

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Вінниця – 2014

УДК 378.04:37
ББК 74.58
О-75

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 26 листопада 2014 р.
(протокол №5)

Рецензенти:

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

Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя:
О-75 монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ
«Нілан-ЛТД», 2014. – 416 с.

ISBN 978-617-7212-64-4

У монографії висвітлюються результати досліджень багатоаспектної проблеми особистісно-професійного становлення майбутніх учителів: розвитку їх особистісної зрілості, творчого мислення, самоактуалізації, формування базової педагогічної компетентності, громадянської компетентності, комунікативних умінь, готовності до виховної роботи в загальноосвітній школі, толерантної міжособистісної взаємодії з учнями, попередження і розв'язання педагогічних конфліктів та ін.

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

УДК 378.04:37
ББК 74.58

ISBN 978-617-7212-64-4

© Автори, 2014

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап соціально-економічних перетворень у суспільстві, викликаний процесами міжкультурної інтеграції, вимагає змін в освітньому процесі та модернізації національної системи освіти. Особливо актуальними є завдання професійної підготовки педагогів, на яких покладена важлива місія навчання й виховання молодого покоління. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошено на важливості якісної підготовки кваліфікованих, творчо розвинених фахівців, здатних навчатися впродовж життя, створювати й розвивати матеріальні та духовні цінності громадянського суспільства, усвідомлювати власну соціальну відповідальність, постійно дбати про своє особистісне і професійне зростання.

Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Від сучасного вчителя очікується високий рівень креативності, гнучкість і нестандартність мислення, вміння налагоджувати конструктивну взаємодію з учнями і батьками, адаптуватися до швидких змін життя, яке постійно ставить нові вимоги. У державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в «підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищенні їх професійного та загальнокультурного рівня». Це зумовлено тим, що сучасним студентам – представникам нової генерації вчителів – доведеться на практиці розв'язувати складні завдання реорганізації педагогічного процесу на засадах особистісно зорієнтованого підходу. Випускники педагогічних ВНЗ мають бути готові до зіткнення з проблемами ускладнення змісту освіти, забезпечення високого рівня освітніх стандартів, безперервного оволодіння прогресивними навчально-виховними технологіями, новими досягненнями вітчизняної і зарубіжної педагогіки.

Входження України до європейського освітнього, культурного та економічного простору, інтернаціоналізація стосунків у різноманітних сферах діяльності диктує нове соціальне замовлення в галузі вищої педагогічної освіти. Виникає потреба в наближенні її змісту до європейських стандартів, впровадженні у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на активізацію особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, формування їх загальнопедагогічної компетентності, творчого потенціалу, готовності до

виховання учнів на засадах діалогічного підходу, здатності налагоджувати конструктивні відносини з суб'єктами навчально-виховної взаємодії. Саме ці аспекти науково-методичного забезпечення підготовки кваліфікованих учителів перебувають у центрі уваги монографії, яка є результатом співпраці науковців Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Університету Казимира Великого (Польща, м. Бидгощ).

У монографії висвітлюється широке коло актуальних проблем, пов'язаних з особистісно-професійним розвитком майбутніх учителів:

- концептуальні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя (О.В. Акімова);

- педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В.М. Галузьяк);

- формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій (Т.Р. Браніцька);

- підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в загальноосвітній школі (О.В. Волошина);

- проблеми професійної підготовки соціального педагога (М.О. Давидюк);

- питання професійної етики сучасного вчителя (Д. Зайонц);

- використання педагогічних ситуацій як засобу формування у студентів комунікативних умінь під час вивчення педагогічних дисциплін (В.В. Каплінський);

- роль сучасного вчителя в умовах опосередкованої комунікації (Е. Кубяк-Шимборська);

- методична творчість і професійно-креативні якості вчителя літератури (О.М. Куцевол);

- дослідження готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями у процесі педагогічної практики (Л.І. Надкернична);

- інноваційні підходи до формування професійної компетентності сучасного вчителя (Д. Подгурська-Яхнік);

- підготовка майбутніх учителів до толерантної міжособистісної взаємодії з учнями (О.В. Столяренко);

- самоактуалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки (В.А. Фрицюк);

- формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів (І.Л. Холковська);

- концепція базової педагогічної освіти вчителя (В.І. Шахов);

- теоретичні і методичні аспекти формування громадянської компетентності майбутнього вчителя (О.В. Шестопалюк).

Автори сподіваються, що ознайомлення викладачів педагогічних ВНЗ, науковців, усіх, хто цікавиться питаннями реформування педагогічної освіти, з результатами дослідження проблем особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів буде сприяти модернізації цієї надзвичайно важливої освітньої галузі.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

О.В. Акімова

Кардинальні перетворення, які відбуваються в освіті у зв'язку з інтеграцією України в Європейський освітній простір, істотно впливають на стратегію й тактику розвитку вищої школи. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до творчого мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Значення формування творчого мислення в цьому процесі зумовлюється тим, що воно визначає продуктивно-створювальну спрямованість особистості майбутнього вчителя, є базовим детермінантом професійної творчості, сприяє розвитку творчого потенціалу фахівця і його самоактуалізації у професійній сфері. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення.

Інноваційна за змістом і характером динаміка світових тенденцій розвитку вищої освіти, орієнтованої на творчу особистість, вимагає від України вибору випереджувальної моделі подальшого розвитку педагогічної освіти та переходу до нових моделей підготовки майбутнього вчителя. Інновації стають тим механізмом, який дає змогу здійснити процес випереджувального розвитку вищої педагогічної освіти та забезпечити можливість вільного розвитку суб'єктів навчального процесу, право вибору майбутнім учителем власної концепції педагогічної праці.

Результати емпіричного аналізу дають змогу стверджувати, що педагогічна діяльність вимагає від учителя компетентного та нестандартного вирішення ситуацій, пов'язаних із навчанням та вихованням дітей, які неможливо вирішити за допомогою лише норми або алгоритму дії, вони є сферою прояву творчих можливостей і творчого педагогічного мислення. Але більшість учителів вважає, що такі рішення приймаються на основі заданих дидактико-методичних схем та чинних стереотипів шкільної практики, і, як наслідок, не містять відповідної аналітичної діяльності вчителя та творчо-індивідуального підходу до прийняття педагогічного рішення. Тому можна стверджувати, що формування творчого мислення майбутнього вчителя пов'язане з пошуком нових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що у сучасній педагогічній науці існують об'єктивні передумови для дослідження проблеми

розвитку творчого мислення студентів вищого педагогічного закладу освіти.

Визначенню ролі і місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А. Алексюк, О. Киричук, Н. Кузьміна, В. Майборода, О. Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на розробку основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, П. Гусак, М. Євтух, В. Кравець, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Терещук, Р. Хмелюк, В. Чайка та ін.).

Для нашого дослідження першочергового значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф. Гонаболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Нікандрова, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, І. Синиці, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Р. Шакурова, О. Щербакова та ін. Проблема розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н. Кічук, Б. Красовського, Л. Лузіної, С. Сисоевої, П. Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Питання теорії творчості, філософські і соціологічні аспекти її сутності вивчали Г. Батищев, В. Біблер, О. Клепиков, П. Кравчук, І. Кучерявий, Л. Сохань, В. Цапок та ін. Творче мислення як філософська та соціальна категорія розглядається ними як продуктивний процес створення нових, оригінальних, соціально значимих інтелектуальних продуктів на основі єдності логічних та інтуїтивних моментів.

Для методологічного обґрунтування авторської концепції використовувалися ідеї зарубіжних представників гуманістичної психології Р. Бернса, А. Маслоу, Г. Оллпорта, Е. Фромма, К. Роджерса та вітчизняних педагогів цього напрямку І. Беха, В. Сухомлинського.

Розробка системи формування творчого мислення майбутнього вчителя вимагала використання досліджень загальних психологічних аспектів розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов, Л. Рубінштейн та ін.) та психології творчості (В. Клименко, О. Лук, Я. Пономарьов, В. Пушкін, В. Роменець та ін.).

Проблеми розвитку творчих здібностей у контексті нашого дослідження представлені в працях Д. Богоявленської, В. Дружиніна, Ю. Гільбуха, І. Калошиної, Н. Лейтеса, Б. Теплова, М. Холодної А. Хуторського та ін.; креативності – в працях Ф. Баррона, М. Воллаха, Д. Гілфорда, С. Медніка, Р. Стенберга, Е. Торренса; формування творчої особистості – в працях Б. Ананьєва, В. Виготського, О. Залужного, Г. Костюка, О. Леонтєєва, К. Платонова та ін.

З метою розробки теоретичних і методичних підходів до формування творчого мислення майбутнього вчителя виокремлено і проаналізовано види творчого технічного мислення (І. Калошина, Т. Кудрявцев); конструкторського (Д. Василевський, В. Моляко та ін.); винахідницького (Я. Пономарьов, І. Семенов, С. Степанов, П. Якобсон) та розроблено прийоми підвищення ефективності розв'язання проблемних задач (В. Альтшуллер, О. Матюшкін, М. Махмутов та ін.).

Названі дослідження є основою сучасної теорії і практики підготовки студентів до творчої діяльності. Водночас у загальному огляді наукових джерел про професійне становлення майбутнього педагога не виявлено спеціальних праць, присвячених формуванню творчого мислення майбутнього вчителя. Особливої актуальності набувають питання обґрунтування сутності і психологічних механізмів, критеріїв, показників і рівнів сформованості творчого мислення, методики діагностики й моніторингу творчого мислення, педагогічних умов і основних шляхів розвитку творчого мислення студентів в умовах університетської освіти.

Проведений аналіз практики підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах свідчить про те, що студенти часто не здатні самостійно ставити та вирішувати педагогічні проблеми, бачити реальні педагогічні завдання та нестандартні способи їх вирішення, моделювати розвивально-творчі ситуації, відходити від шаблону і традицій в організації навчально-виховної роботи, визначати індивідуальні траєкторії розвитку окремих учнів, актуалізувати механізми професійного самовдосконалення на основі педагогічної рефлексії, тобто саме тих аспектів педагогічної діяльності, які вимагають розвинутого творчого педагогічного мислення.

Результати аналізу теоретичних напрацювань науковців, практичного досвіду підготовки студентів в педагогічних університетах до майбутньої професійної діяльності дали можливість виявити *суперечності* процесу формування творчого мислення майбутніх вчителів, які мають місце у навчально-виховному процесі вищої школи, зокрема між:

– об'єктивною вимогою суспільства у формуванні творчого вчителя, здатного до самостійного цілепокладання в педагогічній діяльності, аналізу педагогічних реалій, моделювання сучасного навчально-виховного процесу на основі професійних цінностей й педагогічних компетентностей, та недостатнім рівнем сформованості творчих здібностей, професійної активності та педагогічної рефлексії;

– необхідністю продукувати нові педагогічні ідеї, швидко вирішувати проблемні ситуації та нестандартні завдання, реалізувати сформовані компетентності на рівні прийняття творчих педагогічних рішень, виявляти готовність до інноваційної педагогічної діяльності на основі розвинутого творчого мислення та традиційною системою університетської підготовки майбутнього вчителя, спрямованої на

формування репродуктивного мислення та здатності вирішувати педагогічні задачі за алгоритмом;

– необхідністю організації професійного самовдосконалення на основі розвитку творчого підходу до оволодіння знаннями й уміннями та недостатньою інформованістю студентів про сутність творчості, механізми оволодіння нею й спрямованістю навчальних дисциплін на професійно-творчий саморозвиток.

Отже, особливості розвитку сучасної вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність обґрунтування сучасної концепції формування творчого мислення та створення ефективної системи підготовки майбутнього вчителя, яка б поєднувала традиційні та інноваційні підходи до формування його педагогічної компетентності, і передусім, творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя.

Основними чинниками, що зумовлюють авторський підхід до розробки системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, є наступні:

1. Цільово-стратегічний, який пов'язаний з оновленням стратегічних орієнтирів розвитку освіти. Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір вимагає її удосконалення і передбачає формування професійної і особистісної готовності майбутнього вчителя до роботи в сучасному, посткризовому, динамічному та інтегрованому суспільстві. Вища педагогічна освіта має забезпечити формування у майбутніх педагогів, перш за все, глобальне, поліфункціональне і, що найголовніше, творче мислення, готовність до особистісного і професійного саморозвитку.

2. Розроблена концепція зміщує акценти з переважного розвитку предметно-обумовлених пізнавальних здібностей студентів на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя, необхідного для поліфункціонального розвитку як пізнавальної так і особистісної сфери студента, в першу чергу, його здатності до рефлексивної поведінки, до усвідомленої побудови своєї пізнавально-творчої активності, прагнення до професійного самовдосконалення.

На основі теоретичного і експериментального пошуку, було виявлено, що з педагогічної точки зору суттєвим є те, що бажана нова якість професійно-педагогічної освіти може бути досягнута за рахунок:

– зміни навчальних цілей професійно-педагогічної підготовки в напрямі до формування здатності вирішувати пізнавальні, особистісні і професійні проблеми, тобто до професійного самовизначення;

– зміни освітніх технологій від репродуктивно-адаптованих, орієнтованих на пристосування до актуального стану суспільства, в напрямку розвивальних освітніх технологій, що забезпечують випереджуючий характер освіти;

– зміни змісту професійно-педагогічної освіти за ознаками обсягу і структури його відбору та побудови (фундаментальність і практична

значущість, базовість і варіативність);

– міждисциплінарної інтеграції.

2. Навчально-визначальний. Розвиток творчого мислення, як визначальна мета професійного розвитку майбутнього вчителя, передбачає зміну освітніх парадигм: від традиційного навчання до розвивальної освіти.

Зміна освітніх парадигм розуміється нами як тенденція підпорядкування завдань навчання цілям інтелектуального розвитку студентів, розвитку їх творчого мислення. Перспектива розвитку творчого мислення вимагає використання нової системи методів навчання і збільшення частки творчого засвоєння знань та вироблення компетентностей. В якості основної мети нашої концепції виступає завдання формування таких властивостей особистості студента, як уміння вирішувати творчі педагогічні задачі, самостійно критично мислити, виробляти та захищати свою професійну точку зору, своє педагогічне кредо, безперервно поповнювати свої педагогічні знання і застосовувати їх для творчого використання.

Реалізація поставленої мети була заснована на таких положеннях:

1) процес навчання розглядається нами як самостійна інтелектуальна діяльність студента по засвоєнню педагогічної теорії шляхом рішення навчальних проблем, що забезпечує формування творчого мислення;

2) риси критичного і творчого педагогічного мислення найефективніше формуються в процесі проблемного навчання;

3) необхідною базою розвитку творчого педагогічного мислення є систематичне використання найбільш ефективного поєднання різноманітних типів і видів самостійних творчих завдань;

4) індивідуалізація забезпечується головним чином наявністю навчальних проблем різного рівня складності, які кожен студент може обрати за вільним вибором. Індивідуальне вирішення проблеми виявляється в її розумінні та висуненні різноманітних гіпотез по знаходженню різних шляхів рішення;

5) висока позитивно-емоційна активність студента, необхідна для виникнення творчого мислення, обумовлюється самою проблемною педагогічною ситуацією;

6) процес навчання передбачає певну обов'язкову репродуктивну діяльність студента, яка створює базу знань для вирішення навчальних педагогічних проблем; єдність репродуктивної та продуктивної діяльності вирішує проблему розвитку пізнавальних потреб, творчого мислення, інтелектуальної активності майбутнього вчителя.

3. Особистісний, перш за все, пов'язаний із зміною уявлень про розвиток творчих здібностей. У психології під здібностями розуміють такі індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність і швидкість засвоєння людиною тих чи інших видів діяльності, які не зводяться до знань, умінь і навичок, характерних для

цієї діяльності (Б. Теплов). Ураховуючи важливість інтелектуальних здібностей для стратегії розвитку творчого мислення, ми вважаємо важливим визначити три основні підходи до розуміння можливостей розвитку здібностей:

1) здібності розглядаються як індивідуально-психологічні властивості індивіда, які характерні для даного індивіда протягом всього життя, тому доцільною вважається диференціація студентів за здібностями та рівнем їх розвитку, або створення для них особливого освітнього середовища, відповідного цим здібностям;

2) здібності, які є у студента, можна розвивати за допомогою навчання. В цьому випадку досягається ефект нагромадження, прирощення способів розумової діяльності студента, в результаті чого у нього відбувається формування і розвиток здібностей відповідного виду. Тут можливі різні варіанти. Наприклад, розвиток розумових дій студента за принципом «від конкретного до загального» (М. Менчинська);

3) здібності розвиваються в ході виконання діяльності, що є провідною для даного віку. Зважаючи на те, що для студента такою діяльністю є навчальна діяльність, то для розвитку його розумових здібностей, необхідно формувати у нього більш загальну здібність – здатність бути суб'єктом навчальної діяльності. Тоді розвиток здібності буде здійснюватися за принципом від «загального до конкретного» (В. Давидов);

4) здібності особистості можуть бути у прихованій, невиявленій формі, тоді завдання педагога полягає у створенні освітнього середовища, яке б сприяло виявленню природних задатків студента та їх розвитку в загальні або професійні здібності (В. Панов).

Виходячи з цього нами була визначена така стратегія розвитку здатності до творчого мислення: розробка діагностики для виявлення творчих задатків і розвитку на цій основі виявлених і потенціальних здібностей студентів, тобто урахування педагогічних умов, які б сприяли розкриттю та оптимальному виявленню творчого мислення.

4. Структурно-проектувальний відображає суб'єкт-суб'єктну структуру навчального процесу, спрямованого на розвиток творчого мислення та можливість проектування цього процесу. Суб'єктність розглядається в сучасній науці як вищий рівень професійного розвитку особистості педагога. Метою педагогічної підготовки студентів, з цієї точки зору, є розвиток їхньої суб'єктності в професійній діяльності [142, с.5-6].

У нашому дослідженні суб'єкт – це активний учасник навчального процесу, а навчальний процес розуміється як взаємодія педагога, як суб'єкта і студента також як суб'єкта цієї взаємодії. Студент, як суб'єкт навчальної діяльності є носієм здібностей у вигляді ключових компетентностей професійної діяльності. Суб'єкт здатний до цілепокладання, тобто встановлення навчальних завдань, проектування і вирішення навчальних задач, навчальної діяльності в цілому.

Здатність студента бути суб'єктом мислення найкраще формується в процесі розвивального навчання. Це пов'язано з тим, що в межах розвивального навчання об'єктом засвоєння є зміст навчальної дисципліни та способи розумової діяльності. В процесі засвоєння навчальний матеріал залишається незмінним, змінюються засоби і прийоми його осмислення студентами.

Розвиток суб'єктності студента в процесі розвивального навчання можна обґрунтувати наступними положеннями:

1) засвоєння професійних знань-умінь-навичок студентами з мети освіти перетворюється в засіб розвитку творчого мислення, яке відбувається в процесі співробітництва викладача і студента;

2) студент стає суб'єктом власного розвитку, розглядається як самодостатня особистість, професійна роль викладача полягає у створенні умов для організації процесу саморозвитку студента і самого себе;

3) стандартна репродукція студентами визначеного мінімуму предметних знань-умінь-навичок змінюється на проектування та організацію власного освітнього середовища, спрямованого на розкриття творчих можливостей, саморозвитку їх у пізнавальній сфері.

Таким чином, проектування навчальної діяльності передбачає процес становлення студента як суб'єкта власного розвитку, яке відбувається в навчальній діяльності.

Суб'єктність є характеристикою творчого характеру діяльності студента, тому вона виявляється, перш за все, в його здатності до рефлексії, яка визначає здатність студента до цілепокладання, аналізу власної діяльності, допомагає сформулювати отримані результати, перевизначити цілі подальшої роботи. Тобто, рефлексія – це єдність розумової та емоційної складових процесу усвідомлення суб'єктом організації своєї діяльності, без якої розвиток творчого мислення неможливий.

Визначені вище основні чинники процесу розвитку творчого мислення базуються на певних методологічних закономірностях і підходах. Конкретно-наукова методологія творчості та розвитку творчого мислення особистості розкривається через специфічні відносно самостійні підходи. На основі вивчення літератури ми віднесли до них наступні: системний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний, культурологічний.

Сутність системного підходу для нашого дослідження означає, що відносно самостійні компоненти розробленої нами системи розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в системі один з одним. Системний підхід дозволив нам виявити загальні властивості системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя та якісні характеристики включених у неї окремих елементів; в нашому дослідженні це окремі моделі: теоретична, діагностична, дидактична, методична, технологічна. При системному підході педагогічна система

розвитку творчого мислення розглядалася нами як сукупність наступних взаємопов'язаних компонентів: мети, суб'єктів навчального процесу, змісту педагогічної освіти, методів і форм навчання.

Особистісний підхід у процесі нашого дослідження забезпечував орієнтацію на діяльнісну та творчу сутність особистості студента. При конструюванні й здійсненні експериментального навчання він означав розуміння особистості студента, як мети, суб'єкта, результату і головного критерію його ефективності. Він вимагав визнання унікальності особистості кожного студента – майбутнього вчителя, його інтелектуально-творчої та професійно-педагогічної свободи. В межах застосованого нами особистісного підходу передбачалася опора у процесі розвитку творчого мислення студента на природний процес саморозвитку інтелектуальних задатків і творчого потенціалу особистості, дотримання при цьому розроблених педагогічних умов.

Діяльнісний підхід визначав у нашому дослідженні навчально-пізнавальну діяльність – основою, основним засобом і вирішальною умовою розвитку творчого мислення особистості майбутнього вчителя. Конкретизація вимог діяльнісного підходу відбувалася в процесі спеціальної роботи щодо вибору та організації різних форм та методів навчально-пізнавальної діяльності студента, активізації і переведення його в позицію суб'єкта пізнання. Для ефективного процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в межах діяльнісного підходу проводилося навчання студентів самостійному цілепокладанню в навчальній діяльності та плануванню основних етапів пізнавально-творчої діяльності, її організації і регулюванню, самоконтролю, самоаналізу та педагогічної рефлексії, оцінці результатів навчальної діяльності.

Полісуб'єктний (діалогічний) підхід у єдності з особистісним і діяльнісним використовувався в нашому дослідженні з метою реалізації сутності методології гуманістичної педагогіки, яка тлумачить сутність людини значно багатшою, різнобічнішою і складнішою, ніж її діяльність. У відповідності до цього ми вважали, що студент – майбутній вчитель, не вичерпується навчальною діяльністю, не може бути ототожнений з нею і зведений до її результатів. Особистість студента набуває своєї гуманістичної і професійно-педагогічної сутності лише у спілкуванні з іншими, як викладачами так і студентами. Тому процес розвитку творчого мислення студентів відбувався в системі характерних для них відношень, взаємовідношень і взаємодій в студентській групі. Застосування цього підходу дозволило створити психологічну єдність суб'єктів пізнавально-творчої діяльності, завдяки якій «об'єктивні» відносини поступово перетворилися в творчий процес взаєморозвитку і саморозвитку творчого мислення.

Культурологічний підхід визначав у проведеній дослідницькій роботі змістову основу процесу розвитку творчого мислення, оскільки він має своєю основою аксіологію – вчення про цінності і ціннісну

структуру світу, і зумовлює об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя відбувався в навчальному процесі на основі засвоєння студентами педагогічної науки, як частини культури, при цьому обов'язковою умовою було створення власного освітнього продукту, тобто студент ставав творцем нових елементів культури. Таким чином засвоєння культури як системи цінностей являло собою не тільки розвиток самого студента, але й становлення його як творчої особистості.

Синергетичний підхід, сутність якого пов'язується вченими з тим, що усі форми розвитку людської свідомості, в тому числі її творчі елементи, потрібно розглядати як пристосування до синергетичного, тобто взаємопов'язаного світу. У відповідності до цього, творчість розумілася нами як така форма мисленнєвої і практичної діяльності студента, яка поєднує у собі володіння певними законами цієї діяльності і можливими порушеннями тих законів, що є специфічними для певного типу мислення.

Важливість синергетичного підходу для дослідження процесу розвитку творчого мислення полягає в тому, що синергетика виробила гносеологічні підходи до креативних процесів у методологічному сенсі. Універсальність синергетичного підходу вчені вважають своєрідним «концептуальним донором» методології креативного напрямку, яка виявляється в продуктивному діалозі культур. Креативність, як і культура, побудована на синергетичній ідеї еволюції, в якій духовна культура сприяє створенню і самовдосконаленню креативної особистості, а «культура зовнішня» – саморозвитку природи. Особистість, знаходячись ніби «всередині істини», в процесі пізнавальної креативності через внутрішній світ усвідомлює культуру і створює її в зовнішньому світі [60, с.39].

Суттєвою ознакою синергетичних процесів є нелінійність. Поняття нелінійності перенесено в сферу мислення. Ідея нелінійності в креативному розвитку імпліцитуються: через множинність шляхів саморозвитку; усвідомлення ролі випадковості і непередбачуваності в креативному процесі; динаміку поступального і вибухового шляху креативного розвитку в їх нелінійному чергуванні; ідею невичерпності творчого потенціалу і можливостей самоактуалізації; парадигму створювальної незворотності еволюції людини [60, с.39].

На основі синергетики в процесі проведеного дослідження було доведено, що скляноорганізованим системам, до яких відноситься творча діяльність студента, неможливо за допомогою зовнішніх впливів нав'язати шляхи творчого розвитку. Необхідно створювати умови для появи власних тенденцій розвитку творчого мислення особистості, тобто сприяти появі різних форм саморозвитку студента. Результати проведеної роботи довели, що існує декілька альтернативних шляхів творчого саморозвитку, а саме: можливість непередбачуваних процесів творчого мислення і самостимульованого зростання творчої активності;

здатність до самоорганізації в креативності на основі спілкування з оточуючими; можливість неочікуваних змін напряму креативних процесів; розвиток через нелінійність, нестійкість, що виявлялася в руйнуванні стереотипів, що часто виступало важливою умовою креативного розвитку; традиційність і рівновага в креативних процесах часто показували тупиковий результат, а випадковість, спонтанність, відкритість та непередбачуваність реалізували креативний потенціал творчої особистості.

У нашому дослідженні було обґрунтовано розуміння творчого мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя, тобто така характеристика студента має формуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, відношення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості.

Таким чином, методологічні основи побудови системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя включають такі ідеї: спрямованість освітнього процесу на формування ключових компетентностей, і перш за все, творчого мислення, як ключової компетентності майбутнього вчителя; створення умов для появи тенденцій єдності розвитку та саморозвитку творчого мислення студента; орієнтації пізнавально-творчого процесу на засвоєння культурних цінностей, як змістової основи формування креативної особистості; створення психологічної єдності суб'єктів навчально-пізнавального процесу; організацію спеціальної роботи по вибору різних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності студентів, які сприяють активізації їх мислення; визначення результатів проведеної роботи по рівню розвитку творчого мислення студента – майбутнього вчителя.

Названі підходи стали методологічною основою для створення педагогічної системи розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти. Розробляючи теоретико-методичну систему розвитку творчого мислення майбутніх учителів, ми виходили із загальної структури педагогічної діяльності, яка включає такі компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний.

Розроблена система передбачала визначення структури творчого мислення майбутнього вчителя. В структурі творчого мислення студента було визначено дві складові: процесуальну та особистісну, які в свою чергу складалися кожен з двох компонентів. Так, процесуальна складова включала компетентнісний компонент (знання, інтелектуальні здібності, контекстні уміння) та інтелектуально-потенційний (інтелектуальні здібності, спрямованість мислення); особистісна складова, в свою чергу, включала мотиваційно-рефлексивний компонент (мотивація, емоції, рефлексія) та креативний компонент (творчі здібності – гнучкість, швидкість, оригінальність мислення).

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури, даних експериментальної роботи, використання власного досвіду забезпечили

можливість розробити систему розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних шляхів розвитку творчого мислення, психолого-педагогічні умови, фактори, етапи розвитку, критерії і показники визначення рівнів розвитку творчого мислення.

Важливим компонентом системи розвитку творчого мислення майбутніх учителів є мета і завдання цього процесу. Основною метою є розвиток творчого мислення майбутнього вчителя як його ключова компетентність. При цьому, творче мислення як ключова компетентність майбутнього вчителя була визначена нами як синтетичне утворення, що поєднує певну систему знань, умінь та відношень, якими оволодіває студент протягом засвоєння змісту освіти не одного предмету, а декількох або всіх одночасно; це процедурні знання, на основі яких можливі персональні відкриття. Ця компетентність містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії.

Для вирішення поставленої мети була розроблена теоретико-методична система розвитку творчого мислення майбутнього вчителя. Її структура включає: теоретичну модель; діагностичну модель моніторингу рівня розвитку творчого мислення студентів; дидактичну модель формування креативно спрямованого змісту навчання; методичну модель, яка включає шляхи моделювання творчого мислення в навчальному процесі; технологічну модель.

Теоретична модель складається з трьох частин:

1) психолого-педагогічного обґрунтування процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, яке включає визначення психологічних механізмів розвитку творчого мислення, розробку моделі процесу рішення педагогічної задачі, обґрунтування творчого мислення майбутнього вчителя як процесу рішення педагогічних задач;

2) дидактичного обґрунтування процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя на основі аналізу основних дидактичних теорій: теорії розвивального навчання Л. Занкова, теорії розвивального навчання Д. Ельконіна, В. Давидова, теорії поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, Н. Талізної, теорії проблемного навчання А. Матюшкіна, М. Махмутова, теорії евристичного навчання А. Хуторського, теорії знаково-контекстного навчання А. Вербицького, концепції учіння як спільної продуктивної діяльності В. Ляудис;

3) технологічного забезпечення процесу розвитку творчого мислення майбутнього вчителя на основі основних технологічних підходів: технології проблемного навчання М. Махмутова, особистісно орієнтованої технології навчання І. Якіманської, кредитно-модульної технології навчання у вищій школі.

Діагностична модель моніторингу рівня розвитку творчого мислення майбутнього вчителя включає: критерії та показники його розвитку, як ключової компетентності майбутнього педагога та рівні їх

сформованості, а також методику дослідження кожного компонента.

Дидактична модель формування креативно спрямованого змісту навчання, основними принципами якої вважаємо такі: дотримання державних стандартів вищої освіти на принципах варіативності змісту; оновлення критеріїв відбору змісту за рахунок теоретизації навчального матеріалу, його практичної значущості; принцип інтеграції навчального змісту; недиспаратність навчального змісту. Розроблена нами модель змісту освіти включає такі компоненти: навчальна програма, підручник, навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін і освітній продукт студентів. В процесі дослідження був розроблений новий підхід до вивчення історії педагогіки, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки з іншими дисциплінами педагогічного циклу та проблемно-модульна побудова змісту, який ми назвали проблемно-інтегрованим підходом. Такий підхід формально проголошувався, але ніколи не був реалізований.

Методична модель моделювання творчого мислення в навчальному процесі. Мислення як творчість виникає тоді, коли стереотипи досвіду стають недостатніми і не корисними, а тому безглуздими. Іншими словами, творчість стає необхідною, коли людина потрапляє в проблемно-конфліктну ситуацію. Таким чином, один із шляхів психолого-педагогічного вивчення і розвитку творчого мислення – експериментальне моделювання проблемно-конфліктних ситуацій як його об'єктивно необхідна умова.

Модель педагогічної системи формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі університетської підготовки наведена на рисунку 1.

В основу методики розвитку творчого мислення майбутнього вчителя нами була покладена узагальнена модель пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу, у поєднанні з проблемним навчанням. Моделювався повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, виникнення пізнавальної мотивації до знаходження способів вирішення навчально-педагогічної проблеми і доведення правильності знайденого рішення. Утворені контексти майбутньої професійно-педагогічної діяльності відтворювалися в проблемному навчанні, де моделювалися не умови передачі і прийому навчальної інформації, а ситуації професійної дії, які вимагають включення мислення студента. Такі ситуації, в яких студент відчуває відсутність готового стандарту (алгоритму, правила, способу) їх вирішення і намагається їх знайти, називаються проблемними ситуаціями.

Технологічна модель включає: розроблену автором модульно-варіантну технологію розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти та визначені психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення.

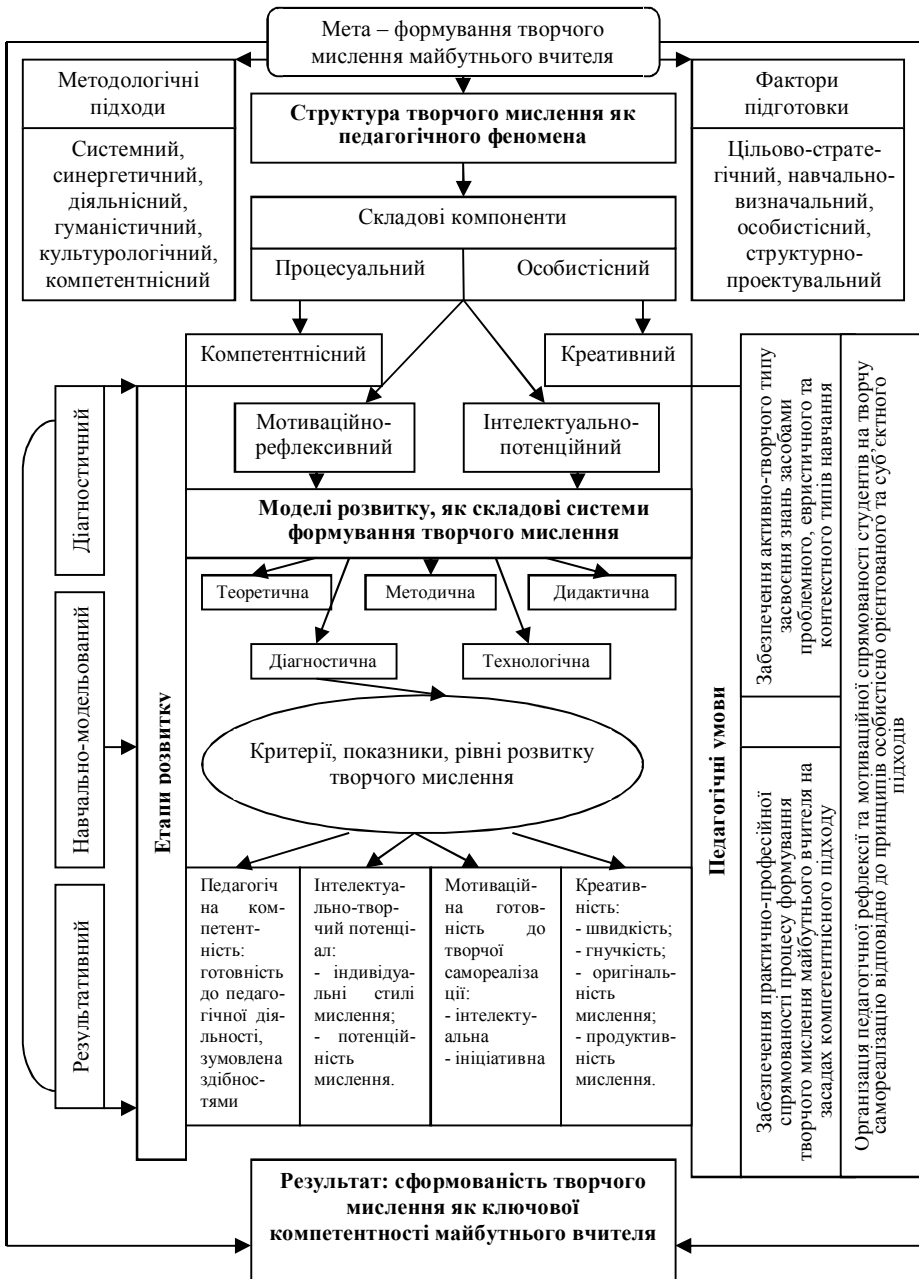


Рис. 1. Педагогічна система формування творчого мислення майбутнього вчителя

Основні принципи авторської модульно-варіантної технології: принцип суб'єктності учасників навчального процесу; диференціація за вільним вибором варіанта навчання, форм контролю і диференціація в часі (в межах вивчення курсу); варіативність змісту педагогічних дисциплін; модульна побудова процесу навчання на основі визначених дидактичних правил; принцип спільно-продуктивної діяльності учасників навчального процесу. У процесі дослідження була розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту освіти, основним принципами якої вважаємо такі.

1. *Сучасне ставлення до стандартів вищої освіти.* В Державній національній програмі «Освіта» (1994р.) вказується на необхідність: «вироблення державних стандартів і відповідно формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях» [104, с. 11]. Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти». Стандарт вищої освіти трактується як сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Вказується також на напрям цих змін: це – «створення передумов розвитку здібностей молоді, формування готовності й здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій» [104, с. 12].

Модернізація національної вищої освіти, прагнення вписатися в європейський освітній простір, вимагає врахування інтеграційних процесів, які відбуваються в європейській і світовій освіті. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення сучасного ставлення до стандартів освіти. Традиційний підхід до змістовного компонента стандартів освіти орієнтований на певну уніфікацію, певну усередненість інтелекту. Інноваційний підхід вимагає врахування як середнього рівня інтелекту так і одночасного поглиблення та розширення програми навчання для «просунутих» і створення індивідуальних програм підвищеного рівня для особливо обдарованих. «Стандарти повинні збагачуватися шляхом диференціації учасників навчального процесу за рівнем підготовки» [171, с. 17]. Заслужовують на увагу й ті наукові підходи, які ґрунтуються на принципах варіативності змісту освіти за ознакою його фундаментальності чи практичності [171, с. 51]. Це завдання має значення стратегічного в реформуванні змісту сучасної освіти: «відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції» [171, с. 11].

Традиційна спрямованість навчання у вищій школі на засвоєння системи знань, умінь та навичок, яка вважалася виправданою раніше і є присутньою до цих пір, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає підготовку майбутніх вчителів, як

самостійних, ініціативних і творчих особистостей. Реалізація нових вимог потребує істотного посилення продуктивної і творчо-пошукової діяльності студентів, розвитку креативних здібностей, прагнення до самоосвіти, вміння ефективно використовувати нові знання та розв'язувати педагогічні проблеми.

Одним із сучасних шляхів вирішення цієї проблеми є спрямування навчального процесу у вищій школі на набуття майбутнім вчителем необхідних компетенцій, необхідних для ефективної професійно-педагогічної підготовки. Під педагогічною компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і відношень, що їх набувають у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. В той же час, компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою навчального процесу, нижній рівень компетентності ми вважали рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Важливим для розвитку творчого мислення студентів є психологічна характеристика змістовного компоненту педагогічної компетентності, а саме, він охоплює дві підсистеми знань: вже засвоєні знання, вміння, навички, на яких ґрунтується вивчення нового, і ті нові знання та способи розумової дії, що є об'єктом засвоєння. Характер засвоєння нового знання і його взаємодія з наявними знаннями зумовлює різний рівень організації процесу засвоєння: репродуктивний або частково-пошуковий, творчий. Взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння в психології визначається як «пізнавально-інтелектуальна компетентність» (М. Холодна). Сутність її полягає в тому, що ефективність навчання залежить не від обсягу знань студентів, тому що їх недостатність може стати поштовхом пошуку нових знань, не від міцності знань, не від їх глибини. Ефективність залежить від того, як організований процес засвоєння знань і якою мірою набуті знання забезпечують процес вирішення проблем та прийняття продуктивних рішень. Це положення було використане в нашому дослідженні в якості умови продуктивного розвитку творчого мислення майбутнього вчителя.

2. *Оновлення критеріїв відбору змісту освіти* за рахунок теоретизації навчального матеріалу та його практичної значущості.

Процес модернізації вищої освіти відповідно до вимог європейської інтеграції, вимагає перегляду ряду традиційно прийнятих характеристик щодо змісту освіти, звичних норм освітньої діяльності у вищій школі. В нашому дослідженні цей процес був пов'язаний, перш за все, з підвищенням рівня теоретизації навчального матеріалу, з визначенням фундаментальних знань у змісті дисциплін педагогічного циклу, сепарування їх від надмірної інформаційної складової, яка стала виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу, а також визначенням його практично-педагогічної значущості.

У проведеному дослідженні оновлення критеріїв змісту дисциплін педагогічного циклу відбувалося за такими показниками. По-перше, це висока теоретизація навчального матеріалу, оптимальними формами наукового знання були обрані педагогічні поняття, закони, закономірності, принципи, моделі, системи та ін. по-друге, важливим показником оновлення критеріїв змісту освіти був фактор практичної корисності педагогічного знання, продуктивність якого забезпечувалася за рахунок оволодіння алгоритмом рішення педагогічної задачі, правила вирішення проблемної ситуації та ін. Третій показник – це розвивальний характер конструювання знань, в основі якого був основний принцип розвивального навчання – навчати продуктивно мислити, а не лише накопичувати знання та уміння репродукувати інформацію, а це вже принципово інший тип змісту та інші цілі педагогічної освіти. У зв'язку з цим ми намагалися вводити студентів у суть дисциплін педагогічного циклу, навчати їх методів здобування знань із кожної дисципліни, а конкретні знання вони повинні були опановувати самі.

3. Принцип інтеграції змісту навчальних дисциплін.

Проблема розвитку творчого мислення в нашому дослідженні безпосередньо пов'язувалася з впровадженням інтеграції, яка докорінно змінювала зміст та структуру змісту педагогічних дисциплін, інтелектуально-концептуальні можливості окремих дисциплін педагогічного циклу.

Інтеграція в нашому дослідженні передбачала різні форми реалізації: від розвинених зв'язків між знаннями різних педагогічних дисциплін та узгодженого їх викладання до глибокої взаємодії знань. Студентам пропонувалися не лише предметні знання та знання про методи наукових досліджень, а й реальне розташування та взаємозв'язки між певними галузями педагогічних знань (не лише на сьогодні, а й в історії педагогіки, а також тенденції розвитку як самих наук, так і взаємозв'язків між ними). Інтеграція виступила як генералізація та універсалізація педагогічного знання.

Використані нами інтегративні процеси у вивченні педагогічних дисциплін були спрямовані на формування критичного та творчого мислення студентів, на орієнтацію їх у складних умовах педагогічної реальності та ефективного використання отриманих педагогічних знань. Ми дотримувалися точки зору, що застосування знань у нестандартних ситуаціях, що є складовою творчого мислення не є особливим, відокремленим від знань умінням, а евристичною складовою самих знань. Використання інтеграції в процесі викладання педагогічних дисциплін було спрямовано також на вироблення професійно – педагогічного мислення, оскільки психологічні основи навчання майбутніх вчителів пов'язані з формуванням інтегративних педагогічних понять, умінь і навичок узагальненого характеру.

Інтеграція у навчальному процесі в період експерименту виконувала

ряд важливих функцій (С. Гончаренко, І. Козловська, М. Махмутов). Перш за все, це освітня функція, яка передбачала підвищення науковості та фундаментальності навчання, підвищення за цей рахунок якості, системності та цілісності педагогічних знань, усвідомлення практичної значимості професійних знань, ефективне застосування отриманих знань в процесі педагогічної практики, що привело до конкретизації та узагальнення професійно-педагогічних знань тощо. Наступна, це виховна функція, яка сприяла підвищенню інтересу до педагогічних дисциплін, розвитку ряду позитивних якостей особистості, необхідних майбутньому вчителю, формування науково-педагогічного світогляду. Не менш важливою є розвивальна функція, яка була спрямована на розвиток дивергентного мислення, створення основи для теоретичних узагальнень, розвиток оперативності знань. Насамкінець, це організаційна функція, яка визначала економію навчального часу, усунення дублювання, можливість інноваційних підходів у навчанні.

Важливим наслідком інтеграції дисциплін педагогічного циклу ми вважаємо те, що було досягнуто зростання узагальнення та інформаційної ємкості науково-педагогічного знання, тобто окремі поняття, закони і теорії перейшли у ранг загальних і дозволяли пояснити більшу кількість конкретних властивостей і зв'язків. Нові знання студентів включалися в раніше засвоєні у більш стислому, підпорядкованому вигляді. Узагальнення, концентрація та стискання наукової інформації збільшувалися з ростом організованості, впорядкованості та систематизації кожної окремої дисципліни педагогічного циклу.

Інтеграція різнопредметних знань у навчальному процесі дозволила нам усунути ряд його недоліків, які заважали розвитку творчого мислення студентів: недостатню мотивацію вивчення окремих дисциплін, дублювання одного матеріалу в змісті декількох дисциплін, різний підхід до трактування деяких педагогічних понять, категорій, законів, систем та ін. в змісті різних педагогічних дисциплін, несинхронність вивчення окремих дисциплін та тем, порушення наступності у викладанні предметів та ін. Як наслідок, проведена робота сприяла подоланню розрізненості знань із різних дисциплін педагогічного циклу, значною мірою усунуло невміння оперувати педагогічною термінологією, а також привело до певного скорочення загального обсягу змісту.

