неочікуваний “педагогічний гнів та обурення” досі стриманого, інтелігентного та терплячого вихователя Паші; у фільмі “Доживемо до понеділка” С. Ростоцького – несподіване визнання своєї провини і вибачення перед учнями молодшої вчительки англійської мови, якій вони об’явили бойкот; у фільмі “Опудало” Р. Бикова – несподіваний, досить сміливий учинок героїні фільму О. Безсольцевої різко змінює до неї ставлення однокласників; у фільмі “Лялечка” І. Фрідберга – неочікувана відвертість класного керівника, яка до сих пір у стосунках з учнями була досить стриманою.

- Визначте стиль спілкування класного керівника з учнями і спробуйте спрогнозувати його можливі негативні наслідки.

Демонструється відеоситуація з фільму І. Фрідберга “Лялечка”. Після обговорення стилю спілкування (загравання) і передбачення його наслідків, демонструються подальші фрагменти фільму, в яких розкриваються негативні наслідки цього стилю.

- Уважно прослідкуйте за діями вчителя і спробуйте зафіксувати його педагогічні помилки у спілкуванні з учнями.

Демонструється фрагмент уроку хімії з фільму “Ключ без права передачі”. Після знаходження та обговорення педагогічних помилок студенти пропонують варіанти педагогічно доцільної поведінки вчителя в даній ситуації.

- Прослідкуйте за вербальною та невербальною поведінкою вчительки в ситуації першого знайомства класного керівника з новенькою ученицею Які помилки допустила класний керівник? Які причини вона порушила? Яких закономірностей виховання не врахувала?

Найчастіше відеоситуації використовуються з конкретною метою, яка полягає у розвитку професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя та розвитку його професійних здібностей (комунікативних, аналітичних, прогностичних, перцептивних та ін.). Паралельно студентам демонструється технологія застосування в навчальному процесі частково-пошукового методу навчання на прикладі організації розв’язання проблемних ситуацій. Демонструється ситуація > формулюється проблема > студенти включаються в пошукову діяльність, пропонують свої версії, викладач керує процесом пошуку, спрямовуючи на правильний шлях розв’язання проблеми > визначається найконструктивніший варіант > демонструється продовження відеоситуації > порівнюється оптимальний варіант, запропонований студентами, з варіантом розв’язання ситуації на відеоекрані.

Наведемо запропоновані студентами інституту фізичного виховання варіанти розв'язання двох відеоситуацій з вищезгаданого художнього фільму “Лялечка”.

Новенька, майстер спорту з гімнастики, яку дев'ятикласники прозвали Лялечка, незлюбила класну керівничку з першого погляду. Дуже швидко Лялечка стала в класі лідером. Це не подобалось вчительці. Черговий урок розпочався з того, що Олена Михайлівна як класний керівник запросила всіх учнів на свій день народження (в цей день вони всі традиційно збиралися на квартирі свого наставника). І тут сталось непередбачене: “У мене також сьогодні день народження, - сказала Лялечка. – Я всіх вас також запрошую”. Вона назвала той самий час (18 год.), на який запрошувала Олена Михайлівна.

Ваші подальші дії на місці класного керівника.

### **Варіанти розв'язання відеоситуації**

- *Треба зробити висновок про терміновий перегляд свого ставлення до цієї учениці, оскільки в даній ситуації йдеться вже про наслідок, а лікувати необхідно причину.*

- *Підготувався б до свята і провів вечір у чеканні. Це шанс визначити ставлення до себе учнів, дати оцінку собі як вчителю і класному керівнику та спрогнозувати тактику своєї подальшої поведінки. Постарався б зберегти спокій...*

- *Чудово! Я особисто давно збираюся відсвяткувати свій день народження з друзями. До цих пір святкувала з вами, оскільки не сміла порушувати нашу традицію. Навіть не помітила, що ви вже стали дорослими, самостійними. І маєте повне право на вибір. Чиніть так, як вам підказує ваше серце, але завчасно мене попередьте.*

- *Взяв би квіти, прийшов би до Лялечки і привітав з “липовим” днем народження, а потім діяв би в залежності від реакції “іменинниці”. Якби відреагувала позитивно, я б радів від можливості неформального спілкування; в разі негативної реакції – тактовно подякував би за гостинність і висловив учням превеликий жаль з приводу великого бажання, але*



неможливості бути разом з ними.