З метою практичної реалізації принципу інтеграції педагогічних дисциплін були визначені механізми впровадження інтеграції в навчальний процес, до яких ми віднесли різні їх прийоми, наприклад, розумові операції узагальнення педагогічних фактів, аналізу педагогічних ситуацій, конкретизації педагогічних реалій, моделювання педагогічного процесу, систематизацію педагогічних понять та категорій, визначення генералізуючих ідей, акцентування перспективних і ретроспективних ліній розвитку педагогічної науки тощо.

4. *Недиспаратність змісту навчального матеріалу*, яка розумілася в нашому дослідженні як відсутність нейтральності навчального змісту дисциплін педагогічного циклу стосовно процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя, що є важливим положенням педагогіки розвитку. У відповідності до цього принципу навчальний зміст було побудовано таким чином, щоб за логікою його сприйняття він виступав спонукальним засобом загального професійно-педагогічного становлення студента, тобто між навчальним змістом і студентом повинні були виникнути певні взаємовідносини. Прикладом може бути створення особистісної форми змісту в освітньому продукті студента під час виконання самостійної роботи або спілкування викладача і студента на особистісному рівні, коли викладача сприймають у ролі педагога-особистості. Різновидом особистісної форми змісту в історії педагогіки ми використовували прийом, за яким зміст теми подавався як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань видатних педагогів минулого, тоді змістову структуру навчальної дисципліни становили способи продуктивного мислення, творчі педагогічні здібності, особистісні моральні цінності, почуття творців педагогічної теорії і практики, які розкривалися в їх діяльності та творчих продуктах, а саме в педагогічних працях. Емоційні переживання, викликані таким змістом, сприяли розвитку творчого мислення та мотивації його самовиявлення, створенню студентами власного творчого продукту.

Подані принципи побудови креативно спрямованого змісту мають універсальний характер і можуть бути використані до будь-якої дисципліни педагогічного циклу. На основі цих принципів була побудована дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін. Проілюструємо проведену роботу на прикладі курсу історії педагогіки.

Розроблена нами модель змісту педагогічних дисциплін (на прикладі курсу історії педагогіки) включала такі компоненти: навчальна програма [222], навчальний посібник [4], навчально-методичний комплект для модульно-варіантного навчання з педагогічних дисциплін [308], методичні рекомендації по розвитку творчого мислення майбутнього вчителя в процесі вивчення історії педагогіки [6] та освітній продукт студентів.

Новизна розробленої моделі полягала в тому, що нами були визначені принципово нові підходи до вивчення історії педагогіки в педагогічному університеті. Дамо їм коротку характеристику.

Ми виходили з того, що система психолого-педагогічної підготовки студентів у сучасних умовах повинна бути максимально зорієнтованою на становлення їхньої індивідуальності і розвиток творчого мислення, що неможливо без усвідомлення глибинних зв'язків педагогічних явищ у цілості й взаємодії. Але професійно-педагогічна підготовка спеціалістів сьогодні характеризується певним функціоналізмом, який

знайшов своє відображення в неузгодженості викладання різних дисциплін педагогічного циклу і суміжних наук. У результаті майбутні вчителі не отримують необхідної підготовки до реалізації цілісного педагогічного процесу.

Важливою передумовою для розв'язання вказаної проблеми має стати розробка нових дослідницьких підходів, здатних забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу. Це, наприклад, цивілізаційний підхід (І. Колесникова, Г. Корнетов); цілісна інтерпретація історії педагогіки як єдиного світового педагогічного процесу, заснованого на загальнолюдських цінностях (О. Піскунов, О. Джуринський, В. Кларін, В. Петров); тенденція до посилення уваги на регіональні і національні історії освіти і педагогіки; розгляд історико-педагогічного процесу на основі зміни суспільно-економічних формацій (М. Константинов, М. Шабаєва, Є. Мединський); теорії, які орієнтують на соціокультурну та антропологічну інтерпретації історії педагогіки (Б. Бім-Бад, М. Богуславський, З. Равкін).

Тривалі пошуки в рамках цільової дослідницької програми допомогли нам дійти певних висновків. Перебудова змісту освіти вищої школи пов'язана з реалізацією двох найважливіших принципів: інтеграцію та диференціацію вивчення навчальних предметів. Обидва принципи передбачають у доступній для кожного формі поглибити та систематизувати знання студентів.

Історія педагогіки є однією з наукових дисциплін педагогічного циклу й одним із навчальних предметів у системі професійно-педагогічної освіти. Тривалий час історія педагогіки розвивалась по екстенсивному шляху, в основному за рахунок розширення фактографічної бази і тематичного діапазону історико-педагогічних праць, при незначному теоретичному їх поглибленні й ізоляції від суміжних наук. Результатом такого розвитку було, з одного боку, нагромадження великого за обсягом, але розрізненого матеріалу, а з другого – недостатнє теоретичне його засвоєння, відсутність узагальненого знання. Ці недоліки стали особливо помітні в останній час, коли домінуючої ролі у розвитку науки набули інтегративні процеси, теоретичний синтез нагромаджених знань, коли функціональне бачення проблеми почало звільняти місце цілісному, системному.

Нами розроблено концептуально новий підхід до вивчення історії педагогіки, в основу якого покладено принцип інтеграції історії педагогіки з суміжними науками та проблемно-модульну побудову кожної теми. Цей принцип ми назвали проблемно-інтегрованим підходом. Такий підхід формально проголошувався, але ніколи не був реалізований.

В межах системи дисциплін педагогічного циклу, яка вже склалася, інтеграція повинна вести до поліпшення рівня її цілісності та

організованості, а також до появи нових рівнів керування.

З метою здійснення інтеграції було розпочато пошук місця та спрямованості історії педагогіки, а потім й інших дисциплін у структурі педагогічного знання. Ми виходили з того, що між історією педагогіки та іншими науками повинна існувати не проста функціональна залежність, а значно більш складні зв'язки, коли вивчення кожної дисципліни є в кінцевому рахунку єдино можливим шляхом вивчення цілого. За цієї умови кожна дисципліна входить у систему педагогічних знань лише завдяки тому, що вони виступають як нове знання про ціле. Таким чином, суттєво змінюються завдання курсів. Вони вивчають не різні предмети, а ті ж самі ідеї, але в різних контекстах. Історія педагогіки дає історичний розвиток ідеї, а педагогіка – суть ідеї та сучасний її стан.

З метою реалізації цієї ідеї була зроблена спроба надати викладанню історії педагогіки концептуального характеру, коли навчальний матеріал конструюється таким чином, що теорія, яка була введена на початковому етапі навчання, постійно використовувалася як «базальна схема» (за П. Гальперінім) в подальшому навчанні, а потім стала предметом вивчення в педагогіці.

Загальна кількість педагогічних теорій нині досить велика, тому при побудові курсу історії педагогіки ми намагалися звести їх до мінімуму. Були відібрані ідеї, які визначають загальну спрямованість діяльності вчителя, його особисті педагогічні переконання. Це, наприклад, ідеї розвивального навчання, демократизації і гуманізації педагогічного процесу, народності виховання, національного самовизначення в процесі навчання і виховання та інші. При цьому вирішального значення ми надавали не стільки обсягу знань, скільки їх точності, систематичності і динамічності.

У силу особливостей свого змісту історія педагогіки становить базу гуманітарної освіченості й професійної культури вчителя, а розуміння педагогічної теорії та практики в історичній динаміці – суттєвий компонент професійного вдосконалення учителя. Тому ми дещо переглянули спрямованість та призначення курсу історії педагогіки. Предмет історії педагогіки як галузі педагогічного знання ми визначили як розвиток теорії і практики виховання, освіти і навчання в різні історичні епохи, включаючи й сучасність у контексті історичного розвитку.

Завдання курсу також були переглянуті і спрямовані на посилення науково-теоретичної та практичної підготовки. Акцент зроблено на вивченні теорії в динаміці, розвитку; на аналізі ретроспективи педагогічних систем, теорій, знань; орієнтації на різні варіанти загальнопедагогічних підходів, на історичне бачення своєї професії.

Інтеграція історії педагогіки з іншими науками, на наш погляд, характеризується тим, що її зміст включає як педагогічні так і суспільствознавчі, культурологічні знання. Вона пов'язана не тільки з

теорією педагогіки, але й з історією суспільства, історією культури, історією суміжних наук – філософії, психології, окремих методик. Розуміння цього дозволяє розглянути педагогічні явища в тісному зв'язку з історією суспільства і в той же час урахувати їхню специфіку.

Виходячи з того, що характер і логіка викладу навчального матеріалу певною мірою зумовлює результати, ми також розробили принципово нову структуру курсу історії педагогіки, яка, на нашу думку, в найбільшій мірі відповідає розробленій концепції інтеграції. На відміну від попередніх програм, ми намагалися наблизити історію педагогіки до завдань провідної дисципліни педагогіки і побудувати курс як розвиток систем, ідей, теорій.

За принципом інтеграції нами розроблено і семінарські заняття. Якщо традиційно кожен семінар присвячений розгляду педагогічної спадщини одного з педагогів, то тепер матеріал кожного семінару будувався за проблемно-хронологічним принципом, відповідно до якого обрана проблема розглядається в розвитку, вивчається вклад окремих педагогів у розвиток кожної ідеї. У процесі дослідження виділялися на обговорення питання проблемного характеру. Поєднання хронологічної побудови матеріалу з проблемою, як показав експеримент, дає можливість систематизувати знання, сприяє осмисленню студентами провідних ідей як теорії педагогіки так і її історії.

У процесі вивчення історії педагогіки ми використовували також інтеграцію в організаційному та операційно-технологічному аспектах. Так, семінарські заняття складені таким чином, що розрізняються формами організації і технологією розгляду питання відповідно до мети кожного семінару та особливостей студентів. Від заняття до заняття форми організації і технології ускладнювалися з урахуванням набутого студентами досвіду участі у подібних заняттях, засвоєних знань. Окремим напрямом інтеграції було забезпечення методологічної грамотності студентів, оволодіння ними мовою педагогічних категорій.

Нові підходи до змісту історії педагогіки вимагали перегляду існуючих підходів до аналізу самого історико-педагогічного матеріалу і вироблення власного, на основі якого і була побудована експериментальна навчальна програма курсу. А саме: інтеграційні підходи, що відбуваються в сучасному світі, вимагають нових підходів до ретроспективного вивчення, аналізу та узагальнення педагогічних реалій, ставлять питання щодо перспектив взаємодії і розвитку самобутніх педагогічних традицій в нових історичних реаліях. Важливою передумовою вирішення цих проблем, на думку відомих дослідників, може бути розробка дослідницького підходу, здатного забезпечити теоретичну цілісність бачення світового історико-педагогічного процесу [5; 252].

Розглянувши різні точки зору стосовно історико-педагогічного процесу, ми зробили спробу запропонувати власне розуміння цього питання. У своїй роботі ми дотримувалися положення про те, що

об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом. Він включає в себе співвідношення різного рівня власне педагогічних феноменів минулого із сьогоденням у контексті суспільних умов їх існування, природи дитини (людини), закономірностей її розвитку [5; 252].

Що стосується типології висунутого предмета, то за основу була взята відома в зарубіжній науковій літературі класифікація, що розрізняє:

- 1) історію розвитку освіти;
- 2) історію розвитку педагогічної думки.

Особливістю нашого підходу була проблемна побудова змісту, тобто програма передбачала виклад історії педагогіки, як розвиток головних педагогічних ідей і проблем. Наводимо тематичний план розробленого курсу.

При розробці експериментальної програми ми реалізували положення синергетичного підходу до побудови змісту історико-педагогічної освіти. Ми виходили із такого його визначення: «Синергетичний підхід до освіти передбачає розробку варіативних моделей навчального процесу та змісту курсів, головними принципами яких мають бути інтеграція і творчий розвиток особистості» [60]. Ми повністю погоджуємося із думкою авторів, що диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення, в той час як інтеграція знань неможлива без творчих зусиль. Тому важливою характеристикою нашого дослідження ми вважаємо міждисциплінарну інтеграцію і варіативність змісту.

З метою формування у студентів цілісного системного уявлення про педагогічну науку, а також вироблення творчого педагогічного мислення ми визначили міжпредметну інтеграцію педагогіки та історії педагогіки. При цьому ми спиралися на визначені в літературі типи міждисциплінарних зв'язків.

Курс «Історії педагогіки» побудовано як підсумковий інтегративний, що завершує блок педагогічних дисциплін. Такий тип зв'язків відноситься до дослідно-міждисциплінарних зв'язків.

Оскільки педагогіка та історія педагогіки входять в один блок дисциплін, нами використовувалися також начально-міждисциплінарні зв'язки, які полягають у тому, що засвоєння історії педагогіки має базуватись на знаннях педагогіки, що вивчалася раніше. Завдання полягало в тому, щоб визначити базові знання кожної дисципліни.

Нами були визначені також ментально-опосередковані зв'язки. Їхня суть у тому, щоб засобами обох дисциплін формувалися одні й ті ж самі професійні та інтелектуальні уміння, необхідні в майбутній педагогічній діяльності. В нашому дослідженні це були методи аналізу педагогічних ситуацій, професійне уявлення, творче мислення та ін.

Для прикладу наводимо розробку однієї з тем курсу.

Тема 4. Системи навчання.

Індивідуально-групова система навчання як найбільш рання історично створена система навчання. Використання її в Середні віки у церковних, єзуїтських, лицарських школах. Особливості: невизначеність віку початку навчання, строків навчання, індивідуальної роботи в групах.

Класно-урочна система навчання. Запровадження її в братських школах Південно-Західної Русі в XVI ст. Теоретичне обґрунтування і практичне використання класно-урочної системи. Розвиток і збагачення класно-урочної системи в історичному процесі.

Система взаємного навчання (белл-ланкастерська система). Розповсюдження белл-ланкастерської системи навчання в Англії в кінці 18 – на початку 19 ст. Основні ступені здійснення масового навчання.

Система різнорівневого навчання (мангеймська система). Диференціація навчання за здібностями учнів. Діагностика здібностей. Види тестів. Критерії диференціації розподілу по класах.

Комплексні програми. Побудова навчального матеріалу у вигляді комплексної теми за трьома розділами: природа, праця, суспільство. Поєднання праці з навчанням. Основні недоліки: порушення систематичності знань, логіки навчальних предметів, поверховість навчання.

Бригадно-лабораторна система. Поєднання колективної роботи класу або бригади (частини класу) з індивідуальною роботою кожного учня. Організація постійних і обов'язкових бригад. Оцінка результатів навчання.

Індивідуалізована система навчання (план Трампа). Поєднання індивідуального навчання з колективною роботою учнів у школах. Максимальна індивідуалізація навчального процесу на основі широкого використання технічних засобів. Робота з обдарованими учнями.

Лекційно-семінарська система. Основні форми організації навчання – лекція, практичне заняття, самостійна робота. Об'єднання студентів у групи, потоки, курси. Робота за єдиним навчальним планом і програмами. Розподіл навчального року на семестри. Завершення навчання екзаменами.

Наступною характеристикою нашої програми можна вважати використання особистісно-психологічного підходу до вивчення історико-педагогічного процесу, який передбачає подолання відчуження індивідуальності педагога від об'єктивного процесу, відродження його людського морального змісту, тобто повернення до гуманістичних витоків історичного пізнання. Можна вважати його характеристикою синергетичного підходу, яка визнає значну роль вибору суб'єкта у визначенні власних перспектив. За таких умов головна увага переноситься з макро – на мікропроцеси, на діяльність конкретного педагога («особистісна історія»), виховну систему навчального закладу.

Ми погоджуємося з автором, що виявлення таких нових технологій,

продуктивних ідей, рішень, без сумніву, несе в собі значний передбачуваний потенціал. Тому ми намагалися збагатити зміст історії педагогіки матеріалом, що розкриває боротьбу наукових ідей, показати вплив конкретних учених-педагогів на розвиток освітніх систем, залежність розвитку прогресивних ідей від особистісних моральних якостей людини, її творчих здібностей.

Прикладом може бути тема «Розвиток концепції української національної системи освіти (2 половина XIX – початок XX століття)».

Концепція національної системи освіти М. Драгоманова. Рідна мова як основа національної освіти, її значення в розвитку особистості. М. Драгоманов про формування патріотизму, національної свідомості і самосвідомості. Вимоги до вчителя. «Народні школи на Україні».

Обґрунтування Б. Грінченком національних основ освіти і виховання. «Мета народної школи». Патріотична спрямованість підручників для народної школи «Українського Букваря», «Української граматики», читанки «Рідне слово». Б. Грінченко про вчителя. «Народні вчителі і українська школа».

Характеристика народної освіти П. Грабовським. «Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії», «Дещо про освіту на Україні». Проблеми народного вчителя.

Педагогічні погляди М. Коцюбинського щодо стану української національної освіти. «Світло і тіні російського життя». Питання підготовки народного вчителя. Характеристика методів навчання і виховання. «Шкільна справа».

М. Костомаров про розвиток національної школи, навчання і виховання дітей рідною мовою. Значення міфології народу у формуванні національної свідомості. «Книга буття українського народу».

П. Куліш про українську систему виховання. Роль народознавства у формуванні патріотизму молоді. П. Куліш про значення рідної мови для розвитку національного мислення. «ГраMATка», правопис «кулішівка».

І. Франко про стан освіти, школи і педагогіки в Галичині. Освіта народу в Галичині. Мета і завдання виховання, зміст і методи навчання. Погляди на розвиток української національної системи виховання, народного вчителя.

Наукове обґрунтування концепції національної школи С. Русової. «Нова школа», «Націоналізація школи». Концепція національного дитячого садка. «Дошкільне виховання». С. Русова про зміст освіти, шляхи формування національної свідомості і самосвідомості, про підготовку національних педагогічних кадрів.

Проблеми національної освіти, рідної мови як основи національного виховання та освіти в творчості І. Огієнка. «Навчаємо дітей своїх української мови», «Рідномовний катехізис», «Українська культура».

Наступною характеристикою експериментальної програми ми вважаємо реалізацію цивілізаційного підходу до вивчення еволюції

педагогічної теорії і практики. Ми виходили із обґрунтування цього підходу, яке дає Г.Корнетов [166]. Для нашого дослідження важливою особливістю було те, що цивілізаційний підхід сприяє розгляду історико-педагогічного процесу з урахуванням специфіки типових для даних суспільств соціальних і культурних зразків, акцентує увагу на виділенні обумовлених ними стереотипів постановки та рішення педагогічних проблем. Він створює умови аналізу суто педагогічних феноменів у контексті широких соціалізуючих індивіда процесів. Реалізація цієї тенденції дозволила нам побудувати курс як розвиток педагогічних проблем і надала можливість аналізувати педагогічні явища різних епох у порівняльно-історичному плані.

Розроблена дидактична модель креативно спрямованого змісту педагогічних дисциплін має структуру, що висвітлена на рисунку 2.

Методична модель формування творчого мислення майбутнього вчителя була створена на основі моделювання системи професійно-педагогічних задач. Мислення як творчість виникає тоді, коли стереотипи досвіду стають недостатніми і некорисними, а тому безглуздими. Іншими словами, творчість стає необхідним елементом діяльності, коли студент потрапляє в проблемно-конфліктну навчальну ситуацію. Таким чином, один із шляхів психолого-педагогічного вивчення і розвитку творчого мислення є експериментальне модулювання проблемно-конфліктних ситуацій як його об'єктивна умова.

В основу методики розвитку творчого мислення майбутнього вчителя нами була покладена узагальнена модель пізнавальної діяльності студента в активному навчанні контекстного типу. В ній моделюється повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, виникнення пізнавальної мотивації, – до знаходження способів вирішення проблеми і доведення їх доцільності. Логіку цієї моделі можна визначити таким чином: 1) аналіз ситуації; 2) постановка задачі; 3) вирішення задачі; 4) доведення правильності рішення і власної компетентності.

У нашому експерименті як експериментальні завдання, які мають проблемноутворюючі властивості, використовувалися творчі педагогічні задачі. Самостійне вирішення студентом цієї проблеми і є творчим рішенням.

Але в процесі розвитку творчого мислення майбутнього вчителя не можна обійтися чисто навчальними задачами, рішення яких не виходить за межі навчальної діяльності студента, вони часто віддаляють студентів від реальної професійної діяльності, а не наближають до неї. Цю проблему ми вирішували за рахунок використання контекстів майбутньої професійної діяльності для створення творчих задач. Вони одночасно були і відтворенням майбутньої учительської діяльності, і залишалися елементом навчального процесу. Тобто студент засвоював знання, закріплював уміння і навички в реальному процесі виконання професійних дій.

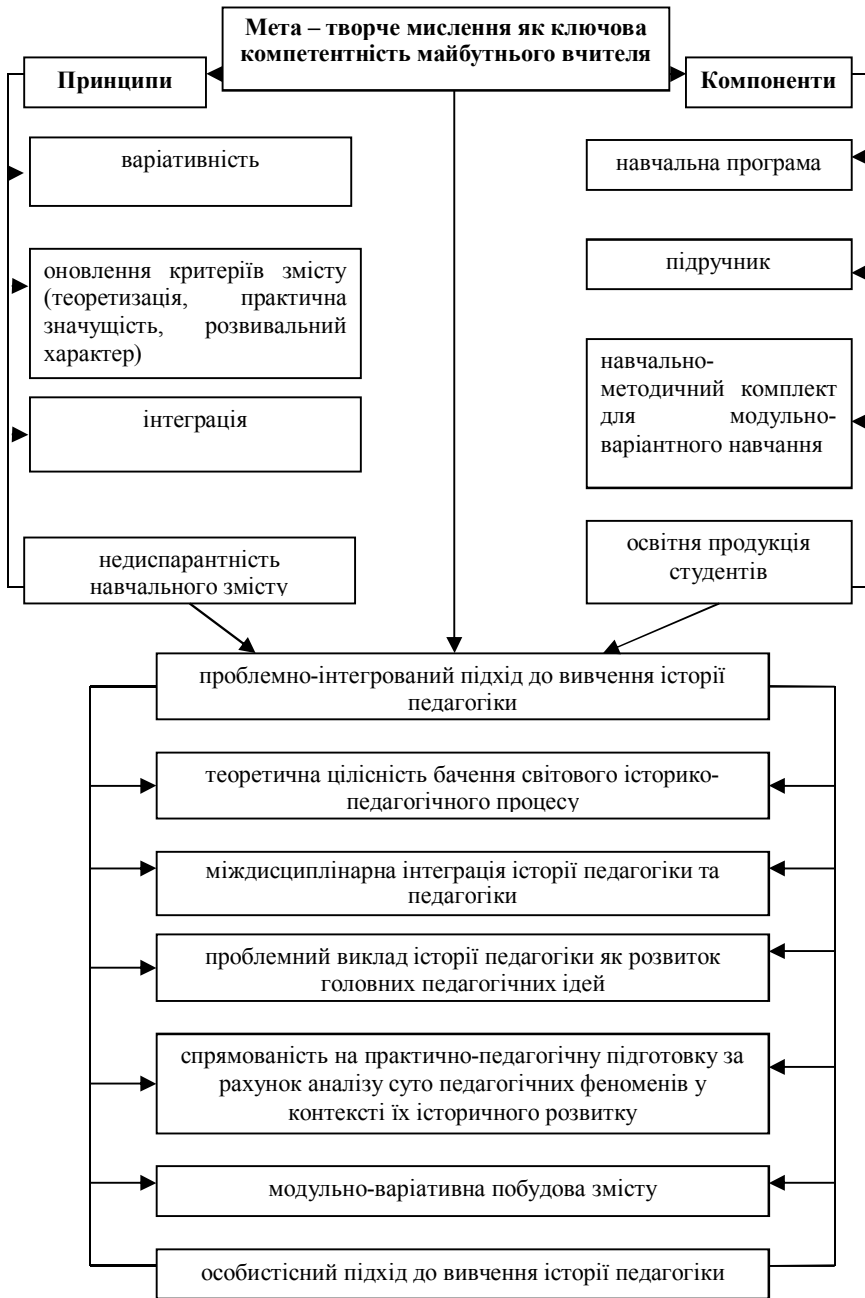


Рис. 2. Дидактична модель креативно-спрямованого змісту (на прикладі вивчення історії педагогіки)

Якщо виходити з розуміння творчого мислення як динамічної (процесуальної) характеристики взаємодії суб'єкта з об'єктом, то можна визначити структуру цього процесу: задача виступає як об'єкт творчого мислення, а особистість – її суб'єктом.

Поняття задачі має узагальнене формулювання у співвідношенні з поняттям дії і в загальному контексті цілепокладання в працях С. Рубінштейна, який зазначав з цього приводу: «так звана довільна дія людини – це здійснення мети. Перш ніж діяти, потрібно усвідомити мету, для досягнення якої дія відбувається. Але як не важлива мета, одного її усвідомлення недостатньо. Для того, щоб її здійснити, потрібно врахувати умови, в яких дія здійснюється. Співвідношення мети та умов визначає задачу, яка має бути вирішена дією. Усвідомлена людська дія – це більш або менш свідоме рішення задачі. Але для здійснення дії недостатньо і того, щоб задача була зрозуміла суб'єктом, вона повинна бути ним сприйнята» [124, с.198].

А. Матюшкін вважає, що в психологічній і педагогічній літературі немає єдиного визначення поняття задачі. За допомогою цього поняття найчастіше визначають інтелектуальні задачі, які включають питання або мету діяльності, умов виконання дії і деякі вимоги до виконаних дій. Питання в цих випадках фіксує пошук досягнутого [210, с.427].

Співвідношення творчого мислення й рішення складних задач розглядає О. Лурія, який зазначає, що насамперед операція мислення полягає в тому, щоб засвоїти структуру логічних відношень і зробити деякий висновок, який визначається цим алгоритмом. Але далеко не у всіх випадках процес мислення однозначно визначається готовим алгоритмом: «Більшість розумових операцій не визначається однозначним алгоритмом, і людина, що опинилася перед необхідністю вирішення складної задачі, сама повинна знайти шлях її вирішення, відкинувши неправильний логічний шлях і визначивши правильний. Такий характер носить творче мислення, необхідність в якому виникає при рішенні будь-яких складних задач» [195, с.106].

Я. Пономарьов виводить поняття розумової задачі із сутності психологічного механізму мислення, а саме із моделі центральної ланки психологічного механізму творчості. Він диференціює поняття «пізнання» і «мислення», «розумової задачі» та «пізнавальної задачі», «проблеми». Розумова задача – завжди творча. Допустимо, звичайно, говорити і про особливу форму продуктивного мислення, яка спирається на принципи отримання виведеного знання. В деяких випадках воно приводить до раніше невідомого. Але це знання не нове: воно вже дане у висновках, і спосіб його виведення в них строго регламентований раніше даними вказівками. В певній мірі можемо говорити і про репродуктивне мислення, але воно завжди може бути віднесене до тих процесів, в яких виступає пам'ять в її процесуальному виявленні. Розумова задача може й не бути пізнавальною. Різниця пізнавальних і розумових задач може визначатися і характеристиками

потреб, які лежать в основі тієї конкретної діяльності, в ході якої розгортається розумовий процес. Пізнавальна задача пов'язана з певною потребою – набуття знань. Розумова задача конкретного зв'язку з певною потребою немає – мислення може протікати в контексті найрізноманітніших потреб. Розумову задачу треба вирішувати, не набуваючи попередньо свідомого рівня нових знань, а тому не треба її ставити: вона встановлюється самою ситуацією. В результаті рішення розумової задачі, якщо вона збігається з пізнавальною, виникає нове знання, яке повністю задовольняє необхідну видозмінену ситуацію [252, с. 210-211].

Поняття «проблема» Я. Пономарьов співвідносить із складною пізнавальною творчою задачею. Її обсяг у принципі безмежний. Якщо вона виявлена лише ситуативно, її слід перетворити, тобто поставити проблему. Для цього необхідно шляхом гіпотетичних узагальнень перетворити проблемну ситуацію в ситуацію простої пізнавальної задачі, яка здатна виступити як розумова. Потім її необхідно дослідити – виробити стратегію рішення, розділити на ряд найпростіших пізнавальних задач, по чергово перетворюючи їх в розумові. В процесі рішення проблеми обов'язково виникають нові знання, які виконують допоміжну роль в отриманні загального рішення [252, с.211].

Отже, проблема відноситься автором до ансамблю понять системи «пізнання»; задача – до ансамблю системи «мислення». Зв'язок пізнання і мислення здійснюється через їх продукти – знання. «Пізнання є діяльністю, а мислення – компонент, психологічний рівень організації цієї діяльності, абстрактно виділений її елемент, психологічний механізм пізнання. Пізнання опосередковується мисленням, здійснюється через нього» [252, с. 211].

Такої ж думки дотримується А. Матюшкін, але обґрунтовує її, виходячи з інших теоретичних позицій. В монографії «Мислення, навчання, творчість» він зазначає, що «поняття «проблемна ситуація» і поняття «задача» – це принципово різні поняття, які визначають різні психологічні реалії» [210, с. 427]. З метою більш чіткої диференціації співставимо визначені явища. Процес рішення задачі являє собою таку систему перетворень умов задач, за якою досягається необхідне шукане. Фактично в більшості випадків рішення задачі – це процес перетворення початкової (заданої) ситуації в певну кінцеву (необхідну) ситуацію. В тій самій праці далі він зазначає: «Проблемна ситуація складає специфічний вид взаємодії суб'єкта і об'єкта. Вона характеризує, по-перше, певний психологічний стан суб'єкта (учня), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдань. Засвоєння або відкриття нового збігається в даному випадку з такою зміною психічного стану суб'єкта, який складає мікроетап у його розвитку» [210, с. 428]. Відкриття невідомого в проблемній ситуації, напевно, збігається з процесом становлення елементарних психічних

новоутворень. «Умовою виникнення проблемної ситуації, пише А. Матюшкін, – є *необхідність* у розкритті нового відношення, властивості або способу дії» [210, с. 428].

З точки зору вченого, найважливішою особливістю невідомого як центрального елемента проблемної ситуації, на відміну від шуканого, як центрального елемента задачі, є те, що невідоме завжди характеризується певною мірою узагальнення. Невідоме задачі завжди або в більшості випадків складає одиничні відношення або певну одиничну величину. «Задача, – аналізує далі А. Матюшкін, – характеризується, перш за все, ступенем складності, проблемна ситуація – ступенем складності даного для засвоєння невідомого. Головним показником ступеня складності тут виступає ступінь узагальненості невідомого» [210, с. 429]. Так, при характеристиці проблемної ситуації показником її важкості стає не просто ступінь новизни засвоєваних знань, а той ступінь узагальнення, який повинен досягнути учень у процесі винайдення нового знання в проблемній ситуації [210, с. 429].

Наступний елемент проблемної ситуації – це можливості учня, які включають як його творчі здібності, так і досягнутий ним рівень знань. Головна характеристика цих можливостей при поставленні завдань, що викликають проблемну ситуацію, полягає в тому, що вони повинні бути достатніми для самостійного розуміння (аналізу) поставленого завдання. Чим більшими можливостями володіє учень, тим більшим може бути той крок процесу засвоєння, який він може виконати в процесі навчання [210, с. 429-430].

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

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

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

в) можливості учня у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов і відкритті невідомого. Ні занадто важке, ні занадто легке завдання не створюють проблемної ситуації [210, с. 430].

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

виявленню проблеми [212, с.124-125].

Задачу, як об'єкт творчого мислення розглядає О. Тихомиров. Він зазначає, що мислення часто розгортається як процес рішення або вирішення задачі. Останні можуть виникати в процесі виконання тієї чи іншої практичної діяльності, або бути спеціально створеними: навчальні задачі, ігрові задачі. І в тому і в іншому випадку задача виступає як об'єкт, як предмет розумової роботи людини. Як правило, це не окремий предмет, а ціла предметна ситуація. Задача має певну об'єктивну структуру, одним із параметрів якої є складність задачі. Той факт, що одні задачі вирішуються людиною легко, а інші важко, відомі достатньо добре, але практично не виявлені фактори, що детермінують цю різницю [302, с.20]

Загальнодидактичний зміст поняття задачі розглянув В. Гінецинський, він визначає її як «...стандартизовану (схематизовану) форму опису певного фрагменту (відрізка) вже здійсненої (з досягненням потрібного результату) пізнавальної діяльності, орієнтовану на створення умов для відтворення цієї діяльності в умовах навчання» [80, с. 173]. До умов задачі та її вимог відносяться дане і невідоме, і головна умова полягає в тому, щоб «виразити невідоме через дане». Відзначається також важливість формулювання завдання за критерієм коректності й складності, де останнє є об'єктивний показник, який співвідноситься з суб'єктивною важкістю або легкістю рішення задачі. В дидактичному плані важливі також дві відзначені В. Гінецинським характеристики психологічних задач – «діагностичність і креациозність», де перша співвідноситься з задачею визначення та засвоєння навчального матеріалу, а друга – зі стимулюванням пізнавальної активності, пізнавального зусилля [80, с.175].

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

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

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

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

Під ідеєю задачі О. Тихомиров розуміє включені в процес прямо проміжні стратегічні та тактичні цілі, які потрібно вирішити й досягнути, щоб отримати рішення задачі, яке відоме її укладачу [302, с.20].

Досвід складання штучних задач веде до формулювання автором переліку вимог до задачі й задуму її рішення:

- а) рішення, задум є прихованим;
- б) рішення має бути динамічним, гострим; обидві сторони щоб були активними;
- в) задум, напевно, має бути оригінальним;
- г) задача повинна задовольняти художнім вимогам.

До цих вимог автор додає, що суть всіх прийомів маскування рішення задачі зводиться до того, по-перше, щоб у того, хто вирішує, було якомога менше можливостей знайти в початковій позиції ті орієнтовані віхи, а, по-друге, які могли б підказати йому шлях до вирішення [302, с. 21].

Структуру навчальної задачі вивчали О. Лурія, Г. Балл, Л. Фрідман, Є. Машбіц, Н. Берштейн, П. Анохін, І. Зимня та ін. Навчальна задача, як і будь-яка інша, розглядається в сучасній педагогіці як системне утворення (Г. Балл), в якому обов'язковими є два компоненти: предмет задачі у вихідному стані і модель потрібного стану предмета задачі. І. Зимня, на основі вивчення характеристики навчальної задачі, яку дають Н. Берштейн і П. Анохін, відповідно до якої склад задачі виглядає як «дане і шукане», «відоме і невідоме», «умова і вимога» представлені одночасно у формі вихідного стану і «моделі необхідного майбутнього», як результат вирішення відношень між компонентами цього складу, дає своє розуміння цього феномену. Вона вважає, що в дане тлумачення задачі включається прогнозування результату і його модельне уявлення. Задача розглядається як складна система інформації про певне явище, об'єкт, процес, в якій чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома. Вона може бути знайдена тільки на основі рішення задачі або відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, суперечність, які вимагають пошуку нових знань, доведень, перетворення, узгодження тощо [124, с.199-200].

Розглянувши загальні підходи до розуміння сутності і структури навчальної, творчої задачі, перейдемо до особливостей педагогічної задачі. Ю. Кулюткін розглядає педагогічну задачу як засіб досягнення педагогічної мети, тому її призначення пов'язує з таксономією цілей педагогічної діяльності. В системі якої виділяє: по-перше, вихідні цілі освіти, які визначають зміст виховання; по-друге, конструктивні цілі, які конкретизують загальний зміст, виховані відносно до етапу освіти та конкретно вивченого предмету; по-третє, оперативні цілі, які висувуються педагогом в конкретних умовах діяльності. Якщо умовно основну мету педагогічної діяльності визначити як формування в учнів «внутрішніх основ» (системи знань, вмінь, переконань), які дозволять йому стати активним суб'єктом діяльності, пізнання та спілкування, то педагогічні задачі пов'язуються із запланованими ефектами розвитку, які виявляються в здатності людини успішно вирішувати життєві задачі [298, с.7].

Але творче мислення педагога полягає не тільки у вирішення

поставлених педагогічних задач, але й у його здатності конструювати навчальні задачі та включати учня в діяльність по їх вирішенню. Навчальні задачі відтворюють в специфічних умовах загальну структуру пізнавальної діяльності, моделюючи її, тому звичайно мають певну відмінність від реальної задачі. Тому, при вирішенні педагогічної задачі має місце подвійний результат: зовнішній виявляється у знаходженні конкретного способу вирішення задачі; внутрішній результат виявляється у вигляді розвитку знань, відношень, способів діяльності суб'єкта (Д. Ельконін, О. Тихомиров, А. Матюшкін). Цей другий ефект у реальній задачі є головною метою педагогічного впливу, на відміну від навчальної задачі [298, с. 13].

До особливостей педагогічної задачі слід віднести також те, що процес досягнення мети педагогічного впливу здійснюється в конкретних умовах діяльності педагога, в конкретних педагогічних ситуаціях. Тому вибір способів організації діяльності учнів залежить не тільки від цілей, але й від конкретних умов діяльності. Умови досягнення педагогічних цілей – це ті особливості учнів, які відображають вихідний стан їх знань, вмінь, відношень; особливості організації начально-виховної роботи в конкретній школі; матеріальні можливості; рівень професійної компетентності педагога та ін. Тому в процесі досягнення визначених цілей, вчитель зустрічається з певними перешкодами, які можна визначити як проблемну ситуацію. Для вирішення якої вчителю необхідно знайти способи досягнення мети, виходячи вже із всіх особливостей конкретної ситуації, які формуються як вимоги педагогічної задачі [298, с. 15-16].

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

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

2) задач, пов'язаних з організацією форм навчальної діяльності учнів (наприклад, розробка форм групової роботи, визначення ступеня самостійності учнів при рішенні начальних задач, способи взаємодії вчителя та учнів та ін. [298, с. 18].

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

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

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

3) як задачі комунікативного характеру, що виникають у процесі реалізації методичних задумів і проектів (наприклад, коректування вихідних програм, оперативне їх доопрацювання, отримання оборотного зв'язку від учнів та ін.) [298, с. 18].

Постановка задачі передбачає її вирішення. Якщо розглядати спосіб рішення задачі, то потрібно вводити нове поняття суб'єкту мислення. При розгляді питання про спосіб рішення задачі: вводиться поняття суб'єкта рішення або того, хто вирішує (Г. Балл). Відповідно, способом рішення задачі називається «будь-яка процедура, яка при її здійсненні може забезпечити вирішення даної задачі». В трактуванні І. Зимньої, спосіб рішення співвідноситься з суб'єктивними характеристиками людини – вирішувача, які визначають не тільки вибір і послідовність операцій, але й загальну стратегію вирішення. Знаходження дії для розв'язання задачі різними способами надає великі можливості для удосконалення навчальної діяльності й розвитку самого суб'єкта. Мета студента при вирішенні задачі одним способом – знайти правильну відповідь; вирішуючи задачу декількома способами, він стоїть перед вибором найкоротшого, економічного рішення, що вимагає актуалізації багатьох теоретичних знань, відомих способів, прийомів і створення нових для даної ситуації. При цьому у студента нагромаджується певний досвід застосування знань, що сприяє розвитку прийомів логічного пошуку і, в свою чергу, розвиває його дослідницькі здібності [124, с.200-201].

Процес рішення задачі вивчав О. Лурія. Він вважає процес рішення задачі моделлю, яка з найбільшою повнотою відображає структуру інтелектуальної дії. Найбільш чітким прикладом продуктивного мислення, на його думку, може слугувати рішення арифметичних задач, які вважаються моделлю вербально-логічної інтелектуальної дії. Задача завжди ставить перед суб'єктом мету, яка сформульована в питанні, яким закінчується кожна задача. Це питання не включає в себе відповіді. Мета дана у визначені умов, і суб'єкт, що вирішує задачу, перш за все повинен орієнтуватися в її умовах, виділити із змісту найважливіше, зіставити частини, які входять до її складу. Лише така робота може слугувати орієнтовною основою інтелектуальної дії і надавати можливість створити гіпотезу того шляху, за яким повинен йти розв'язок, інакше кажучи, стратегію рішення, його загальну схему [195, с.106].

Структуру процесу рішення творчої задачі вивчав В. Моляко. Розглядаючи, як моделі творчої діяльності, процес рішення окремої конструкторської задачі, він виділяє в ньому відповідно три основні

цикли: розуміння умов задачі (оцінка умов), формування проекту майбутньої конструкції (формування задуму) і попереднє рішення (прогнозування успішного або невдалого закінчення розробки проекту). Кожний із цих циклів закінчується прийняттям відповідного рішення, а саме: розуміння закінчується прийняттям рішення про початок пошуку або про відмову від рішення (тут дається оцінка і самої задачі і своїх можливостей); формування задуму – прийняттям рішення про адекватність проекту конструкції вимогам даної задачі; попереднє рішення (в тому числі здогадка) – прийняттям рішення про ескізну побудову проекту (або іншими прийнятими рішеннями). Стратегія рішення, очевидно, буде відповідно представлена цими трьома циклами в рішенні задачі [217, с.24-25].

У загальній структурі стратегії рішення творчої задачі деякі автори виділяють, крім свідомого процесу розвитку розуміння, формування проекту, ті багаточисленні випадки, коли виявлення нового носило неусвідомлений характер і коли суб'єктивні переживання правильності проекту виникало не як наслідок раціонального розуміння і формування задуму, а як явище, яке випереджає таку «логіку» рішення. Це явище може виникнути на різних етапах рішення – і при вивченні умов, і при формуванні задуму, і при його перевірці, а іноді лише після дуже довготривалого вирішення задачі. Це явища такого роду, як інтуїція, яка розглядається, з одного боку, як самостійна складова розуміння, задуму; іноді навіть готового рішення, а з іншої – як результат розуміння і формування проекту, наслідок цілеспрямованої свідомої діяльності суб'єкта з пошуку рішення [217, с. 47-48].

Модель рішення задачі показана на рисунку 3.

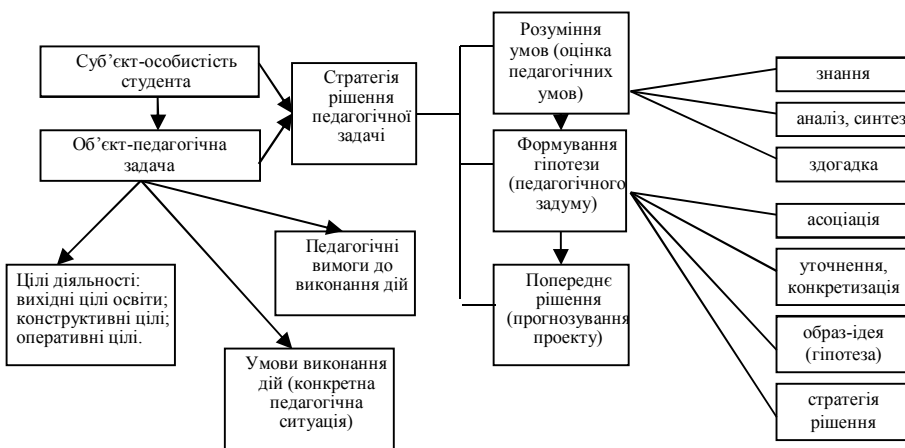


Рис. 3. Модель процесу рішення педагогічної задачі

На основі психологічного аналізу до основних умов продуктивної інтелектуальної діяльності О. Лурія відносить ті фактори, які включені в

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

Другим фактором, що визначає збереження інтелектуальної діяльності, є попереднє орієнтування в умовах задачі, що передбачає можливість одночасного огляду всіх складових елементів умови і дозвіл створення загальної схеми рішення задачі. Усунення цього фактору обов'язково приведе до того, що вся логічна система, включена в умову задачі, розпадеться на окремі фрагменти, і вирішуючий попаде під вплив зв'язків, що імпульсивно виникають із цих фрагментів. Третій із цих факторів, який умовно можна назвати «динамічним», полягає в гальмуванні передчасних імпульсивно виникаючих операцій, яке необхідно для успішного здійснення всієї стратегії рішення задачі. Насамкінець, останнім фактором є механізм порівняння результатів дії з вихідною умовою, який може розглядатися як різновид механізму «акцептора дії» [195, с.109].