- *Зобразив би велику радість (вдавану) з приводу збігу дат народження і поступився б звичаєм відмічати день народження в себе, сказавши: “Прекрасно! Нарешті ламається стереотип і наші стосунки виходять на новий виток свого розвитку. Я давно чекав змін...”*

- *Прийшов би додому і добре подумав би над змістом своєї промови, яка прозвучить на “липовому” дні народження Лялечки, і до якої я прийду з квітами і, звичайно ж, з запізненням.*

- *Що ж, виникла ситуація, яка дасть можливість перевірити істинність наших з вами стосунків. Моє запрошення залишається в силі, а вибір за вами...*

- *Думаю, що в ситуації, яка виникла, вам краще піти до Тані. А час все розставить на свої місця і тоді самостійно зробите відповідні висновки.*

- *Життя постійно буде вас ставити перед вибором. Але важливо, щоб цей вибір відповідав поклику вашого серця. Інакше постійно приходиметься жалкувати про невірний зроблений крок. Вибираючи, керуйтеся одночасно і почуттям, і розумом. А ситуація, яка виникла, нам тільки на користь...*

Наступна відеоситуація є продовженням попередньої. Нижче наведений письмовий варіант цієї ситуації, оброблений для пакету практичних завдань курсового та державного екзамену з педагогіки. Дана ситуація передбачає моделювання виховуючого монологу і демонструється в кінці заняття як домашнє завдання. На початку наступного заняття проводиться конкурс на кращий виховуючий монолог. Потім демонструється продовження ситуації, і студенти стають свідками надзвичайно вдалого монологу вчительки. Однак коефіцієнт його корисної дії знижується відсутністю почуття міри вчительки, тому студентам пропонується ще одне завдання – скоротити монолог класного керівника.

Класний керівник 10 класу Олена Михайлівна запросила всіх своїх вихованців до себе на день народження (в цей день вони традиційно збирались на квартирі свого наставника).

Однак новенька (лідер класу) *назла* класному керівнику, з якою був конфлікт, також запросила весь клас на свій *вигаданий* день народження, назвавши той самий час.

Уперше за кілька років до Олени Михайлівни прийшов тільки один учень. Всі інші весело святкували *неіснуючий* день народження свого нового лідера.

Що б ви сказали на місці Олени Михайлівни учням, прийшовши наступного дня до них на годину класного керівника?

### **Варіанти подальшої поведінки вчительки, запропоновані студентами**

- *Зайшла б у клас, не показуючи своєї образи і хвилювання з приводу вчорашнього. Але була б стриманішою у своїй поведінці. Пригощаючи учнів в кінці уроку пирогом, сказала б: “Я не могла запропонувати цей традиційний пиріг комусь іншому, оскільки він пікся для вас. А що стосується вчорашнього вечора, то я навіть рада, тому що він допоміг мені вас краще зрозуміти. В даний момент я як ніколи спокійна, бо впевнена у тому, що час все розставить на свої місця.*

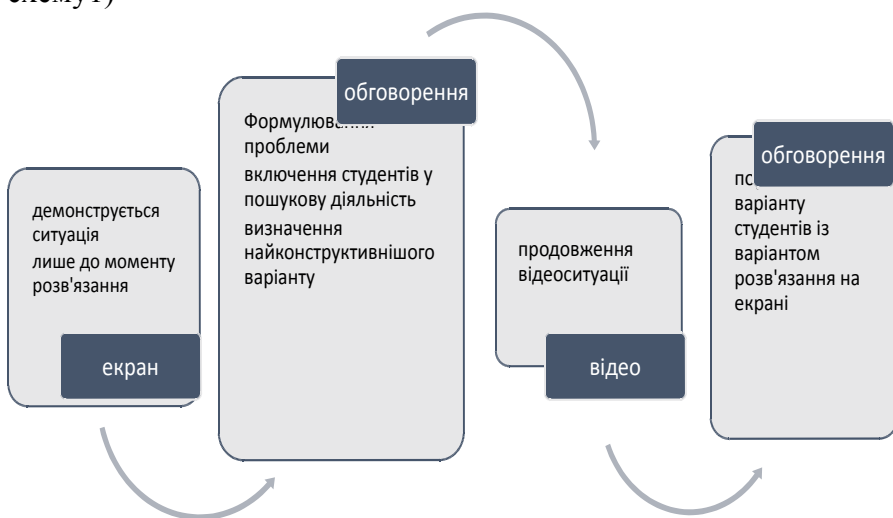
- *Вчорашня ситуація як ніколи допомогла мені зрозуміти, ким ви для мене стали за час наших стосунків. Вам було весело, ніхто не здогадався хоча б зателефонувати мені. А я в цей час думала про вас і чекала, так як чекає на вас до сих пір наш традиційний пиріг...*

- *Я б звернулась тільки до Лялечки: “Таню, вітаю тебе з тим святом, яке ти влаштувала для своїх однокласників. Вибач, що не прийшла. В мене була вагома причина: я чекала своїх друзів і до останнього сподівалась на їх традиційний візит.”*

Слід звернути увагу на один цікавий різновид відеоситуацій, так звані ситуації-метафори. Їх демонстрації передують завдання: виявити підтекст метафор, розкрити їх педагогічну сутність.

Так, при перегляді фрагмента фільму “Доживемо до понеділка”, де класний керівник читає вчительці іноземної мови власний вірш, студенти отримують завдання: перевести зміст метафори на “мову теорії виховання” та розкрити її педагогічний сенс з позицій парадигм виховання.

Використання педагогічних ситуацій є невід’ємним компонентом педагогічної системи багатьох педагогів. Такий метод відомий у практиці як «метод кейсів». Наше новаторство полягає в тому, що ми, беручи за основу метод кейсів, змінюємо форму роботи. Розроблена нами методика використання живих педагогічних ситуацій з документальних та художніх фільмів про школу спрямована на оволодіння технологією застосування в навчальному процесі частково-пошукового методу навчання на прикладі організації розв’язання проблемних ситуацій (див. схему1)



### Схема 1. Організація роботи із відеоситуацією

З дисциплін педагогічного циклу нами відібрано, змонтовано та впорядковано близько 300 відеоситуацій з десятків фільмів на педагогічну тематику різних часів і країн. У чому ж ефективність використання таких ситуацій? Вони у тому, що заняття нагадують майстерно зрежисовану популярну телепередачу, у якій активно обговорюються дії, вчинки тих чи інших героїв, аналізується їхня поведінка. Сприйняття вчителя чи учня не з книги, а «вживу», за допомогою яскравих виражальних засобів аудіовізуального мистецтва має величезний потенціал впливу. На нашу думку, ефективність

такої форми пояснюється тим, що саме розв'язання педагогічних ситуацій і є тими потребами, які знаходяться на вершині піраміди Маслоу (вирішення проблем, творчість, самовираження). Студент має можливість пережити ситуацію, стати її живим свідком, приміряти до себе, порівняти вчинки героїв з власними моделями поведінки, переконатись у значущості теорії, яка стає інструментом розв'язання проблем, відображених у ситуаціях.