Проведене дослідження не охопило всіх аспектів проблеми розвитку творчого мислення. Перспективними для подальшого дослідження залишаються питання формування творчого мислення студентів в умовах кредитно-трансферної системи організації навчання, системи післядипломної освіти, розвиток творчого мислення вчителя в процесі професійної діяльності.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.М. Галузяк

Особистість учителя завжди розглядалася як визначальний чинник ефективності виховного процесу. Видатні педагоги минулого постійно наголошували, що успіх виховання залежить не тільки від предметної компетентності і методичної майстерності вчителя, а передусім від його особистісних якостей. Така залежність стає ще більш очевидною в умовах переорієнтації системи освіти на особистісно зорієнтований підхід, у контексті якого основний акцент ставиться на розвитку власне особистісних характеристик вихованців: суб'єктності, автономності, рефлексивності, креативності, внутрішньої свободи, відповідальності тощо. Методологія особистісного підходу вимагає переходу до такого стилю педагогічних стосунків, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців як здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Особистісний розвиток учнів, у свою чергу, можливий лише за умови відповідного рівня особистісної зрілості педагога: «для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією» [25, с. 350]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він передусім повинен виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита до співпраці, налаштована на партнерську взаємодію. К. Ушинський свого часу наголошував: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був влаштований, не може замінити особистість у справі виховання... Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер» [309, с. 63-64].

Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. У зв'язку з цим змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, які мають володіти не лише технологіями передачі знань, умінь і навичок в їх предметному та соціальному аспектах, але й здатністю підтримувати особистісний розвиток дітей, сприяти їх самоактуалізації. Реалізація

такої функції потребує педагогів, які характеризуються високим рівнем особистісної зрілості, здатності до особистісно-професійного самовизначення і саморегуляції.

Про важливість особистісної зрілості учителя як передумови ефективності виховного процесу свідчать численні психолого-педагогічні дослідження, в яких доведено існування нерозривного зв'язку між особистісними характеристиками вихователя і особистісним становленням вихованців (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, С. Кондратьєва, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). К. Вербова і С. Кондратьєва зазначають, що «істотною специфічною особливістю педагогічної діяльності є те, що ця діяльність здійснюється не на рівні окремих підструктур, а вимагає включення особистості в цілому (як учителя, так і учня)... Педагогічна діяльність здійснюється не лише через взаємодію двох діяльностей (учня і вчителя), а через взаємодію особистостей. У педагогічній діяльності відбувається... спільне особистісне зростання, спільний особистісний розвиток... Гуманістична спрямованість педагогічної діяльності вимагає... повної включеності особистості педагога і вихованця в педагогічний процес, обміну не просто значеннями, а їх особистісними смислами» [58, с. 7]. У системі «вчитель – учень» така діяльність проявляється в особливому змісті стосунків – особистісних взаємовідносин, які ґрунтуються на безумовному прийнятті один одного як цінності. Завдяки цьому можливе взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне взаємозбагачення вихованця і педагога. Саме особливого змісту особистісні стосунки вчителя, на переконання К. Вербової і С. Кондратьєвої, виступають найважливішим джерелом становлення особистості учня. При цьому такі стосунки сприяють особистісному розвитку, самореалізації обох суб'єктів виховного процесу через «взаємопроникнення особистостей» [162, с. 7].

Низький рівень особистісної зрілості вчителя часто виступає безпосередньою причиною деструктивних стосунків з учнями: маніпуляторських впливів, недовіри, диктату, відчуженості тощо. Незрілий в особистісному відношенні педагог з психологічними комплексами і проблемами навряд чи зможе сприяти гармонізації особистості вихованців. Н. Осухова справедливо зазначає, що «за допомогою заляканого і конформного педагога, який не приймає себе й інших, не можна вирішити проблему гуманізації школи» [235, с. 30]. На думку Р. Бернса, вчителі з негативною Я-концепцією «зазнають труднощів соціального і емоційного порядку, які викликають тривожність, породжують стрес і врешті не можуть не відбиватися на їх викладацькій роботі» [25, с. 302]. З позицій гуманістичної психології педагог, який не подолав ту чи іншу особистісну проблему у себе, не може емпатійно спілкуватися з вихованцями, не «проектуючи» на них власні проблеми. Водночас самореалізація вчителя як особистості забезпечує формування міжособистісних стосунків з учнями на основі

співпраці, робить неможливими авторитарність, заздрість, страх і взаємну підозріливість [65].

Саме від рівня особистісної зрілості вихователя залежить його здатність налагоджувати з учнями відносини взаємної симпатії, відкритості та довіри, необхідні як для його самореалізації, так і для особистісного зростання дітей. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів характер і напрям їх особистісного розвитку має не меншу важливість, ніж академічні досягнення. «Поряд з когнітивним розвитком учителя, – підкреслює Р.Бернс, – важливою вимогою, яку необхідно враховувати в процесі професійної підготовки, є його загальний психологічний тонус і адекватність особистісної регуляції» [25, с. 314]. У зв'язку з цим розвиток особистісної зрілості студентів педагогічних ВНЗ має стати одним із пріоритетних завдань їх професійної підготовки: «завдання самопізнання і розуміння інших у програмах педагогічних навчальних закладів важко переоцінити, оскільки вчитель навчає передусім когось, і тільки в другу чергу чогось» [25, с. 335].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідження психологічних механізмів особистісно-професійного становлення вчителя суттєво активізувалися протягом останніх років (Г. Аксьонова, І. Вачков, О. Дмитрієва, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Миронова, Є. Рогов, А. Смоляр, А. Торхова та ін.). Водночас варто зазначити, що попри безумовну важливість виокремлених науковцями особистісних диспозицій, жодна з них сама по собі не може забезпечити успішну професійну самореалізацію вчителя й гарантувати успіх педагогічної діяльності. Поряд з розвитком окремих професійно важливих компонентів особистості вчителя (здібностей, вмінь, ціннісних орієнтацій, емпатії, толерантності, рефлексії, суб'єктності тощо) або більш складних структур (педагогічної культури, спрямованості, самосвідомості, професійної готовності, індивідуального стилю діяльності тощо), що виступали предметом численних досліджень, особливого значення набуває цілісне розуміння особистісного становлення вчителя, яке фіксується в понятті «зрілість». Останнім часом спостерігається зумовлена загальною орієнтацією на комплексність і системність досліджень тенденція до розширення сфери застосування цього поняття у різних гуманітарних науках, зокрема, психології, педагогіці, соціології, філософії, юриспруденції. Досліджуються, зокрема, такі різновиди зрілості, як біологічна, когнітивна, інтелектуальна, емоційна, психологічна, соціальна, громадянська, професійна, духовна тощо. Термін «особистісна зрілість» використовується у працях Л. Анциферової, Ю. Гільбуха, В. Моргуна, Н. Ткачової, В. Петровського, Л. Овсянецької, Д. Леонтьєва, О. Степи та ін.

В. Моргун і Н. Ткачова визначають зрілу особистість як свідомого і саморегульованого індивіда, самовиховну систему, яка здійснила

перехід від об'єкта виховання до суб'єкта виховання, усвідомлює себе цілісністю, включеною в систему суспільства, в систему діяльності. Зріла особистість у ході свого розвитку все більш самостійно обирає або змінює, удосконалює власну провідну діяльність і соціальну ситуацію свого розвитку і, завдяки цьому – саму себе. Таким чином, основним критерієм особистісної зрілості В. Моргун і Н. Ткачова вважають самостійність, здатність до самовизначення і саморегуляції [218].

І. Кон вживає поняття соціальна зрілість особистості, розглядаючи його як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності, здатністю до адекватного сприйняття себе та оточуючих людей. «Зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій і здатна правильно сприймати людей і себе» [161, с. 177].

Л. Божович визначає особистість як людину, що досягла певного, достатньо високого рівня розвитку. Цей рівень характеризується тим, що в процесі самопізнання особа починає сприймати і переживати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей, що виражається поняттям «Я». Головна мета розвитку особистості – якомога повніша самореалізація. На думку Л. Божович, показником розвитку людини як особистості є соціально прийнятне і оптимальне для неї співвідношення наступних якостей: відповідальність і почуття внутрішньої свободи, почуття власної гідності (самоповага) і повага до інших людей, чесність і сумлінність, готовність і прагнення до соціально необхідної праці, критичність і переконаність, наявність твердих ідеалів, доброта і строгість, ініціативність і дисциплінованість, бажання і уміння розуміти інших, вимогливість до себе і до інших, воля, здатність розмірковувати, готовність діяти, сміливість, готовність йти на ризик і обережність [39].

Г. Сухобська розрізняє поняття «психічної» і «соціальної» зрілості особистості. Ключовим показником психічної зрілості, на її думку, є рефлексивність, здатність особистості до рефлексії, оскільки саме з цією якістю пов'язані всі новоутворення і специфіка проявів особистості у дорослому віці [296]. Атрибутами психологічної зрілості людини дослідниця вважає: здатність до самостійного прогнозування своєї поведінки в будь-яких життєвих ситуаціях на основі сформованого уміння здобувати потрібну інформацію і аналізувати її з метою вирішення конкретних і нестандартних ситуацій життєдіяльності; здатність мобілізувати себе на виконання власного рішення всупереч різним обставинам і внутрішньому соціально не вмотивованому небажанню («втомився», «не хочу», «важко» тощо); здатність самостійно відстежувати хід виконання власних дій і їх результати (що передбачає готовність особистості до «нормального уявного роздвоєння» на «Я-виконавця» і «Я-контролера»); здатність до оцінної рефлексії на основі сформованої самосвідомості і об'єктивної

неупередженої оцінки своїх думок, дій, вчинків; здатність робити висновки з власної поведінки в різних ситуаціях, підвищуючи якість прогнозування, виконання запланованого і об'єктивність оцінок; здатність емоційно адекватно реагувати на різні ситуації власної поведінки.

О. Чудіна важливою складовою зрілості особистості вважає емоційну зрілість: «певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям за них відповідальності, розвиненою емоційною сферою і емоційною стійкістю, здатністю адекватно до ситуації проявляти і виражати емоції й почуття, а також здатністю гнучко і творчо поводитися з власними емоційними переживаннями» [327]. Дослідниця виокремлює такі критерії емоційної зрілості особистості: чутливість, відкритість емоційному досвіду; усвідомленість; адекватність прояву почуттів (відповідність зовнішній ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (упевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи переробки емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (уміння керувати власними емоційними переживаннями і поведінкою).

Інтегральною характеристикою особистісної зрілості Д. Леонт'єв вважає особистісний потенціал, а його формою прояву – самодетермінацію, тобто виконання діяльності відносно незалежно як від зовнішніх, так і від внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні чинники, потреби, характер і інші стійкі психічні структури [190]. Показником самодетермінації, за Д. Леонт'євим, є можливість індивіда як у когнітивному, так і в практичному плані відхилитися від потоку буденної життєдіяльності, вийти за межі звичного і загальноприйнятого, подолати задані обставини і врешті подолати себе. Саме у такому трансцендентному ставленні до власного життя перш за все і виявляється особистісна зрілість.

У зарубіжній психології проблема особистісної зрілості розглядається головним чином представниками гуманістичної, когнітивної психології та психоаналізу, які вживають терміни «психологічна зрілість» («psychological maturity»), «психосоціальна зрілість» («psychosocial maturity») і «загальна зрілість» («global maturity»). У більшості робіт зріла особистість розуміється як ідеальна особа, що характеризується психічним здоров'ям, максимально повним розвитком природних задатків, продуктивністю і схильністю до творчості.

Г. Олпорт вживав поняття зрілості, характеризуючи психічно здорову особистість. Зріла особистість, на його думку, відрізняється такими основними рисами: широкі межі «Я», здатність бачити себе з боку; здатність до теплих, чуйних соціальних відносин, що виявляються в дружній інтимності (здатності виявляти глибоку любов до сім'ї і

друзів, не заплямовану власницькими почуттями і ревнощами) і співчутті (терпимості до відмінностей між собою й іншими, глибокій повазі до людей і визнанні їхньої позиції); емоційна незаклопотаність і самоприйняття, тобто позитивне уявлення про себе і спокійне ставлення до своїх недоліків; реалістичність сприйняття – здатність бачити речі такими, як вони є, не перекручуючи фактів на догоду своїм фантазіям і потребам, адекватність рівня домагань; здатність до самопізнання; почуття гумору; здатність до проактивної поведінки – свідомого впливу на своє оточення новими способами; цілісна життєва філософія – система провідних ціннісних орієнтацій, які надають сенсу всьому, що робить людина [229].

А. Маслоу особистісний розвиток людини розглядає у зв'язку з поняттям самоактуалізації, під яким розуміється максимально повне розкриття закладених у людині від природи потенцій. Дослідник виділив низку характеристик, які відрізняють самоактуалізованих особистостей: вищий ступінь сприйняття реальності; розвинена здатність приймати себе, інших і світ у цілому такими, якими вони є насправді; підвищена спонтанність; розвинена здатність зосереджуватися на проблемі; більш виражене прагнення до самотності; автономність, протидія залученню до якоїсь одної культури; свіжість сприйняття і багатство емоційних реакцій; частіші прориви на пік переживань; ідентифікація себе з усім людським родом; здатність до конструктивних міжособистісних стосунків; демократична структура характеру; розвинуті творчі здібності [208].

К. Роджерс для позначення феномену особистісної зрілості використовував поняття «повноцінно функціонуюча особистість»: «Повноцінно функціонуюча особистість є синонімом оптимальної психологічної пристосованості, оптимальної психологічної зрілості, повної відповідності і відкритості досвіду... Повноцінно функціонуюча особистість можлива тільки як процес, як людина, що постійно змінюється». Основними параметрами, що характеризують повноцінно функціонуючу особистість, К. Роджерс вважав: відкритість для переживань, відсутність страху перед власними почуттями, якими б вони не були – негативними чи позитивними; життя в теперішньому часі з повним усвідомленням кожної миті, готовність перебудовувати власну поведінку у міру того, як досвід надає нові можливості, гнучкість, здатність пристосовуватися до мінливих умов життя; віра в себе, свої внутрішні спонукання й інтуїцію, постійно зростаюча впевненість у власній здатності приймати рішення [261].

Як бачимо, у науковій літературі представлені різні підходи до розуміння сутності особистісної зрілості, що свідчить про складність і неоднозначність цього феномену. Слід підкреслити, що на думку більшості дослідників між хронологічним віком і особистісною зрілістю індивіда немає прямої залежності. Відповідаючи інтелектуально і соціально своєму віку, індивід водночас може характеризуватися

низьким рівнем особистісної зрілості (С.Кові, Г.Олпорт, Е.Фромм, П. Херсі та ін.).

У контексті особистісно-професійного становлення вчителя поняття зрілості почало застосовуватися порівняно недавно і поки що не набуло змістової визначеності та однозначності. Лише протягом останніх років з'явилися дослідження, в яких безпосередньо розглядаються окремі аспекти феномену зрілості вчителя. Зокрема, вивчалися особливості становлення *соціальної зрілості* вчителя [259]. В.В. Радул розглядає соціальну зрілість як системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими основними критеріями і показниками: 1) соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціально значущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним); 2) соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення щодо особистісної реалізації); 3) соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норм поведінки; відповідальність за виконувані дії та вчинки; прагнення досконали оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими).

Польський дослідник Т. Страва ввів у науковий обіг поняття *академічна зрілість*, визначивши її як психологічне інтегральне утворення, що характеризує особистісний еталон сучасного студента, його здатність до виконання конструктивних навчальних ролей і прояву активності в процесі навчання [295]. Академічна зрілість характеризується внутрішніми (психічна автономія, емоційна зрілість, інтерналізація цінностей і норм, чуйність, адекватна самооцінка) і зовнішніми компонентами (інтерперсональна компетенція, громадська діяльність, інтерперсональна близькість, емпатія). Аналіз структури академічної зрілості у трактуванні Т.Страви свідчить про надто загальний характер і недостатню якісну визначеність цього поняття. Фактично під академічною зрілістю дослідник розуміє загальну психологічну зрілість студента, що характеризує різні аспекти його особистості: пізнавальні здібності, емоційну сферу, самосвідомість, міжособистісну поведінку, засвоєння соціальних цінностей тощо. Внаслідок цього поняття академічної зрілості втрачає власний зміст і зводиться до комплексу інших видів зрілості – соціальної, психічної, особистісної та ін. Більш обґрунтованим і чітко окресленим видається трактування академічної зрілості С.В. Кривих, яка співвідносить це поняття головним чином з інтелектуальною сферою особистості [172]. На думку дослідниці, академічна зрілість студента проявляється в інтенсивності розумового розвитку, пов'язаного з переходом до вищих рівнів абстрактного мислення, вмінь і навичок теоретичного міркування.

Як предмет вивчення у педагогічних дослідженнях розглядається

також *громадянська зрілість* майбутніх учителів [213]. Т.П. Мироненко трактує громадянську зрілість як моральний феномен, що характеризується прагненням особистості до постійного самовдосконалення, високим рівнем національної самосвідомості і планетарної свідомості, знанням культури й історії рідної країни, гуманістичною мораллю, знанням і виконанням своїх обов'язків, соціальною відповідальністю, стійкими переконаннями, високим рівнем професійної готовності. До якісних сторін громадянської зрілості належать: любов до Батьківщини і рідної мови, рідного краю, людяність, милосердя, доброта, чесність, відповідальність, працьовитість. За своїм змістом поняття громадянської зрілості у трактуванні Т.П. Мироненко дуже подібне до соціальної зрілості, яка також виявляється у соціальній активності особистості, відповідальності, засвоєнні суспільних норм і цінностей, активній громадянській позиції тощо. Фактично, громадянську зрілість можна розглядати як різновид соціальної зрілості особистості, оскільки громадянська поведінка є частковим варіантом соціальної активності.

Протягом останніх років у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених особистісно-професійному розвитку вчителя, все частіше вживається поняття *особистісна зрілість*. Так, Г. Кравець досліджувала педагогічні умови прояву особистісної зрілості майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ВНЗ [169], О. Темрук – психологічні особливості розвитку особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [299]. Г.Ю. Кравець розглядає особистісну зрілість студентів педагогічного ВНЗ як результат соціалізації, психічного розвитку і духовно-морального саморозвитку – «системоутворюючу комплексну характеристику особистості визначеності, яка свідчить про душевну цілісність, свободу особистості, її здатність співвідносити суб'єктивні дані з виникаючими ситуаціями, про вміння зберігати відносини всупереч розбіжності позицій, виявляючи емпатію і толерантність» [169, с. 15]. Дослідниця виокремлює компоненти особистісної зрілості студентів: автономність (самостійність у судженнях і вчинках), відповідальність за результати навчально-професійної діяльності, здатність до співпраці з однокурсниками та викладачами на основі толерантності та емпатії, здатність до саморегуляції індивідуальних станів.

О. Темрук не пропонує власного тлумачення поняття особистісної зрілості вчителя й орієнтується на Ю. Гільбуха, який серед структурних компонентів зрілості особистості виокремлює мотивацію досягнення, ставлення до свого Я (Я-концепцію), почуття громадянського обов'язку, життєву установку, здатність до психологічної близькості з іншими людьми [299].

У дослідженнях поряд з частковими видами зрілості (соціальною, громадянською, емоційною, моральною, академічною тощо) виокремлюється також *професійна зрілість*, що трактується як

комплексна форма зрілості педагога [13, 115]. Так, наприклад, М.А. Ємельянова розуміє професійну зрілість як інтегративну якість особистості, що відображає змістово-смислову єдність особистісних, академічних і соціальних якостей студента і забезпечує його успішну самореалізацію у професійній діяльності, соціалізацію та гармонізацію з навколишнім середовищем [115]. Професійна зрілість майбутніх соціальних педагогів, на думку дослідниці, є системною єдністю особистісної, академічної та соціальної зрілості, що визначають готовність до виконання професійної діяльності на рівні вищих досягнень.

О.В. Андрієнко розглядає професійну зрілість з позицій акмеологічного і соціально-педагогічного підходу як «вершину всієї життєдіяльності людини, що відображає її найвищі досягнення; певний етап професійного розвитку, що проявляє максимальні можливості суб'єкта, реалізація яких здійснюється в певних хронологічних рамках» [13, с. 66]. У структурі професійної зрілості вчителя дослідниця виокремлює чотири компоненти: індивідуально-особистісний, процесуально-технологічний, професійно-предметний і самоактуалізаційний.

Узагальнення результатів аналізу різних підходів до трактування поняття «зрілість» у дослідженнях, присвячених проблематиці особистісно-професійного становлення вчителя, дає підстави зробити певні висновки:

- у психології та педагогіці поки що відсутня чіткість та однозначність у розумінні сутності й змісту поняття «зрілість»; найчастіше воно розглядається як інтегральна характеристика особистості на вищих ступенях її розвитку й самоактуалізації;

- дослідники виокремлюють різні види зрілості (соціальну, громадянську, академічну, особистісну, професійну), які стосуються розвитку окремих сторін особистості вчителя або ж характеризують його особистісно-професійне становлення в єдності всіх аспектів;

- між окремими видами зрілості відсутня чітка диференціація – досить часто в їх змісті виокремлюють одні й ті ж компоненти (самостійність, відповідальність, суб'єктність, толерантність, активність, рефлексивність, творчість тощо);

- нерідко поняття зрілості внаслідок розширеного трактування втрачає якісну визначеність і вживається як синонім до понять «компетентність», «готовність», «майстерність», «культура» тощо.

Незважаючи на наявність окремих досліджень, доводиться констатувати, що поняття особистісної зрілості вчителя залишається поки що в недостатній мірі теоретично відрефлексованим, про що свідчать суттєві розбіжності у трактуванні його змісту. Нерідко особистісна зрілість ототожнюється з психічною або соціальною. Серйозної уваги вимагає питання про структуру та критерії особистісної зрілості вчителя. Його актуальність зумовлюється як необхідністю

визначення орієнтирів особистісно-професійної підготовки майбутніх учителів, так і потребою в розробці валідних методик діагностування особистісної зрілості педагогів.

Більшість дослідників, аналізуючи феномен зрілості особистості, акцентують увагу на таких її характеристиках, як внутрішня детермінація, саморегуляція на протигагу зовнішній детермінації, творчість на протигагу репродукції, індивідуальність, автентичність на протигагу стандартизованості, ініціативність на протигагу пасивності, рефлексивність на протигагу імпульсивності, особистісна відкритість на протигагу відчуженості та закритості. Очевидно, що особистісна зрілість має не одновимірну, а багатомірну структуру, тобто інтегрує комплекс взаємопов'язаних рис. Узагальнення різних підходів дає підстави виділити декілька біполярних параметрів, які мають важливе значення у контексті педагогічної діяльності і характеризують рівень особистісної зрілості або, відповідно, незрілості педагога.

1. *Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) – реактивність (пасивність, залежність, орієнтація на авторитети).* Однією з основних ознак зрілості особистості є автономія, внутрішня свобода – здатність дистанціюватися як від впливів оточення, так і від тих принципів, на яких ґрунтувалася поведінка до теперішнього моменту. Зріла особистість здатна переключатися з одних детермінант діяльності на інші, робити вибір між альтернативами, протистояти спокусам і відволікаючим факторам, довільно змінювати керівні принципи своєї поведінки. Здатність до самодетермінації набуває особливого значення у контексті особистісно орієнтованого підходу, який потребує від учителя готовності проявляти надситуативну активність, протистояти загальноприйнятим шаблонам і педагогічній рутині, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин.

2. *Рефлексивність, здатність до рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності – зануреність у діяльність, нездатність вийти за її межі і подивитися на себе та свої дії з позиції стороннього спостерігача.* Найважливіша особливість рефлексії полягає в тому, що вона дозволяє особистості вийти за межі виконуваної діяльності і подивитися на себе мов би збоку, з позиції «над» і «поза», керувати власною активністю на основі усвідомлення себе і своїх дій. Завдяки рефлексії особистість стає для самої себе об'єктом управління. Рефлексія дає змогу вчителю бути повноправним автором, що конструює своє сьогодні і майбутнє, дозволяє усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати проблеми як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення педагогом своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного росту спонукає його до постійного експериментування, творчого

пошуку. Відтак рефлексія може розглядатися як важливий засіб професійного саморозвитку, умова і фактор особистісного становлення. Спостереження за собою і аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає учителю усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і тим самим скорегувати її. Саме завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом діяльності, у тому розумінні, що може свідомо і цілеспрямовано перетворювати себе, ставити під сумнів і змінювати ті засади, на яких ґрунтуються його дії.

3. *Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близьких стосунків – закритість, приховування за різного роду соціальними масками і фасадами, боязнь емоційно близьких стосунків.* К. Роджерс стверджує, що особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків, які він називає «допомагаючими» [261]. Однією з умов виникнення таких стосунків є конгруентність переживань і поведінки педагога. Мається на увазі щирий, відвертий, безпосередній і усвідомлюваний прояв педагогом власних почуттів, ставлення до учнів. Антиподом конгруентному є «фасадне», відчужене, формальне спілкування, коли педагог приховує свої справжні почуття під професійно-рольовою безособовою маскою. О. Орлов зазначає: «якщо вчитель поводить себе нещиро, прагне сховатися за різного роду личинами («фасадами», «погонами»), якщо він демонструє неповагу або холодність, ... то він негативно впливає на особистісний розвиток учнів» [232, с.182]. Причиною уникнення вчителем близьких, відкритих взаємин з учнями може бути низький рівень особистісної зрілості, що виявляється у тривожності, глибокій стурбованості, сумнівах у здатності викликати до себе симпатію і повагу. Спонтанні педагоги будують спілкування з учнями на основі особистих почуттів, а не соціально-рольових очікувань, відкрито проявляють власні якості та емоції, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їхні ділові якості та навчальні досягнення, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та нахили.

4. *Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді, – спотворене сприйняття дійсності внаслідок впливу різного роду неусвідомлюваних установок, стереотипів, механізмів психологічного захисту.* Особистісно зрілі педагоги відрізняються більш адекватним сприйняттям реальності, краще знають себе і легше приймають себе такими, якими вони є. Для них характерна менша залежність від механізмів психологічного захисту, зокрема їм не властиве спотворене сприйняття себе та учнів, яке нерідко знижує ефективність діяльності вчителів з менш гармонійним психічним складом. Нерідко педагоги з низьким рівнем особистісної зрілості сприймають себе обмежено – лише як виконавців відповідної соціальної ролі. Це збіднює, дегуманізує

педагогічну діяльність, адже особистість завжди ширша і багатша за будь-яку роль. Наприклад, для вчителя важливо не тільки навчати, але й вчитися, тобто виходити за рамки своєї ролі. Приймаючи в собі як професіоналові лише те, що відповідає соціальній ролі, і відкидаючи все інше, педагог обмежує свою особистість, перетворюючи її на своєрідну маску, за якою неможливо розгледіти живу людину. Інший, не менш негативний наслідок неадекватного самосприйняття пояснюється відомою в психології закономірністю: чим важче людині приймати себе, тим важче їй приймати інших. Учитель, не здатний приймати учнів такими, якими вони є, відмовляє їм у праві бути собою, що породжує у спілкуванні психологічні бар'єри, конфлікти і зводить нанівець виховні зусилля.

5. *Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе – зовнішній локус контролю, атрибуція відповідальності оточенню.* Результати досліджень свідчать, що вчителі з внутрішнім локусом контролю схильні брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, мають вищий рівень особистісної зрілості, ніж педагоги з зовнішнім локусом контролю, які перекладають відповідальність на інших: колег, учнів або їхніх батьків. Учителі з інтернальним локусом контролю характеризуються доброзичливістю, толерантністю, альтруїзмом, наполегливістю, самокритичністю, схильністю до критичного аналізу власних вчинків.

6. *Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового – інтолерантність, категоричність, дихотомічне («чорно-біле») мислення, неприйняття альтернативних поглядів.* Особистісний розвиток учнів значною мірою залежить від здатності вчителя толерантно сприймати різні точки зору, визнавати за дітьми право на власну позицію. Толерантність є результатом свідомого вибору педагогом такої позиції у стосунках з учнями, яка впливає з розуміння, прийняття і поваги до множинності і різноманіття буття, визнання неминучості індивідуальних відмінностей, а також – з готовності вибудувувати власний світ настільки сильним і гнучким, щоб бути відкритим до взаємодії з іншими. Педагог має володіти достатньою інтелектуальною гнучкістю, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблеми, одна-єдина правильна точка зору. На жаль, в повсякденній педагогічній практиці нерідко спостерігаються прояви педагогічної інтолерантності – від байдужості до власної думки дитини до відвертого і жорсткого її знецінення і навіть приниження самого учня за «неправильні погляди». Така поведінка свідчить насамперед про низький рівень особистісної зрілості вчителя.

7. *Позитивна Я-концепція, довіра до себе – негативна Я-концепція, невпевненість у собі.* Р. Бернс на основі узагальнення низки досліджень робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто

виявляються властивими невпевненим у собі педагогам із негативною самооцінкою, які, відчуваючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями, що проявляється як у надмірній жорстокості і владності, так і бажанні за будь-яку ціну утвердитись в очах учнів. І навпаки, учитель з позитивною самооцінкою, «почуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті... легко прийме певну обмеженість своїх можливостей, а також можливостей учнів... зможе бути доброзичливим і в той же час у потрібних випадках вдаватись до виправданої критики» [25, с. 310]. Впевненість у собі допомагає учителеві долати страх і тривогу, радіти успіхам і не впадати у розпач, зустрічаючись з труднощами, залишатися емоційно врівноваженим і досить гнучким, щоб протягом тривалого часу активно взаємодіяти з учнями.

8. *Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності – репродуктивна спрямованість, шаблонність, страх перед ризиком, схильність дотримуватися встановлених стандартів.* Практика свідчить, що найбільшою мірою сприяють особистісному розвитку учнів ті вчителі, які мають яскраво виражені переконання, чимось пристрасно захоплені (своїм предметом, якоюсь ідеєю), глибоко і по-справжньому у щось вірять (істину, красу, добро, справедливість, свободу і самоцінність кожної особистості). Як правило, діти легко розпізнають духовну порожнечу, недовіря і фальш у діях вчителя і внутрішню відсторонюються від нього. Тільки ті вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, не просто хорошими людьми, а свого роду каталізаторами особистісного зростання учнів.

9. *Наявність власної життєвої філософії та особистісно-професійної позиції – аморфне уявлення про власні життєві та професійні пріоритети, пасивне сприйняття ззовні нав'язаних цінностей і принципів.* На відміну від тих, хто пасивно і некритично приймає цілі та цінності, нав'язані оточенням, особистісно зрілі педагоги мають чіткі уявлення про свої життєві та професійні прагнення і переконання, знають, чого хочуть, і відповідно структурують своє життя та організують професійну діяльність. Їм властиві почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Тимчасові життєві і професійні труднощі не знижують їх прагнення дотримуватися обраної стратегії діяльності. Свої цілі, цінності й переконання вони переживають як особистісно значущі, такі, що забезпечують відчуття спрямованого розвитку і осмисленості життя, професійної діяльності.

Виокремлені характеристики можуть розглядатися як критерії особистісної зрілості вчителя і водночас як орієнтири його особистісно-професійного становлення.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує

розробки відповідних педагогічних засобів і методичних прийомів. Протягом останніх років у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці намітилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів до соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для їх загального особистісного становлення (Ф. Василюк, Ю. Гіппенрейтер, Л. Мігіна, О. Орлов, Л. Петровська, С. Співаковська, Р. Бернс, Т. Гордон, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. Яценко та ін.). Обґрунтовано теоретичні засади застосування у професійній підготовці майбутніх учителів різних інтерактивних практик: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальних груп (Ю. Смельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Кузнєцов, О. Леонтєв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені програми тренінгу для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їх професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе та інших, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, перцептивних умінь тощо.

Найбільшого поширення у підготовці майбутніх учителів набули поведінковий і ситуаційний тренінги, в яких основна увага зосереджується на оволодінні «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь, моделюванні конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого зазначені різновиди тренінгу містять вправи та ігри, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, формування умінь імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, В. Кан-Калик і Г. Ковальов для вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів пропонують застосовувати тренінг, який передбачає спілкування в заданій педагогічній ситуації, а також вправи, спрямовані на оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (формування уміння органічно діяти в публічній обстановці; розвиток м'язової свободи, довільної уваги, спостережливості; управління ініціативою у спілкуванні; вдосконалення техніки інтонування; розвиток міміки і пантоміміки; формування умінь вербального і невербального спілкування) [137].

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового

аспектів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку їх загальної особистісної зрілості. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації педагогічної діяльності. Ю.Смельянов справедливо зазначає, що навчаючи студентів лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не зможе компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [114]. Зосередження уваги на вдосконаленні лише поведінкового аспекту діяльності без корекції особистісної сфери призводить до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні цілі і ціннісні настанови, у спілкуванні з учнями буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і маніпуляторських прийомів.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних орієнтирів їх підготовки, які зазвичай вбачаються в формуванні різних аспектів предметної компетентності, вдосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [232, с. 153]. Потрібне не звичне «вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок», а розробка засобів педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів.

Поняття «педагогічна підтримка», «педагогічний супровід» протягом останніх років доволі активно використовуються в педагогічній літературі. Їх вживають, зокрема, Т. Анохіна, О. Гончарова, Н. Михайлова, С. Юсфін, Б. Фішман та ін. Поняття педагогічного супроводу виникло у руслі педагогіки підтримки, яка акцентує увагу не на зовнішніх формувальних впливах на особистість, а на її власній активності та саморозвитку. Педагогічна підтримка розглядається як комплекс заходів, що забезпечують сприятливі умови для розвитку особистості. Згідно з концептуальними положеннями педагогіки підтримки студенти мають виступати не об'єктами педагогічного впливу, а активними суб'єктами особистісно-професійного розвитку, здатними до самостійного розв'язання проблем, що виникають у процесі професійного та особистісного становлення. Викладачі при цьому мають надавати необхідну підтримку, яка передбачає діагностування і аналіз проблем, консультування, корекцію,

спільне з студентами планування шляхів подолання труднощів особистісно-професійного розвитку та надання практичної допомоги в їх реалізації.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних концепцій особистісно орієнтованої освіти дає підстави виокремити комплекс принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. Перший із них – принцип діалогізації – вимагає переходу від монологічної до діалогічної стратегії педагогічної взаємодії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм справжньої істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності взаємодіючих партнерів і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача та студентів. Більшість дослідників визнає найбільш ефективною з погляду створення сприятливих умов для особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу діалогічну, суб'єкт-суб'єктну стратегію взаємодії, яка передбачає: сприйняття студентів як психологічно рівноправних партнерів; безумовно позитивне ставлення до них і віру в їх потенційні творчі можливості; особистісну відкритість і довір'я; налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю; надання студентам свободи вибору, права на особистісно-професійне самовизначення (Л. Петровська, А. Співаковська, Р. Карнеєв, С. Братченко та ін.). Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана передусім з трансформацією суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу як психологічно рівноправного партнерства є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас передумовою розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Розвиток суб'єктності особистості відбувається в процесі творчої активності, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі. Відтак, важливим принципом педагогічної підтримки особистісного розвитку майбутніх учителів є проблематизація педагогічного процесу, використання проблемних, творчих завдань, які потребують пошукової активності. Депроблематизована педагогічна взаємодія будується за репродуктивним зразком: викладач передає студентам певні норми і стандарти професійної діяльності, зафіксовані у формі концепцій, принципів, методів, прийомів, технологій тощо. Активність студентів зводиться до осмислення і засвоєння пропонованого їм матеріалу та розв'язання поставлених пізнавально-практичних завдань. Проблематизація передбачає зміну ролей і позицій суб'єктів педагогічного процесу. Основна функція викладача має полягати не стільки у трансляції норм і стандартів професійної діяльності, скільки в

стимулюванні прагнення студентів до особистісного розвитку, організації дослідницької активності, створенні умов для самостійного виявлення і розв'язання проблем, що виникають в особистісно-професійному становленні. Проблематизація педагогічної взаємодії може забезпечуватися шляхом створення й аналізу професійно орієнтованих проблемних ситуацій, що сприяють усвідомленню студентами особистісного смислу і значення тих чи інших теоретико-педагогічних положень у контексті майбутньої професійної діяльності. Різні точки зору з тієї чи іншої педагогічної проблеми задають певний простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення кожного студента, викликаючи безпосередній особистісний відгук. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії ціннісно-смыслових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Можливість обґрунтувати і детально представити власну точку зору майбутні вчителі отримують завдяки активній формі професійно-смыслового діалогу, характерній для практичних, позааудиторних занять, а також вільного спілкування викладачів і студентів. У цьому випадку відбувається спільний вибір актуальних професійно-смыслових проблем, організовується їх обговорення, що завершується рефлексією діалогу. Така форма діалогічної взаємодії передбачає творчу участь викладача в процесі вибору тих чи інших підходів, трактувань, його щиро захопленість предметом, глибоке особисте переживання обговорюваних проблем, право активно висловлювати і відстоювати свою точку зору, переконувати в її справедливості студентів. Результатом зіткнення різних, часом навіть протилежних позицій повинна стати атмосфера спільного творчого пошуку відповідей на хвилюючі студентів особистісні та професійні проблеми, що передбачає моральну й естетичну оцінку різних фактів, явищ і процесів, пов'язаних з їх майбутньою діяльністю. Організація такого діалогу сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексії студентами ціннісно-смыслових протиріч і проблем педагогічної діяльності, що значною мірою стимулює їх особистісно-професійний розвиток. Так, наприклад, велике значення може мати обговорення студентами мотивів їх професійного вибору: «Чому ви обрали для вступу педагогічний ВНЗ?», «Чим вам подобається майбутня професія?», «Чи володієте ви якостями, необхідними для успішної професійної діяльності?», «Які плюси і мінуси ви вбачаєте в професії вчителя?», «Наскільки ви впевнені в тому, що у майбутньому підете працювати до школи?». Завдяки обговоренню цих питань студенти отримують можливість висловити й осмыслити наявні у них уявлення про професію вчителя, її

функції та вимоги, соціальне значення, про взаємини вчителя й учнів, про роль школи в житті суспільства і одночасно спроектувати всю цю проблематику на себе, на свої життєві перспективи. Таке обговорення може здійснюватися в різних формах: бесіда, дискусія, диспут, круглий стіл, мозковий штурм.

Важливим принципом педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів є персоналізація відносин суб'єктів педагогічного процесу. Деперсоналізована педагогічна взаємодія ґрунтується виключно на соціально-рольових очікуваннях: викладач виконує роль наставника, вчителя, а студент – роль підлеглого, учня. Усе, що виходить за рамки цих соціальних ролей, витісняється з педагогічного процесу, приховується за офіційними масками чи фасадами. Це перешкоджає виникненню між викладачами і студентами взаємного довір'я, психологічного контакту, внаслідок чого суттєво знижується розвивальний потенціал педагогічної взаємодії. Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує персоналізації відносин, відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення у взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій), які виходять за рамки рольових очікувань. Важливо, щоб у різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач ставився до студента не з позиції формальної ролі наставника, а приймав його як особистість, не з позиції «над», а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого створюється психологічна основа для позитивних змін у пізнавальній, спонукально-емоційній і поведінковій сферах студентів.

Одним із важливих чинників розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів є зміст і характер організації навчально-виховного процесу. Останній має забезпечувати не тільки засвоєння професійних знань і умінь, але й стимулювати розвиток професійно важливих особистісних якостей, мотиваційно-ціннісної сфери студентів, їх здатності до особистісно-професійного самовизначення та самоактуалізації. Реалізація цього завдання можлива за умови комплексного застосування методів і форм активізації навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують суб'єктну позицію майбутніх учителів у педагогічному процесі. При цьому суб'єктна позиція розуміється як здатність особистості ініціювати та організувати власну навчально-професійну діяльність, коригувати та оцінювати її результати [2]. Суб'єктна позиція передбачає також особистісну активність студентів, спрямовану на самоаналіз і самовдосконалення професійно важливих якостей у процесі фахової підготовки. Якщо до студента ставляться як до суб'єкта, він поступово сам починає сприймати себе як причину своїх дій, стає в більшій мірі «джерелом» своєї активності. Така зміна самосприйняття неминуче відбивається на мотивації і на самій поведінці, що стає більш конструктивною,

компетентною і відповідальною. Якщо ж навчальний процес жорстко регламентується і обмежує будь-які прояви свободи, у студентів формується почуття повної залежності від зовнішніх впливів, стримується розвиток самостійності й ініціативності. Отже, принцип суб'єктності можна вважати одним із визначальних у контексті підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Становленню суб'єктної позиції студентів сприяють методи активного навчання, які моделюють предметний і соціальний аспекти майбутньої діяльності та реалізують принцип проблемності: аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, ділові, рольові ігри, драматизації, проєктні технології тощо. На думку А. Вербицького, методи активного навчання забезпечують «перехід від регламентованих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [55, с. 43]. Саме методи активного навчання можуть забезпечити розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів у комплексі з формуванням їх практичної готовності до професійної діяльності.

Психологічні дослідження свідчать, що важливим механізмом становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів в особистісно-професійному розвитку є рефлексія [232]. Вона забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних, когнітивних і поведінкових характеристик власної особистості. У найбільш загальному формулюванні рефлексія визначається як фундаментальна здатність свідомої істоти зайняти практичне ставлення щодо власної свідомості [278]. Форми вияву такого ставлення можуть бути різними: споглядання, наукове пізнання, самоаналіз тощо.

Як механізм самосвідомості та суб'єктності особистості рефлексія проаналізована в роботах В. Кривошеєва, Ю. Кулюткіна, С. Рубінштейна, В. Слободчикова та ін. С. Рубінштейн, характеризуючи два основні способи існування людини і, відповідно, два способи ставлення до життя, вказує, що за першого способу «індивід перебуває усередині життя, будь-яке його ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [268, с. 347-348]. Такий рефлексивний вихід робить можливим самоаналіз і особистісно-професійне самовдосконалення особистості.

У контексті самопізнання рефлексія розглядається як специфічна

здатність до рефлексивної самосвідомості, яка дає змогу особистості проаналізувати власний досвід і пізнавальні процеси, завдяки чому набуваються узагальнені знання про світ і про себе [343]. Рефлексія в трактуванні А.Бандури – це не лише спосіб розуміння дійсності, але й спосіб розвитку, зміни власної поведінки: «рефлексуючи свій багатоманітний досвід і свої знання, люди не тільки досягають розуміння, вони можуть оцінити і змінити своє мислення. Розглядаючи свої уявлення за допомогою рефлексивних засобів, вони виділяють їх, здійснюють над ними певні дії, передбачають наслідки, що випливають з них, оцінюють за результатами їх адекватність і змінюють відповідно до цієї оцінки» [343, с.95].

На розвивальний потенціал рефлексії звертає увагу також І.Кон, на думку якого вона «допомагає помітити суперечливість, взаємну несумісність деяких своїх думок, вчинків і принципів, що, в свою чергу, активізує внутрішній діалог, перетворюючи самопізнання в самовиховання, у свідоме закріплення нових, бажаних елементів поведінки» [160, с.256].

Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, Н. Божко розглядають рефлексію як один із шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу у вищій школі і стимулювання особистісно-професійного розвитку студентів [179]. Механізм рефлексії при підготовці фахівців у ВНЗ сприяє формуванню у них узагальнених уявлень про професію і ступінь своєї відповідності професійним еталонам. Все це дозволяє студентам визначити межі своїх професійних можливостей, дізнатися про свої сильні і слабкі сторони, вірогідні сфери успішності і невдач, шляхи особистісно-професійного самовдосконалення. Рефлексія як форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення власних якостей, є важливим засобом особистісного становлення майбутніх учителів. Її вагомому значенню в розвитку особистісної зрілості зумовлюється тим, що рефлексія робить можливим критичний аналіз майбутніми учителями власних особистісних якостей і професійно-ціннісних орієнтацій, що актуалізує потребу в самопізнанні та особистісно-професійному самовдосконаленні. Завдяки рефлексивно-смісловій активності у студентів виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, формується адекватна професійна Я-концепція, відбувається особистісно-професійне самовизначення. У зв'язку з цим одним із принципів педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів можна вважати принцип рефлексивної спрямованості навчального процесу.

Отже, педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів потребує реалізації в освітньому процесі комплексу принципів, пов'язаних з діалогізацією, проблематизацією, персоналізацією педагогічної взаємодії, забезпеченням суб'єктної позиції студентів, активізацією їх рефлексивних процесів.

Акцентуючи увагу на важливості діалогізації, проблематизації,

персоналізації навчально-виховного процесу та збагачення рефлексивного досвіду студентів, ми водночас вважаємо, що розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів можливий за умови формування у педагогічному ВНЗ цілісного освітнього середовища, яке стимулює їх суб'єктну активність і забезпечує можливості для особистісно-професійного самовизначення, реалізації індивідуальних нахилів і потреб.