Отже, відеоситуації поряд з іншими педагогічними ситуаціями допомагають студентам не тільки краще усвідомити теорію, але й вчать вільно оперувати засвоєними знаннями, включаючи їх в діяльність: з одного боку, пояснюючи на їх основі педагогічні явища; з іншого – роблячи на основі педагогічних явищ та фактів власні теоретичні висновки.

Цікавим та несподіваним сюрпризом для студентів є останнє заняття з педагогіки. Воно складається з фрагментів попередніх занять, що містять у собі найважливіший пізнавальний та виховний потенціал. Окрім того, включає відеоситуації, які демонструються підряд без коментаря та обговорення як миттєвості, пов'язані з педагогікою, яку вони вивчали три семестри і з якою прощаються...

Завершуючи вивчення педагогіки, студенти пишуть:

*...Коли ми спочатку дивились живі фрагменти, а потім звертались до неживої теорії, то ця теорія оживала. І ще вона оживала тому, що проникала в мене не через голову, а через душу. Саме душею я починав розуміти її необхідність.*

*...Як правило, інші нас повчають, говорять, що потрібно робити це, а це потрібно робити так. На тих заняттях все було по-іншому. Спочатку нам розповідали, а потім казали: «А тепер подивіться, як це робиться».*

*...Фрагменти фільмів, які ми переглядали на цих заняттях, були досить сильним поштовхом до виконання дій. Їх наповненість серйозним смислом спонукала до серйозних вчинків.*

*...Коли ви на парі натискали паузу на пульті й ставили нам запитання, тоді відкривались двері в мою свідомість.*

*...Відеоситуації були підібрані таким чином, що допомагали побачити себе і свої помилки, заряджали енергією й спонукали до самовдосконалення.*

*...Ця дисципліна навчила мене розв'язувати проблеми без конфліктів, стримано, спокійно й педагогічно грамотно, а також виходити переможцем зі складних ситуацій.*

*...Особисто для мене слово «виховання» було просто словом, яке залишалось поза рамками моїх життєвих та майбутніх професійних інтересів. На одній з перших лекцій я збагнув секрети виховання й вони мене зацікавили. У мені прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, який з кожним наступним заняттям закріплювався й збільшувався. Особливо його стали підігрівати педагогічні фільми, я став цікавитись книгами з проблем виховання, я став помічати, що його методи і прийоми такі ж справжні й дієві, як і прийоми боротьби, якою я займаюсь...*

*...Відеоситуації, які ми аналізуємо, допомагають мені в житті приймати правильні рішення й часто застерігають від неправильних дій.*

*...Я раніше не надавав серйозного значення слову «виховання», поки не побачив силу його дії, спочатку у фрагментах фільмів, які ми аналізували, а потім в реальному житті.*

*...На першій парі ви створили для мене педагогічну ситуацію і поставили мене в роль батька. Я її розв'язав по-своєму, а потім, прийшовши додому, запропонував її своїм батькам. Але вони розв'язали її не моїм способом, а вашим. Це мене здивувало й переконало в тому, що наші заняття спрямовані в правильне русло.*

*...Мені було цікаво й корисно, тому що в кожній відеоситуації я шукав себе і думав, як би я вчинив на місці того чи того педагога.*

*...В одній із відеоситуацій я побачив себе. Там тренер вигнав хлопця з команди. Жалкую, що не побачив її раніше. Вона б мені дала прекрасний приклад моєї подальшої поведінки і боротьби з собою. Я б також тоді постарався спочатку*

*перемогти себе, а потім його. На жаль, я в цій ситуації вчинив по-іншому... і програв.*

*...Знання деяких предметів зразу ж після екзамену чи заліку вивітрюються. Я не сказав би, що знання з педагогіки надовго запам'яталися. Однак таке відчуття, що ці знання не вивітрились, а, навпаки, заглибились, і обов'язково виручать, допоможуть, коли опинишся у складній ситуації...*