Незважаючи на те, що поняття «освітнє середовище», «виховне середовище», «освітній простір» вже досить тривалий час використовуються у педагогіці, поки що відсутнє однозначне трактування їх змісту. Відповідно до одного з сучасних тлумачень, освітній простір – це «місце» в соціумі, де суб'єктивно задаються відношення і зв'язки, організовується діяльність різних систем, спрямованих на розвиток та соціалізацію індивіда [200, с. 63]. Запровадження цього терміну в науковий обіг пов'язане з відмовою від поширеного раніше в педагогіці лінійного уявлення про навчально-виховний процес як своєрідну нормативну траєкторію, якою повинен рухатися кожен вихованець.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави виокремити три загальні підходи до розуміння сутності освітнього середовища:

1) як частини соціального середовища, в якій функціонує певний педагогічно доцільний спосіб життєдіяльності [200];

2) як динамічної мережі взаємопов'язаних педагогічних подій, що створюються колективними й індивідуальними суб'єктами різного рівня і впливають на особистісне становлення педагогів і вихованців [89];

3) як доцільно організованого педагогічного простору, що оточує вихованця або об'єднання вихованців [225].

Останній підхід передбачає розрізнення, з одного боку, стихійного середовища (природа, техніка, люди, телебачення, Інтернет тощо) як певної природно-соціальної даності, що постійно впливає на свідомість і підсвідомість особистості, з іншого боку, – освітнього (навчально-виховного) середовища як результату цілеспрямованих педагогічних зусиль. Створення освітнього середовища потребує визначення його основних компонентів, моделювання зв'язків між ними, а також включення вихованців у їх систему. Лише в цьому випадку можна очікувати, що освітнє середовище стане вагомим чинником особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу. У контексті такого підходу структурним елементом освітнього середовища вважається освітня установа, а основним способом його створення – взаємодія різних суб'єктів, що діють у його межах і керуються єдиними педагогічними завданнями і принципами. На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає специфіці організації освітнього середовища, спрямованого на особистісний розвиток студентів у педагогічному вищому навчальному закладі. Спираючись на нього, освітнє середовище ми розглядаємо як спеціально сконструйований і

структурований комплекс предметних і соціальних умов, які створюються у вищому педагогічному навчальному закладі і забезпечують широкі можливості для ініціювання й вияву різних форм суб'єктної активності майбутніх учителів. Характер освітнього середовища визначає його розвивальний потенціал, можливість або неможливість бути джерелом впливів, спрямованих на особистісний розвиток майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ.

Спосіб організації освітнього середовища задається теоретико-методологічними підходами до побудови педагогічного процесу і місцем його суб'єктів у постановці та реалізації навчально-виховних завдань. Так, освітній простір може будуватися на антропологічному або функціональному підходах, наповнюватися технократичним або гуманітарним змістом, мати монологічний або діалогічний характер. Завдання педагогічної освіти й еталонні характеристики учителя можуть задаватися соціумом і тим самим виступати як зовнішні по відношенню до студентів, а можуть конструюватися на рівні суб'єктивної реальності і визначати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного становлення. Педагогічні впливи на студентів можуть мати суб'єкт-об'єктний характер, спрямовуватися на привнесення у внутрішній простір особистості нормативних професійних цінностей і установок, або суб'єкт-суб'єктний характер, що актуалізує у майбутнього вчителя ставлення до себе як до джерела особистісно-професійного становлення.

Розвивальний потенціал освітнього середовища визначають суб'єкти педагогічного процесу і характер стосунків між ними. Він не виникає сам по собі ні в приміщенні навчального закладу завдяки простому облаштуванню інтер'єру і модифікації навчального обладнання, ні окремо в середовищі викладачів або студентів. Особистісно розвивальне освітнє середовище формується в результаті синтезу всіх компонентів і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу. Саме характер такої взаємодії визначає приналежність освітнього середовища до того чи іншого типу.

З метою аналізу і класифікації типів освітнього середовища доцільно звернутися до методики «векторного моделювання», запропонованої В. Ясвіним [340]. Згідно з нею взаємодію суб'єктів освітнього середовища можна представити як єдність процесів управління і самоуправління в системах «викладач – студент», «студент – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація». Якщо для суб'єктів управління виокремити полярні критеріальні характеристики «творчість – догматизм», а для суб'єктів самоуправління – «автономність – залежність», то на перетині цих векторів можна отримати чотири типи освітнього середовища: творчо-автономний, догматично-залежний, догматично-автономний, творчо-залежний.

Творчо-автономне освітнє середовище формується за поєднання

творчої позиції суб'єктів управління (викладачів) і автономної позиції суб'єктів самоуправління (студентів). Протилежне – догматично-залежне середовище – утворюється за умови догматичної позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Під творчою позицією управління мається на увазі орієнтація викладачів на творчі можливості кожного студента і створення умов для їх вільного розвитку, під догматичною – очікування від студентів беззаперечного наслідування і виконання нормативних вимог. Автономна позиція самоуправління розуміється як самостійність суджень, вчинків, дій, можливість вибору і прояву ініціативи, залежна – як повністю регульована ззовні поведінка або діяльність.

Творчо-залежне освітнє середовище має місце за поєднання творчої позиції суб'єктів управління і залежної позиції суб'єктів самоуправління. Така ситуація складається за мотиваційної або процесуальної неготовності студентів до автономної творчої поведінки, з одного боку, і неспроможності викладачів актуалізувати внутрішньоособистісні механізми (ціннісні установки, потреби, рефлексивні процеси) творчого саморозвитку студентів, – з іншого.

Догматично-автономне освітнє середовище характеризується поєднанням догматичної позиції суб'єктів управління з автономною поведінкою суб'єктів самоуправління. За такої умови викладачі як суб'єкти управління часто втрачають контроль над ситуацією і не можуть передбачити результати стихійних процесів, які відбуваються в освітньому середовищі.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень і власні спостереження дають підстави стверджувати, що найбільш сприятливим для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів є творчо-автономне освітнє середовище, в якому стимулюються різні форми суб'єктної активності студентів, а педагогічна взаємодія набуває характеру полісуб'єктного діалогу. Творчо-автономне освітнє середовище педагогічного ВНЗ виконує низку важливих у контексті особистісно-професійного розвитку студентів функцій:

– адаптаційну, що забезпечує відповідність можливостей освітнього середовища індивідуальним потребам його суб'єктів (фізіологічним, у безпеці, в повазі і визнанні, у перетворювальній діяльності, у професійному зростанні, в самоактуалізації творчого потенціалу);

– культуротворчу, що забезпечує культурну ідентифікацію майбутніх педагогів, становлення їх як суб'єктів загальної і професійної культури в процесі активного освоєння і творення норм взаємодії з самим собою, з іншими людьми, навколишнім світом;

– професійно-орієнтаційну, зумовлену спрямованістю педагогічного процесу на профіль майбутньої діяльності студента, оволодіння професією в єдності нормативних вимог до неї та індивідуальних можливостей суб'єкта;

– розвивальну, пов'язану із забезпеченням можливостей для

особистісно-професійного становлення студентів у контексті індивідуальної освітньої траєкторії, формуванням творчих якостей як передумови наближення до своєї вершини в професійній і особистісній самореалізації;

- індивідуаційну, що полягає в реалізації індивідуальних освітніх стратегій студентів за рахунок різноманітності видів навчального обладнання, варіативного змісту освіти, способів і рівнів його освоєння;

- інформативну, що забезпечує надання відкритого доступу до інформації в усьому різноманітті її форм, створення умов для інтерактивної інформаційної взаємодії;

- корекційну, пов'язану з рефлексивним освоєнням студентами професії і себе в ній, посиленням ролі рефлексії в самоорганізації діяльності, якнайповнішим розкриттям особистісного потенціалу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці моделювання освітніх систем, дає підстави виокремити низку істотних характеристик творчо-автономного освітнього середовища:

- системність: цілісність освітнього середовища, забезпечена єдністю персонального, інтерперсонального, інформаційного, діяльнісного і предметного підпросторів;

- функціональна доцільність: цілеспрямоване створення культурно-освітньої реальності, що відповідає запитам суспільства та сприяє самореалізації суб'єктів, забезпечує можливість для автономної творчої поведінки у сфері освіти і професійної діяльності;

- синергічність: функціонування освітнього середовища на основі самоорганізаційних процесів і їх гнучкого регулювання;

- особистісно-орієнтована взаємодія: довіра до особистості, її можливостей, здібностей, відповідальності, відкритість до спілкування, співпраці, спільної дії, діалогу;

- оптимальність просторової організації: зручність засобів і способів облаштування освітнього середовища для ефективного здійснення різних видів діяльності студентів;

- відкритість: постійна готовність освітнього середовища до трансформації, самозмін, оновлення, чутливість до прогресивних інновацій;

- варіативність: множинність індивідуально-вибіркових шляхів входження в освітній простір і взаємодії з ним, диверсифікація змісту, технологій, структури педагогічного процесу;

- динамічність: здатність до оперативного переструктурування компонентів освітнього середовища.

Таким чином, творчо-автономне освітнє середовище є структурованою педагогічною реальністю, яка характеризується функціональною доцільністю, системністю, синергічністю, особистісною орієнтованістю, оптимальністю просторової організації, відкритістю, варіативністю і динамічністю, відповідає потребам

студентів у професіоналізації в контексті індивідуального освітнього запиту. На цій підставі творчо-автономне освітнє середовище розглядається нами як оптимальне для розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів.

Розвиток особистісної зрілості відбувається у процесі суб'єктної активності, пов'язаної з пошуком, вибором, творчою інтерпретацією й актуалізацією майбутніми учителями аксіологічного, світоглядного і культурологічного компонентів педагогічної освіти в процесі полісуб'єктної взаємодії з викладачами. Цей процес вимагає, зокрема, особливої уваги до питань організації педагогічної практики, її структури, тривалості, функцій керівників, методистів. Традиційно головний обов'язок керівників педагогічної практики вбачається в наданні студентам необхідної методичної допомоги. Ролі методиста як консультанта, завжди готового обговорити емоційні проблеми студентів або труднощі, що виникають в їх спілкуванні з учнями, приділяється явно недостатня увага. Зрозуміло, що більшість керівників педагогічної практики завжди намагаються допомогти студентові, коли він потрапляє в скрутне становище. Але найчастіше така допомога є недостатньо ефективною, оскільки для її надання замало однієї лише чуйності та доброзичливості, – потрібна спеціальна підготовка. Студенти мають бути готові до розв'язання емоційних і комунікативних проблем ще до того, як з ними зіткнуться у класі. Цим пояснюється необхідність включення до програми підготовки вчителів психолого-педагогічного консультування, а також важливість спеціального навчання керівників педагогічної практики прийомів надання студентам психологічної підтримки та допомоги в складних емоційних ситуаціях.

Під час педагогічної практики студент уперше освоює ту рольову поведінку, яка згодом стане визначальною в його професійній діяльності. Педагогічна практика покликана забезпечити соціалізацію студентів у професійному середовищі, сформувати у них уявлення про себе як про компетентних учителів. Водночас, результати досліджень свідчать, що в період проходження практики самооцінка багатьох студентів суттєво знижується. Така ситуація викликає стурбованість, оскільки свідчить, що практика в тому вигляді, в якому вона існує нині, недостатньо сприяє особистісному розвитку майбутніх учителів. За чинного порядку організації педагогічної практики в школі не створюються умови для повноцінного входження студентів у роль учителя: їх не наділяють необхідними повноваженнями, не надають можливості освоїтися зі специфікою того чи іншого класу. В результаті практиканти нерідко почувають себе в школі випадковими людьми, що призводить до зниження їх професійної самооцінки і негативно позначається на розвитку особистості в цілому. До числа інших чинників, які справляють вплив на особистісний розвиток студентів і, як правило, зумовлюють зниження їх самооцінки під час практики, можна віднести: характер взаємодії між практикантами і досвідченими

вчителями; організацію контролю діяльності студентів; зіткнення ідеальних уявлень про педагогічну професію з реальністю; конфлікт між особистісними потребами і вимогами професійно-рольової поведінки; недостатня тривалість практики. Дослідження свідчать, що вагомою причиною зниження професійної самооцінки студентів під час педпрактики є розрив між їх ідеалізованими уявленнями про себе як про вчителів і реальністю викладання, в ході якого вони, по-перше, вимушені пристосовувати свою діяльність до схем і стандартів, заданих іншими людьми, а по-друге, виявляють недостатній розвиток у себе необхідних професійних якостей, навичок і умінь. Вказані труднощі є неминучими, проте їх можна пом'якшити шляхом організації поступового входження студентів у шкільну реальність і поетапної підготовки до самостійного викладання, надання їм психологічної підтримки з боку методистів, забезпечення більшої тривалості практики. Збільшення терміну проходження практики хоча б до однієї чверті сприяло б ближчому знайомству студентів з різноманітними педагогічними ситуаціями, підвищенню їх впевненості у собі та зміцненню авторитету серед учнів і вчителів. Цього не можна досягти лише збільшенням кількості уроків, що проводяться практикантами. Треба змінити організацію практики таким чином, щоб студенти отримали в школі необхідний офіційний статус, змогли проявити свою професійну компетентність, відчули реальну причетність до життя класу і школи.

Особистісному становленню студентів, оптимізації їх підготовки до педагогічної практики може сприяти проведення спеціального групового психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток умінь міжособистісного спілкування. Такий тренінг дасть змогу студентам відчути себе емоційно більш захищеними, здатними до співпраці, підвищить їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшить майбутнім учителям вирішення непростих проблем педагогічного спілкування, зробить менш напруженим і драматичним зіткнення з реаліями шкільного життя. Завдяки такій психологічній підготовці можна запобігти критичному зниженню самооцінки студентів, як це спостерігається нині, коли практиканти приходять до школи з певним багажем академічних знань, але не підготовлені і не захищені в особистісному плані. Одного лише знання предмета і методики його викладання далеко не достатньо для успішного проходження практики. Вчитель покликаний виступати перед учнями не лише в ролі обізнаного викладача в умовах формалізованого ділового спілкування на уроці, але й в образі звичайної людини під час нерегламентованої міжособистісної взаємодії в позанавчальний час. У цьому випадку успіх спілкування з дітьми цілком визначатиметься його особистісними якостями, рівнем особистісної зрілості.

Отже, розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів потребує реорганізації педагогічної практики на засадах особистісного підходу,

забезпечення постійного педагогічного супроводу студентів-практикантів, надання їм психологічної підтримки в складних емоційних ситуаціях, стимулювання їх особистісно-професійного самовдосконалення. Оскільки студенти часто недостатньо готові до особистісного саморозвитку, важливо допомогти їм у проектуванні та реалізації плану особистісно-професійного самовдосконалення, який передбачає пошук, аналіз (самоаналіз) та оцінку (самооцінку) професійно-смыслових проблем, визначення своєї особистісно-професійної позиції, реалізацію обраних ціннісних орієнтирів у професійній діяльності та поведінці. Значну роль у цьому процесі відіграє освоєння студентами засобів особистісно-професійної самодіагностики, насамперед самоспостереження і самоаналізу. Важливо сформувавши у майбутніх педагогів готовність брати на себе особисту відповідальність за своє життя, розробляти й реалізовувати власну стратегію самовиховання, яка враховувала б їхні особистісні властивості, забезпечувала особистісне самопрогнозування і самопрограмування, вироблення системи життєвих переконань і принципів професійної діяльності.

Відповідно до обґрунтованого С. Рубінштейном принципу єдності свідомості і діяльності розвиток особистості відбувається лише у процесі її власної активності [268]. У зв'язку з цим педагогічна підтримка особистісного розвитку студентів має полягати у створенні умов для їх перетворення з об'єктів педагогічного впливу на суб'єктів особистісно-професійного становлення. Важливо, щоб освітнє середовище педагогічного ВНЗ відкривало студентам можливості для вияву суб'єктних форм активності, в детермінації яких провідну роль відіграє сама особистість:

- ініціативної, що виявляється в ініціації і розгортанні тієї чи іншої діяльності без скільки-небудь сильного зовнішнього спонукання;
- вольової, що забезпечує мобілізацію особистісних ресурсів на подолання об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху діяльності;
- творчої, що виявляється у вирішенні завдань, для яких ні спосіб розв'язання, ні можливі результати заздалегідь не відомі;
- надситуативної, пов'язаної з виходом за рамки ситуації діяльності, що задається соціокультурною нормою чи відповідає колишньому досвіду;
- самоуправління, що виявляється в свідомому керуванні своїми можливостями, побудові та реалізації життєвих стратегій, організації свого життєвого шляху та професійної діяльності, професійному самовдосконаленні;
- рефлексивної, що полягає в осмисленні, критичному аналізі та корекції своїх дій як суб'єкта діяльності, з'ясуванні власних переваг і недоліків, визначенні перспектив подальшого особистісного і професійного зростання.

Відповідно до обґрунтованих принципів нами розроблено методику

педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів, яка передбачає послідовне проходження діагностично-рефлексивного, проєктивного, експериментально-конструктивного і підсумкового етапів. Експериментальна апробація розробленої методики здійснювалася у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського.

Оскільки необхідною передумовою корекції особистості є усвідомлення й критичний аналіз її особливостей, то одне з основних завдань діагностично-рефлексивного етапу полягало в формуванні у студентів рефлексивного ставлення до себе та власної діяльності. Для вирішення цього завдання використовувався комплекс методичних заходів, які активізували рефлексивні процеси студентів, стимулювали самопізнання та поглиблений аналіз їх індивідуальних особливостей, забезпечували зворотнім зв'язком щодо продуктивності-непродуктивності їхніх установок, імпліцитних теорій професійної діяльності та спілкування.

Першим кроком до рефлексивної свідомості є формування внутрішньої позиції спостерігача, з якої індивід може спостерігати свої почуття, думки, уявлення, ціннісні орієнтації, бажання і дії. Розвитку цієї позиції сприяє зворотний зв'язок «дзеркального» типу, який дозволяє суб'єкту побачити свою поведінку і те, що за нею стоїть, мов би з боку. Джерелом такого зв'язку є спілкування з «значущими іншими»: друзями, колегами, учасниками тренінгової групи і т.д.

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійної діяльності, сприяла така форма роботи, як письмовий аналіз результатів особистісних тестів. Аналіз великого обсягу діагностичних даних, що стосуються власної особистості, сприяє розумінню студентами свого Я більшою мірою, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав можливість обговорити результати самотестування з кимсь іншим. Це можна забезпечити за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дає змогу студентам висловити свою реакцію на результати діагностики. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до засвоєння певної інформації про себе. Рефлексивна діяльність, спрямована на з'ясування значення тестових даних та його пояснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості. Як свідчать результати досліджень, внаслідок обговорення самовідчуттів і самонастанов помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, зростає впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні труднощі [25].

Сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів

створюються в рамках соціально-психологічного тренінгу за рахунок забезпечення розгорнутої системи зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування з новими способами і моделями діяльності та спілкування. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника групи як особистості, демонстрування готовності допомогти впоратися з труднощами і проблемами міжособистісної взаємодії, використання описових, а не оціночних форм зворотного зв'язку. Важливо, щоб нормами взаємодії в групі стали установки на аналіз, а не на оцінку, на допомогу, а не «звинувачення».

У процесі міжособистісного спілкування у студентів виробляються різноманітні способи уникнення проблем, втечі від суб'єктивно дискомфортних, емоційно напружених ситуацій. Створення психологічно комфортної та безпечної атмосфери в процесі тренінгових занять має дуже важливе значення як передумова об'єктивної та рефлексивного аналізу різноманітних захисних стратегій, які використовуються студентами з низьким рівнем особистісної зрілості (проекція, ігнорування, відчуження, формування реакції, зміщення та ін.). Мета соціально-психологічного тренінгу має полягати не стільки в «знищенні» цих захисних механізмів, скільки в тому, щоб допомогти студентам встановити свідомий контроль над їх функціонуванням. Усвідомлення студентами особливостей власного спілкування досягається спрямуванням їх уваги на те, що вони роблять і відчують у процесі міжособистісної взаємодії: жести, пози, міміка, інтонації, висловлювання, емоції, думки, бажання і т.п. Для цього керівник групи повинен органічно поєднувати роль учасника-спостерігача з роллю ведучого, здатного звернути увагу студента на його способи спілкування і допомогти дослідити наявний досвід інтерперсональної поведінки, виявити його приховані детермінанти. Завдяки стимульованому ведучим цілеспрямованому усвідомленню студент може виявити у собі щось нове, потреби і почуття, яких раніше уникав, побачити у своєму спілкуванні деякі автоматизми, захисні стратегії, які дозволяють уникати значущих, але емоційно вразливих ситуацій педагогічної взаємодії.

На цьому етапі проводилась спеціальна робота, спрямована на усвідомлення майбутніми вчителями особливостей власного спілкування, визначення їх адекватності чи неадекватності критеріям успішної педагогічної взаємодії. Реалізація цього завдання забезпечувалася за допомогою спеціальних діагностичних методик, спрямованих на визначення властивих студентам особистісних характеристик і мотиваційно-ціннісних детермінант педагогічного

спілкування. Крім того, практикувалися також рольові ігри та групові дискусії, під час яких об'єктивувалися і обговорювалися провідні професійно-ціннісні орієнтації, особистісні конструкти майбутніх учителів. Наш досвід свідчить про доцільність використання під час тренінгових занять таких психодіагностичних методик, як тест стилів реагування в конфліктних ситуаціях Томаса, методика інтерперсональної діагностики Лірі, тест фундаментальних міжособистісних орієнтацій Шутца та ін. Отримані за допомогою цих методик результати дозволяють поглибити та розширити уявлення студентів про характерні особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та професійно-ціннісні орієнтації.

Для активізації рефлексивних процесів, спрямованих на усвідомлення окремих аспектів власної особистості та спілкування, майбутнім педагогам пропонувалося відповісти на питання:

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

– Чи достатньо впевнений я у собі?

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

– Чи здатен я толерантно сприймати різні точки зору?

– Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний спосіб вирішення проблем?

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

– Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми?

– Чи здатен я відкрито перед учнями визнати свою помилку?

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

Важливе значення в контексті розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів має об'єктивація та корекція властивої їм системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість професійного спілкування. З цією метою проводилася спеціальна робота, спрямована на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, співставлення індивідуальних систем цінностей, обговорення їх ролі і значення в регуляції педагогічного спілкування, визначення пріоритетності різних за змістом професійних орієнтацій, обговорення негативних наслідків односторонньої орієнтації на той чи інший тип професійних цінностей і т.д.

Після того, як на попередньому етапі було досягнуто адекватне усвідомлення студентами продуктивних і непродуктивних особливостей власного стилю педагогічного спілкування, розуміння обумовлюючих їх особистісних факторів (рівень розвитку та ієрархія генералізованих мотивів домінування, досягнення і афіліації, структура професійних ціннісних орієнтацій, імпліцитні теорії педагогічного

спілкування, особливості Я-концепції та ін.) та механізмів психологічного захисту вони за допомогою керівника групи склали індивідуальні програми самовдосконалення, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Наступний – проєктивний – етап розробленої методики передбачав створення студентами при допомозі педагога індивідуальних планів корекції особистісних диспозицій, які характеризують рівень їх особистісної зрілості. Оскільки корекція особистісного розвитку передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах приділялася принципу самовизначення.

На експериментально-конструктивному етапі створювалися умови для випробування студентами нових способів, прийомів і моделей поведінки шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Важливо забезпечити кожному студенту можливість випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар способів і прийомів міжособистісної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, імпліцитні теорії професійної діяльності. Тренінгова група на цьому етапі повинна перетворитися в своєрідну творчу лабораторію, яку її учасники можуть використовувати для пошуку й апробації нових моделей і способів поведінки. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ж ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми спілкування.

Реалізація завдань експериментально-конструктивного етапу забезпечувалася за рахунок використання низки спеціальних методів, процедур і технік. Основними з них були групова дискусія і рольова гра. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти взаємодії, які забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок студентів. Роль дискусії як засобу впливу на мотиваційну сферу особистості була продемонстрована ще К.Левіном. У сучасній літературі дискусія розглядається в основному в контексті проблем соціально-психологічного впливу. Ми використовували цей метод з метою корекції властивих студентам неадекватних професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість і процесуальні особливості їх спілкування.

В основу корекції ціннісних орієнтацій було покладено розроблений у руслі гуманістичної психології підхід до розвитку особистісних

цінностей – «values clarification» (осмислення цінностей). Він являє собою спробу практичної реалізації ідей Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса та інших представників гуманістичного напрямку психології. Основний акцент у контексті цього підходу ставиться на тому, щоб допомогти суб'єкту використати раціональний аналіз і емоційні переживання для осмислення власних способів поведінки, з'ясування й обґрунтування їх особистісної цінності. Оцінка власних цінностей – це процес самоактуалізації, який включає підпроцеси вільного вибору серед альтернатив, прогнозування і оцінювання наслідків цих альтернатив та відповідну поведінку на основі зроблених виборів. Методика осмислення цінностей детально описана в роботах Саймона, Хова і Кіршенбаума [353].

Спочатку студентам пропонувалось індивідуально самовизначитися стосовно прийнятності для себе наступних тверджень: «Я вважаю, що всі свої зусилля учитель повинен спрямовувати на навчання учнів, забезпечення їх пізнавального розвитку», «Я вважаю, що основною метою вчителя має бути моральне виховання учнів», «Я вважаю, що найважливіше для учителя – авторитет, повага учнів», «Я вважаю, що основне у педагогічній діяльності – «поставити себе», добитися від учнів дисципліни і виконання вимог», «Я вважаю, що учитель насамперед повинен цікаво викладати, викликати в учнів інтерес до свого предмету», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – дружні, відверті стосунки з учнями», «Я вважаю, що учитель насамперед має зберігати внутрішній спокій та врівноважений стан душі», «Я вважаю навчання другорядною справою, основне, – щоб учень був вихованим», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – повага колег та шкільної адміністрації». Наведені твердження відображають репертуар стихійно сформованих у студентів професійних позицій, які досить часто характеризуються однобічністю та суперечливістю.

Після індивідуального самовизначення студентам пропонувалося шляхом групового обговорення знайти спільну відповідь на питання: «Якими мають бути основні завдання і провідні орієнтири діяльності вчителя?». Пошук відповідей на це питання вимагає особистісного самовизначення, свідомого та відповідального вибору альтернативних смислів на основі їх відповідності або невідповідності власній Я-концепції. Саме в процесі такої суб'єктної активності формуються особистісні цінності: «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт самовизначився» [42]. Тобто, особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього бути важливими психічними регуляторами діяльності та спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише за умови спрямування його пізнавальних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я. Для того, щоб певним чином поставитись до своїх смислів, суб'єкту необхідно не тільки пережити, відчути їх, але й осмислити, об'єктивувати хоча б у формі

внутрішнього мовлення.

Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, вирішення задач на смисл, особистісні вибори. На рівні зрілої, тобто «самоусвідомлюваної особистості», смислова динаміка проявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна смислова сфера стає об'єктом перетворення [45].

Суб'єктна активність, спрямована на аналіз та освоєння особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається не тільки співставлення різних точок зору як значущих позицій, але й аналіз наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів своїх вчинків. Самовизначення студентів стосовно власних професійних орієнтацій вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованими в Я-концепції. У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння» [68, с.40].

У процесі колективного обговорення, публічного відстоювання та аргументації власних поглядів створюються також умови для актуалізації специфічного механізму корекції мотиваційно-смислової сфери особистості, відкритого в руслі досліджень когнітивного дисонансу [312]. Йдеться про феномен редукції когнітивного дисонансу в умовах недостатнього виправдання власних дій. Якщо індивіда спонукати до добровільного вибору такої дії, до якої він за власним бажанням при відсутності зовнішнього тиску не вдався б, то він переживатиме непримний стан когнітивного дисонансу, викликаного усвідомленням суперечності між власними установками та поведінкою [79, с.67]. Якщо зовнішніх підстав, достатніх для виправдання своїх дій немає, то єдиний спосіб зменшення когнітивного дисонансу полягає в зміні власної позиції, приведенні її у відповідність з поведінкою. Таким чином, реальна поведінка індивіда, що суперечить його установкам, може зумовлювати зміни в його установках і орієнтаціях. Ми використовували цей механізм з метою корекції неадекватних, односторонніх орієнтацій і установок студентів у сфері педагогічного спілкування. Для цього їм пропонувалося в ході групової дискусії відстоювати, доводити істинність точок зору, протилежних їх позиції. Наприклад, тим, хто орієнтований на дистантну, формально-рольову, закриту модель спілкування з учнями доручалося доводити переваги відкритого, особистісного, довірливого спілкування; орієнтованим на панібратське, фамільярне спілкування пропонувалося аргументувати

необхідність дотримання певної соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями; односторонньо орієнтованим на директивне, домінантне спілкування пропонувалося відстоювати важливість надання учням свободи вибору, можливостей для прояву самостійності та ініціативи і т. д. Публічне відстоювання «авторитаристами» демократичної моделі спілкування спонукає їх переглянути свої позиції не тільки заради зменшення когнітивного дисонансу, але й завдяки всебічному аналізу різних точок зору, глибшому осмисленню позитивних і негативних наслідків різних стилів, в тому числі тих, які суперечать їхнім орієнтаціям.

Таким чином, в умовах структурованої групової дискусії актуалізуються механізми смислоутворення, які забезпечують корекцію та гармонізацію професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

У роботі з студентами ми використовували як класичні неструктуровані дискусії, що передбачали аналіз поточних процесів міжособистісної взаємодії в групі (згідно з принципом «тут і тепер»), так і тематичні, спрямовані на групове обговорення конкретних педагогічних ситуацій, типових проблем педагогічного спілкування, пошук продуктивних шляхів їх вирішення тощо. Матеріалом для групового аналізу виступали як спонтанно виникаючі у процесі міжособистісної взаємодії ситуації, конфлікти, способи реагування, так і запропоновані керівником рольові ігри, педагогічні ситуації, психотехнічні вправи, результати соціально-психологічної діагностики тощо.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій давало змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати на основі психологічних знань педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їх професійно-ціннісні орієнтації, імпліцитні теорії педагогічного спілкування; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для більшості педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, доводити свою точку зору, активно відстоювати власну позицію, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі педагогічної підтримки розвитку особистісної зрілості студентів мають сюжетно-рольові ігри, в яких учасниками розігруються, моделюються різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників: їх моделі спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх ефективність, позиції, соціальні та міжособистісні ролі і т.д. [36]. Ситуації, що пропонувалися для розігрування, як правило, мали проблемний характер, вимагали

рефлексивного аналізу та самовизначення.

Групове обговорення поведінки учасників рольової гри дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе і т. д. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дозволяє не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організовують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта спілкування. Рефлексивний аналіз приводить до кращого розуміння себе, партнерів, ситуації, сприяє вибору більш адекватних способів та прийомів спілкування.

Техніка рефлексивного аналізу стильових особливостей педагогічного спілкування ґрунтується на прийомах «рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості свого спілкування мов би зі сторони, з позиції спостерігача. Вона включає в себе зупинку процесу спілкування, що не приводить до успіху, його фіксацію, об'єктивацію і всебічний аналіз, в ході якого виявляються нові способи організації спілкування і подолання труднощів [68]. Ця техніка демонструвалася вєдучим при обговоренні рольових ігор, проблемних ситуацій, які виникали в тренінговій групі. Окремі її елементи відпрацьовувалися з допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Важливе значення при цьому відіграє прийом «дискусія з приводу дискусії», який дозволяє не лише осмислити актуальну ситуацію в групі, але й отримати досвід практичного використання результатів рефлексивного аналізу в організації управління процесом групового обговорення проблем.

В рамках психодрами і соціодрами розроблено ряд технічних прийомів, застосування яких в рольових іграх сприяє активізації рефлексивних процесів у спілкуванні та перебудові його поведінкових і когнітивно-емоційних передумов. Такими прийомами є «зміна ролей», «двійник» і «монолог».

Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, «увійти в роль» партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент гри вєдучий здійснює рольовий обмін – пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку. Інший варіант цього прийому передбачає початкову перестановку ролей (наприклад, коли учителю пропонують грати роль учня).

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

Прийом «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. При використанні техніки «дублювання» член групи або ведучий психодрами, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Даний прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення індивіда, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого».

Розвитку рефлексивного ставлення до власного спілкування сприяють прийоми «дистанціювання» та «децентрування». Перший полягає в об'єктивації власних комунікативних проблем, емоційних переживань, відчуженні їх від власного «Я» і виділенні в якості об'єкта аналізу. Другий прийом передбачає зміну точки зору на проблему (наприклад, учителю пропонується проаналізувати ситуацію з позиції учня).

У рольових іграх поряд з прийомом «обмін ролями» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розіграванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Як правило, дана сцена просто розігрується в ролях, в деяких ситуаціях можна провести обмін ролями. Прийом «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування учасника, який грає роль учителя. По закінченню гри вони наслідують, відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередньому сеансі гри. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент видається йому незграбною, неадекватною, неправильною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» в роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу впоратися з роллю.

На експериментально-конструктивному етапі тренінгової роботи значна увага приділялася також корекції властивих студентам імпліцитних теорій педагогічної діяльності, представлених системою особистісних конструктів. Дж.Келлі вбачав основне завдання психокорекції в тому, щоб допомогти індивідові змінити систему його конструктів, покращивши прогностичну ефективність останніх. Для цього необхідно спрямовувати і стимулювати індивіда інтерпретувати події по-новому, не так як він робив це раніше. Якщо нові конструкти

забезпечують більш успішну поведінку, особистість може використовувати їх в майбутньому; якщо ні – розробляються і перевіряються нові гіпотези. Одночасно з цим важливо зробити доступними факти, на основі яких індивід може перевіряти свої гіпотези (забезпечити інформативний зворотний зв'язок).

Відповідно до такого розуміння завдань психокорекції, Дж.Келлі розробив спеціальний метод – терапія фіксованої ролі. В його основі лежить ідея: люди не тільки діють на основі власних конструктів, але й систему своїх конструктів приводять у відповідність з власною поведінкою, її успішністю чи неуспішністю. Отже, для того, щоб допомогти студентові по-іншому усвідомити та інтерпретувати самого себе, переглянути систему власних конструктів, необхідно допомогти йому змінити власну поведінку. На основі такого підходу ми намагалися змінити властиві майбутнім учителям імпліцитні теорії педагогічної діяльності і спілкування.

В організаційному плані методика фіксованої ролі передбачає підготовку учасниками тренінгових занять самохарактеристик, написаних від третьої особи. Студенти отримували наступну інструкцію: «Напишіть нарис про себе так, ніби ви є головним героєм п'єси. Напишіть так, як могла б написати людина, яка знає вас дуже близько і добре до вас ставиться, можливо, краще, ніж будь-хто інший. Пишіть про себе в третій особі. Розпочніть, наприклад, так: «Володимир Петрович – це...». Аналіз таких самохарактеристик дає змогу виявити особистісні конструкти, які студенти зазвичай використовують під час інтерпретації, прогнозування та моделювання взаємодії з учнями. Після цього студентам, яким властиві неадекватні уявлення та способи педагогічного спілкування, необхідно допомогти переглянути власну систему особистісних конструктів так, щоб вона стала більш адекватною вимогам успішної педагогічної взаємодії. Цього можна досягти за допомогою нарису фіксованої ролі. Він являє собою підготовлений на основі аналізу психолого-педагогічної літератури опис продуктивних особливостей педагогічного спілкування уявного вчителя. В ньому знайшли комплексне відображення ті конструкти, особливості і параметри, які виокремлюються спеціалістами як ознаки особистісної зрілості. Учителю, який наділяється такою системою конструктів, дається ім'я, відмінне від імені студента. Нарис фіксованої ролі створюється для того, щоб студент зіграв роль уявного педагога.

Студентам пропонувався нарис фіксованої ролі і перевірялось його засвоєння, визначалося, чи розуміють вони, як повинен думати й поводитися описаний учитель. Під час групових занять проводилися репетиції, які допомагали студентам розробити нову систему конструктів, намітити лінію поведінки рольового персонажу. З допомогою таких прийомів, як розігрування ролі, моделювання студенти спонукались до випробування і перевірки нових конструктів у контексті міжособистісної взаємодії з учнями на уроці, під час перерв, у

позашкільний час, у колі батьків і т.д. Інструкція вимагала, щоб вони читали нарис принаймні тричі на день і старалися думати, діяти, спілкуватися і бути схожим на педагога, зображеного в нарисі: «На місяць ви повинні спробувати забути, хто ви і яким ви були. Ви – Володимир Петрович. Ви поводитесь так, як він. Ви думаєте, відчуваєте і спілкуєтеся з учнями, як він. Ви поводитесь так, як, на вашу думку, поведився б він».

Слід підкреслити, що методика фіксованої ролі призначається не для того, щоб підігнати всіх студентів під єдиний шаблон. Мета її застосування полягає в тому, щоб спонукати студентів шукати, експериментувати з новими моделями і способами спілкування, заново оцінити себе та свої можливості, випробувати нові варіанти стосунків з учнями, в кінцевому рахунку – переглянути свій життєвий досвід у сфері педагогічної взаємодії. Студента просять перестати на деякий час бути самим собою для того, щоб він міг відкрити нові грані своєї особистості, випробувати нові для себе моделі поведінки, отримати новий досвід емоційних переживань і змінити завдяки цьому свої особистісні конструкти.

Методична організація експериментально-конструктивного етапу тренінгової роботи мала своєю метою не тільки розвиток окремих комунікативних умінь, а забезпечення цілісної особистісної інтеграції майбутніх педагогів на більш високому рівні, розвиток та корекцію мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій. Саме на це були націлені як особливості організації групової діяльності студентів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, рольових ігор, тестування, моделювання педагогічних ситуацій, так і особливості професійної поведінки вєдучого (надання допомоги, створення в групі необхідної психологічної атмосфери, підведення підсумків, уточнення позицій, інтерпретація поведінки членів групи, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, блокування непродуктивних форм спілкування, стимулювання, активне слухання).

На заключному етапі підводилися підсумки та перевірялося досягнення індивідуальних завдань і загальної мети експериментальної роботи. Для перевірки ефективності розробленої методики педагогічної підтримки особистісного розвитку студентів було проведено контрольні діагностичні зрізи на початку і після завершення експерименту. Виявилось, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулося суттєве переструктурування системи професійно-ціннісних орієнтацій: зменшилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, відкритих, персоналізованих стосунків з учнями. Тобто, відбулася переорієнтація студентів з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну стратегію педагогічного спілкування. Центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний

розвиток учнів. Дещо зростає також орієнтація учасників тренінгової групи на формування педагогічного авторитету, особистісне самоствердження. Певною мірою змінився рівень значущості дидактичної орієнтації, яка продовжує залишатися досить високою, однак не домінуючою. Загалом система професійно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи стала більш збалансованою і врівноваженою.

Характерний для тренінгу емоційний клімат суб'єкт-суб'єктного спілкування – відвертого, відкритого, безпечного, ґрунтованого на взаємному прийнятті, довірі, співпереживанні, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе та інших став важливим імпульсом розвитку гуманістичної, особистісної установки у спілкуванні. Безпосередніми формами її прояву є теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Слід підкреслити, що сформувалося не тільки локальне позитивне ставлення до членів групи, а узагальнена гуманістична установка до людей у цілому. Така переорієнтація проявилася, зокрема, у відході студентів від центрованості на дидактичних і організаційних аспектах педагогічної діяльності та зосередженні уваги на проблемах особистісного становлення учнів. Вони стали менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної своєрідності учнів, чутливими до їх внутрішніх переживань і проблем, готовими зрозуміти точку зору іншого, поважати його інтереси і прагнення.

У студентів контрольної групи з часу проведення першого контрольного зрізу не відбулося скільки-небудь значних змін в ієрархії професійно-ціннісних орієнтацій. Дещо посилилася дисциплінарна орієнтація, яка продовжує залишатися провідною. До числа пріоритетних входить також орієнтація на навчальний предмет, реалізацію дидактичних завдань педагогічної діяльності. Порівняно менше значення надається моральному вихованню та особистісному розвитку учнів. Таким чином, значна кількість студентів з контрольної групи продовжує дотримуватися позицій авторитарно-дидактичного, суб'єкт-об'єктного підходу, що свідчить про необхідність здійснення у педагогічних вузах корекції професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, які визначають спрямованість їх педагогічного спілкування.

Корекційно-розвивальний ефект експериментальної роботи проявився не лише в зміні усвідомлюваних студентами професійно-ціннісних орієнтацій, але й у динаміці глибинних компонентів їх мотиваційної сфери – генералізованих мотивів афіліації, досягнення та домінування. У студентів експериментальної групи на статистично значущому рівні суттєво зростає мотивація досягнення. Отриманий під час тренінгових занять позитивний досвід вирішення проблемних ситуацій, подолання комунікативних труднощів зумовив підвищення їх самооцінки, відчуття самоєфективності – тенденції сприймати результат виконання завдання, досягнення мети як наслідок власних здібностей та

зусиль. Норми функціонування тренінгової групи забезпечували стимулювання у її членів прагнення до самовдосконалення, підвищення рівня домагань у комунікативній сфері, позитивне підкріплення через зворотний зв'язок найменших досягнень у подоланні труднощів, корекції неадекватних особливостей власного спілкування. Посиленню мотивації досягнення сприяла також загальна атмосфера творчого пошуку та прагнення до самовдосконалення, яка панувала на заняттях.

Значні зміни відбулися також в структурі афіліативної мотивації студентів експериментальної групи. Якщо на початку занять у них домінувала мотиваційна тенденція страху неприйняття, то на заключному етапі тренінгу провідною стала тенденція надії на міжособистісне визнання, прийняття себе партнерами по спілкуванню. Студенти, які спочатку відчували психологічний дискомфорт, тривогу, ніяковіли у ситуаціях міжособистісної взаємодії, сумнівалися у своїй здатності викликати до себе повагу, зацікавити оточуючих, стали більш спонтанними у спілкуванні, впевненими в собі, повірили у свою цінність, значущість для інших людей. Отримана ними групова підтримка, яка виражалася в готовності групи зрозуміти, співпереживати, прийняти, підтримати, надати позитивну оцінку, стала основою підвищення їх самооцінки, віри у власні сили та здатність викликати симпатію в оточуючих. Завдяки отриманому в групі позитивному емоційному досвіду спілкування відбулося посилення їх мотиву афіліації, прагнення до встановлення відкритих, близьких, партнерських стосунків. Вони перестали відчувати тривогу та очікувати негативних наслідків від взаємодії з учнями, у зв'язку з чим зникла необхідність у захисних стратегіях спілкування – уникненні міжособистісних контактів, закритості або ж наступальному, упереджено-агресивному спілкуванню.

У студентів контрольної групи теж сталися певні зміни в структурі афіліативної мотивації, однак вони мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Дещо посилилася в них мотиваційна тенденція страху неприйняття, що, очевидно, можна пояснити отриманим під час педагогічної практики негативним досвідом спілкування з учнями та невідповідністю до налагодження продуктивних, емоційно комфортних взаємостосунків з ними.

Середні показники мотиву домінування підвищилися як в експериментальній, так і контрольній групі. Однак, індивідуальний аналіз свідчить про відмінність у причинах і спрямованості такої динаміки в студентів обох груп. В експериментальній групі завдяки формуванню під час рольових ігор способів і прийомів впевненого спілкування, набуттю позитивного досвіду лідерської поведінки, студенти, які раніше схильні були займати у спілкуванні пасивну позицію, відчули впевненість у собі, повірили у свої можливості ефективно впливати на поведінку учнів, продуктивно розв'язувати конфліктні ситуації. Їх спілкування стало більш спонтанним, активним і

впевненим.

Аналіз динаміки мотиву домінування у студентів контрольної групи свідчить про його підвищення головним чином у тих з них, кому і до цього був властивий досить виражений мотив домінування. У пасивних, нерішучих студентів вираженість цього мотиву практично не змінилася. Їх відрізняє так званий страх перед владою, застосуванням активних способів впливу на учнів. Вони сумніваються у своїй здатності справляти потрібне враження на учнів, впливати на їх поведінку, бояться, що учні не будуть зважати на їх вимоги і зауваження, ігноруватимуть їх розпорядження.

Отже, результати дослідження свідчать, що у студентів експериментальної групи позитивних змін зазнала не лише структура професійно-ціннісних орієнтацій, але й такі відносно стабільні диспозиції мотиваційної сфери, як мотиви досягнення, афіліації та домінування.