*...У педучилищі я не любила педагогіку. Вона була надто сухою. Відкрити її як життєвоназначущу науку допомагали ситуації з фільмів. Завдяки їм матеріал з підручника, що здавався надто відірваним від реалій шкільного життя, оживав...*

*...Фрагменти фільмів ніби оживляли педагогіку і допомагали збагнути всю красу і велич виховного процесу...*

### **Література**

1. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 399 с.
2. Гин А. Прийоми педагогической техники / А. Гин: ИПП «СОЖ». – Гомель, 1999. – 88 с.
3. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить / А. А. Ивин. – М.: Просвещение, 1986. – 224 с.
4. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду / Э. В. Ильенков. – М.: Знание, 1971. – 64 с.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна підготовка до курсового та комплексного державного екзамену (осв.-квал. рівень «бакалавр») / В. В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 31с.
7. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015 – 222 с.
8. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної

компетентності сучасного педагога / В. В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. – Сер.: Педагогіка і психологія. – Вип. 44. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С.49-55.

9. Каплінський В. В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки / В. В. Каплінський // Особистісно – професійний розвиток майбутнього вчителя: Колективна монографія–Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014.

10. Каплінський В. В. Сучасні вимоги до практичних занять у вищій школі як провідної форми формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога / В. В. Каплінський // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових праць INTERNATIONAL SCIENTIFIC HERALD / ред. кол. І.В.Артёмов та ін. – Ужгород – Кошице, 2016 . – Вип. 1(12). - С. 173– 183.

11. Каплінський В. В. Формування методичної компетентності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя / В. В. Каплінський // Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во «Рута»,2016р. – С. 300- 315.

12. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення. Навчальний посібник для майбутніх учителів / В. В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015. – 80с.

13. Кулюткин Н. Ю. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности / Ю. Н. Кулюткин. – Л., 1977. – С. 86.

14. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Состав. А.Красило и А.Новгородцева. – М.: МПА, 1995. – С.5-23.

15. Львова Ю. П. Педагогические этюды / Ю. П. Львова. – М., 1990. – 63 с.

16. Натанзон Э. Ш. Приёмы педагогического воздействия /

Э. Ш. Натанзон. – М.: Просвещение, 1972. – 215 с.

17. Неймарк М. С. О некоторых психологических условиях эффективности воспитательного воздействия / М. С. Неймарк // Тез. докл. на I съезде Всесоюзн. О-ва психологов. – М.. 1959. – Вып. 3. – С. 37-41

18. Опилат Я. Г. Решение педагогических ситуаций / Я. Г. Опилат // Советская педагогика. – 1988. - № 1. – С. 59-62.

19. Петровский В. А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности / В. А. Петровский // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности: Межвуз. сб. – Ульяновск, 1981. – С. 98-120

20. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Мзд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

21. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М.: Изд-во АН СССР, 1961. – 99 с.

22. Смирнов С. Н. Понятие режиссуры игры в педагогике // Вестник высшей школы. – 1987. – №6. – С. 34-39.

23. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628 с.

24. Честерфилд. Письма к сыну / Честерфилд.. – Л.: Наука, 1971. – 351 с.

25. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

26. Kaplinsky V. V. Theoretical bases of formation of communicative abilities by means of problem pedagogical situations / V. V. Kaplinsky // Science, Technology and Higher Education: Materials of the II international research and practice conference Vol. II. – April 17<sup>th</sup>, 2013. – P. 518-521.

27. Lazarenko N. I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education / N. I. Lazarenko, V. V. Kaplinski // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. P.98-101.



*Для нотаток*

*Каплінський Василь Васильович*

**Загальнопедагогічна компетентність  
учителя: особливості, складники,  
шляхи формування**

*Монографія*

Підписано до друку 26.12.16.  
Формат 84x60/16. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арк. 9,62. Обл.-вид. арк. 8,95.  
Наклад 500 прим. Зам. № 1663.

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець та 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, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.