Внаслідок проведеної психокорекційної роботи вдалося також скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії професійно-педагогічного спілкування, підвищити адекватність і прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою інтерпретації та проектування педагогічної взаємодії. Завдяки об'єктивації та переосмисленню власних очікувань стосовно ефективності різних способів педагогічного спілкування, розширенню репертуару комунікативних технік і прийомів, студентам вдалося сформувати більш адекватну і прогностичну систему особистісних конструктів. Під час занять в експериментальній групі вони отримали новий досвід міжособистісної взаємодії, апробували нові способи і стратегії педагогічного спілкування, розширили та поглибили на основі зворотного зв'язку інформацію про себе, власні індивідуальні особливості. Це дозволило їм уточнити і переоцінити свої можливості, скорегувати попередні уявлення про себе, сформувати більш реалістичну та позитивну Я-концепцію.

Застосування описаного вище комплексу форм, методів і прийомів психокорекційної роботи сприяє розширенню поля усвідомлення студентами своєї особистості, забезпечує корекцію ілюзорних уявлень про себе та свій образ в очах оточуючих, що призводить до позитивної дезінтеграції цілісної особистісної структури, яка підтримувалася механізмами психологічного захисту. Актуалізація процесів рефлексивного виходу, самоаналізу та самовизначення стосовно власних мотивів, ціннісних орієнтацій, способів і стратегій спілкування забезпечує наступну інтеграцію особистості на більш високому рівні функціонування. Таким чином забезпечується корекція мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у підвищенні рівня особистісної зрілості майбутніх учителів.

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Т.Р. Браніцька

Поява нових цілей і цінностей в освіті обумовлена потребою нашого суспільства не просто в освічених, але, перш за все, в компетентних і висококультурних фахівцях, здатних до прояву позитивної професійної світоглядної позиції та успішної професійної діяльності у складних ситуаціях соціальної взаємодії. Саме тому важливим у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій є становлення та розвиток їхньої конфліктологічної культури. Адже їхня професійна діяльність вимагає комунікативної компетентності й відповідних емоційних ресурсів.

Особливість професії вчителя, практичного психолога, соціального педагога полягає в тому, що її змістом є взаємини з іншими суб'єктами освітнього процесу. Вміння будувати конструктивні взаємини з педагогами, учнями, батьками, адміністрацією в сучасному навчальному закладі висувають нові вимоги до змісту професійної підготовки.

Аналіз критеріїв, на основі яких професію відносять до сфери соціономічних, переконує, що важливою характеристикою цієї групи професій є спілкування, необхідне для здійснення безпосередніх або опосередкованих контактів людини з іншими людьми. Однак спілкування і взаємини між людьми в процесі трудової діяльності – важлива умова для різних груп професій, наприклад, праця людини в бригаді, групі, колективі.

Специфіка соціономічних професій полягає в тому, що в них людина чи громада людей існує як об'єкт і предмет діяльності, в якій конфлікти неминучі [49, с.28].

Для реалізації професійної діяльності в конфліктогенному середовищі майбутньому фахівцю соціономічної професії необхідний відповідний вид культури як спосіб життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії з суб'єктами цієї сфери та подолання особистісних криз, шлях перетворення цього середовища з метою попередження негативних конфліктів.

Професії психолога, менеджера, педагога, лікаря, соціального працівника згідно з класифікацією Є. Климова належать до групи соціономічних професій, професій типу «людина-людина», де провідним предметом праці є інша людина [149, с.5]. Їхня діяльність вимагає взаємодії з іншими особами, але в психології й соціальній сфері це пов'язано з тим, щоб якнайкраще зрозуміти і задовольнити конкретні запити людини. Конфлікти в цій діяльності неминучі.

Будучи невід'ємною частиною людської взаємодії, конфлікт

присутній у всіх видах людського спілкування. Проте в професії вчителя, психолога, соціального педагога він може відігравати подвійну роль: конструктивну і деструктивну. Конструктивний конфлікт перетворюється з чинника, що супроводжує діяльність фахівця, в категорію професійно-значущу, котра лежить в природі певного творчого потенціалу, а це без особливих умінь і навичок неможливо.

До проблеми розвитку конфліктологічної культури звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники. Так, науковцями визначено конфліктологічну культуру та її окремі компоненти: конфліктологічна компетенція, грамотність, компетентність, готовність, конфліктна компетенція (А. Лукашенко, В. Андрєєв, Г. Антонов, С. Гиренко, Є. Дурманенко, О. Іонова, В. Журавльов, Н. Підбуцька, В. Руденко, М. Руденко, Н. Самсонова, Т. Черняєва та ін.).

Сутність конфлікту й основних понять, що його описують, типологію конфліктів, їхні причини і стратегії розв'язання, умови запобігання конфліктам та рекомендації щодо конструктивного їх розв'язання вивчали А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородин, Н. Грішина, О. Донченко, В. Друзі, Н. Коряк, Г. Ложкін, М. Пірен, Л. Петровська, Д. Скотт, Т. Титаренко, Р. Фішер, А. Шипілов, У. Юрі та ін.

Зв'язок конфліктів з проблемами професіоналізації особистості досліджували І. Ващенко, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Г. Ложкін та ін. Особливості професійної конфліктологічної підготовки, зокрема: конфліктна ситуація й конфлікт як засіб становлення конфліктної компетенції, розглядали В. Афонькова, А. Донцов і Т. Полозова, А. Єршов, І. Хасан та ін.

Природа конфлікту, шляхи його розв'язання розглядалися в давньосхідній і античній філософії, у військовій справі, системі права, у творах художньої літератури і мистецтва. Нині інтерес до цих проблем особливо посилюється, адже відбуваються зміни у соціально-економічному і політичному житті суспільства.

Кожна з галузей наукових знань розробляла власні підходи, формувала свою термінологію, розглядала різні сторони життя суспільства і оточуючого матеріального світу. Внаслідок цього з'явилося тлумачення конфлікту як явища і конфліктології як науки.

Розглянемо теоретичні засади конфлікту як психологічного явища.

Термін «конфлікт» (від лат. – зіткнення) за своєю суттю означає зіткнення протилежних інтересів, сил, поглядів, думок. Більшість науковців вважають, що це поняття охоплює протистояння взаємовиключних основ у розвитку того чи іншого процесу або явища. Іноді для позначення конфлікту використовуються такі терміни, як: «амбівалентність», «антиномія», «девіація», «дихотомія».

Конфлікт як проблема взаємин різних членів суспільства, окремої особистості з соціальними групами і багато інших форм протиріч з гострими емоційними переживаннями є предметом дослідження психології, соціології, соціальної психології, юридичної психології і

юриспруденції в цілому.

Конфлікт – це стосунки між суб'єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протистоянням за наявності протилежних мотивів (потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань) чи суджень (думок, поглядів, оцінок і т. ін.) [113, с. 24].

Наведемо одне із визначень конфлікту: конфлікт – це протиріччя, пов'язане з гострими емоційними переживаннями.

Конфлікт – конфліктна ситуація плюс інцидент. У цьому визначенні вводиться додаткове поняття, де інцидент розуміється як дії з боку учасників конфлікту, спрямовані на досягнення їхніх цілей.

Інцидент підрозділяється на чотири типи за характером їх виникнення: 1) об'єктивні цілеспрямовані; 2) об'єктивні нецілеспрямовані; 3) суб'єктивні цілеспрямовані; 4) суб'єктивні нецілеспрямовані.

Р. Дарендорф поняття «конфлікт» розуміє як «усі структурно-здобуті взаємини протилежності норм та очікувань, інститутів та груп» [100, с. 141].

На думку А. Анцупова та А. Шипілова, конфлікт – це найгостріший спосіб розв'язання важливих протиріч, що виникають у процесі взаємовідносин сторін [15, с. 53].

Конфлікт – це відсутність згоди між двома або більше сторонами (особами, групами); зіткнення протилежних поглядів, позицій, інтересів [110, с. 128].

Ключовим моментом в аналізі конфлікту, вважає А. Турен, є чітке визначення соціальних опонентів та їх ціннісних орієнтацій [305, с.35].

Це невеликий перелік різного трактування терміна «конфлікт», але саме як зіткнення інтересів сторін він розглядався спочатку у філософських трактатах стародавності. Пізніше вивчення цього процесу було спрямовано на деталізацію поняття «зіткнення» і змісту самого процесу зіткнення.

У психології, вивчаючи конфлікт як процес, дослідники значну увагу звертають на характер його перебігу, пов'язуючи зі станом людини, викликаним несприйняттям оточуючих, спрямованим на самоствердження і проявом свого «Я» через зовнішній протест або внутрішній «бунт» емоцій. Такий стан людини одержав у літературі назву «конфліктність».

З досліджень зрозуміло, що конфлікт є нормою людських стосунків, складним соціально-психологічним феноменом.

У зарубіжній психології серед напрямів досліджень конфлікту виокремлюють: психоаналітичний (З. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм); соціотропний (У. Мак-Дугалл, С. Сігале та ін.); етнологічний (К. Лоренц, Н. Тінберген); теорія групової динаміки (К. Левін, Д. Креч, Л. Ліндсей); фрустраційно-агресивна (Д. Долард, Л. Берковітц, Н. Міллер); поведінковий (А. Баас, А. Бандура, Р. Сірс); соціометричний (Д. Морено, Е. Дженгіс, С. Додд, Г. Гурвіч); інтеракціоністський

(Д. Мід, Т. Шибутані, Д. Шпігель); генетичний (Ж. Піаже, А. – Н. Перре-Клермон).

У вітчизняній психології вивченню конфлікту, причин його виникнення та шляхів розв'язання присвячено дослідження Г. Андрєєвої, А. Анцупова, О. Бодальова, В. Агеєва, Ф. Бородкіна, Н. Грішиної, В. Дружиніна, В. Журавльова, А. Зайцева, А. Здравомислова, А. Ішмуратова, І. Коха, М. Леонова, О. Малишева, М. Обозова, Л. Петровської, А. Шипілова.

Конфлікт найчастіше асоціюється з агресією, погрозами, суперечками, ворожістю. Проте багато соціологів і філософів визнають конфлікти важливими чинниками соціального розвитку.

Так, англійський філософ та соціолог Г. Спенсер називав конфлікт «неминучим явищем в історії людського суспільства й стимулом соціального розвитку» [61]. Приблизно так само інтерпретував конфлікт М. Вебер, називаючи його «боротьбою» [54].

Філософ Г. Зіммель називав конфлікт «суперечкою», вважаючи його психологічно обумовленим явищем і однією з форм соціалізації особистості [123, с. 11].

У 1956 році Л. Козер у своїй праці «Функції соціального конфлікту» вперше звертає увагу на позитивні функції конфлікту. На його думку, визнання конфлікту як невід'ємної характеристики соціальних стосунків ніяк не суперечить завданню забезпечення стабільності і стійкості існуючої соціальної системи [154].

З ним погоджується і В. Москаленко, який вважає, що соціально-психологічний конфлікт – це особливий вид міжособистісної взаємодії, в основі якої лежить об'єктивна суперечність цілей, інтересів і думок учасників [219, с.16].

У психології поки ще не склалося загальноприйняте розуміння сутності конфлікту. Одні автори його трактують як зіткнення, протидію, протиріччя. Інші розуміють конфлікт як вид спілкування, ситуаційну несумісність, ситуацію незнайденого виходу, тип конкурентної взаємодії. Якщо йдеться про взаємодію людей, зіткнення набувають форми суперечностей.

У психологічному словнику-довіднику трактують поняття «конфлікт» як «зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів людей; стадія розвитку протиріч у системі взаємин людей, соціальних груп, соціальних інститутів, суспільства в цілому, що визначається посиленням протилежних тенденцій та інтересів соціальних спільностей й індивідів» [111, с.167].

В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що включає або суперечливі позиції сторін з будь-якого приводу, або протилежні цілі та засоби їх досягнення в цих обставинах, або розбіжності інтересів, бажань, потягів опонентів (об'єкт конфлікту) та окремих особистостей, групи, організації (суб'єкт конфлікту).

На думку А. Єршова, конфлікт є «дією протилежних, несумісних в цій ситуації мотивів, інтересів, типів поведінки» [117].

Н. Грішина розглядає конфлікт усвідомленою перешкодою в досягненні цілей спільної діяльності, реакцією на ґрунті несумісності характерів, неподібності культурних засад і потреб [93, с.15].

Конфлікт – це елемент людської діяльності та існування, який починається з конфліктної ситуації, що складається з учасників конфлікту і об'єкта конфлікту, тобто причин, через які суб'єкти вступають у протиборство, викликаючи при цьому подібну ситуацію [15].

З науковцями погоджується і А. Ковальов, який вважає, що конфлікт – це явище міжособистісних та групових взаємин, вияв протидії, активного зіткнення, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. З іншої точки зору одночасно, і як захисна реакція, і як відповідна емоційно забарвлена реакція [152].

З наведених визначень конфлікту зрозуміло, що однією із суттєвих його ознак є протилежність інтересів. Таке трактування цієї категорії властиве, передусім, вітчизняним авторам.

Прихильники функціоналістської моделі суспільства вважають, що конфлікти можуть бути приведені в стан гармонії шляхом взаємовпливу та задоволення інтересів і потреб конфліктуючих груп.

Американський політолог Д. Аптер зауважує, що в процесі розв'язання конфліктів головне завдання полягає в тому, щоб трансформувати конфлікти цінностей в конфлікти інтересів, або ще краще – в зіткнення переваг, тобто в конкуренцію або кооперацію. Для її реалізації використовують різні методи: переговорний процес, посередництво, роз'єднання сторін та ін. У цих випадках необхідно дотримуватися низки умов:

а) згода про правила ведення переговорів обов'язкова для обох сторін;

б) не ідеологізувати конфлікт;

в) виявити реальні причини конфлікту і знайти правильні шляхи його розв'язання [16].

Дослідники Р. Фішер і У. Юрі, розглядаючи шляхи розв'язання конфліктів, підкреслювали: «... кажіть про інтереси, а не про позиції», «Щоб досягнути розумного рішення, необхідно примирити інтереси, а не позиції». І ще: «За протилежними позиціями поряд з суперечностями знаходяться поряд і прийнятні інтереси» [313].

Деякі автори визначають конфлікт тільки через протилежність цілей. Так, знаний філософ М. Руткевич писав, що «... у визначення конфлікту як протиборства між людьми має бути обов'язково внесено вказівку на усвідомлений характер протиріччя інтересів» [272, с.479].

Г. Зіммель ще у 1918 році розглядав конфлікт як одну з форм соціалізації, вважаючи його психологічно обумовленим явищем [123].

Інші науковці аналізували конфлікти як в контексті соціального дарвінізму (бачили їх причину в боротьбі за існування), так і соціального детермінізму. Наприклад, В. Парето, протиставляючи свої погляди поглядам К. Маркса, вважав одним із головних чинників, що детермінують суспільний процес, суперництво еліт і боротьбу мас з елітою [392, с.51].

У вивченні конфліктів можна виокремити два основних напрями:

1. Концепції Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Н. Смерзера, де увага приділяється проблемі стабільності та стійкості (функціоналізм).

2. Теорії К. Маркса, М. Вебера, Р. Дарендорфа, в яких проблематика конфлікту займає домінуюче місце в поясненні соціальних процесів і змін (структуралізм).

Функціоналісти виходять із соціальної структури суспільства, вважаючи, що вона не фіксує постійні і чіткі класові відмінності, а характеризується високим рівнем соціальної мобільності. Політичній системі належить інша роль – формування і функціонування поліархії. Остання означає визнання існування багатьох політично активних груп, що змагаються в боротьбі за владу [236].

Формування конфліктологічної культури фахівців соціономічної сфери є актуальною вимогою сьогодення і розширює змістову складову їхньої професійної підготовки.

З огляду на різноманітні типології, кожній професії можна привести у відповідність певний код або профіль – тобто визначити, до якого типу вона відноситься й за яким критерієм класифікується [112].

Попередження конфліктів полягає у завчасному розпізнаванні, усуненні або ослабленні конфліктогенних чинників і обмеженні таким шляхом можливості їх виникнення або деструктивного розвитку в майбутньому.

Контент-аналіз навчальних програм фахових дисциплін показав, що завдання формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у змісті типових навчальних програм не представлено як самостійне. Крім того, з'ясовано, що в програмах професійних практик відсутні або недостатньо представлені завдання, безпосередньо спрямовані на розвиток конфліктологічної культури.

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування конфліктологічної культури та практичним досвідом її здійснення було виявлено низку протиріч між:

- об'єктивно значущістю проблеми конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій і станом її дозволу в області психологічної та педагогічної наук;

- традиційною системою підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій і потребою індивідуально-орієнтованого процесу навчання студентів;

- сучасними вимогами суспільства до професійної культури фахівців соціономічних професій і низьким рівнем сформованості її окремих складових (у тому числі конфліктологічної культури);
- конфліктогенної соціономічної сфери і низьким рівнем конфліктологічної культури її суб'єктів.

Обґрунтування цих протиріч дозволить визначити суб'єктам навчальної діяльності шляхи вирішення проблеми формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, підвищити рівень її прояву.

Мета роботи, її науково-теоретичні основи, складний інтегративний характер педагогічного феномена – конфліктологічна культура майбутніх фахівців соціономічних професій – зумовили обґрунтування концептуальних основ дослідження на теоретико-методологічному та технологічному рівнях.

На теоретико-методологічному рівні обґрунтування системи формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у вищих навчальних закладах передбачає використання загальнометодологічних наукових підходів, що дозволяють розробити концептуальні основи і сформувати цілісне уявлення про сутність і структуру феномена конфліктологічної культури як інтегративної характеристики особистості.

Науковці, які займаються проблемами формування конфліктологічної культури, розрізняють поняття «конфліктологічна культура особистості» та «конфліктологічна культура фахівця».

Так, професор Н. Самсонова вважає, що «конфліктологічна культура особистості» виявляється у прагненні та вмінні людини попереджати і розв'язувати соціальні конфлікти: міжособистісні, міжгетнічні та міжнаціональні. Стосовно конфліктологічної культури фахівця, то їй, на думку науковця, властиве засвоєння та використання професійно зорієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійного конфліктогенного середовища та наступної реалізації професійних функцій в умовах професійного конфлікту [276, с.18].

Вивчаючи проблему формування конфліктологічної культури, О. Щербакова розглядає психологічний контекст цього поняття. Авторка вважає, що конфліктологічна культура особистості становить інтегративну якість, що заснована на екзистенціально-гуманістичних цінностях, охоплює культуру мислення, культуру почуттів, комунікативну культуру і поведінкову культуру та виявляється в оптимальних, що відповідають контексту, стратегіях взаємодії в конфліктах, забезпечуючи конструктивне розв'язання проблем [336, с.80].

У психології, вивчаючи конфлікт як процес, дослідники значну увагу звертають на характер його перебігу, пов'язуючи зі станом людини, викликаним несприйняттям навколишніх, спрямованим на

самоствердження і проявом свого «Я» через зовнішній протест або внутрішній «бунт» емоцій. Такий стан людини одержав в літературі назву «конфліктність».

У психологічній літературі можна зустріти різні класифікації конфлікту. Так, у працях Д. Бернарда, М. Дойча, Л. Коузера, А. Рапопорта та ін. в основу типології конфлікту покладено характер об'єктивної ситуації протиріччя і розуміння цієї ситуації сторонами як: справжній конфлікт; випадковий чи умовний конфлікт; зміщений конфлікт; невірно приписаний конфлікт; латентний (прихований) конфлікт; помилковий конфлікт.

Ця класифікація може бути оцінена як спроба внесення міри в оцінку конфлікту, але відсутність більш суворо визначених базових понять не дозволяє досягти цієї мети.

Часто виокремлюється категорія соціально-рольових, рольових або соціальних конфліктів.

Усі науковці відзначають, що якого б характеру не набував конфлікт, необхідно виокремити прихований період його розвитку в особливу фазу або «латентний конфлікт». Ця форма конфлікту, що могла або повинна була відбутися, але не реалізована, оскільки не усвідомлюється однією зі сторін.

Отже, «латентний конфлікт» може породжувати «помилковий конфлікт». Це випадок, коли відсутні «об'єктивні підстави» для конфлікту, і останній виникає тільки в силу помилок сприйняття, неправильного розуміння однієї зі сторін сформованої ситуації. Крім того, можна говорити і про інші види конфліктів, серед яких такі:

1. Позиційний конфлікт, спрямований на зміну взаємин учасників конфліктного спілкування.

2. Справжній конфлікт, що існує об'єктивно і сприймається адекватно.

3. Внутрішньоособистісний конфлікт – протиборство тенденцій у самій особистості. Йому властиві амбівалентність, суперечливість цілей, мотивів усередині особистості.

4. «Зміщений конфлікт» («явний конфлікт»), за яким ховається деякий інший, прихований конфлікт, що лежить в основі явного.

5. «Випадковий або умовний конфлікт». Існування цього типу конфлікту залежить від легко змінюваних обставин, що, однак, не усвідомлюється сторонами.

Аналізуючи і систематизуючи різні конфліктні ситуації, окремі науковці виокремлюють поняття «образи конфліктної ситуації», змістовною стороною яких виступають ідеальні картини, образи конфліктної ситуації, що є в кожного з учасників конфлікту. Ці внутрішні картини ситуації містять у собі уявлення учасників про самих себе (свої мотиви, цілі, цінності, можливості та ін.), уявлення про конфронтуючі сторони (їхні мотиви, цілі, цінності, можливості тощо) і уявлення про середовище, де формуються конфліктні взаємини. Ці

образи, ідеальні картини конфліктної ситуації, а не сама реальність, є безпосередньою детермінантою конфліктної поведінки її учасників.

Науковці вважають, що конфлікт можна розглядати в трьох формах:

1) внутрішньоособистісний конфлікт, що становить зіткнення між приблизно рівними за силою, але протилежно спрямованими інтересами, потребами тощо;

2) міжособистісний конфлікт, що визначається як ситуація, коли діючі особи або групи переслідують несумісні цілі і реалізують суперечливі цінності, або одночасно, у конкурентній боротьбі прагнуть до досягнення однієї і тієї ж мети, що може бути досягнута лише однією зі сторін;

3) міжгруповий конфлікт, коли конфліктуючими сторонами виступають соціальні угруповання, що переслідують несумісні цілі і перешкоджають один одному на шляху їхнього здійснення. Фактично у цьому випадку спостерігається прагнення конкретизації поставленого завдання і розгляду тільки частини проблеми в конкретних умовах взаємодії.

Перший тип конфлікту досліджено найбільш глибоко в загальній психології, патопсихології і психоаналізі. Одне з перших досліджень здійснив А. Лурія, який розробив низку експериментальних ситуацій для вивчення внутріособистісного конфлікту. Широку популярність одержала його моторна методика [196, с. 97].

На Заході істотний внесок у вивчення внутрішньоособистісних конфліктів внесли К. Левін і Н. Міллер [122].

З 60-х рр. проблема конфлікту починає привертати увагу соціальних психологів, яких цікавить міжособистісні і міжгрупові конфліктні ситуації.

У західній соціальній психології розроблено дві соціально-психологічні концепції конфлікту: мотиваційна і когнітивна. Перша визначає конфлікт як усвідомлену несумісність індивідуальних намірів та інтересів протидіючих сторін і ставить акцент на ролі суб'єктивних, мотиваційних факторів, а також детермінації конфліктного внутрішньогрупової і міжгрупової взаємодії. У когнітивній концепції конфлікту його основи вбачаються в несумісності когнітивних систем і пізнавальних стратегій протидіючих сторін, а саме: конфлікт тільки тоді стає реальністю, коли він сприймається і усвідомлюється як такий (М. Дойч).

Прихильники іншої – мотиваційної концепції вважають, що конфлікт як невід'ємний момент соціального буття особистості і групи може виконувати дві функції: позитивну (конструктивну) і негативну (деструктивну). Конструктивна роль конфлікту пов'язана з тим, що він запобігає застою індивідуальної і групової життєдіяльності, стимулює їх.

Отже, конструктивні конфлікти можуть служити джерелом розвитку, руху колективу до нових цілей.

Позитивні наслідки конструктивного конфлікту для окремої людини полягають у тому, що за його допомогою знімається внутрішня напруженість.

Конструктивний конфлікт може виконувати функцію об'єднання групи перед розв'язанням нових проблем. При цьому прояви конструктивних функцій конфлікту різноманітні.

Відмінна риса деструктивного конфлікту – це тенденція до ескалації і блокування роботи групи. Отже, деструктивні конфлікти є результатом помилкового, неправильного розуміння виробничої реальності, різкої розбіжності поглядів, інтересів, прагнення людей, а іноді постановки егоїстичних, волонтаристичних цілей.

Деструктивні конфлікти послабляють ціннісно-орієнтаційну єдність групи і погіршують морально-психологічний клімат у колективі. Боротьба безпосередніх сторін у таких конфліктах іноді проходить довгостроково і запекло, а методи нерідко суперечать нормам моральності, тобто конфлікт переростає у склоку.

Прояви деструктивних функцій конфлікту вкрай різноманітні. Міжособистісний конфлікт, наприклад, породжує стан психологічного дискомфорту, що спричиняє, певною мірою, серію різних негативних наслідків. На рівні групи конфлікт може порушувати систему комунікацій, взаємозв'язків, послабити ціннісно-орієнтаційну єдність, знижувати групову згуртованість, а в результаті – знижувати ефективність функціонування групи в цілому.

Вітчизняні соціальні психологи не вважають міжособистісні і міжгрупові конфлікти неминучими і вбачають джерело і способи їхнього розв'язання в правильній організації діяльності, міжособистісної взаємодії і міжособистісних взаємин людей. У цих дослідженнях передбачається збереження відносин сторін у межах конструктивного конфлікту або розвиток подій у зоні функціонального оптимуму сформованих відносин [112].

Науковці розрізняють три рівні конфлікту: когнітивний, регулятивний і комунікативний. Між рівнями встановлюються визначені та змістовні відносини, що змінюються залежно від досвіду.

Динаміка зміни когнітивної структури відображає можливості з прийому, аналізу і збереження інформації. Динаміка зміни складу регулятивного рівня інформаційної основи діяльності відображає можливості і потреби з використання інформації.

Оцінка назріваючого конфлікту на когнітивному і регулятивному рівнях може свідчити про професійні якості особистості, її уміння передбачити конфліктну ситуацію з метою її корекції і розвитку за безконфліктним варіантом.

Комунікативний рівень характеризує зовнішні, доступні для оцінки опонентів, характеристики конфлікту і виявляється в індивідуальному стилі і стратегії поведінки, тобто на цьому рівні він уже очевидний.

Кожному рівню конфлікту відповідають певні органи і процедури

його розв'язання. Однак у всіх випадках, розглядаючи конфлікт, необхідно говорити про предмет конфлікту. При цьому предметом конфлікту є все те, що викликало протиріччя.

Предмет міжособистісного конфлікту є одним із чинників, що визначає форму поведінки.

Л. Петровська в структурі міжособистісного конфлікту виділяє такі поняття: «сторони (учасники) конфлікту», «умови перебігу конфлікту», «образи конфліктної ситуації», «можливі дії учасників конфлікту», «результати конфліктних дій». Також вона виокремлює чотири стадії міжособистісного конфлікту:

- виникнення об'єктивної конфліктної ситуації;
- усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації;
- перехід до конфліктної поведінки;
- розв'язання конфлікту [244, с.19].

Для більш глибокого розуміння розвитку конфлікту і конфліктної ситуації у конфліктології є поняття «умови перебігу конфлікту».

На думку науковців, важливою складовою частиною зовнішнього контексту конфлікту, в якому він виникає і розвивається, виступає соціально-психологічне середовище, представлене різними соціальними групами з їх специфічною структурою, динамікою, нормами, цінностями [112].

Соціально-групове середовище вони радять розуміти досить широко, не обмежуючи лише найближчим оточенням особистості, проте не дають рекомендацій з визначення меж подібного розширення середовища.

Будь-яка конфліктна ситуація, як відомо, має свій результат. При цьому результатом конфліктної ситуації психологи розуміють наслідки, результати конфліктних дій, що включаються в конфлікт на ідеальному рівні. Фактично результат будь-якого конфлікту є частиною триваючої мети подій. Учасники конфлікту завжди керуються деякими образами можливих результатів і відповідно до них формують свою поведінку.

Змістом самої конфліктної ситуації є ситуація, що характеризується не тільки наявністю об'єкта й учасників конфлікту (суб'єктів), а й відсутністю зіткнень, усвідомлюваних учасниками як конфлікт.

Конфліктна ситуація виникає тоді, коли з'являється антагонізм поглядів, цілей і інтересів, але практично це і є зміст конфлікту. При цьому в самій ситуації виділяють: цілі, об'єкт конфлікту, учасники конфлікту, відношення «об'єкт – учасник конфлікту» або «учасник конфлікту – учасник конфлікту».

Такий складний опис конфлікту передбачає визнання цілі конфлікту, точніше, цілі конфліктної діяльності учасників конфлікту як прагнення змінюватися під впливом обставин. Так, у результаті переговорів учасників конфлікту, їхньої взаємодії і компромісу може зникнути сама основа конфлікту, коли кожний з учасників зможе досягти своєї видозміненої мети. Подібна складність визначення мети

не вносить ясності в його розуміння. Не менш розпливчастим є і визначення об'єкта.

Об'єкт конфлікту може бути вилучений або ж замінений іншим об'єктом. Усі учасники конфлікту, крім одного, в розпорядженні якого об'єкт залишається, можуть бути усунуті або відбудеться зміна їхніх рангів. Як наслідок, відношення «учасники конфлікту – об'єкт» може змінитися через зміну характеристик учасників конфлікту й об'єкта.

Можуть змінитися відносини «учасники конфлікту – учасники конфлікту» через зміну рангів учасників конфлікту, тобто порівняльної складності структури учасників конфлікту або створення таких умов, за яких ніяка безпосередня взаємодія учасників конфлікту неможлива.

Отже, конфлікт, на якому б рівні він не розглядався, пов'язаний з міжособистісними відносинами, що стосуються партнерів, друзів, співробітників, батьків. Загальною стороною порушення міжособистісних відносин є зіткнення протилежно спрямованих цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії.

В основу концепції формування системи конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій покладено діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, системний, особистісно орієнтований, акмеологічний, синергетичний підходи, які забезпечили наукову основу розробки педагогічної моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій у ВНЗ.

Системний підхід (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Тамарін, Е. Юдін та ін.) дозволяє здійснити моделювання процесу формування конфліктологічної культури фахівця соціономічної сфери, виокремити основні компоненти цього процесу, їх взаємозв'язок і прикінцевий результат.

Компетентнісний підхід (І. Зимня, А. Хуторський, А. Дубасенюк та ін.) дозволяє розглядати формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери через становлення системи ключових професійних компетенцій.

Культурологічний підхід (В. Гриньова, І. Ісаєв, А. Коломієць та ін.) дозволяє структурувати систему педагогічних засобів формування конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери конструктивним досвідом перетворення професійного конфліктогенного середовища студента, а процес конфліктологічної підготовки здійснювати на основі професійних цінностей.

Згідно з положеннями діяльнісного підходу (В. Адольф, М. Коул, С.Скрібнер та ін.) формування конфліктологічної культури фахівця соціономічної сфери є саморегульованим процесом організації розвивального навчання, наповненого життєвим змістом.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, О. Акімова, Є. Бондаревська, О. Куцевол, С. Сисоєва та ін.) дозволяє розглядати в єдності навчальну, конфліктологічну та професійну діяльність

студентів, передбачає створення умов для їхнього розвитку та самовдосконалення на основі визнання і поваги прав кожної людини на унікальність і неповторність.

Акмеологічний підхід (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна та ін.) розкриває закономірності та механізми руху фахівця соціономічної сфери до вершин професійного розвитку, дозволяє визначити і класифікувати професійні конфліктні ситуації і включити їх до групи ймовірних професійних конфліктологічних задач.

Згідно з положеннями синергетичного підходу (В. Лутай, В. Кушнір, І. Пригожин та ін.), конфліктологічна культура фахівців соціономічної сфери є складною, нелінійною, відкритою і такою, що саморозвивається, системою.

На технологічному рівні система формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає реалізацію в умовах спеціально організованого освітнього середовища ВНЗ педагогічної моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Відомо, що конфлікти неминучі в професійній діяльності фахівців системи «людина – людина», особливо педагогів і психологів (конфлікти освітньої сфери обумовлені самою специфікою виховного процесу).

Дуже неприємну картину можна побачити в школі, коли неконструктивні способи виходу з конфлікту – придушення, заборона, ігнорування і т. ін. призводять часом до зламу особистості, асоціальних форм поведінки, невротичних проявів та психосоматичних захворювань.

Дослідження Б. Хасана та В. Серікова дозволяють зробити висновок, що формування особистісного досвіду дитини і формування її конфліктологічної компетентності взаємопов'язано. Подолання проблем у становленні особистісного досвіду і є оволодінням конфліктологічною компетентністю.

Першочергово, на наш погляд, необхідно визначити саме поняття особистісного досвіду. Уявлення про особистість як про мету та чинник освітнього досвіду під час навчання є вихідним пунктом концепції особистісно зорієнтованої освіти І. Беха, В. Серікова. Подібно до того, як людина в освітньому процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами розв'язання пізнавальних завдань, творчим досвідом, вона має опанувати досвід «бути особистістю», тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій – вибіркової, рефлексії, самовизначення, самореалізації, соціальної відповідальності тощо.

Особистісний досвід у загальному вигляді – це досвід осмисленої і рефлексованої поведінки у світі. Специфіка особистісного досвіду як компонента в змісті освіти полягає в тому, що він одночасно має і змістовний (будівельний матеріал особистісних функцій, властивостей індивіда) і процесуальний (зміна переживань, суб'єктна активність)

аспекти.

Особистісний досвід, як компонент змісту освіти, своєрідний. Він не може задаватися за допомогою традиційних програмно-методичних засобів, а існує лише у формі міжсуб'єктного. Склад і структура цього досвіду не продиктовані цілком матеріалом досліджуваного предмета, а обумовлені внутрішніми колізіями особистісного розвитку суб'єктів навчального процесу. Оволодіння цим досвідом виявляється не в предметних знаннях і уміннях, а у формі особистісних світоглядних диспозицій ціннісних орієнтацій, певною мірою вистражданих особистістю життєвих сенсів, що стали невід'ємною суттю її Я-концепції. Особистісний досвід, на відміну від когнітивного, не просто опосередковується іншою особистістю (особистістю психолога), взаємодією особистостей. Це, певною мірою, досвід презентації себе в іншому і включення іншого в своє Я-буття. Особистісний досвід виступає для несформованого суб'єкта як структура життєвих сенсів, свого роду правил самоорганізації свого внутрішнього світу [279, с. 35].

Отже, особистісний досвід – це специфічний компонент змісту освіти. Цей досвід, по-перше, завжди існує невідривно від особистості або як ціннісна установка, що склалася у неї, або в процесі переживання, переосмислення і т.ін.; по-друге, не може бути представленим, заданим до настання тієї ситуації, в якій особистість стикається зі значущим для неї явищем або подією. Цей досвід – особливе власне життя особистості, що може бути пов'язане з виконуваною предметною діяльністю (розв'язання завдань, проблем, конфліктів, виконанням вправ, спілкуванням і т.ін.), а може проходити і незалежно від цього.

Для кожного вікового етапу особливості поведінки дитини в засвоєнні особистісного досвіду різні і взаємопов'язані з віковими та психологічними змінами індивіда.

Дослідниця О. Крюкова виокремила в структурі особистісного досвіду чотири компоненти, котрі репрезентативно характеризують розвиток особистості дитини в період шкільної соціалізації. До цих видів досвіду вона віднесла: досвід самоорганізації навчальної діяльності; досвід подолання соціогенних фрустрацій; досвід подолання дезадаптації; досвід особистісної саморегуляції [173, с. 34]. Дослідниця вважає, що досвід самоорганізації навчальної діяльності має своєю метою забезпечення прийняття навчальної діяльності як інструменту соціалізації, як самоцінності для учня.

Засобом виявлення такого досвіду служить ситуація особистісного прийняття навчальної діяльності. Конфліктологічна компетентність фахівця соціономічної сфери виявляється в умінні створювати та проектувати ситуації особистісного прийняття навчальної діяльності, завданнями якої є конкретні способи створення ситуації з урахуванням індивідуальних особливостей учнів різних вікових та типологічних груп, для конкретних проблем, для різних ліній поведінки освітан.

Методологія проектування цієї ситуації складається з таких кроків: аналіз природи навчальної діяльності, виявлення її ціннісних засад в умовах кризи інтелектуальної сфери людини; виявлення в ситуації розвитку конкретної особистості у навчальній діяльності; актуалізація механізмів самозміни, ревізія колишнього досвіду з метою прийняття нових цінностей [173, с. 34].

Другий етап досвіду – досвід подолання соціогенних фрустрацій – за своєю суттю є школою входження дитини в структуру соціального контакту з іншою особистістю. Найболючіші конфлікти дитини в підлітковому віці пов'язані з соціальними контекстами з іншими особистостями. Подолання цього виду досвіду характерно для середнього підліткового вікового періоду.

Взаємодія підлітків з педагогами суттєво відрізняється від того, що відбувається на першій стадії шкільного навчання – помітно збільшується число конфліктів. І викликано це віковими особливостями підлітка. Підлітковий період іменується перехідним від дитячого до дорослого стану.

У молодшому підлітковому віці на певному етапі розвитку руйнується стара система цінностей, інтересів, потреб дитини, а інтереси і потреби, що знову формуються, не набули ще домінуючого значення. А це тягне за собою переживання незадоволеності, страху, агресивності і т.ін.

Для підлітка властива втрата інтересу до навчальної роботи. Він схильний до романтики. У нього пробуджується інтерес до сексуальних знань і досвіду, тому завдання практичного психолога, соціального педагога, вчителя полягають у тому, щоб допомогти підліткови розв'язати його внутрішні труднощі.

Як вони будуть розв'язані, визначається не тільки характером конфліктної ситуації, але й ставленням учасників педагогічного процесу до неї. Якщо конфлікт сприймається як особиста загроза, то можуть виникати негативні переживання (гніву, страху, агресивності, роздратування, злості). Тоді конфлікт не розв'язується, а переходить у внутрішній.

І навпаки, якщо зберігається позиція співпраці з учасниками конфлікту (учнем, батьками педагогами), то вчитель, соціальний педагог, практичний психолог прагне зрозуміти інтереси, мотиви, можливості іншого, враховуючи його позицію. Конфлікт може призвести до продуктивних результатів тільки тоді, коли він сприймається як педагогічне завдання.

Отже, конфліктологічно компетентний фахівець соціономічної сфери зможе надати підлітку професійну допомогу в подоланні досвіду соціогенних фрустрацій. Мета цього виду досвіду – забезпечити прийняття співтовариства дітей і дорослих, визначення способу свого «Я» в системі взаємин найближчого соціуму.

Засобом виявлення цього досвіду може бути ситуація

міжособистісного партнерства, котра має такі завдання: орієнтацію на діалог і співпраця; на позитивне сприйняття іншого та соціального оточення в спілкуванні; селекцію (відбір) зразків поведінки, їх ціннісних аспектів; рефлексію смислової сфери.

Методологія проектування такої ситуації включає в себе: вікову програму соціалізації входження дитини в соціум; вибір людей для партнерства і співробітництва, адекватних віковим колізіям; експлікацію «Я» через комунікативний аспект різних видів діяльності; виявлення досвіду самореалізації в процесі досягнення колективних цілей.

Наступний вид досвіду – це досвід подолання дезадаптації. Досвіду подолання дезадаптації має приділятися особлива увага. Потрібно мати на увазі, що у найбільш благополучної дитини бувають конфліктні періоди життя. Вони пов'язані з переживанням криз, складними особистими переживаннями, зміною настрою, складнощами адаптації до мінливих умов сімейного та шкільного життя: впровадженням нового предмета, зміною вчителя, класу тощо.

У кожній школі є діти, які входять до групи ризику. Спілкування з ними вимагає від вчителя, соціального педагога, практичного психолога знань їхніх больових точок і гнучкої тактики, уміння своєчасно знімати емоційну напругу, відволікати увагу від травмуючих обставин.

Отже, в сучасному шкільному освітньому процесі дитина нерідко випадає з його нормального ритму, переживає різні кризи і порушення. Із засвоєнням досвіду подолання дезадаптації найчастіше зустрічаються старші підлітки.

Це ще один конфліктний період в житті підлітка. На початку 9 класу, коли дитина адаптувалася до школи і знайшла своє місце в шкільному соціумі, виникає нова болюча проблема: вибори між продовженням навчання в школі та вступом до іншого навчального закладу. Учні, які вимушено залишають школу, часто переживають комплекс неповноцінності. Тому для багатьох молодих людей 9 клас стає межею, за якою вони змушені починати доросле життя з його турботами і проблемами.

Досвід подолання дезадаптації має на меті забезпечити «повернення» дитини в педагогічно доцільну структуру соціалізації, спільне з нею свідоме подолання відхилень у поведінці і смисловій сфері.

Ситуація психологічної підтримки при порушеннях особистісної соціалізації є тим засобом, що дозволяє затребувати цей досвід. При цьому ставляться такі завдання, як «повернення» дитини з галузі відхилень у сферу нормального особистісного розвитку; подолання різних порушень в її свідомості та поведінці; забезпечення добровільної корекції дитиною власної життєдіяльності. І тут особливо актуалізується конфліктологічно компетентний вчитель, соціальний педагог, психолог з його вмінням проектувати ситуації, які б вимагали

досвід подолання дезадаптації.

Методологія проектування цього виду ситуації передбачає такі «кроки»: вивчення ситуації розвитку особистості, виявлення типу відхилень і диференціацію вихованців, визначення певного дефіциту типу особистісного досвіду, що породив фрустраційний стан, розробку компенсаторної стратегії роботи з дитиною, акцентування уваги дитини на її проблемі, її усвідомлення і вербалізацію, відкриття перспектив успіху [173, с. 35].

Досвід особистісної саморегуляції набувається дитиною в старшому підлітковому – юнацькому віці. Цей вік настає в 10-11 класах.

І перш ніж ми докладніше зупинимося на особливостях досвіду особистісної саморегуляції, вважаємо за необхідне вказати характерні риси старшого підлітка і проблеми цього віку.

Старші школярі, на відміну від молодших і підлітків, – це особливий контингент учнів.

Психологія констатує в старшому підліткові риси дорослого, який володіє завершеними якостями особистості.

Педагогіка бачить в образі старшокласника результати багаторічної педагогічної праці, свідчення його готовності до життєвого самовизначення.

Соціологи досліджують і характеризують старший шкільний вік в аспекті двох періодів соціалізації людини: вік як межа дитинства і дорослості з радикальними змінами соціальних ролей. Пошуки і сумніви в цьому віці є нормальним станом учнів.

Для цього віку характерне висунення до дорослих завищених вимог при поблажливому ставленні до власного їх недотримання. У вчинках і свідомості старшокласників співіснує принциповість у великому і безпринципність у малому, що виявляється в готовності відстоювати правду будь-якою ціною, виконувати свій громадянський обов'язок, йти на ризик заради досягнення соціальної справедливості і при цьому припускатися неадекватних вчинків.

Взаємини з педагогами стають ареною для демонстрації нових можливостей в особистісному спілкуванні, способом вироблення стосунків з дорослими людьми в цілому. Все це викликає значний інтерес до особистісних якостей оточуючих людей, потребу в їх пізнанні через активні форми взаємодії з ними, через вчинки, що можуть призвести до конфліктних ситуацій.

Позиція старшокласників проявляється в прагненні визначити своє місце в подіях суспільного життя, реально оцінити свої можливості, потребі діяти відповідно до своїх переконань. Через вчинки, самостійно прийняті рішення вони перевіряють реальність моральних норм, запропонованих їм у процесі виховання. Протириччя у взаєминах із педагогами загострюються через незгоду підлітка з роллю учня, він уже розуміє тимчасовість цієї ролі, усвідомлює, що в ближній перспективі йому належить складна роль дорослого, і він прагне освоїти нові форми

поведінки через власні дії.

Досвід особистісної саморегуляції має своєю метою забезпечення вироблення власних норм життєдіяльності, індивідуальних моральних регулятивів і норм, цілепокладання і вольовий механізм намірів. Уникнути конфліктів в юнацькому віці неможливо, можна лише попередити їх, знизити гостроту через встановлення особистісного контакту з учнем у спільній позанавчальній діяльності та спілкуванні. З тими педагогами, яких учні поважають за доброту і справедливість, вони конфліктують менше, поведуться спокійно на уроках.

Засобом розв'язання є ситуація побудови інтегруючих особистісних цінностей. Її завдання – це вибір цінностей, що структурують особистісну сферу дитини; вироблення власних правил життєдіяльності; побудова інваріантного особистісного «стрижня», що визначає життєвий шлях особистості.

Дослідження показало, що 80% соціальних педагогів і практичних психологів бояться конфліктів і прагнуть їх уникати, 40% не вміють передбачати конфліктну ситуацію, а постійна загроза виникнення конфліктів у педагогічному процесі призводить до стану постійної напруги.

Проблема в тому, що більшістю педагогів і психологів абсолютизується одна сторона конфлікту, вони бачать звичний усталений хід життя, та ігнорується інша, позитивна сторона конфлікту, пов'язана з тим, що конфлікт розв'язує назрілі протиріччя і відкриває можливість розвитку взаємин, збагачує особистісний досвід учасників та виводить стосунки на новий рівень суб'єкт – суб'єктної, особистісно орієнтованої взаємодії. Ігнорується і можливість застосування конфлікту як технології освітнього процесу.

Актуальною проблемою сьогодення є формування конфліктологічної компетентності як показника якості професійної компетентності фахівця соціономічної сфери, що передбачає вміння надавати формуючий, спрямовуючий вплив на розвиток особистості дитини.

У майбутніх фахівців соціономічної сфери під час навчання в університеті можуть виникати різні види конфлікту: внутрішньоособистісні, міжособистісні і міжгрупові. Тому, пояснюючи студентам сутність і причини виникнення конфліктів, звертаємо увагу не тільки на їхнє трактування у психологічній науці, а й на способи попередження і профілактики конфліктів, шляхи їх розв'язання. Адже пізніше, у процесі професійної діяльності майбутнім фахівцям соціономічної сфери необхідно мати сформовані конфліктологічні знання, вміння та навички, бути готовими до керування конфліктами, тобто володіти конфліктологічною культурою.

Проаналізуємо зміст навчальних планів та навчальних дисциплін студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського спеціальностей «Практична психологія»,

«Психологія» та «Музикознавство» з метою з'ясування актуальних проблем та перспектив конфліктологічної підготовки.

Предмети, що вивчають майбутні практичні психологи і майбутні психологи, становлення і розвиток конфліктологічної культури передбачають такі: «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія», «Психологія конфлікту», «Психологія управління», «Психологічне консультування», «Тренінг спілкування».

Наприклад, під час вивчення курсу «Вікова психологія» студенти знайомляться зі змістом, формою і засобами спілкування у дошкільному віці, досліджують поведінкові реакції підлітка, аналізують розвиток «Я-концепції» в підлітковому та ранньому юнацькому віці.

Під час проведення лекції «Педагогічне спілкування» (навчальна дисципліна «Педагогічна психологія»), викладач висвітлює сутність спілкування як психологічної категорії, розкриває стадії та стилі педагогічного спілкування, уточнює бар'єри педагогічної взаємодії.

Вивчення курсу «Соціальна психологія» передбачає формування у студентів вмінь та навичок міжособистісного спілкування, етичних норм та правил спілкування, вміння встановлювати структуру та особливості розвитку колективних відносин, враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості.

Серед знань, необхідних для розвитку конфліктологічної культури та отриманих під час вивчення дисципліни «Соціальна психологія», нами визначено такі: сутність комунікативних процесів у системі навчання; психологія соціальної взаємодії; сутність психології конфліктної взаємодії; зміст, закономірності, ефекти та бар'єри соціальної перцепції у навчально-виховному процесі; сутність соціальної психології груп і міжгрупової взаємодії. Цей курс розвиває вміння: налагоджувати контакти упродовж спілкування; аналізувати використання вербальних та невербальних засобів спілкування у соціальній взаємодії; попереджати конфлікти і вміння їх конструктивно розв'язувати; виконувати й аналізувати результати соціометричного дослідження; застосовувати механізми соціальної перцепції.

Отже, студенти отримують перші знання про спілкування та конфлікти, що в майбутньому допоможе розумітися на особливостях людського спілкування і механізмах виникнення внутрішніх конфліктів, часто хронічних і неусвідомлюваних.

Важливою навчальною дисципліною, що забезпечує ґрунтовну конфліктологічну підготовку студентів, є «Конфліктологія». Мета курсу полягає в ознайомленні практичних психологів та майбутніх психологів з теоретичними і практичними сторонами розв'язання конфлікту, причинами його виникнення, в озброєнні студентів знаннями, уміннями і навичками з курсу психології конфлікту. До основних тем цього курсу належать такі:

1. Історія розвитку конфліктології як науки.
2. Внутрішньоособистісні конфлікти.

3. Міжособистісні конфлікти.
4. Міжгрупові та внутрішньогрупові конфлікти.
5. Особливості виникнення і подолання конфліктів в трудових колективах.
6. Психокорекція конфліктів.
7. Управління конфліктами.
8. Управління стресами в конфліктних ситуаціях.
9. Раціональна поведінка в конфлікті.
10. Конфлікт як результат порушення правил спілкування.
11. Попередження, прогнозування і профілактика конфліктів.
12. Переговори як спосіб розв'язання конфліктів.
13. Корпоративна культура і конфлікти.
14. Психопрофілактика конфліктів.
15. Особливості виникнення і розв'язання конфліктів в сім'ї.
16. Робота з усунення конфліктів у школі.

Як видно вже із самих назв тем, саме ця навчальна дисципліна є фундаментом для формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій. Адже знання про конфлікт, його функції, закономірності, способи розв'язання є необхідним компонентом конфліктологічної культури. А це можливо лише тоді, коли вони, вбудовуючись в особистий досвід, стають компонентом соціальної установки – готовністю діяти певним чином відносно себе, інших, ситуації [284].

Студентам необхідно володіти технологією попередження конфліктів – сукупністю знань про способи, засоби, прийоми впливу на передконфліктну ситуацію, а також послідовністю дій опонентів і третіх осіб, у результаті яких розвивається протиріччя. Тому потрібно їх навчити вмінню своєчасно усвідомити, що спілкування стало передконфліктним і зрозуміти необхідність повернення до нормального спілкування; виховувати терпимість до інакомислення; розвивати вміння розуміти партнера; навчити турбуватись про зниження ступеня своєї агресивності і тривожності; формувати вміння проявляти зацікавленість в партнері; здатність зберігати конструктивні способи взаємодії з оточуючими в складних ситуаціях, тобто конфліктостійкість; збереження почуття гумору.

Також викладачі навчають студентів способам і прийомам впливу на поведінку опонента, що полягають у наступному: не вимагати від оточуючих неможливого, враховувати їхню здатність до різних видів діяльності; не прагнути перевиховувати людину шляхом прямих впливів; вчасно інформувати оточуючих про обмеження своїх інтересів; не розширювати сферу протидії, не збільшувати кількості обговорюваних проблем; намагатися порозумітися із партнером, хоча б іноді посміхатися; використовувати конструктивну критику.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Тренінг спілкування» у студентів розвивається власний стиль спілкування, формуються

комунікативні навички, удосконалюється культура мовлення. Адже метою цього предмета є ознайомлення студентів з психологічними особливостями спілкування, провідними закономірностями спілкування, основними перешкодами в процесі спілкування, засобами та прийомами побудови ефективного спілкування.

Матеріал цього курсу забезпечує розвиток у студентів таких вмінь: вести діалог; ставити запитання; аналізувати проблемні ситуації та розробляти план їх розв'язання; володіти культурою слухання та говоріння; моделювати ситуації та виробляти правильний стиль спілкування; виступати перед аудиторією; переконувати співрозмовника.

У подальшій професійній діяльності майбутнім фахівцям соціономічних професій необхідно буде вміти надавати кваліфіковану психологічну допомогу, пов'язану з розвитком особистості клієнта. Тому «Психологічне консультування» є важливою дисципліною, під час вивчення якої відбувається знайомство з технікою, етапами та процедурами психологічного консультування.

У рамках цього навчального предмету відбувається озброєння студентів практичними рекомендаціями з проблем саморегуляції у ділових стосунках, з проблем міжособистісного психологічного консультування. А підготовка майбутніх фахівців до сімейного консультування та консультування батьків щодо труднощів у стосунках з дітьми забезпечить покращення взаємин у власній родині.

Психологічне консультування з проблем, пов'язаних з особистими життєвими невдачами, з проблем самопочуття та стану здоров'я, допоможе студентам стати більш впевненими у власних силах, навчить спілкуватися з різними категоріями людей.

Проаналізувавши навчальний план підготовки майбутніх вчителів музики, можна помітити, що такі навчальні дисципліни, як-от: «Конфліктологія», «Тренінг спілкування», «Психологія управління», «Основи психологічного консультування» студентами не вивчаються. І тому формування конфліктологічної культури, а саме: володіння технологією попередження конфліктів, управління конфліктами, правильна поведінка в конфлікті, попередження, прогнозування і профілактика конфліктів, відбувається дуже складно.

Для розвитку компонентів конфліктологічної культури викладачі застосовують такі методи і прийоми навчання: розв'язання проблемних, особистісно-зорієнтованих ситуацій; аналіз відеоситуацій; ділові ігри; тренінгові заняття; виокремлення на основі атракцій «позитивних» та «негативних» образів тощо [325].

Педагогічна практика є відповідальним етапом у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери. Вона дозволяє студентам перевірити набуті теоретичні знання, а також переконатися у правильності обраного професійного шляху та здатності працювати в цій галузі.

Аналіз діяльності педагогів і практичних психологів показує, що професійні труднощі найчастіше пов'язані з технологічними аспектами практичної роботи, починаючи із загальної організації праці, шляхів і способів взаємодії з дорослими і дітьми і закінчуючи конкретними методиками, що використовуються в роботі з різними віковими групами. Тому дуже важливо у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери зробити акцент на прикладному характері одержаних знань.

Студентам необхідно розвивати свій рефлексивний потенціал, оволодівати навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування, необхідно вчитися працювати в ситуації «тут і тепер», розвивати вміння займати партнерську позицію, здійснювати реальне управління груповим процесом та індивідуальною психокорекцією, що ґрунтуються на результатах психодіагностики.

І саме практика надає майбутнім фахівцям соціономічної сфери можливість апробувати і розвивати професійно значущі якості та опановувати батьками і вчителями основи роботи з дітьми різних вікових категорій.

Майбутні практичні психологи проходять такі види практики: навчально-ознайомчу, психодіагностичну, психологічну та діагностико-психокорекційну практики, а майбутні психологи проходять навчально-ознайомчу, психодіагностичну та психологічну практику.

Під час проходження психодіагностичної практики студенти отримують завдання розробити та провести психодіагностичну роботу, що передбачає психологічне вивчення реальної проблемної ситуації (ситуація обирається разом із психологом та узгоджується з керівником групи). Ситуація передбачає використання не менше п'яти різних психодіагностичних методів та методик.

Діагностико-психокорекційна практика студентів у закладах освіти є серйозною спробою застосувати свої психологічні знання в професійній діяльності. За період практики студентам необхідно спробувати себе в різних видах роботи з різними віковими категоріями учнів. Практиканти починають з активного спостереження за діяльністю шкільного психолога і закінчують самостійною творчою роботою. Невід'ємною частиною психологічної практики повинно бути обговорення кожного виду роботи, аналіз помилок і розробка шляхів їх подолання. Психологічна практика сприяє підвищенню рівня професійної компетентності студентів, розвитку ціннісно-змістової сфери майбутніх спеціалістів, саморозкриттю і самопізнанню, оптимізації процесу підготовки студентів до реальної професійної діяльності. Важливим прикладним завданням цієї практики є забезпечення розвитку професійної компетентності студентів (знань, умінь, навичок, професійної інтуїції, досвіду), професійної культури, зокрема, її складової – конфліктологічної культури, та професійно важливих якостей (емпатії, відповідальності, толерантності, соціальної

компетентності, високої емоційної стійкості, уміння швидко і конструктивно орієнтуватися в складних ситуаціях. Адже психологічне консультування полягає в тому, що психолог допомагає у розв'язанні тих проблем, з якими до нього приходять самі вчителі, учні, батьки. Часто вони усвідомлюють існування проблеми після просвітницької та профілактичної діяльності психолога.

Проте під час проходження педагогічної практики в середніх навчальних закладах у майбутніх вчителів музики також можуть виникнути труднощі у спілкуванні з дітьми, педагогами, батьками, але як уникнути конфліктів студенти не знають.

Тому пропонуємо ввести у навчальний план для майбутніх фахівців соціономічної сфери спецкурс «Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери», під час вивчення якого студенти опанують знаннями про конфлікт, його функції, закономірності, способи розв'язання.

Під час проходження педагогічної практики ми пропонуємо студентам робити відеозапис ситуацій, коли в них виникали труднощі у взаємодії з оточуючими. Адже конфлікти є результатом порушення правил спілкування.

Вміння контактувати з людьми – це особливе мистецтво. Формуванню цього вміння сприяє знання механізмів взаємопритягнення, як-от: прихильність; симпатія; довіра, тобто віра в конкретну людину чи її певні якості; повага.

Студентам важливо зрозуміти, що надійним способом запобігання конфліктів у колективі є використання етичних правил ділового спілкування, зокрема таких:

Правило 1. Той хто входить до кімнати має, незалежно від займаної посади, першим привітатися з присутніми там колегами. Якщо керівник не відповідає на вітання підлеглих, це погіршує ставлення до нього.

Правило 2. У діловому спілкуванні необхідно надавати перевагу займеннику «Ви», а не «ти». Він не тільки демонструє культуру спілкування, але й служить інструментом для підтримки службової дистанції і дисципліни.

Правило 3. За будь-яких умов потрібно бути привітним, увічливим, посміхатися людям, підтримуючи гарний настрій свій і оточуючих.

Правило 4. Необхідно вміти терпляче вислухати співрозмовника і не перебивати його своїми репліками.

Правило 5. Спокійно реагувати на критику, не мстити за неї.

Науковцями доведено, що, одержуючи неприємну інформацію, здатну спровокувати конфлікт, свідомість найчастіше прагне звільнитися від неї і витісняє її в підсвідомість. Не бажаючи розв'язувати проблему і вступати в конфлікт, людина відправляє свій біль, роздратування, образу і т.ін. у сферу підсвідомого, не підозрюючи, що закладає в себе міну уповільненої дії.

У тому випадку, якщо інформація і почуття знаходяться у

свідомості, то вони нею контролюються. Витиснуті в підсвідомість, вони виходять з-під контролю і можуть виявити себе спонтанно, непередбачено й емоційно руйнівно. Тоді в певних ситуаціях, коли з'являється подразник, людина може поводитися неадекватно, виплеснувши на поверхню всю гаму почуттів, що знаходилися в підсвідомості.

Тому конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічної професії, а також конфліктологічні знання, уміння і навички дозволять йому конструктивно будувати свою професійну діяльність і розв'язувати професійні завдання в такій складній ситуації соціальної взаємодії як конфлікт.

На технологічному рівні система формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає реалізацію в умовах спеціально організованого освітнього середовища ВНЗ педагогічної моделі формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій.

Основна ідея дослідження втілена в загальній гіпотезі про те, що ефективне формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій як важливого компонента їхньої професійної готовності можливе на основі розробки і впровадження педагогічної системи, що охоплює цільовий, змістовий, технологічний і оціночно-результативний блоки і забезпечує реалізацію комплексу педагогічних умов:

- цілісність, безперервність і системність у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій;

- залучення студентів у навчальну особистісно орієнтовану діяльність шляхом застосування нових освітніх технологій та викладання спецкурсу «Конфліктологічна культура майбутнього фахівця соціономічних професій»;

- доповнення змісту фахових дисциплін у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій формами, методами і засобами формування складових конфліктологічної культури;

- взаємодія організаторів практики з викладачами, кураторами, працівниками центру психологічної допомоги щодо формування конфліктологічної культури студентів;

- залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність.

Конфліктологічна культура є проявом певного рівня розвитку людини, адже фахівець соціономічної сфери як представник типу професій «людина – людина» має бути готовим до спілкування, взаємодії, діалогу. Тому виникає потреба у становленні та розвитку конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери як складової їх професійної культури.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

О.В. Волошина

В останні десятиліття перед вищою педагогічною школою України стоїть завдання переходу до формування фахівців, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. На ключовій ролі вчителя у сучасних і майбутніх продуктивних змінах у освіті та суспільстві наголошується в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Ради Європи, Європейської Комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти тощо).

Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти в Україні. На розв'язання проблем, пов'язаних з підготовкою, професійною діяльністю та післядипломною освітою педагогічних працівників, на забезпечення гарантованої державної підтримки у цій сфері спрямовані Державна програма «Вчитель», Концепція педагогічної освіти.

Широке коло проблем дидактичної підготовки вчителів досліджено ученими-педагогами О. Акімовою, А. Алексюком, О. Бондаревською, С. Гончаренком, І.Зязюном, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, Н. Ничкало, В. Сластьонінін, М.Сметанським, О. Сухомлинською, М. Фіцулою, В. Чайкою, М. Чепіль, В. Шаховим та іншими. Основна увага приділена підготовці компетентної, творчої особистості майбутнього фахівця, здатного до неперервного професійного й особистісного саморозвитку. Низка досліджень присвячена підготовці майбутніх учителів до окремих видів виховної роботи (Ю.Бардашевська, І.Казанджи, Н.Пусепліна, С. Сисоєва, Т. Сущенко та інші).

Модернізація вітчизняної освіти і її входження у загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Як зазначає І. Зязюн, сучасний педагог повинен виконувати «не роль «фільтра» для пропускання через себе навчальної інформації», а бути «помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації»; «в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем [126, с.56]». Т. Шестакова вважає, що «сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх педагогів, їх самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток» [332, с 3]. В. Будак зазначає, що «сьогодні суспільству потрібен учитель самодостатній,

індивідуально високорозвинений, щасливий, який вміє створювати гуманні стосунки з дітьми, колегами та батьками» [47, с 5], і «університетська педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини, зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо в закладах освіти різного типу» [47, с 3].

У «Педагогічній конституції Європи» наголошується, що головним завданням підготовки нового вчителя є формування здатності (компетенцій) до практичної навчально-виховної дії на основі засвоєних знань, з певним умінням застосувати отримані знання в практичній діяльності. Основними компетенціями, якими повинен володіти вчитель XXI століття, є: 1) компетенція науковця-дослідника; 2) інформаційна компетенція; 3) мовна компетенція (сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 4) адаптивна компетенція (учитель має бути адаптованим до сучасних реалій); 5) комунікативна компетенція (сучасний учитель повинен бути психологом, соціальним працівником); 6) здатність навчатися протягом життя [241].

Педагогічна підготовка є важливою складовою професійної підготовки випускника, у процесі якої відбувається формування у студентів психолого-педагогічної компетентності через засвоєння ними психолого-педагогічних предметів в рамках блоку соціально-гуманітарних дисциплін. Необхідною вимогою в організації педагогічної підготовки є інтеграція соціально-гуманітарної, загальнопрофесійної, спеціально-предметної підготовки та позааудиторної соціально значущої діяльності студентів.

Педагогічна підготовка студентів спрямована на розвиток соціально-особистісних компетенцій і базується на оновленні змісту психолого-педагогічних дисциплін і реорганізації педагогічної практики з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів; діяльнісному засвоєнню змісту педагогічної освіти через активні форми і методи навчання; проблемні, дослідницькі методики, модульну систему навчання; розширенню обсягу самостійної роботи студентів при відповідному методичному забезпеченні.

Особливу увагу необхідно приділити підготовці майбутніх учителів до виховної роботи в школі. До об'єктивних чинників, що обумовлюють основні завдання підготовки майбутніх вчителів до виховної роботи можна віднести:

- розшарування суспільства і деформацію етично-культурних цінностей;
- пріоритет власних інтересів над суспільними;
- комерціалізацію соціальної сфери;
- виникнення феномену бездуховності;
- зменшення з початку 90-х років виховного потенціалу закладів освіти;
- потребу сучасного суспільства у вчителях-вихователях нового

покоління, спроможних здійснювати виховання в нових соціально-економічних умовах.

Виховання є одним з найбільш складних соціальних явищ, що обумовлює існування численних визначень категорії «виховання», які по-різному розкривають її сутнісні характеристики. Для розуміння суті цього процесу необхідно сформулювати більш точно визначення досліджуваної педагогічної категорії.

Проблема визначення суті виховання є однією з найдавніших. У педагогічній літературі через численні об'єктивні причини це поняття постійно уточнюється.

«Виховання» як педагогічна категорія має своє лексичне наповнення і тлумачиться в залежності від сфери використання з різними специфічними відтінками. В «Етимологічно-семантичному словнику української мови» митрополита Іларіона (професора Івана Огієнка) вказано, що перше значення терміну «виховання» було «вигодування, пізніше й духовне оформлення». Саме ж трактування «виховання» у Івана Огієнка звучить так: «Виховання – це зовнішня чемність, уміння пристойно триматися на людях; не плутати зі словом «освіта». Відповідно «вихований» у Івана Огієнка пояснюється як той, «хто добре знає світські звички, ввічливий; не треба плутати зі словом «освічений» [177, с.22].

У навчальному посібнику «Педагогіка» В. Ягупова зазначено про відокремлення поняття «виховання» від поняття «навчання» у другій половині XVIII століття. Це має своє суттєве пояснення: «Часто освічена, з багатим запасом знань людина є досить невихованою і відштовхує від себе оточуючих» [332, с.423]. Можемо лише констатувати факт належності навчання до найважливіших компонентів вихованості особистості.

У різні історичні періоди суспільство характеризувало цю категорію, виходячи зі своїх соціальних настанов і актуальних завдань, піклуючись більше про свою стабільність, ніж про розвиток окремої особистості

У класичній педагогіці поняття «виховання» вживається в соціальному та педагогічному значенні, а також у широкому й вузькому педагогічному сенсі.

Виховання у широкому соціальному контексті є впливом на людину суспільства в цілому [116, с.87].

І. Подласий додає до цих визначень характеристику цілеспрямованого впливу, тим самим підкреслюючи значущість того суб'єкта (суспільства, культури, соціуму) виховання, що висуває мету та прогнозує результат формування особистості [249, с.124].

Коли центральне місце відводять особистості, на яку спрямований вплив, то змінюється підхід до визначення виховання.

У широкому значенні виховання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований вплив вихователя на вихованця з метою

всебічного розвитку його особистості. У вузькому значенні – це цілеспрямований вплив вихователя на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості вихованця [72, с.17].

В. Кукушин розглядає процес виховання як багатогранне постійне духовне збагачення й відновлення вихованця [177, с.76]. Ф. Харламов і В. Чепіков головним визначають формування особистості. При цьому вони підкреслюють єдність виховання в широкому й вузькому значенні та нерозривний зв'язок процесів навчання й виховання [315, с.84].

Таке розуміння «виховання» підкреслює єдність широкого й вузького значення, що вказує на умовність їхнього розподілу на самостійні підходи.

Ю. Бабанський довів, що навчання й виховання нерозривні по своїй суті, оскільки обидва процеси спрямовані на формування особистості [19]. Звідси випливають два основних висновки. Навчаючи, педагог, цілеспрямовано або мимоволі, виховує, а, виховуючи, навчає. Наприклад, щоб навчити дитину грамоті, необхідно виховувати деякі якості (уважність, посидючість, дисциплінованість тощо), щоб виховати в дитини ввічливість, необхідно навчити її правилам ввічливого спілкування (наприклад, дитина повинна засвоїти такі загальноприйняті прояви ввічливості, як «здрасуйте», «дякую», «вибачте» тощо).

Щоб цілісний педагогічний процес був найбільш ефективним, необхідно використати його виховний потенціал при навчанні та навчальні можливості – при вихованні. Так, на уроці вчитель вирішує виховні завдання, а на виховному заході формує у дітей нові знання.

Взаємозв'язок навчання й виховання може бути чотирьох типів:

– виховання невідривне від навчання, у процесі якого воно здійснюється (через зміст, форми, засоби навчання). У такій формі виховання є складовою навчального процесу, що визначається як навчання, що виховує;

– виховання здійснюється в навчальному процесі певного закладу поза навчанням, паралельно йому (гуртки, суспільна робота, трудове виховання);

– виховання здійснюється поза навчальним процесом (але відповідно до його загальних цілей й цінностей) родиною, трудовим колективом, групою, спільнотою, де відбувається певне стихійне навчання;

– виховання здійснюється й іншими (не навчальними) закладами (клуби, дискотеки, компанії тощо), супроводжуючись стихійним, а іноді й цілеспрямованим навчанням. Такий вплив на виховання дитини може бути вирішальним.

Отже, для того щоб організувати ефективну роботу з формування очікуваних особистісних якостей, необхідно враховувати всі особливості життя й діяльності людини. У протилежному випадку виховний вплив не стане значущим для вихованця, особливо якщо умови життя йдуть на противагу тим цінностям, які декларуються.

Визнаючи суб'єктну позицію вихованця, дослідники визнають необхідність організації його діяльності разом з вихователем. Так, М.Болдирев відзначає, що виховання – це цілеспрямована й взаємозалежна діяльність вихователів і вихованців; їхні відносини в процесі цієї діяльності [40, с.47]. І. Подласий підкреслює, що взаємодія вихователів й вихованців повинна спеціально організовуватися, керуватися та контролюватися [249, с.7].

Суб'єктність вихователя й вихованця припускає, що мету діяльності визначає для себе кожний із суб'єктів. Вона може не співпадати. У цьому випадку вихованість кожного з учнів, навіть включених у однакову діяльність, буде відрізнятися. Потрібна майстерність педагога для того, щоб враховувати й вміти коректувати мету діяльності вихованців. Лише в цьому випадку зростає виховний вплив відносин в процесі спільної виховної діяльності.

Існує декілька підходів до визначення ролі виховної роботи в цілісному педагогічному процесі й у системі роботи школи, у тому числі заснованих на ототожненні понять «виховна робота» і «виховний процес» [177].

Відповідно до традиційного підходу, цілісний педагогічний процес здійснюється в школі через систему різноманітної роботи, в якій виділяється:

- навчально-виховна робота, пов'язана зі здійсненням навчальних занять (уроки, факультативи, предметні гуртки);
- позакласна виховна робота, що організує педагогічний процес у школі у поза навчальний час;
- методична робота, спрямована на професійне вдосконалення педагогів;
- робота з родинами учнів і громадськістю, спрямована на включення родини й громадськості в педагогічний процес.

У цьому контексті виховна робота – спеціально організована діяльність учасників педагогічного процесу, яка спрямована на реалізацію функцій виховання. Виховна робота включає в себе: здійснення комплексу організаційних та педагогічних завдань, які розв'язуються педагогом з метою забезпечення оптимального розвитку особистості учня; відбір форм и методів виховання учнів відповідно до поставлених завдань, і сам процес їх реалізації.

«Будь-яка виховна робота, – стверджує Н.Таланчук, – повинна починатися з того, що педагог засвоює, усвідомлює виховні функції, тобто обов'язки, види діяльності, які виконуються в процесі формування особистості та учнівського колективу» [297, с.17-18].

У виховній роботі виділяють наступні види виховних впливів (Л.Байбородова, Л. Байкова, М. Рожков) [263]:

1. Безпосередній вплив педагога на вихованців, який ґрунтується на постійному вивченні їхніх індивідуальних особливостей розвитку, інтересів, оточення та реалізується через комплекс форм, методів і

прийомів виховання.

2. Створення виховуючого середовища (опосередкований виховний вплив на школярів):

- створення та згуртування учнівського колективу;
- формування сприятливого емоційного клімату в колективі;
- включення учнів у різноманітну колективну діяльність;
- розвиток учнівського самоврядування;
- розумна організація та естетизація шкільного життя;
- створення сприятливого предметно-просторового середовища;
- координування виховання на уроках і в позанавчальний час;
- координування шкільного, сімейного й суспільного виховання.

3. Корекція впливу різних суб'єктів соціальних відносин дитини: учнівського колективу й окремих учнів, педагогічного колективу й окремих педагогів, родини, соціуму, засобів масової комунікації.

Спеціально організована діяльність педагогів і вихованців є основною ознакою виховної роботи. Організація діяльності передбачає впорядкованість діяльності у меті й мотивації, у змісті, у засобах і способах здійснення, у відносинах, у просторі й часі (Ю. Конаржевський, М. Рожков та інші) [263].

Упорядкованість у меті означає, що всі учасники діяльності розуміють, навіщо й чому вони це роблять – всі разом і кожний окремо.

Упорядкованість у мотивації означає емоційне осмислення завдань діяльності, їхнє прийняття учасниками як особистісно значущих.

Упорядкованість у змісті – ясність, чіткість уявлення про зміст діяльності, про те, що саме (які дії, операції, технологічні етапи) необхідно виконати, щоб досягти мети.

Упорядкованість у засобах. Певний вид діяльності визначає матеріальні засоби його здійснення: технічні, художньо-естетичні, засоби виразності усного мовлення, реквізит, інвентар для праці тощо.

Упорядкованість у способах здійснення діяльності пов'язана з вибором способів педагогічного впливу, а також способів здійснення предметної діяльності вихованців.

Упорядкованість у відносинах означає, що учасники діяльності повинні добре розуміти хто і що конкретно буде виконувати, хто несе відповідальність за результати діяльності.

Упорядкованість у просторі визначається тим, де протікає діяльність або її окремі етапи, як упорядкувати відведене для діяльності середовище.

Упорядкованість у часі: що коли повинно відбуватися, яка послідовність етапів діяльності, загальна тривалість.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) окреслила основні пріоритетні напрями реформування виховання. Отже, зміст виховної роботи у сучасній школі передбачає:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її

захищати;

- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу;

- формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою;

- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну;

- виховання духовної культури особистості; створення умов для вільного вибору нею своєї світоглядної позиції;

- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності, інших добродійностей;

- формування творчої, працелюбної особистості, виховання цивілізованого господаря;

- забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, охорони та зміцнення їх здоров'я;

- виховання поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки;

- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю;

- забезпечення високої художньо-естетичної освіченості і вихованості особистості;

- формування екологічної культури людини, гармонії її відносин з природою;

- розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов їх самореалізації;

- формування у дітей і молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовка їх до життя в умовах ринкових відносин [104].

В Основних завданнях Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки серед основних напрямів розвитку освіти визначають такі:

- побудову ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності;

- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти [126].

Отже, виховна діяльність школи має бути зорієнтована на забезпечення школяра усіма необхідними знаннями, уміннями, навичками суспільного досвіду й поведінки, притаманним молодій людині української держави.

Здобуття соціального досвіду більшою мірою відбувається під час

спеціально організованої діяльності, яка повинна відповідати потребам, інтересам й можливостям учнів, бути для них значущою й цікавою, спонукати до розвитку й удосконалення природних задатків, здібностей.

Успішне вирішення складних завдань виховання багато в чому залежить від рівня підготовленості вихователів, їхньої педагогічної культури, від знання закономірностей, принципів і методів виховання.

Вивчення результатів самоаналізу молодих класних керівників свідчить, що у виховній роботі вчителя зустрічається більше труднощів, ніж в організації навчальної діяльності школярів. Вивчення результатів самоаналізу молодих класних керівників, дозволило виокремити комплекс основних утруднень спеціалістів. Зокрема, молоді вчителі:

- недостатньо усвідомлюють необхідність наукових знань для організації виховного процесу;

- не вміють збалансувати навчальні завдання з виховними;

- не завжди можуть визначити перспективні та конкретні завдання виховання; це негативно позначається як на плануванні навчально-виховного процесу, так і на організації виховної роботи взагалі. Учителям легше провести окремі виховні заходи і заняття, ніж спроектувати весь виховний процес в цілому;

- зазнають труднощів при вивченні дитини; часто обмежуються розглядом окремих психічних функцій; не вміють бачити учня як цілісну особистість;

- більше уваги звертають на зовнішню поведінку та дисципліну учнів, а не на мотиви вчинків; прагнуть нав'язати певні способи поведінки;

- погано володіють технологією організації виховного процесу, не проявляють ініціативу, не враховують вікові та індивідуальні особливості дітей. Заходи проводять шаблонно; у виховній роботі перевагу віддають масовим формам роботи, епізодичним заходам, а не комплексному підходу;

- зазнають складнощів в організації колективної творчої діяльності учнів, в організації доцільного поєднання групових та індивідуальних форм виховної роботи;

- недостатньо розвинуті комунікативні вміння (монотонність спілкування, часте використання дисциплінуючих зауважень);

- виникають складнощі в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями;

- не володіють сучасною методикою підготовки та проведення класних годин;

- виникають проблеми в організації взаємодії з батьками;

- зазнають труднощів у самоконтролі і самокорекції; це проявляється в недостатній рефлексії та низькій критичності до себе; вчитель не бачить в собі причини, які заважають зрозуміти учня або вплинути на нього.

На нашу думку, однією з причин складнощів, які виникають у

виховній роботі молодих спеціалістів, є штучне розділення на виховання і навчання, яке з'явилося у вітчизняній педагогіці. Це ж призвело до розмежування цілісного процесу підготовки вчителя: підготовка вчителя-предметника і підготовка вчителя до виконання функцій вихователя.

Проаналізуємо навчальні плани педагогічних ВНЗ з підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр зі спеціальності «Філологія» (англійська мова та література). Для аналізу були обрані такі вищі навчальні заклади, як Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (НПУ), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (ЧНУ) та Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ), які представляють різні регіони України та є провідними вищими навчальними закладами України.

Основою підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є вивчення професійно орієнтованих дисциплін, що передбачає поєднання профільної іншомовної, професійно-методичної, практичної підготовки та розвиток особистісних якостей майбутнього спеціаліста. Цикл професійно-орієнтованих дисциплін включає дисципліни професійно-педагогічної та науково-практичної підготовки.

В таблиці 1 представлені дисципліни циклу професійно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя іноземної мови досліджуваних ВНЗ.

Таблиця 1

Професійно-орієнтовані дисципліни

Дисципліна	НПУ	ЧНУ	ВДПУ
Педагогіка	414	108	162
Психологія	270	81	216
Методика викладання іноземної мови	72	81	216
Методика виховної роботи	36	54	54
Основи пед. майстерності	–	54	54
Основна іноземна мова	2106	2195	2376
Практична фонетика	288	54	252
Практична граматики	360	108	468
Теоретична фонетика	90	–	36
Теоретична граматики	90	72	108
Історія іноземної мови	90	90	90
Лексикологія	–	81	108
Стилістика	–	72	108
Література країни, мова якої вивчається	–	54	144
Друга іноземна мова	1044	1026	–
Практика перекладу	–	72	–
ЛКЗ	–	54	272

Отримані дані свідчать, що вузівське навчання зорієнтоване переважно на предметну підготовку студентів. Формування професійної майстерності вихователя відступає на другий план.

Особливо важливою складовою навчального процесу педагогічного ВНЗ є проходження студентами педагогічної практики, мета якої – удосконалення професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, здобутих у вищій школі, та ознайомлення з сучасними методами та формами організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, формування навиків психологічного вивчення особистості учнів з урахуванням вікових особливостей, стимулювання інтересу до вивчення спеціальних і педагогічних наук та творчого застосування набутих знань у професійній діяльності.

Згідно навчальних планів досліджуваних вищих навчальних закладів видно, що види практик та їх тривалість варіюється в розрізі ВНЗ, що показано в табл. 2.

Таблиця 2

Види практик

Показник	НПУ	ЧНУ	ВДПУ
Практика навчальна, тижнів	пропедевтична – 2 організаційно-виховна – 3 соціолінгвістична – 2	–	пропедевтична – 4 інструктивно-методична – 1
Практика виробнича, тижнів	6	виховна – 2 педагогічна – 4	позашкільна – 2 в середніх НЗ – 6

Причини недоліків у професійній підготовці студентів, майбутніх педагогів, ми вбачаємо не тільки в об'ємі і в якості викладання (не завжди), а у відсутності інтегративності навчальних предметів, форм навчальної і позанавчальної роботи, недостатній теоретичній обґрунтованості програми практичної підготовки, в порушенні єдності системного і особистісно-діяльнісного підходів в організації освітнього процесу.

Процес формування базової педагогічної компетентності майбутніх учителів, зокрема підготовка до виховної роботи в школі, відбувається завдяки змісту і засобам таких нормативних педагогічних дисциплін: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності», «Основи корекційної педагогіки», «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти», а також пропедевтичної, позашкільної і виробничої практики.

У процесі засвоєння курсу «Педагогіка» студенти знайомляться з понятійно-категоріальним апаратом педагогіки, озброюються знаннями щодо гуманістичних теорій, засвоюють методичні системи виховних дій тощо. Вивчення курсу «Педагогіка» передбачає засвоєння майбутніми

вчителями системи принципів, форм, методів і прийомів навчання та виховання на основі встановлення їх найтіснішого зв'язку із закономірностями розвитку особистості вихованця. Загальна мета навчального курсу полягає у підготовці майбутніх учителів до навчально-виховної діяльності в загальноосвітній школі, формуванні у них загальнопедагогічної компетентності та розвитку педагогічного мислення. Важливе значення надається засвоєнню студентами ключових понять, положень і концепцій сучасної педагогіки, формуванню власної педагогічної позиції щодо навчання і виховання школярів, виробленню умінь критичного аналізу та оцінки педагогічних явищ і процесів, теоретичного проектування та практичного конструювання навчально-виховної діяльності, спрямованої на розвиток особистості учнів та їхню творчу самореалізацію.

Курс «Основи корекційної педагогіки» дає знання з виправлення відхилень у розвитку особистості дітей за допомогою педагогічних і психотерапевтичних методів, які забезпечують самореалізацію особистості дитини. Навчальна дисципліна передбачає вивчення своєрідності психічного розвитку, закономірностей освіти, навчання та виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання.

Навчальна дисципліна «Основи педагогічної майстерності» відіграє важливу роль у практичній підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності. Головна особливість і цінність цієї дисципліни полягає в тому, що вона дає можливість моделювати реальний педагогічний процес у стінах університету, розв'язувати численні реальні або штучно сконструйовані педагогічні ситуації, формувати педагогічне мислення, розвивати творчу уяву шляхом пошуку і знаходження оптимальних шляхів вирішення педагогічних ситуацій. У процесі вивчення цього курсу студенти знайомляться з вимогами до особистості вчителя, засвоюють основні елементи педагогічної майстерності та пов'язані з ними етичні норми, правила, вчать використовувати педагогічні техніки та технології.

У процесі засвоєння навчальної дисципліни «Методика виховної роботи» студенти знайомляться з основними напрямками та формами роботи класного керівника, вчать організувати виховний процес у реальних умовах сучасної школи. Метою дисципліни є формування практичних умінь і навичок з планування, організації, діагностики та здійсненні виховної роботи в школі. Основний акцент в змісті робиться на переорієнтацію цілей і завдань виховання з урахуванням сучасних соціокультурних умов. «Методика виховної роботи» вводиться в навчальний процес безпосередньо перед педагогічною практикою, яка розглядається нами як реальна база для втілення теоретичних знань у площині практичного застосування.

Вивчення курсу «Історія педагогіки» дозволяє проаналізувати розвиток педагогічної теорії, діяльності видатних мислителів зарубіжної

й вітчизняної педагогіки, систематизувати прогресивні тенденції розвитку педагогічного знання, загальнолюдських духовних цінностей і етичних орієнтирів минулого, побачити еволюцію їхнього розвитку і порівняти зі станом розвитку сучасної педагогічної теорії і практики.

Досягнення мети підготовки вчителя до виховної роботи в школі може бути забезпечено за умови, що процес оволодіння теоретичними знаннями відбувається в тісному зв'язку з процесом педагогічної практики, коли засвоєння теорії є необхідною передумовою оволодіння практикою. Здійснення взаємозв'язку теорії та практики в структурі і змісті педагогічних дисциплін обумовлює необхідність узгодження, координації навчальних занять з педагогічних дисциплін і педагогічної практики.

Один з напрямів взаємозв'язку теорії і практики у викладанні педагогічних дисциплін – це організація і структура навчального процесу. Вивчення педагогічних дисциплін здійснюється в чіткій логіці таких форм організації навчальної діяльності: лекція, семінар, лабораторне заняття, самостійна робота, практика. Кожна з названих форм навчання має свою мету. Під час проведення лекцій студенти знайомляться з основними ідеями, поняттями, теоріями і підходами до аналізу педагогічних явищ і процесів. На семінарах відбувається формування у студентів педагогічних понять, осмислення найважливіших педагогічних ідей, формування педагогічних і загальнонавчальних знань і умінь. Основна роль самостійної роботи – це поглиблене самостійне ознайомлення з альтернативними педагогічними ідеями, теоріями.

Теоретико-методологічна підготовка майбутнього вчителя здійснюється на основі цілісного і міждисциплінарного підходів. У зв'язку з цим необхідна координація діяльності викладачів педагогічного вузу. Так, наприклад, на рівні кафедральної взаємодії викладачів проводяться інтегровані заняття: лекції, семінари, практикуми в період педагогічної практики тощо. На міжкафедральному рівні передбачається активна робота самих студентів: участь в наукових студентських конференціях, педагогічних олімпіадах, тематичних вечорах, «круглих столах», різних виховних заходах.

Пропедевтична практика проводиться на II-IV курсах. Вона є для майбутніх учителів джерелом реальної педагогічної інформації. Ця практика організована на основі спостереження за навчально-виховним процесом в школі або перегляду відеозаписів уроків та виховних заходів. Програма практики враховує зміст педагогічних дисциплін, які вивчаються у цей період. Пропедевтична практика дає можливість студентам не тільки зафіксувати факти, але і встановити між ними причинно-наслідкові зв'язки, проаналізувати їх. Узагальнення фактів відображає певні педагогічні явища. Під час практики студенти аналізують взаємини між вчителем і учнями, спостерігають, як

ставлення учня до вчителя впливає на інтерес до предмету. Спостереження за роботою вчителів допомагає з'ясувати риси індивідуального стилю педагогічної діяльності, види спілкування учителя з учнями різного віку.

Практика студентів старших курсів (так звана активна практика) є логічним продовженням пропедевтичної педагогічної практики. Активна практика істотно відрізняється від пасивної як по тривалості, так і за змістом. На 4-му курсі програмою підготовки студента педагогічного університету передбачена педпрактика як вчителя-предметника і помічника класного керівника. На 5-му курсі – як вчителя-предметника з виконанням функцій класного керівника.

Процес формування практичної готовності вчителя до виховної діяльності в школі може бути контрольованим, якщо він реалізується як технологічний. У системі вищої педагогічної освіти акцент найчастіше зміщений у бік інформативного насичення навчального процесу, теоретизування навчання. Це призводить до недостатньої практичної готовності молодого фахівця до вирішення складних педагогічних ситуацій, до труднощів у вирішенні виховних завдань. Розробляючи технологію формування практичної готовності до виховної діяльності в умовах школи, ми виходимо з того, що зіставлення теоретичної і практичної підготовки вчителя недопустиме. Продуктивно впливати на процес формування практичної готовності вчителя як суб'єкта виховної діяльності в системі професійної підготовки можна за допомогою певних освітніх технологій.

Вважаємо, що при підготовці студентів до виховної роботи в школі є ефективним контекстне навчання, що є реалізацією динамічної моделі зміни діяльності студента: від власне навчальної (лекція, семінар, залік тощо) через квазіпрофесійну (ігрові форми) та навчально-професійну (педагогічна практика, науково-дослідницька робота студентів, підготовка випускної кваліфікаційної роботи тощо) до власне професійної діяльності. Навчитися виконувати будь-яку дію можливо тільки за умови, якщо її виконувати самому, а не спостерігати, як це роблять інші. Це сприяє розвитку ініціативи, творчого потенціалу особистості студента; формуванню усвідомлення професійної значущості предметів психолого-педагогічного циклу й на цій основі готовності до виховання школярів.

Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського майбутні вчителі на парах з педагогічних дисциплін розробляють дидактичні матеріали, грають ролі вчителів і учнів, аналізують як дії товаришів, так і свої власні, проводять міні-уроки, беруть участь у майстер-класах, організують відеоспостереження та обговорення фільмів тощо. Для кожної майбутньої лекції розробляються питання, завдання інформаційно-пошукового характеру, ставляться проблеми. На лекціях проводяться евристичні бесіди, міні-диспути, демонструються прийоми аналізу та

засвоєння великого обсягу інформації (структурування та схематизація текстів, відстеження логіки викладу, створення картотек тощо).

Необхідно використовувати такі форми і методи навчання, які б активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність студентів, забезпечували формування знань та умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Ефективним з цієї точки зору є метод гри.

На відміну від ігор взагалі (загалом) педагогічна гра відрізняється суттєвими ознаками технології: чітко визначеною метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом, які характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ділові ігри, поєднуючи соціальний і наочний контекст, моделюють професійну діяльність, відтворюють системи багатопланових відносин в професійному середовищі. Під час проведення ділової гри студенти збагачують уявлення про функціональні обов'язки вчителя, умови його діяльності. Майбутні вчителі можуть виконувати різні професійні ролі і взаємодіяти між собою залежно від рольових характеристик. Особливо важливо, що участь у грі допомагає осмислити етичні норми професії.

О. Вербицький визначає ділову гру як «знакову модель професійної діяльності, контекст якої визначається знаковими засобами – за допомогою мови моделювання, імітації і зв'язку, включаючи природну мову». Ми вважаємо особливо важливим уточнення О. Вербицького, який підкреслює, що в діловій грі «відтворюються основні закономірності руху професійної ситуації і професійного мислення на матеріалі динамічних навчальних ситуацій, які розв'язуються спільними зусиллями учасників» [56, с. 246].

Реалізація ігрових технологій дозволяє студентам накопичити досвід майбутньої професійної діяльності, розвинути компетенції, необхідні для самостійного вирішення можливих проблем. Особливо важливо, що студенти вчаться переносити знання і досвід з навчальної ситуації в квазіпрофесійну, а потім – в реальну професійну діяльність.

Кожна гра завершується індивідуально-особистісною і груповою рефлексією; студенти вчаться аналізувати свою рольову поведінку з позиції професійної етики. Конкретний зміст ділової гри дозволяє стимулювати ініціативність, самостійність, активність, креативність, критичність мислення майбутнього вчителя. Студенти звертаються до власного минулого досвіду, який допомагає майбутньому вчителю краще зрозуміти особливості дитинства, юності. Рефлексія дозволяє студентам також «побачити себе очима учня», сприйняти внутрішній світ дитини, мотиви її поведінки, інтереси, потреби, відчуття, допомагає передбачати інші події. Програвання ситуацій розвиває у студентів і емпатію; вони вчаться розуміти інших учасників гри; емоційно підтримувати своїх однокурсників.

Під час проведення ділових ігор дотримуємося таких педагогічних умов: створення комфортного навчального середовища, забезпечення суб'єктної позиції студента, врахування його власного досвіду.

Включення ігрової ситуації стимулює інтерес студентів, сприяє формуванню їх позитивного ставлення до ігрової діяльності. На семінарських заняттях активно використовуємо ребуси, кросворди, складені студентами. Робота проходить в мікрогрупах і вимагає від майбутніх учителів уміння погоджувати свою позицію, обирати найбільш вдалий варіант із запропонованих. Студенти позитивно оцінили таку роботу, відзначили, що «складати кросворд було дуже цікаво, але важко», що «це по-справжньому творча робота», «займалися з емоційним підйомом, в групі відбулося жваве обговорення».

На парах з історії педагогіки зацікавила рольова гра «Інтерв'ю». Студентам необхідно взяти інтерв'ю у видатних педагогів минулого. Частина студентів обирала ролі педагогів, а інші студенти – ролі журналістів. «Журналісти» підбирали питання для інтерв'ю, «вчені» відповідали на них. Як групі журналістів, так і групі вчених необхідно було ознайомитися з додатковою літературою, з науковими біографіями педагогів. Особливість цієї гри полягала в тому, що відповіді «вчених» – це вже не просто інформація, а особистісно-значуща інформація, це спроба студентів відстояти власні переконання.

Близька до гри «Інтерв'ю» гра «Реклама». Студенти вибирали певну теорію розвитку особистості і склали своєрідний рекламний буклет (презентації, фотографії, малюнки), обґрунтовували привабливість цієї теорії, її історичну роль, відстоювали її значущість в сучасній науці і практиці. Учасники гри відзначали, що почали відчувати себе «більш розкуто», хоча і важко буває «активно включитися в гру», «висловити власну думку», «заняття з ігровими ситуаціями найбільш цікаві», «матеріал засвоюється краще і швидше».

При вивченні курсу історії педагогіки особлива увага студентів зверталася на використання ігрових технологій в досвіді вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого – К. Ушинського, К. Вентцеля, А.Макаренка, В. Сухомлінського, Я. Корчака.

Цікава була пара, коли майбутнім учителям запропонували проаналізувати протилежні позиції Я.Коменського і Гегеля щодо гри. Позитивно оцінюючи роль гри в навчанні школярів, Я. Коменський переконував, що «забави ведуть до серйозних цілей». Гегель виступав проти «граючої педагогіки», підкреслював, що «ігрове виховання може мати для всього життя хлопчика той наслідок, що він на все почне дивитися зневажливо». Аналіз ідей великих педагогів стимулював дискусію, спрямовував студентів на підбір найбільш точних аргументів.

На парах з педагогіки, з основ педагогічної майстерності програвання різноманітних фрагментів, мікрОВикладання допомагає розвинути педагогічну імпровізацію, особливу значущу характеристику в майбутній професійній діяльності. Для імпровізації особливо важливі гнучкість, спонтанність, розкутість професійної поведінки, доброзичливий психологічний клімат, бажання спробувати свої сили в нестандартних ситуаціях. Ділова гра допомагає розвинути і такі

професійно-особистісні якості майбутніх учителів, як упевненість, виразність, емоційність, комунікативність.

Ділові ігри допомагають студентам упевнено і відповідально поводитися в різних ситуаціях. Особливо цікавими і важливими для майбутніх учителів під час проведення лабораторних занять були такі: «Конфліктна ситуація на уроці», «Індивідуальна бесіда класного керівника з батьками учня», «Моделювання ситуації успіху для школярів різного віку», «Засідання ради школи», «Батьківські збори», «Психолого-педагогічний консилиум» та інші. Під час проведення однієї рольової гри на лабораторному занятті ми змінювали початкові параметри. Такий підхід розвиває у студентів не фрагментарне, а цілісне, комплексне, системне сприйняття педагогічних явищ, попереджає стереотипність професійної поведінки, розвиває її гнучкість.

В процесі вивчення курсу «Основи педагогічної майстерності» майбутнім учителям запам'яталася ділова гра «Самопрезентація». Ігровий сюжет пов'язаний зі створенням інноваційної експериментальної школи, в яку підбирають вчителів, готових працювати творчо і неординарно. Експертна комісія повинна відібрати серед багатьох бажаючих найбільш талановитих професіоналів. Частина студентів обирає ролі членів експертної комісії, більшість студентів вибирають ролі вчителів, які прагнуть працювати в новому навчальному закладі, декілька чоловік обирають ролі спостерігачів, які відповідають за дотриманням правил гри. Допомагаючи студентам обирати ролі, ми рекомендували ролі експертів студентам з низькою самооцінкою, невпевненим, сором'язливим. Студентам із завищеною самооцінкою рекомендували ролі вчителів. Спостерігачами виступали студенти, що мають невисокий статус в групі. Поради носили тільки рекомендаційний характер, вибір залишався за кожним студентом.

Студенти-вчителі готували свої варіанти самопрезентації, представляли власне бачення ролі сучасної школи, свої погляди на значущість освіти для сучасного школяра, свої особистісні та професійні цінності. Демонстрували також власні здібності, особистісні якості, які допоможуть їм в успішній організації навчально-виховного процесу. Реалізація цієї гри була спрямована на формування суб'єктної позиції студента, на стимулювання його активності, ініціативи, креативності, уміння переконувати, формулювати та відстоювати власну позицію.

Майбутні вчителі відзначали, що участь у такій діловій грі як «Психолого-педагогічний консилиум», «Самопрезентація» допомогла отримати детальніше уявлення про суть професійної діяльності, про взаємини з колегами, про функціональні обов'язки вчителя, класного керівника. Приміряючи різні професійні ролі, студенти відзначали особливості свого емоційного стану, підкреслювали, що краще почали відчувати стан іншої людини, терпиміше ставитися до протилежної

думки.

Викладачі активно використовують мікрОВикладання і під час проведення пропедевтичної практики на II-IV курсах. Програма практики враховує зміст педагогічних дисциплін, які вивчаються в цей період. Студентам дуже подобається проводити фрагменти уроків, виховних заходів. Інші з задоволенням перевтілюються в учнів певної вікової категорії. Після таких «мініуроків» студенти аналізують взаємини між вчителем і учнями, спостерігають, як ставлення учня до вчителя впливає на інтерес до предмету.

Педагогічна практика підтвердила, що збільшилась кількість студентів, які використовували ігрові ситуації, ігрові технології на своїх уроках. Серед позитивних результатів застосування ігрових технологій були відзначені наступні: гра сприяє створенню хорошого психологічного клімату в групі, в класі, допомагає подоланню таких особистісних комплексів як нерішучість, сором'язливість, руйнує бар'єр між педагогом і вихованцем. Разом з тим, студенти достатньо розуміють ті ризики, які можливі при некоректному використанні ігрових технологій.

На лабораторних заняттях активно застосовують метод проектів. Домінуючими видами діяльності студентів у роботі над проектом є пошукові, практично-орієнтовані, творчі. Працюючи над проектом, студенти активно контактують з однокурсниками, з викладачами вузу, з учителями шкіл, з працівниками бібліотек і комп'ютерних класів.

На парах з педагогічних дисциплін активно використовуються кейс-технології. Студенти аналізують різноманітні за жанром, видом та цільовим призначенням ситуації-кейси (англ. case – випадок). На парах розігруються ситуації в ролях; аналізуються відеозаписи. Джерелами формування кейса є художня література, оперативна інформація зі ЗМІ, наукові статті, реальні події життя, Інтернет.

Відповідно до загальної теорії в педагогічному завданні повинне бути відоме й невідоме, що представляє теоретичний або практичний інтерес (проблема, яка об'єктивно виникла в процесі вивчення теми; комплекс питань, пов'язаних з недостатністю або відсутністю інформації). Найважливішими орієнтирами для викладача, який складає ситуації-кейси, повинні стати мета, предметна галузь, яка відповідає напрямку професійної освіти, педагогічні умови та сукупність дидактичних дій, необхідних для досягнення освітніх цілей. Основою аналізу завдань повинні бути результати навчальної та педагогічної діяльності на науково-теоретичному й науково-практичному рівнях. При цьому всі завдання повинні бути спрямовані на формування структури професійної діяльності та позитивних особистісних якостей студентів, що піднімають їх на більш високий рівень вихованості, навченості, розвиненості.

Багатоцільовий, складний характер педагогічного завдання висуває необхідність системного аналізу під час його вирішення, що припускає

сукупність методів дослідження ймовірнісних, альтернативних підходів. На етапах вирішення проблеми й ухвалення рішення здійснюється розвиток професійного мислення. Теоретичне вивчення зазначених у завданні фактів виступає базисом для прикладного аналізу конкретних явищ у майбутній професійній діяльності.

Після ознайомлення з ситуацією індивідуально або в групах учасники вирішують проблему та готуються до виступу, використовуючи підручники, довідники. У кожній групі вибирається спікер. Важливий аспект роботи – презентація рішень по кейсах, представлення результатів аналізу кейса. Уміння публічно представити інтелектуальний продукт, прорекламувати його, показати переваги, можливі напрями ефективного використання, аргументовано відповісти на запитання – необхідна якість сучасного фахівця.

Кожна команда може працювати і зі своїм варіантом ситуації, який підібраний на занятті або попередньо підготовлений. Після аналізу ситуації відбувається процедура збору інформації: інцидент (що трапилося); запитання та відповіді; прийняття рішення.

Основною одиницею змісту в контекстному навчанні є «проблемна ситуація», а звичні завдання виступають її елементами. За допомогою системи проблемних ситуацій, навчальних проблем і завдань вибудовується сюжетна лінія засвоєння провідних аспектів професійної діяльності.

На заняттях з педагогічних дисциплін широко використовуються педагогічні ситуації, які моделюють деякі аспекти професійної діяльності в аудиторних умовах. Як дидактичний засіб педагогічна ситуація використовується для формування в студента образу (образу) себе в професії на основі виявлення в життєвих ситуаціях педагогічного змісту. Відбір педагогічних ситуацій для такої роботи визначається змістом дисципліни та цілями конкретного заняття.

Варіанти вирішення педагогічних ситуацій студентами групи дозволяють збагатити та удосконалити власну позицію через процес порівняння з позиціями інших, а також з конкретною дійсністю. Результатом проживання студентами педагогічної ситуації будуть ті зміни, які відбулися в самому суб'єкті завдяки включенню в аналітико-рефлексивну діяльність та усвідомлення цього процесу. Як результат – виникають уміння аналізувати педагогічні ситуації.

Сучасний педагог повинен не тільки уміти працювати в команді, вирішувати виробничі конфлікти, а й уміти навчати цьому інших. Тому при викладанні дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика виховної роботи» активно застосовуємо технологію навчання в співпраці.

Група отримує за спільно виконане завдання одну оцінку. Групи не змагаються одна з одною: команди мають різну планку можливостей. Індивідуальна відповідальність студента означає, що успіх колективу залежить від успіху кожного учасника. Це стимулює групу стежити за

діяльністю кожного учасника; допомагати товаришеві під час засвоєння та розуміння матеріалу. Рівні можливості студентів у досягненні успіху означають, що кожний приносить своїй групі бали, які заробляє шляхом поліпшення власних попередніх результатів. Порівняння проводиться не з результатами інших членів команди, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це надає рівні можливості всім студентам в отриманні балів для своєї команди. Прагнучи поліпшити попередні результати, кожний учасник може принести команді рівну кількість балів, а це стимулює бажання піднімати власну планку.

В основу навчання в групах покладена ідея співробітництва, а не змагання. Навчання відбувається в процесі спілкування студентів один з одним і з викладачем. Під час такого спілкування студенти по черзі виконують різні соціальні ролі, а саме: лідера, виконавця, організатора, доповідача, експерта, дослідника.

Після виконання завдання перевіряється розуміння та засвоєння нового матеріалу; над завданнями працюють індивідуально. Викладач диференціює складність завдань для різних студентів. Оцінки групи підсумовуються, оголошується загальна. Це дуже ефективний метод роботи для засвоєння нового матеріалу кожним студентом.

Важлива роль в підготовці майбутніх учителів до виховної роботи в школі відводиться позааудиторній роботі зі студентами, їх участі в педагогічних читаннях, конференціях, у конкурсі педагогічної майстерності, волонтерській діяльності. Участь в цих заходах розглядається нами як приклад суб'єктного застосування отриманих знань з теорії та практики виховної роботи.

Вважаємо, що формування практичної готовності вчителя до виховної роботи залежить від розкриття власного педагогічного потенціалу. Це знаходить відображення в творчій самореалізації майбутнього вчителя, що проявляється в індивідуалізації та диференціації практичної підготовки. Реалізація цього принципу дає можливість студентові відчути себе суб'єктом педагогічного процесу і свого професійного становлення. Процес творчої самореалізації особистості можливий при усуненні протиріччя між індивідуальним характером професійного становлення вчителя і масовим характером професійно-педагогічної підготовки.

Вимога часу – це посилення виховного потенціалу освітнього простору вищого навчального закладу (як навчального процесу, так і позанавчальної діяльності).

Для підготовки сучасного підростаючого покоління до самостійного життя учитель сам повинен бути сформований як особистість, володіти високим професіоналізмом, новим педагогічним мисленням. Для успішного вирішення цієї проблеми необхідне глибоке вивчення студентами сутності загальнолюдської моральності, загальнолюдських цінностей; специфіки самого процесу морального виховання, його основних елементів; ролі навчального процесу й особистості викладача

в моральній підготовці педагога й вихованні дітей. При високому рівні організації навчально-виховного процесу, продуманому використанні технічних засобів навчання, різноманітних методів і прийомів навчання студенти не тільки опановують знаннями, але й формують, розвивають необхідні моральні якості.

Освітнє середовище є одним з основних способів непрямого впливу на особистість. А. Макаренко підкреслював, що виховує не вихователь, а середовище. І «організувати виховання – це значить організувати виховне середовище, організувати оточення-колектив, організувати та керувати життєвою практикою підростаючої людини» [63, с. 42]. Л. Виготський відзначав: «І в бурсі, і в старій гімназії, і в кадетському корпусі, і в інституті для шляхетних дівчат, як і в школах Греції, середньовіччя та Сходу, виховували завжди не вчителі й наставники, а те шкільне соціальне середовище, що встановлювалося для кожного окремого випадку» [64, с. 59]. У Л. Виготського виховання базується на підґрунті особистого досвіду учня. «Особистий досвід вихованця стає основною базою педагогічної роботи». А досвід учня визначається соціальним середовищем. «Варто змінитися соціальному середовищу, – відзначав він, – як зразу ж змінюється й поведінка людини» [64, с. 60].

У сучасних умовах учені розуміють, що значення освітнього середовища навчального закладу і його виховного потенціалу важливе. С. Бондирєва розглядає феномен ВНЗ як особливий культурний простір, що вводить людину в світ людської культури через науку як найбільше її досягнення та необхідну складову. ВНЗ як особлива культурна структура є головним центром, у якому акумулюються, інтегруються та передаються знання новим поколінням і формується їхній носій – освічена людина [43].

Як обов'язкову складову культурного простору ВНЗ С. Бондирєва виділяє такі його культурні компоненти: простір знань; простір культури стосунків у вищій школі; компонент фізичного простору вишу – «середовище перебування у ВНЗ» [43]. Простір знань визначає рівень, потенціал, характер знань, реально запропонований студентам; відображає стан науки та культури в цілому. ВНЗ є не тільки частиною культурного простору суспільства, але й сам виступає як особливий культурний простір, обумовлений змістом знань.

Особливий характер має інший компонент – простір культури стосунків у навчальному закладі. Це простір культури відносин професорсько-викладацького складу, де педагоги виступають колективним суб'єктом, носієм і передавачем культурного потенціалу новому поколінню. Взаємодія студентів між собою – це інший особливий простір культури вишу, де формуються різні, складні та зовсім особливі студентські відносини.

Наступний компонент фізичного простору вишу – «середовище перебування у навчальному закладі», що сприяє формуванню толерантності на рівні розуміння та поваги студентів.

На думку С. Бондирєвої, ВНЗ не тільки спеціальна установа, призначена для навчання. Він насамперед породження та складова частина культури суспільства [43].

Можемо зробити висновок, що принципове значення для успішної підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в школі має якість виховного середовища, його потенціал, що засвоюється суб'єктами виховного процесу (викладачами й студентами) у процесі спілкування та діяльності. Виховний вплив на особистість відбувається через інтелектуально-творчу атмосферу, корпоративний дух, прихильність традиціям, які склалися в університеті.

Отже, нові соціально-економічні, соціокультурні умови вимагають переоцінки як методологічних засад, так і науково-методичних шляхів підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в сучасній школі. Вважаємо, що практичні вміння доцільно формувати на стадії навчання у вищому навчальному закладі. Рішення цього завдання можна ефективно поєднувати з вивченням психолого-педагогічних дисциплін, а також дисциплін спеціального циклу; необхідно організаційно-методично забезпечити застосування отриманих знань в процесі лабораторно-практичних занять і педагогічної практики; спрямувати роботу на підготовку не тільки висококваліфікованого фахівця шкільної освіти, але й людини з високим рівнем моральної свідомості та переконань.

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

М.О. Давидюк

Професійні функції соціального педагога

Формування соціальної політики на сучасному етапі розвитку українського суспільства характеризується створенням передумов для адаптації людини до ситуацій життєдіяльності, що постійно змінюються. Призначення соціального педагога як специфічного спеціаліста сфери професій «людина-людина» полягає в сприянні розвитку й саморозвитку людської особистості. Соціальний педагог виконує різноманітні функції: діагностичну, прогностичну, консультативну, захисну, профілактичну, організаційну.

Головне завдання соціальної роботи полягає в тому, щоб повернути клієнту здатність діяти самостійно в певних соціальних умовах. Для цього соціальному педагогу потрібно вчитися розбиратися в індивідуальній психології людей, що потребують допомоги, у характері зв'язків особи із соціальним оточенням, володіти прийомами розвитку активності й самостійності особистості.

Оскільки соціально-педагогічна діяльність заґрунтована на побудові взаємин з іншою особою – клієнтом, то комунікативні уміння виявляються, вочевидь, ключовими для соціального педагога. У процесі реалізації комунікативної функції соціальний педагог допомагає клієнту (дитині, підлітку, дорослому) не тільки організовувати спілкування як простий обмін інформацією, але й докладає зусиль до того, щоб привести особистість до духовної та емоційної взаємодії, що у свою чергу сприятиме формуванню самосвідомості, гармонізації відносин із самим собою, з оточенням (ровесниками, дорослими), із соціумом.

Специфічна ознака соціально-педагогічної діяльності – робота не з ситуацією із життя клієнта, не із трансформуванням ситуації, а з переживаннями, системою цінностей, стосунків та станів людини. Тому важливими можуть виявитися й ті міжособистісні взаємини, що виникають між соціальним педагогом і клієнтом та у свою чергу впливають на ефективність соціально-педагогічної допомоги.

Соціально-педагогічна допомога може здійснюватися у двох формах: індивідуальній та груповій. Індивідуальна форма роботи застосовується в тих випадках, коли характер проблем клієнта вимагає, здебільшого, співпереживання, психотерапевтичного впливу соціального педагога. Якщо ж клієнту потрібна допомога в освоєнні певного виду діяльності, розвитку власних особистісних якостей і резервів, у здобутті психологічної підтримки групи, соціального оточення, – у цих випадках варто звертатися до групових форм допомоги.

Студентам, які готуються стати соціальними педагогами, важливо розвивати й удосконалювати комунікативні уміння й навички, зокрема: уміння спілкуватися з різними групами клієнтів, допомагати їм вербалізувати й усвідомлювати власні проблеми та стратегії їх подолання; навички аналітико-діагностичної роботи з різного роду матеріалом (тестами, анкетами, самозвітами, проєктивними малюнками, казками). Не менш важливим для майбутнього соціального педагога виявляється уміння спілкуватися з тими, хто потребує допомоги, в ході арт-терапевтичної індивідуальної та групової роботи, специфіка якої полягає в застосуванні невербальних знаково-символічних форм комунікації.

Не менш важливими є психотерапевтична та корекційно-реабілітаційна функції, які переходять у прикладний вимір разом з реалізацією комунікативної функції. Комунікативна функція діяльності соціального педагога передбачає вибір оптимальних засобів і прийомів спілкування, ініціювання спілкування, вибір адекватних прийомів комунікативного впливу; попередження та конструктивне розв'язання конфліктних ситуацій.

Для цього дуже важливим є високий рівень емпатії фахівця, володіння засобами вербального і невербального спілкування, уміння розшифровувати невербальні сигнали – емоції, жести, міміку, символи і знаки, що їх «посилає» в процесі взаємодії дитина чи дорослий – клієнт соціального педагога.

Комунікативна функція передбачає вправність фахівця у створенні певної зони психологічної та фізичної безпеки (що дуже важливо в роботі з дезадаптованими школярами та дітьми, які є жертвами насильства), прийомами формування довіри та взаємоповаги між учасниками психотерапевтичної роботи.

До комунікативних якостей відносять: контактність у спілкуванні – властивість входити у спілкування та забезпечувати доцільну взаємодію; сугестопедійність – здібність до вербального та невербального домінування в процесі своєї професійної діяльності (навіювання словом, інтонацією, мімікою, жестами, діями). Така властивість має прояв у дійсному авторитеті соціального педагога, його особистості, володінні мистецтвом спілкування, переконанні пошуку варіантів, спонуканні до самореалізації.

Перцептивні – соціально-перцептивні якості – прийняття, розуміння, оцінка соціальних об'єктів, це властивість соціального педагога бачити та розуміти як свій внутрішній стан, так і стан інших. До них відносяться: спостережливість – бачення своїх особливостей та особливостей інших, динаміки їх прояву; інтуїція – властивість бачити взаємозв'язок прояву особливостей особистості та внутрішнього стану людини, її індивідуальних рис, перспектив їх зміни, можливості вирішення будь-яких проблем та доцільної активізації в самореалізації; рефлексія – уміння бачити себе очима іншої людини, свої недоліки і

цілеспрямовано працювати над собою з самовдосконалення свого стану і вольовим зусиллям добиватися самоуправління у процесі професійної діяльності, спілкування, взаємодії; соціально-педагогічне мислення – властивість соціального педагога усвідомлено використовувати психолого-педагогічні знання в процесі професійної діяльності, свідомо вирішувати будь-які соціально-педагогічні ситуації; уявлення – властивість представляти свою поведінку та інших людей, динаміку їх змін. Воно дозволяє визначити доцільну поведінку та засоби вирішення проблеми.

У професійній діяльності соціального педагога усі названі вище вміння мають свою специфіку – вони набувають статусу інструменту, засобу виховання, соціальної допомоги, соціальної підтримки та захисту всіх категорій населення, що звертаються та потребують кваліфікованого втручання фахівця, особливо це стосується дітей.

Зрозуміло, що особливості професійного спілкування соціальних педагогів передбачають і певну технологічну та методичну вправність, а саме володіння технологіями психотерапевтичного впливу на дитину, методами і прийомами діагностики внутрішніх психологічних проблем.

Ми гадаємо, що розвиток професійних здібностей і становлення професійної компетентності соціального педагога неможливе без опанування технологій психологічного впливу на людину. Серед них ми окремо виділяємо соціально-психологічний тренінг, індивідуальне консультування, арт-терапевтичні технології, зокрема лялькотерапію та казкотерапію.

Специфіка роботи з цими технологіями буде розкрита нижче, а зараз ми б хотіли зупинитися на результатах дослідження професійних здібностей майбутнього соціального педагога.

Загалом, проблема здібностей є складною та багатогранною, її комплексне дослідження проводиться на психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному, педагогічному рівнях. У вітчизняних і зарубіжних науковців існують значні розбіжності при тлумаченні самого поняття «здібності», тривають дискусії про роль біологічного і соціального в структурі здібностей, залишається нерозв'язаним питання діагностики і вимірювання здібностей, продовжуються наполегливі пошуки ефективних стратегій формування і розвитку здібностей до конкретних видів діяльності.

Майже всі дослідники одностайні в тому, що здібності – це не одна якась психологічна властивість особистості, а цілий її комплекс, що проявляється в активній діяльності людини. Найповніше здібності виявляються в тому, як особистість засвоює соціально-культурний досвід, збагачує його, виступаючи творцем матеріальних і духовних цінностей, чим значніший і важливіший цей внесок, тим вищими будуть її здібності.

Проблема кількісних вимірювань здібностей має досить тривалу історію. Ще наприкінці XIX – на поч. XX ст. ст. зарубіжні психологи

(Кеттел, Термен, Спірмен) під впливом вимог, викликаних необхідністю здійснювати професійний відбір для масових спеціальностей, виступили з пропозицією виявляти рівень здібностей учнів. Отже, тим самим передбачалось, що буде встановлено рангове місце особистості та її придатність до виконання певного виду діяльності.

Якісна характеристика здібностей дозволяє відповісти на запитання, в якій сфері людської діяльності людині легше знайти себе, виявити великі успіхи й досягнення. А з'ясувавши, які конкретно-психологічні якості відповідають вимогам певної професії, можна відповісти на питання, в якій мірі вони розвинені в людини стосовно інших. Тим самим якісна характеристика здібностей нерозривно пов'язана з характеристикою кількісною.

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

Однак що стосується власне структурних компонентів педагогічних здібностей, то тут у науковців спостерігаються певні розбіжності у їх визначенні, особливо недослідженим виявляється питання про взаємозв'язки і взаємну залежність якісних характеристик складових соціально-педагогічних здібностей. Ми представимо результати дослідження особливостей розвитку педагогічних здібностей у студентів – майбутніх соціальних педагогів і дослідимо зв'язки між структурними компонентами цих потенціалів.

У вітчизняній науці традиційним є визначення здібностей через виявлення темпу просування в процесі діяльності, широти перенесення психічних якостей, що формуються, співвідношення нервово-психічних витрат н кінцевого результату діяльності. Діагностика здібностей, заснована на перерахованих принципах, збагачена змістовними методами: діагностика здібності до навчання, діагностичні навчальні програми і ін. Дослідження здібностей проводиться в різних аспектах:

– виявляється їх суспільно-історична суть в загально соціологічному плані;

– вивчається їх розвиток у конкретних видах діяльності;

– розглядаються загальні механізми формування здібностей.

Дослідження різних видів спеціальних здібностей проводиться головним чином у зв'язку з професійною орієнтацією і профвідбором.

Зауважимо, що успішність виконання будь-якої діяльності визначається не якими-небудь окремими здібностями, а поєднанням здібностей, своєрідним у кожної людини, і це характеризує її як особистість.

Вивчення різних підходів до класифікації соціально-педагогічних здібностей показало, що структура цих здібностей являє собою складне багаторівневе утворення, яке містить академічні, перцептивні, комунікативні, психотерапевтичні, організаторські здібності (групи здібностей), що забезпечують успішність і ефективність діяльності, і розвиток яких є необхідним у сучасних умовах.

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

Перший етап дослідження являв собою *опитування експертів*. В якості останніх нами були визнані колишні випускники університету, які працюють соціальними педагогами, тобто ті люди, які вже мають повну педагогічну вищу освіту і досвід практичної діяльності – 20 чоловік. Ми запропонували їм для уточнення переліку професійних здібностей заповнити анкету, розроблену на основі аналізу класифікацій соціально-педагогічних здібностей. Експертів ми попросили оцінити перераховані в анкеті якості наступним чином: «зовсім не потрібні» (0 балів), «інколи потрібні, але не завжди» (1 бал), «потрібні, але в незначній мірі» (2 бали), «потрібні» (3 бали), «потрібні у максимальному прояві» (4 бали). На основі проведеного аналізу нами були виокремлено ті якості, яким експерти надали вирішального значення для визначення здібностей, що сприятимуть успішній професійній діяльності: комунікативні, організаторські, педагогічний такт і здатність до емпатії. Ми припустили, що оскільки в структурі педагогічних здібностей найбільш важливими є комунікативні та організаторські вміння, здатність до емпатії, то ці компоненти перебувають у безпосередній взаємозалежності один від одного – чим вищими виявляються комунікативні та організаторські здібності, тим більш глибокою є здатність до емпатії та більш розвинений педагогічний такт (табл. 1).

На другому етапі дослідження нами було організовано і проведено вивчення рівня розвитку педагогічних здібностей студентів 4 курсу Інституту філології та журналістики ВДПУ імені М.Коцюбинського, майбутніх соціальних педагогів (вибірка складалася з 30 чоловік).

Для діагностики педагогічних здібностей нами було застосовано три

методики, призначення яких видалося нам доволі універсальним і показовим стосовно визначення професійної придатності. Це питальники: «Здатність педагога до емпатії» (автор – І.М.Юсупов), тест-питальник КОС (комунікативні і організаторські схильності – В.Синявський, Б.Федоришин), тест «Педагогічні ситуації» (Є.Бруннер) для визначення рівня розвитку педагогічного такту, або власне педагогічних здібностей [3; 37; 52]. У таблицях 2 – 5 та на рисунку 1 представлено отримані дані.

Таблиця 1

Експертна оцінка важливості педагогічних здібностей

Важливість здібності	Зовсім не потрібні	Інколи потрібні, але не завжди	Потрібні, але в незначній мірі	Потрібні	Потрібні у максимальному прояві
Педагогічний такт	-	-	6	2	72
Комунікативні	-	1	-	10	69
Організаторські	-	5	7	6	62
Емпатія	-	10			58
Дидактичні	-	3	5	15	55
Сугестивні		4	2	6	43
Прогностичні	-	8	5	15	17

Таблиця 2

Рівень комунікативних і організаторських здібностей

Рівні розвитку комунікативних здібностей	Низький	Нижчий за середній	Середній	Високий	Дуже високий
Кількість студентів (30 чол./100%)	8 чол. (26,6%)	6 чол. (20%)	2 чол. (6,6%)	7 чол. (23,3%)	7 чол. (23,3%)
Рівні розвитку організаторських здібностей	Низький	Нижчий за середній	Середній	Високий	Дуже високий
Кількість студентів (30 чол./100%)	6 чол. (20%)	3 чол. (10%)	7 чол. (23,3%)	5 чол. (16,7%)	9 чол. (30%)

Показники таблиці демонструють, що і комунікативні, і організаторські здібності студентів майже пропорційно розподілені між низьким, середнім і високим рівнями розвитку. Це свідчить, на нашу думку:

- по-перше, про тривалість процесу формування педагогічних здібностей, що зрештою, і відбувається під час навчання;

- по-друге, про функціональну близькість розвитку комунікативних і організаторських здібностей – у більшості респондентів рівні розвитку цих здібностей співпадають, – отже, можемо дійти важливого висновку стосовно методики навчання майбутніх учителів: вона має спрямовуватися як на розвиток здатності до ефективної комунікації, так і на розвиток організаторських знань, умінь і навичок, адже останні безпосередньо залежать від уміння вчителя спілкуватися, встановлювати різного роду контакти як під час професійної діяльності, так і поза її межами.

Таблиця 3

Рівень розвитку педагогічного такту

Рівні розвитку здібності	Низький	Середній	Високий
Кількість студентів (30 чол./100%)	–	24 чол. (80%)	6 чол. (20%)

Як бачимо з наведених у таблиці даних, середній рівень розвитку педагогічних здібностей притаманний значній більшості респондентів, що свідчить про не випадковість вибору ними професії (це підтверджує і абсолютна відсутність студентів із низьким рівнем розвитку означуваної здібності), з іншого боку, показник високого рівня сформованості педагогічного такту, притаманний лише п'ятій частині опитаних, говорить про недостатній практичний досвід респондентів, адже перша педагогічна практика в школі (у літньому таборі вони були півроку тому, але там своя специфіка педагогічної діяльності) на них чекає в наступному семестрі.

Таблиця 4

Здатність педагога до емпатії

Рівні розвитку здатності	Дуже низький	Низький	Нормальний	Високий	Дуже високий
Кількість студентів (30 чол./100%)	–	1 чол. (3,3%)	25 чол. (83,4%)	4 чол. (13,3%)	–

Переважання середнього – нормального – рівня розвитку емпатійних здібностей у майбутніх учителів, як свідчать дані таблиці, може вказувати на вміння контролювати свої емоції, залишаючись при цьому уважним при спілкуванні і прагненні почути більше, ніж мовлено словами. Це непогана якість як для вчителя. Узагальнені дані щодо співвідношення комунікативних, організаторських, емпатійних здібностей та педагогічного такту в загальній структурі здібностей вчителя наводимо на рис. 1.

Припускаючи на початку нашого дослідження наявність взаємозв'язку і взаємної залежності між структурними компонентами системи педагогічних здібностей, ми гадали, що високий рівень розвитку одного з них безпосередньо зумовлює високий або, як мінімум, середній рівень розвитку іншого.

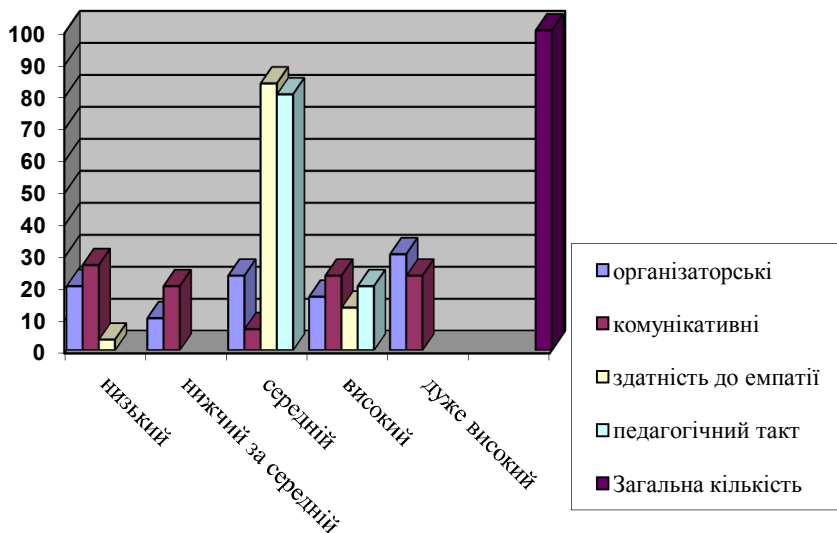


Рис. 1. Показники рівнів розвитку педагогічних здібностей

Результати аналізу тестів не підтвердили наше припущення – у двох випадках високий рівень розвитку комунікативних здібностей поєднувався з низькою здатністю до емпатії, а один респондент з високим рівнем емпатії показав найнижчі у вибірці показники по комунікативним і організаторським здібностям. Більш високі числові коефіцієнти, що свідчать про рівень розвитку педагогічного такту, притаманні, здебільшого, респондентам, які мають високий або дуже високий рівень розвитку комунікативних або організаторських здібностей, або тих та інших разом.

Обчисливши рангову кореляцію (з використанням коефіцієнту Спірмена) між парами здібностей «педагогічний такт – комунікативні здібності», «педагогічний такт – здатність до емпатії», «педагогічний такт – організаторські здібності», «здатність до емпатії – комунікативні здібності», «здатність до емпатії – організаторські здібності» та «організаторські – комунікативні здібності» ми отримали такі результати.

«педагогічний такт – здатність до емпатії» – $r_s = 0,11$

«педагогічний такт – комунікативні здібності» – $r_s = 0,25$

«здатність до емпатії – комунікативні здібності» – $r_s = 0,10$

«педагогічний такт – організаторські здібності» – $r_s = 0,15$

«організаторські – комунікативні здібності» – $r_s = 0,9$

Таким чином, можемо спостерегти, що найбільший коефіцієнт кореляції мають між собою організаторські та комунікативні здібності – чим вищий рівень комунікативних, тим вищим стає рівень організаторських здібностей і навпаки. Для вибірки у 30 чоловік коефіцієнт рангової кореляції у 0,25 і нижче не є показником зв'язку між ознаками, тому не можемо стверджувати, що діагностовані здібності перебувають у безпосередній залежності.

Ми мали на меті дослідити педагогічні здібності студентів – майбутніх учителів. Результати діагностики показали, що якісні показники ключових педагогічних здібностей перебувають у наших респондентів переважно на середньому і вищому за середній рівнях розвитку. Обчислення рангової кореляції для встановлення залежності якостей засвідчило, що в безпосередній залежності перебувають комунікативні і організаторські здібності, таким чином можна прогнозувати, що зростання здатностей соціального педагога до комунікації призводить до зростання його організаторських здібностей.

Технології соціально-педагогічної діяльності

Загострення кризових явищ у сучасному українському суспільстві призводить до деформацій у свідомості й психіці наших співгромадян, стає причиною агресивної поведінки, депресій, алкоголізму, різного роду психосоматичних захворювань. Темпи життя постійно прискорюються, різко змінюються соціально-економічні умови – усе це не дозволяє пересічній людині задовольнити власні потреби у спілкуванні, в усамітненні, в емоційних переживаннях. Інколи – особливо у професійній сфері – душевність та щирість стають зайвими, підвищується рівень конфліктності в спілкуванні.

Завданням різних суспільних інституцій стає збереження українського генофонду, захист духовного і фізичного здоров'я дітей та молоді, допомога людям – дітям, підліткам, дорослим – в усвідомленні необхідності морального розвитку і самовиховання. Очевидною стає потреба в пошуку нових психолого-педагогічних шляхів впливу на особистість, які б допомогли їй «не втратити себе» в епоху кризи, змін і перетворень.

Підвищення професійної компетентності соціального педагога передбачає, з-поміж іншого, опанування ним інноваційними технологіями соціально-педагогічної діяльності, зокрема тими, які сформувалися на стику практичної психології, соціальної роботи та педагогіки. Серед них виділяють: соціально-психологічний тренінг, арт-терапію, ігротерапію, логотерапію, гештальт-терапію, поведінкову психотерапію. Арт-терапія є одним із сучасних методів прогресивної психолого-педагогічної допомоги у лікувально-реабілітаційній,

педагогічній та соціальній роботі, що сприяє формуванню здорової та реалізованої особистості.

Засобами реабілітаційного і корекційно-педагогічного впливу можуть бути різні види діяльності, психологічної та спеціальної допомоги, зокрема психокорекція та психотерапія, ігротерапія, арт-терапія тощо.

Використання арт-терапевтичних технік, танцювальної та лялькотерапії, вимагає, зосібна, не тільки змін у способах діяльності соціального педагога, а й у стилі мислення фахівця. Знаково-символічні виміри арт-терапії уможливають одночасну діагностику психологічних проблем дитини, розв'язання цих проблем, а також творче саморозкриття юної особистості.

Лялькотерапія віддавна широко застосовується для розв'язання конфліктів, покращання соціальної адаптації, у корекції страхів, заїкання, порушеної поведінки, а також у роботі з дітьми, які зазнали емоційної травми.

Основна ідея арт-терапевтичних занять із використанням ляльок – виготовлення та маніпулювання паперовими «пальчиковими» ляльками. Самодіяльна лялька допомагає автору поділитися з іншими сокровенними глибоко особистими думками. Аналізуючи те, що і як дитина розповідає, кого засуджує, кому співчуває, ким захоплюється, неважко скласти уявлення про саму дитину, її цінності та інтереси, взаємини з оточенням.

Процеси виготовлення ляльок та маніпулювання ними самі по собі виявляються терапевтичними. Саморобна лялька, одягнена на палець, є своєрідним портретом самого «лялькаря». Вона допомагає розповісти якусь історію, використовуючи при цьому художні образи і власну уяву, і ніби від сторонньої особи повідомити про наявні у дитини проблеми, переживання, тобто про те, що дитину дуже турбує в певний момент. У даному випадку паперова лялька стає ніби продовженням руки, від чого активізуються механізми проєкції та ідентифікації. Дитина неусвідомлено наділяє ляльку специфічними рисами, які розцінюються як показники власних особливостей.

Лялька може мати одне чи декілька змінних облич, що створює умови для моделювання різних емоцій, образів «добрих» і «злих» персонажів. Психологічна мудрість такого прийому полягає в тому, що одна й та сама лялька з негативного персонажа перетворюється на позитивний. Відповідно, так може відбуватися і в житті.

«Оживляючи» ляльку, дитина відчуває дорослу відповідальність за дії ляльки, за її слова, життя, поведінку, вчинки; дитина навчається віднаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям, почуттям, станам, розвивати довільну увагу і здатність до концентрації.

Для соціального педагога, для дорослого, який знаходиться у цей момент поруч із дитиною, – це унікальна можливість здійснювати коректний, опосередкований (лялькою) виховний вплив, який не

сприймається у цей момент як повчання чи моралізаторство і не викликає спротив у дитини.

Дана методика, так само як і проєктивні тести, дозволяє отримати інформацію про суб'єктивну оцінку дитиною батьківської сім'ї, свого місця у ній, про взаємини з іншими членами родини. Помічено, зокрема, що розповіді дітей з благополучних сімей частіше за все життєрадісні, вирізняються відсутністю суб'єктивізму та чіткими й послідовними психологічними характеристиками дійових осіб [41, с.138].

Діти з неблагополучних сімей наводять невиразні, одноманітні розповіді, описуючи лише зовнішні сторони зображуваного і ті переживання, що близькі власне їм: здебільшого сумні та тривожні (Т.Флоренська, Н. Шуркова). Болючий досвід сімейних взаємин, як відзначають спеціалісти, обтяжує внутрішній світ дитини, створює постійну напругу, тривожність. Сприйняття фокусується на травмуючих переживаннях, стає звуженим, однобічним, викривленим. Це дуже яскраво виявляється в лялькових історіях та імпровізованих театралізаціях-постановках за участю саморобних ляльок.

На подібних заняттях використовуються різноманітні прийоми, що спонукають дитину до вербальної комунікації у сприятливій атмосфері взаємної довіри і прийняття. Це сприяє виробленню необхідних навичок спілкування, формуванню впевненості в собі, виховує повагу до почуттів та переживань іншої людини, допомагає здобути досвід гармонійних взаємин з ровесниками і дорослими.

Лялькотерапевтична робота сприяє включенню усіх сенсорних систем: візуальної, аудіальної, кінестетичної, полі модальної. Заняття з пальчиковими ляльками сприяють розвитку дрібної моторики руки, творчої уяви та мовлення.

Дослідники-психотерапевти для вирішення конкретних проблем пропонують використовувати ляльки різних видів.

1. Психодіагностика: конкретизація проблеми. Для діагностики у старших дітей та підлітків рекомендується використовувати виготовлену власноруч ляльку (пальчикову чи з фольги, основна перевага тут – економія часу, оперативність).

2. Досягнення емоційної сталості, саморегуляції. Можливе застосування будь-яких театральних ляльок.

3. Набуття важливих соціальних навичок, досвіду соціальної взаємодії. Використовується будь-який вид ляльок.

4. Розвиток комунікативних навичок. Використовуються маріонетки, пальчикові ляльки.

5. Розв'язання внутрішніх конфліктів. Можна використовувати терапевтичну ганчіркову ляльку висотою 1 – 1,4 метри, зшиту з міцної тканини і напхану поролоном. Особливість її в тому, що вона не позначена ані статтю, ані віком. Лялька наділена гнучкістю і пластичністю, що полегшує аналіз багатьох питань, особливо інтимного характеру.

6. Профілактика і корекція страхів. Частіше використовуються ляльки тіньового театру, непогані результати дає і використання пальчикових ляльок.

7. Розвиток мовлення. Для корекції мовленнєвих вад використовують ручні ляльки, які, з-поміж іншого, відволікають увагу дитини від власних проблем з вимовою та розвивають моторику рук.

8. Пошук внутрішніх шляхів опору хворобі. Підходить будь-який вид ляльок.

9. Корекція взаємин у сім'ї. Частіше за все використовують театр маріонеток [7, с.27-30].

Танцювальну терапію частіше за все відносять до технік тілесно-орієнтованої групової терапії, рідше – до різновиду арт-терапії [37].

Одним з фундаментальних положень танцювальної терапії виступає переконання, що при зміні манери і характеру рухів людини, які відображають риси її особистості, змінюються почуття як стосовно себе, так і стосовно власного тіла. Віддавна танець дозволяв людині висловити все те, що не може бути висловлене словами, танець у символічній формі виражає людські можливості і конфлікти, як внутрішні, так і зовнішні.

Танцювальна терапія завжди пов'язана зі встановленням і поглибленням зв'язків в системі «тіло – свідомість», тому і звертається до різних мов – як до мови тіла та почуттів, так і до вербальної і символічної.

Традиційно виділяють три галузі застосування танцювальної терапії (у практичній психології):

- лікування хворих, особливо для пацієнтів із порушеннями мовлення;
- терапія людей із психологічними проблемами (танцювальна психотерапія);
- для розвитку особистості і самовдосконалення.

Цілі і завдання танцювальної терапії включають розвиток усвідомлення власного тіла, створення позитивного образу тіла, розвиток навичок спілкування, дослідження почуттів і набуття групового досвіду. Крім того, робота в групах танцювальної терапії спрямовується і на визнання учасниками за собою та іншим права на несхожість, не типовість, унікальне існування, власний *modus vivendi*, що в свою чергу розвиває здібність до емпатії та безоціночне прийняття іншої людини.

Танцювальна терапія зарекомендувала себе як ефективний засіб, що сприяє соціалізації підлітків з комунікативними проблемами, викликаними як фізичними вадами, так і наявністю стресових і психотравмуючих ситуацій у ранньому дитинстві та в молодшому шкільному віці [3; 37; 66].

Танцювальна терапія може бути використана соціальним педагогом і в якості компонента комплексної роботи з подолання страхів,

тривожності, агресивної поведінки. Рух, що використовується в процесі танцю, часто асоціюється з подіями чи почуттями, які викликають страх. Символічний руховий малюнок танцю уможлиблює пізнання того, що лякає, і таким чином дозволяє подолати страх. Вільний спонтанний рух також знімає м'язову напругу, що в свою чергу знижує агресію дитини, дає вихід негативним емоціям.

Танцювальна терапія сприяє розвитку соціальних навичок шляхом набуття учасниками групи відповідного досвіду комунікації. За умов, коли учасники не спроможні адекватно висловлювати власні емоції, танцювальні рухи в даному випадку являють собою відносно безпечний засіб зв'язку з оточенням під час навчання соціально прийнятній поведінці. Цей вид терапії дозволяє долати перепони, які часто виникають при вербальному спілкуванні.

Як танцювальній, так і лялькотерапії притаманні:

- знаково-символічний характер, що уможлиблює оперативну діагностику психологічних станів і актуальних проблем і водночас може задавати напрям подолання та корекції виявлених проблем;

- алегоричність, що стимулює саморозкриття і спонукає до ширості, відвертості;

- метафоричність, яка дозволяє дитині по-новому поглянути на світ, віднайти у ньому прекрасне, «пояснити» цей світ для себе.

Оскільки практична діяльність соціального педагога часто здійснюється на перетині практичної психології, власне соціальної роботи і педагогіки, то це спонукає фахівців до широкого застосування у своїй практиці методик і технологій, запозичених із арсеналу психологів і психотерапевтів, лінгвістів та літературознавців і культурологів. Як свідчить досвід використання цих технологій, вони виявляються доволі ефективними у розв'язанні проблем, пов'язаних з адаптацією до соціального середовища дітей та підлітків із психологічними проблемами.

Однією з таких технологій є *бібліотерапія* (від лат. *biblio* – книга і гр. *therapia* – лікування, догляд за хворим) – метод психотерапії, що використовує художню літературу як одну з форм лікування словом. Дехто з дослідників сучасної соціально-педагогічної практики вважає бібліотерапію одним з інструментів прогресивної соціальної роботи (Броніслава Парузель (Польща), Юлія Дрешер (Росія), Оксана Вознесенська (Україна)), що сприяє реалізації функцій соціалізації особистості (адаптаційної, корекційної, мобілізаційної, регулятивної, реабілітаційної, профілактичної) [29; 37-84].

В галузі впливу на особистість бібліотерапія взаємодіє і з іншими науками – соціологією, аксіологією, педагогікою, психологією. З одного боку, мета бібліотерапевтичних заходів – сприяти одужанню хворого в умовах лікувальної установи, з іншого – бібліотерапія має справу із здоровими людьми (хай навіть і з певними психологічними проблемами), яким потрібно допомогти адаптуватися до ситуації,

налагодити стосунки з оточенням. Другий аспект бібліотерапевтичної діяльності (виховання і навчання) тісно пов'язаний із психолого-педагогічними дисциплінами, зокрема із соціальною педагогікою.

Використання книг у психотерапевтичних цілях по-різному сприймається класичними вченими, лікарями, практичними психологами, соціальними працівниками, педагогами, батьками і бібліотекарями. Тому вся література з означеної проблематики відображає точку зору спеціаліста, якій працює в конкретній науковій галузі.

А.М.Міллер, яка стояла у витоків бібліотерапії як самостійної наукової дисципліни, переконливо доводить безперечну користь керованого психотерапевтом читання для одужання хворого [3, с.305]. Її послідовники – Н.Оганесян, Ю.Дрешер, Г.Рослік наголошують на необхідності активного залучення людини до читання ретельно відібраної літератури з метою розв'язання її особистісних проблем [29, с.46; 52, с.18-23; 66, с. 65-68].

Бібліотерапія допомагає «важким» підліткам навчитися бачити прекрасне в довколишньому світі (Казарінова) [41, с. 54-55]; сприяє формуванню навичок адекватного і ефективного спілкування у дітей, залежних від комп'ютера (Бадерс); допомагає гармонізувати внутрішній світ людини, підвищуючи тим самим її адаптивні можливості в різних соціальних і культурних контекстах (О.Кабачек) [37, с. 22-40].

Як бачимо, можливості бібліотерапії доволі широкі, особливо у плані соціально-педагогічного впливу на особистість. Тому і визнаємо за необхідне ознайомлення студентів – майбутніх фахівців у галузі соціальної педагогіки – з основами бібліотерапії і доцільністю застосування цієї технології в роботі з різними групами клієнтів.

Щонайперше студентам потрібно засвоїти сутність і конкретне призначення бібліотерапії, її терапевтичні, розвивальні та виховні можливості в кожному конкретному випадку, психотерапевтичний потенціал різних літературних жанрів.

Часто на етапі первинного знайомства із технологією бібліотерапії у студентів виникають суперечливі враження: більшість із них вважає, що ця технологія є звичайним педагогічним керівництвом розвитком читацьких інтересів дитини чи підлітка. Майбутніх соціальних педагогів варто переконати у тому, що бібліотерапія, хоч і перетинається з аналізом художнього твору, але не є тотожною йому, оскільки максимально залучає до аналітичної роботи особистий досвід читача, сприяє якнайповнішому суб'єктивному сприйняттю образно-символічного змісту твору – що не є припустимим у літературній критиці чи звичайному читацькому обговоренні.

Незважаючи на те, що між бібліотерапією та педагогічним керівництвом процесом читання є багато спільного, повністю отожднювати їх не можна, оскільки: 1) бібліотерапія потребує більш глибокого аналізу проблем особистості; 2) більшої кількості часу, ніж

керівництво читанням; 3) передбачає більш особистісне використання літератури стосовно читача та його проблем; 4) часто бібліотерапія є груповим процесом [84].

Бібліотерапія як технологія соціально-педагогічної роботи й психологічного впливу завжди і обов'язково запускає конкретні терапевтичні процеси – чого немає під час літературно-критичного аналізу, читацького обговорення і рецензування творів (окрім випадків катарсису під час сприймання) – і ці процеси повинні бути докладно розглянуті на занятті зі студентами.

Умовно терапевтичні процеси поділяють на неспецифічні і специфічні. Неспецифічні процеси характеризуються широтою, універсальністю своєї дії на всю особистість і на конкретні поведінкові порушення: це – заспокоєння, задоволення і радість, відчуття упевненості в собі, віра в свої можливості, задоволення собою, достатньо висока загальна психічна активність, постійний психічний розвиток особистості.

Полегшуючи роботу з читачем-клієнтом, краще рекомендувати йому конкретні книги з конкретними завданнями типу автодіагностики і тренажу: «Ви повинні порівняти себе з головними героями твору. У чому вони вигідно відрізняються від Вас? У чому Ви? Що спільного у ваших ситуаціях?»

«Ви повинні з цієї книги вибрати думки, афоризми, якими до сьогодні керувалися в своєму житті, і ті, якими було б розумно керуватися, ті, якими керується більшість... Порівняйте їх... Виберіть афоризми, якими Ви могли б захищатися в більшості важких ситуацій. Навчіться перетворювати драматичну ситуацію на гумористичну».

«Протягом найближчого тижня Ви повинні розв'язувати конфлікти в душі героїв твору ... Постарайтеся, щоб приводів для конфліктів у Вас було досить...» Або запропонувати подумати над питаннями: «Чим дії та поведінка героя N кращі за Ваші? А що Вас не влаштовує в такій поведінці? Які негативні наслідки найчастіше викликала Ваша поведінка раніше і тепер? Як можна удосконалити цю поведінку? Як би подолали ці труднощі літературні герої П.Загребельного, В.Нестайка, Ульфа Старка, П.Коельо, Б.Акуніна?»

Терапевтичний ефект книги може ґрунтуватися, наприклад, на пізнаванні людиною своєї проблеми, травматичної ситуації в художньому творі і проходженні заданим в творі шляхом виходу з подібних ситуацій. При цьому, чим більше схожа ситуація, описана у книзі, і герой на обставини і характер читача, тим сильніше, на думку прихильників цього підходу, виражений ефект [7, с.97].

Крім того, терапевтичний ефект досягається не просто за рахунок пізнавання в тексті своєї конкретної травмуючої ситуації і типу емоційного відреагування, але і за рахунок формування у клієнта-читача активної самостійної життєвої позиції, яка допомагає справлятися з проблемами в майбутньому. Іншими словами, за рахунок можливості

стати психотерапевтом для самого себе.

Гумористична й сатирична література особливо успішно навчають ширшому, об'єктивнішому погляду на себе й інших людей, а також своєрідному психологічному захисту. Сутність гумору – виявлення смішних сторін в будь-яких явищах, навіть неприємних. Гумор може навчити техніці досконалішого спілкування, наприклад, напівжартівливо виражати прохання, уникаючи тим самим відчуття незручності при відмові, давати можливість пожартувати над собою і цим укріплювати упевненість в собі тощо.

Афористична література містить найбільш яскраві й виразні образи, загострені ідеї, нерідко парадоксальні, суперечливі, діалектичні, але завжди досконалі в своїй закінченості, категоричності. Така література навчає спокійніше ставитися до крайнощів, суперечностей, різних життєвих катаклізмів [52; 84].

Фольклор, казкова література знайомить людей зі світоглядом народу. Протягом багатовікового усного побутування ці твори пройшли особливий відбір. Новому поколінню передавалися лише ті, які приймала більшість, і які задовольняли основним психічним потребам людей. У процесі реалізації терапевтичної функції книжки фольклор можна використовувати, працюючи з дітьми для усвідомлення ними основних труднощів, проблем, для поліпшення контакту з батьками й ін.

Для бібліотерапевтичних занять, які мають на меті корекцію дитячих і підліткових страхів та ситуативної тривожності, добре підійдуть сучасні літературно-художні казки, наприклад, Ханса Ципперта «Як стати справжнім левом» та Пії Лінденбаум «Гіттан і сірі вовки». Головний герой Ципперта – Геріберт – вегетаріанець, він колекціонує марки і дуже любить читати. Словом, один з підлітків-інтелектуалів, яких чимало. Але тато Геріберта сином незадоволений. І це не дивно, адже події відбуваються у зграї левів. Тато – альфа-самець, і він знає: справжні леви полюбують м'ясо з кров'ю, а не зелений салат і своє життя проводять на полюванні, а не в бібліотеці. Суперництво батьків і дітей, зречення родиною власної дитини, яка не вписується в стереотипи (і в першу чергу в традиційний стереотип чоловічої поведінки, в образ мачо чи альфа-самця), – це така впізнавана і хвороблива ситуація, яку дуже важко обговорювати з підлітком. Але посередництвом історії про мешканців африканської савани можна не боятися говорити про все.

Казка Пії Лінденбаум «Гіттан і сірі вовки» про дівчинку, яка боялася всього на світі. Не гралася і не стрибала з іншими дітьми в дитсадочку, і хробаків не чіпала, і песиків не гладила – боялася, що вкусять. Одного разу Гіттан випадково загубилась у лісі. І виявилось, що для неї страшне практично все, крім сірих вовків: оскільки мама забула її попередити, що вовків теж треба боятися! І вона стала гратися з вовками у лікарню. І ще вовки дуже смішно видиралися на ялинки.

Вовки дуже здивувалися, що дівчинка стала з ними дружити, тому і не з'їли її. І потім Гіттан вже ніколи нічого не боялася.

Детектив, пригодницька література посідає значне місце в бібліотерапії завдяки цілому ряду своїх особливостей. Насамперед – це популярність, дохідливість. У детективі конденсуються, висвічуються багато буденних життєвих явищ, що зазвичай залишаються в тіні. Детективний жанр дозволяє приділити значну увагу негативним відчуттям, тренуванню інтуїції, таємничості як способу пізнання дійсності, спонукає читача до сміливості, ризику, винахідливості. Все це торкається, природно, тільки хорошої, класичної детективної літератури.

Драматургія може справляти сильне враження завдяки більшій концентрованості дії, наочності. При читанні п'єси читачеві – клієнту соціального педагога – нерідко легко ототожнитися з дійовою особою, ніж при читанні роману. П'єса нерідко краще вчить пацієнта діалогу, правилам спілкування. Драматургічний матеріал може виконувати роль лікувального театру. П'єса залишає пацієнтові більше свободи для самостійної творчості. Драматургію можна застосовувати для поведінкової терапії, функціональних тренувань у сім'ї [37, с.38].

Педагогічна література може застосовуватися разом із спеціальною науковою літературою – в аспектах тренувань, корекції, формування й розвитку різних якостей, умінь, подолання конкретних труднощів дітьми, підлітками і молоддю.

Юридична література дає можливість читачеві розібратися в причинах багатьох видів неправильної поведінки, як своєї власної, так і свого оточення; оцінити ступінь шкідливості девіантної поведінки. Найефективніше цей жанр застосовується в поведінковій терапії, під час тренінгу соціально-психологічної адаптації [37, с.37].

Відтак познайомимо студентів з етапами бібліотерапевтичного процесу.

На першому етапі знайомства зі своїм клієнтом соціальний педагог може поцікавитися, які книжки той любить читати. Таким чином відбувається орієнтування в можливостях бібліотерапії для конкретної людини. Типові питання цього етапу: «Назвіть 5 улюблених книг. Які книги справили на Вас в житті найбільше враження? Чому? Які допомогли? Чому? Які автори, на вашу думку, найбільше на Вас схожі?»

Під час обговорення конкретного твору: «Яке загальне враження від книги (тексту)? Що обрадувало? Що насторожило? Чому можна навчитися в цій книзі для подолання своїх страхів? Яку користь отримали герої цього твору, вийшовши за межі буденного, нормального життя? Як треба жити, щоб проблеми у спілкуванні з батьками (однолітками) з'являлися рідше? Про що б Ви хотіли ще почитати?»

Мотиваційний етап бібліотерапевтичного процесу передбачає вступне мотивування до занять та формулювання і прийняття

конкретних цілей.

Наприклад: «У багатьох із нас є значна проблема: ми часто опускаємо руки перед труднощами, нам здається, що їх неможливо подолати власними силами. Я запитаю у всіх присутніх: «Чи хочете ви навчитися не боятися? Сміливо дивитися в обличчя труднощам? Завжди намагатися боротися з перешкодами?» Отож наша мета – навчитися не боятися труднощів, приймати їх і завжди прагнути їх здолати».

Основний – пізнавальний – етап бібліотерапевтичного процесу передбачає:

- 1) забезпечення часу для читання літератури;
- 2) забезпечення часу для обдумування;
- 3) керівництво дискусією або організацію діалогу, використання питань, які переведуть читачів з буквального розуміння інформації до інтерпретації, практичного застосування, аналізу, синтезу й оцінки цієї інформації.

Завершальним етапом бібліотерапевтичного заняття стає рефлексія, що включає:

- 1) оцінку ефективності бібліотерапевтичного процесу шляхом аналізу психологічного стану особистості читача;
- 2) самооцінку особистості читача.

Ми визначили основний зміст занять із майбутніми соціальними педагогами, що мають на меті ознайомлення студентів із основами бібліотерапії. Потенціал цієї нової для вітчизняної практики технології насправді дуже великий, тому важливо навчити фахівців правильно його використовувати.

Для успішної взаємодії з дітьми та підлітками соціальному педагогу потрібні не лише психолого-педагогічні знання: обізнаність із законами і нормами існування дитячого світу дозволяє дорослій людині стати справжнім другом дитини, – а отже, викликати в неї довіру і розраховувати на співпрацю у виховному процесі. Інформацію про «коди доступу» до розуму й серця маленької особистості може дати дитяча субкультура, вивчення якої на сьогодні стає не просто бажаним, а вкрай важливим для працівника соціальної сфери.

Трансформації суспільного життя та міжпоколінних стосунків, встановлення диктату масового вжитку товарів та послуг, поширення цифрових технологій та доступ до соціальних мереж спричинили появу покоління дітей та підлітків, які інтенсивно торяють власний культурний простір, що є закритим для старших і функціонує за власними законами. Виразним на часі постає питання про дослідження механізмів і функцій дитячої субкультури, її знаково-символічного вираження для побудови дієвих моделей виховного впливу на дитину, дитячий колектив. Не менш важливим розуміння законів дитячої субкультури може виявитися і для створення програм корекційного навчання та виховання у роботі з дітьми, які мають порушення поведінки та психічного розвитку, для соціально-педагогічної роботи.

Перед соціальною педагогікою постає завдання усвідомлення необхідності підтримки й розвитку дитячої субкультури в рамках гуманістичної парадигми освіти – це необхідно для практичної роботи щодо профілактики і терапії небажаних процесів і явищ в освітній і культурно-дозвіллевій сферах – адже закономірності дитячої субкультури є почасти подібними [52; 84] до закономірностей функціонування різних молодіжних субкультур. Останні, зі свого боку, стають предметом інтенсивної уваги та детального вивчення як у психолого-педагогічному, так і в соціологічному та інших аспектах, оскільки стиль існування молодіжних субкультур часто вступає у суперечність з наявними в конкретному соціумі суспільними нормами, спонукає молодь до самовираження та самореалізації в просторі субкультури через девіантну та делінквентну поведінку.

Зазвичай під субкультурою розуміється специфічна культура різних (вікових, соціальних, культурних, професійних, етнічних, конфесійних, регіональних) груп, об'єднаних спільними інтересами в певній царині життєдіяльності. Основними її функціями є встановлення соціальних і культурних зв'язків між людьми, з одного боку, і захист від домінуючої ідеології, з іншого, що виражається в проявах культурної самосвідомості, демонстрації особливого типу поведінки, залученості до певного кола спілкування. Дитяча субкультура як особливий психолого-педагогічний та соціокультурний феномен ще донедавна не становила значного інтересу для дослідників.

Одним з перших на існування особливого дитячого типу поведінки звернув увагу американський психолог, засновник педології С. Холл (в ході спостереження за колективною ігровою діяльністю хлопчиків) [66]. Наприкінці 1970-х років відома фінська фольклористка Леа Віртанен вперше звернула увагу на той факт, що дитяче співтовариство представляє собою «міні-культуру», яка живе за своєрідними, незрозумілими для дорослих законами [66].

У східнослов'янському науковому просторі дослідження дитячої субкультури – дитячого фольклору, побутової та ігрової діяльності дітей розпочалося в другій половині XIX сторіччя (П. Бессонов, Є. Покровський, А. Ветухов). Як самостійну царину дослідження дитячу субкультуру вперше виділив П. Шейн, зробивши спроби класифікувати зібраний фольклорно-етнографічний матеріал [3; 41]. У 20-30-і рр. XX в. Г.С.Виноградов упорядкував знання, що накопичилися до того часу, і дослідницький досвід про дитячу субкультуру [3]. Наприкінці XX в. інтерес до дитячої субкультури почали виявляти психологи й педагоги (роботи І.Кона, В. Кудрявцева, Т. Алієвої, Н.Короткової). Результатом посилення інтересу до цієї проблематики стала поява в психологічному словнику поняття «дитяча субкультура» [52].

У наш час дитячу субкультуру досліджують російські психологи В.Абраменкова, Н.Іванова, С.Лойтер, І.Носко, М.Осоріна, М.Чередникова, Р.Чумічева і ін. [3; 29; 41; 52; 66; 84].

Українська психолого-педагогічна наука в дослідженні дитячої субкультури до недавнього часу не виходила за межі етнографічних описів та соціально-психологічних потрактувань складових цієї субкультури – дитячого фольклору, сміхових традицій, ігор та іграшок, символіки, ритуалів, вірувань та дитячої магії [41]. На межі XIX-XX століть було здійснено надзвичайно потужний початок дослідження української дитячої субкультури практично в усіх її проявах: зібрано та частково проаналізовано дитячий фольклор різних регіонів, ігри та іграшки, мову, звичаї та вірування, що стосувалися дитини, гендерні та вікові відмінності розвитку.

Сьогодні спостерігаємо сплеск наукового інтересу до феномену субкультури дітей. Виразно виділяються наукові розвідки Л.Варяниці, Н.Гавриш, М.Гримич, Я.Левчук, у яких, поряд з аналізом структури, змістового наповнення компонентів та функцій субкультури дитинства, висловлюються занепокоєння сучасними тенденціями – демонізацією, звуженням репертуару рухливих ігор та ігрового дитячого фольклору, агресивністю тощо – які гальмують розвиток дитини в середовищі однолітків.

Дослідниками стверджується, що дитяча субкультура «є агентом соціалізації особистості дитини» (Наталя Гавриш, Людмила Варяниця) [3]; М.Гримич розглядає процеси, що відбуваються в сучасній дитячій культурі під впливом глобалізації, роз'яснюючи сутність пріоритетних іміджів дівчаток і хлопчиків, що повторюються в різних модифікаціях протягом багатьох століть [29].

Спробуємо охарактеризувати функції та змістове наповнення деяких структурних компонентів дитячої субкультури та вказати на можливості їх використання у соціально-педагогічній роботі, зокрема під час індивідуального консультування.

Змістом дитячої субкультури є складові світу, що його дитяче співтовариство створювало «для себе» упродовж всього соціогенезу: традиційні *народні ігри* (хороводи, рухомі ігри, змагання); *дитячий фольклор* (лічилки, дражнилки, казки, страшилки, загадки); *дитячий правовий кодекс* (позначки власності, право старшинства і опікунське право в різновікових групах, право на використання місця для ігор); *дитячий гумор* (потішки, анекдоти, розіграші); *дитяча магія і міфотворчість* («чаклунство» проти везучого, скликання сил природи для виконання бажання, фантастичні історії-небилиці); *дитяче філософствування* (питання типу «чому», міркування про життя і смерть і ін.); *дитяча словотворчість* (мовні перекручування, неологізми); *естетичні уявлення дітей* (складання вінків і букетів, малюнки і ліплення, «секрети»); надавання *прізвиськ* одноліткам і дорослим; *релігійні уявлення* (дитячі молитви, обряди) [52; 66].

Деякі психологи та культурологи вказують ще на одну складову дитячої субкультури – *місця, що набувають для дітей символічного значення* [66]. Опановуючи територію для власного дозвілля, ігор,

мандрівок, діти відкривають для себе певні місця, які стають для них особливо привабливими. При чому статус цих місць для світу дорослих є низьким, непрезентабельним. Серед них – звалища, підвали, смітники, різного роду «страшні місця», відвідування яких дітьми виконує безліч важливих психологічних функцій. Марія Осоріна, чий внесок у психологічні дослідження дитячої субкультури і дитячого фольклору важко переоцінити, стверджує, що дитину просто-таки тягне «якась невідома могутня сила наперекір розуму і страху до того, аби порушити заборони дорослих (туди не смій ходити!) або щонайменше постояти біля небезпечної межі й пережити щось винятково важливе, без чого буде важко жити далі» [52, с.81].

Ця практика відвідування заборонених і страшних місць є свого роду обрядом ініціації, що його діти виконують самі, без допомоги дорослих, – доходить висновку дослідниці. Колективний похід у страшне місце – на кладовище, у підвал, на закинута будівництво – дозволяє дітям пережити відчуття співпричетності до групи однолітків, глибше усвідомити власне «Я», його приховані резерви, особливо у самостійному подоланні страхів. Згодом, переповідаючи багато разів про цю подію, яка мала місце в їхньому колективному житті, діти творять власний груповий міф, що зі свого боку, стає для них важливим стимулятором внутрішньої психологічної роботи над собою – що дуже важливо, надто в молодшому підлітковому віці, оскільки допомагає формуванню саморефлексії.

Відвідування звалищ і смітників дозволяє дітям відіграти свої деструктивні емоції, позбутися внутрішньої агресії: вдома не можна багато чого робити, а на смітнику – можна! Стрибати в брудних чоботах на викинутому дивані, бити підборами нікому не потрібне хатне начиння. До того, вигляд «нічийного», зламаного, поряд із одночасним відчуттям свободи і відсутністю дорослих регламентацій може пробудити у дітей деструктивні бажання, спонукає до виконання руйнівних дій, за які ніхто не покарає [52, с.97].

Інший бік привабливості смітника – більш конструктивний. Речі, які вже не мають цінності у світі дорослих, у світі дітей набувають нових властивостей, якими діти вміло та залюбки користуються: уламок кольорового скла може стати «магічним кристалом», корпус від старого приладдя – будиночком для ляльки, старі глянцеві журнали – матеріалом для вирізок і аплікацій. Зламани речі, непридатні для загального вжитку, розкриваються у розмаїтті своїх властивостей завдяки творчій фантазії дітей, які знаходять цим предметам застосування – і тут ми бачимо свого роду творчі експерименти, де повною мірою використовується креативне, винахідницьке мислення дитини та підлітка.

Не варто забороняти дітям надавати «нічийним» речам нового значення і нового ігрового смислу – звісно, якщо це не є загрозою для життя і здоров'я. Вихователь має допомогти дитині – разом помити і

«підлатати» стару річ, поговорити з дитиною, з'ясувати, чому саме, скажімо, стара праска може стати криголамом? Можливо, дитині не вистачає упевненості в собі, в своїх силах у досягненні цілей чи спілкуванні з друзями? Спостереження за перетворенням старих речей дають багатий психологічний матеріал, допомагають знайти ключик до дитячої душі.

Ще один вимір дитячого ставлення до сміття, до всього, що валяється на землі – це щось на кшталт ставлення до корисних копалин. Загальновідомо, що розмаїття і багатство корисних копалин визначає матеріальні ресурси людської спільноти, яка мешкає на даній території. Так само і у дітей – знайдене на вулиці регулярно поповнює запаси ігрових матеріалів, необхідних для забезпечення життєвих інтересів дитини [52, с.130]. Рання стадія дитячого збиральництва характеризується тим, що підняті дитиною з землі предмети загалом не мають жодної споживчої цінності для неї самої. Вони приваблюють дитину індивідуальними особливостями: формою, кольором, розміром, подібністю до чогось. Збираючи предмети, загублені у світі дорослих, уводячи їх в орбіту власних інтересів, дитина тим самим розсуває власні межі і «збільшує» себе цими матеріальними символами «Я» – «її робиться багато» [52, с.130-133].

З віком дитяче збиральництво набуває нових рис і поступово перетворюється на колекціонування. У дитини може з'явитися власна «скарбничка», яка частіше за все зберігається вдома і поповнюється, головним чином, не купленим у магазині чи подарованим, а тим, що здобуто самостійно – знайдене чи виміняне. Це сокровенне тісно пов'язане з прихованими душевними переживаннями, а тому навіть не показується батькам, а коли все ж таки старшим дозволяється на «скарбничку» поглянути, то дитина це робить з особливим трепетом. Як помиляються ті батьки і вихователі, які інспектують дитячі «скарбнички», більше того – змушують дитину на першу вимогу показувати старшим таємний вміст цих скриньок чи коробочок. Таке грубе втручання в інтимну частину дитячого існування спричиняє недовіру дитини дорослим, провокує обман і агресію. Батькам і вихователям варто розуміти, що дитині потрібно мати власні маленькі секрети – для запобігання психологічним деформаціям власного «Я» у старшому підлітковому та юнацькому віці. Соціальний педагог, вибудовуючи сценарій консультацій та індивідуальної роботи з дитиною, повинен обов'язково врахувати наявність чи відсутність «скарбнички», з'ясувати, чи втручався хтось із дорослих у її наповнення, чи критикував її вміст – велика доля ймовірності, що така інформація допоможе зрозуміти причини агресивного ставлення дитини до батьків, прихованого бажання помсти, причин поведінки, спрямованої на уникнення невдач.

З віком виникає новий тип дитячого збиральництва – колекціонування. На відміну від «скарбнички», в основу колекції

закладено певний інтелектуально-логічний принцип добору матеріалу. Вона систематизована за певною ознакою. Схильність до такої систематизації є одним із виявів нової, більш досконалої стадії розвитку логічного мислення, яка настає в дітей після семи років. Порівняно зі «скарбничкою», яка має індивідуальну цінність, колекція більше зумовлена зовнішніми факторами і має цінність соціальну, пов'язану із життям дитини в групі однолітків: модою, престижем, суперництвом, обмінними взаєминами – стверджують дослідники дитячої субкультури [52, с.136;]. Тому колекції діти із задоволенням показують один одному, вихваляються, пишаться ними. Поява колекції свідчить про те, що дитина вступила у нову фазу соціалізації в дитячій субкультурі, зазвичай пов'язаної з початком шкільного життя. Це фаза активного формування самостійного досвіду людського співжиття, коли дитина навчається підкорюватися правилам групового існування, засвоює загальноприйнятні моделі поведінки відповідно до вимог соціального середовища. З одного боку, як зауважують В.Абраменкова, Н.Іванова, М.Осоріна, вплив колекціонування є позитивним, оскільки діти об'єднуються у групи на основі спільних інтересів і на цій таки основі навчаються розв'язувати спільні вікові проблеми. З іншого боку, колекція і ставлення до неї безпосередньо пов'язані в колективній свідомості дітей із соціальним статусом власника у групі однолітків. І в тому випадку, коли спостерігаємо негативне ставлення групи до дитини, до її власності, зокрема колекції, без грамотного втручання вихователя не обійтись.

Світ дорослого бізнесу використовує психологічні особливості дітей, що визначають їхній інтерес до колекціонування – цілими серіями випускаються машинки, наклейки, ляльки, іграшки, книжки, диски тощо. Але ж це все – куповане, воно являє собою маніпуляцію дитячою свідомістю, небезпечну тим, що ця свідомість лише розвивається і є вразливою для соціальних стандартів і стереотипів. Добуте дитиною і куплене – це різні речі, і тут особисті ресурси дитини втрачають своє значення порівняно з ресурсами грошовими. Але дитяча свідомість цієї підміни не помічає і продовжує безпосередньо пов'язувати якості власника колекції з багатством і якістю предметів, що йому належать, так само як дорослим людям часто всупереч здоровому глузду здається, що гарна зовні людина має бути гарною внутрішньо. Тому вчителям і вихователям, батькам, соціальним педагогам потрібно безпосередньо втрутитися в ситуацію, коли однолітки принижують дитину через не престижність колекції або її відсутність, роз'яснивши дітям, що не всі коштовні речі мають високу особисту цінність, а куплене дорослими програє здобутому самотужки. Корисно навести приклади з власного дитячого досвіду, розповівши про відчуття поваги, гордості за себе, коли вдавалося добути – знайти, заробити, виміняти – предмети чи щось надзвичайно особливе для власної колекції.

Важливо спонукати дітей замислитись над тими речами, які потрапляють в їхню власність, домогтися розуміння того, що механічне накопичування предметів не є цінним саме по собі, з кожною справді колекційною річчю має бути пов'язана хай хоч і маленька, але окрема історія (можна навести приклади з життя відомих колекціонерів). Бізнесові інтереси формують у дітей філософію споживача, готують юні покоління до беззастережної довіри до реклами і нав'язаних моделей поведінки. Підліткам про це можна сказати відкрито, запитавши наостанок – чи готові вони поступитися заради чийогось збагачення власною індивідуальністю? Від сили вашого переконування залежатимуть подальші життєві установки підлітка: його неприйняття бізнесових законів світу дорослих може виявитися тією відправною точкою, з якої почнеться розвиток власної індивідуальності, самовиховання.

Ще один змістовий компонент дитячої субкультури – дитячий фольклор, що включає такі специфічні жанри, як лічилки, страшилки, казки, дражнилки, загадки. Розказування, наприклад, страшилок чи дражнілок, особливо римованих – специфічний ресурс, який може мати певний корекційний ефект за умови грамотного використання його соціальним педагогом, вихователем, батьками.

При розказуванні «страшилок» важливо «дофантазувати» ситуацію до найгіршого, абсурдного закінчення. Подібне «нагнітання страху» дозволяє швидко підсилити, а потім і розрядити психологічне напруження. «Перемикання» уваги дитини зі змісту проблеми на процес вигадування сюжету має могутній терапевтичний ефект.

Опишемо правила застосування техніки вигадування сюжету страшної історії (апробована нами комунікативна техніка, що являє собою модифікацію технік римування та абсурдизації, запропонованих Т.Зінкевич-Євстигнєвою для казкотерапії [37] – *М.Д.*), що припускає роботу як із зовнішніми, так і з внутрішніми об'єктами. До зовнішніх об'єктів відносимо конкретні ситуації, кривдників, обставини й ін. До внутрішніх об'єктів належать риси вдачі, якості, відчуття, мотиви, бажання, переживання та ін.

Скажімо, дитина переживає через постійні конфлікти з агресивними однокласниками, яким не може протистояти силовими методами. Таким чином, ми працюватимемо із зовнішнім об'єктом.

1. Уявляємо кривдника в смішній безглуздій ситуації (на горщику, вимазаним тортом або щось подібне), або уявляємо собі результат проблемної ситуації, доведеної до абсурду. 2. Вибираємо віршований розмір (якщо дитина відмовляється римувати, то не потрібно її примушувати). 3. Складаємо вірш у вибраному розмірі (можна по черзі використовувати всі розміри, щоб подивитися на ситуацію з різних сторін і «розмірів»). Вірш обов'язково записати! 4. Читаємо вірші вголос, виразно інтонуючи найбільш смішні частини. 5. Якщо історія виходить прозова, то намагаємося прочитати її по ролях, активно

використовуючи жести та міміку. 6. Обмінюємося враженнями і переживаннями.

Працюючи з внутрішнім об'єктом, котрий ми означуємо спільно з дитиною заздалегідь (це може бути якась риса характеру, що заважає дитині контактувати з однолітками чи дорослими, організувати власну діяльність, відповідати біля дошки тощо – і це має бути усвідомлене дитиною на прикладі конкретних життєвих ситуацій), ми також можемо вдатися до римування у поєднанні з абсурдизацією.

1. Знаходимо ту внутрішню якість, яка «заважає жити». 2. Уявляємо цю якість в образі якогось казкового, міфологічного, літературного, кіногероя або будь-якого іншого персонажа. 3. Уявляємо цього героя в смішній ситуації; або себе цим персонажем, доводимо власні переживання до абсурду (при цьому можна ставити собі питання: «Що найстрашніше або безглузде може відбутися?»). 4. Складаємо вірші у вибраному розмірі. Записуємо їх. Або складаємо і записуємо страшну і неправдоподібну, абсурдну історію. 5. «Озвучуємо» твори, бажано в ролях, використовуючи елементи театралізації, обмінюємося враженнями.

Описаний процес допомагає дітям абстрагуватися від своєї проблеми, подивитися на неї збоку. І, побачивши безглуздість ситуації, першими посміються над собою.

Дитяча субкультура є одним із факторів соціалізації молодших поколінь, свого роду «школа взаємин» для дітей та юнацтва, через неї дитина пізнає світ і особливості стосунків між людьми – тому так важливо задіювати механізми цієї субкультури в соціально-педагогічній роботі, орієнтованій на формування в особистості здатності до саморозвитку і відповідальності за власне життя.

DYLEMATY WOKÓŁ KSZTAŁTU ETYKI ZAWODOWEJ WSPÓŁCZESNYCH NAUCZYCIELI

Dariusz Zajac

Potrzeba dyskusji wokół etyki zawodowej nauczyciela

Podjęty namysł, oscylujący wokół etyki zawodowej współczesnych nauczycieli istotny jest z wielu punktów widzenia, uwzględniając nie tylko teorię, ale i praktykę edukacyjną. Etyczne problemy zawodu nauczycielskiego, obecne w refleksji pedeutologicznej, niejednokrotnie już stanowiły przedmiot eksploracji na gruncie nauk społeczno-humanistycznych, w tym również nauk o edukacji. Tym niemniej nadal wymagają one swego rozpoznawania i dookreślenia. Stąd też ewolucja współczesnej pedeutologii nie może pomijać kwestii etyki zawodu nauczycielskiego.

Podyktowane jest to przede wszystkim specyfiką procesu dydaktyczno-wychowawczego, który posiada swoje odniesienia etyczne i moralne, jak również skutkami transformacji społeczno-ustrojowej, niosącej z sobą chaos etyczny, rozchwianie ładu aksjonormatywnego w obszarze rzeczywistości społecznej, a której jednym z elementów ją konstytuującym stanowi rzeczywistość edukacyjna/wychowawcza. Dlatego też dowartościowanie zagadnień wpisujących się w problematykę etyczną zawodu nauczycielskiego, zarówno w jej kształcie pożądanym, jak i aktualnym, wydaje się być wymogiem współczesności. Wszystko to skłania do poszukiwania podstaw etyki zawodowej nauczyciela, do rozpoznawania, można by rzec, elementów stałości i zmienności w obszarze etyczno-pedeutologicznych eksploracji.

Istotne jest to zwłaszcza z tego powodu, że – jak zauważa Andrzej M. Tchorzewski – z zawodem nauczyciela nierozzerwalnie wiąże się obok jego aspektu merytorycznego, dotyczącego rzeczowo-instrumentalnego przygotowania nauczyciela, obejmującego jego formalne kwalifikacje i kompetencje w zakresie nauczanego przedmiotu, aspekt etyczny oscylujący wokół moralno-etycznej formacji każdego nauczyciela bez względu na uzyskany przez niego poziom wykształcenia [404, s. 89-90]. To właśnie wokół etycznego obszaru pedeutologicznych penetracji toczą się liczne spory, nie tylko o jego kształt i charakter, ale nawet o rację jego istnienia. Zapewne jest to związane z tym, że – jak zauważa Czesław Banach – to właśnie w okresie transformacji systemowych stawiamy wiele pytań o nowe systemy etyki [342, s. 33]. Dotyczyć to może także profesjonalnej etyki nauczycielskiej. Zdaniem Bronisława Ratusia okres po 1989 roku niesie za sobą konieczność przewartościowań wielu spraw, zjawisk, idei, podglądów. W zupełnie nowych warunkach zachować trzeba twórczy spokój, umiar i pomagać wielu nauczycielom oraz kandydatom do tego zawodu w poznawaniu jego etosu, profesjonalnej etyki, co stanowi wyzwanie wobec

polskiej pedagogiki i pedeutologii [398, s. 26-27]. Jest to o tyle istotne, iż – jak podkreśla w swoich rozważaniach Stefan Wołoszyn – „Zjawiskiem szczególnie niepokojącym ostatnich lat bywa stan duchowy wielkich rzeszy nauczycielskich, stan bierności albo zniecierpliwienia, wyrażający się w zwątpieniu w doniosłą rolę działalności oświatowo-wychowawczej, w siłę, potrzebę i możliwości bezpośredniego, twórczego oddziaływania własnej osobowości i kultury duchowej nauczyciela. Sądzimy, że nauczycielstwo i szkoła nie mogą nigdy zapominać o humanistycznym i aksjologicznym sensie swej misji i powołania wychowawczego. Na tym obszarze muszą znajdować swoją tożsamość» [409, s. 28]. Ma to szczególne znaczenie, bowiem, o czym przekonuje analiza literatury przedmiotu badań, wraz z rozwojem i umacnianiem się zawodu nauczycielskiego postrzegany on jest w kategoriach etycznych i moralnych [404, s. 28]. Zatem do istotnej rangi urastają też problemy etyki zawodowej nauczycieli, jak również sama postać tej etyki.

Biorąc pod uwagę kształt tej etyki dyskusje koncentrują się najczęściej wokół tego, czy etyka zawodowa nauczyciela ma być etyką kodeksową, czy raczej etyką odwołującą się do sumienia reprezentantów tego zawodu? Której z tych etyk należy dać pierwszeństwo? Która z tych etyk wydaje się być ważniejsza? Stąd też warto przytoczyć niektóre z argumentów zwolenników i przeciwników kodeksowej etyki nauczycielskiej.

Kodyfikacja norm etycznych zawodu nauczyciela

Śledząc literaturę pedeutologiczną zauważyć można tocząca się na jej łamach – już po raz kolejny – ożywioną dyskusję wokół potrzeby opracowania kodeksu etycznego dla nauczycieli. Na nowo powraca się do uchwały podjętej w 1966 roku na specjalnej konferencji zorganizowanej w Paryżu przez UNESCO, a która brzmi: „Organizacje nauczycielskie powinny opracować kodeksy etyczne lub kodeksy postępowania, ponieważ tego rodzaju zbiory norm walnie przyczyniają się do zapewnienia zawodowi prestiżu oraz wypełniania obowiązków zawodowych według ustalonych zasad» [cyt. za 372, s. 10]. Kodeks etyczny z łacińskiego *codex* – księga, spis, oznacza niesprzeczny układ (system) norm, które regulują sferę moralną. Wyznacza on stosunek jednostki do innych osób, do grupy, do samej siebie, a w przypadku kodeksu religijno-etycznego (np. Dekalog), przede wszystkim do Boga [383, s. 112]. Aniela Dylus kodeksem etyki zawodowej określa zbiór reguł moralnych, który opracowała i sama sobie nałożyła dana społeczność zawodowa. Służy on – zdaniem autorki – do ochrony, jak i do rozwijania ethosu. Nie jest on zabezpieczony żadnymi sankcjami prawa państwowego. Sankcje za niestosowanie się do kodeksu etycznego mają raczej charakter obyczajowy, a nie prawny. W każdym kodeksie etyki zawodowej kładzie się bardziej nacisk na wytyczne niż kontrolę [353, s. 26].

Zwolennicy kodeksu etycznego widzą w nim klucz do etycznego uwarstwiania nauczycieli i przewycięzania, przynajmniej w jakimś stopniu, konfliktów moralnych towarzyszących ich pracy. Wskazują na jego znaczącą

pomoc w rozumieniu sytuacji rodzących trudne problemy moralne oraz czynników je warunkujących, pomoc w ocenianiu zachowań nauczycieli, promowanie cnót, które gwarantowałyby podejmowanie działań niestrzeżonych przez żadne sankcje prawne. Kodeks daje także możliwość wzmacniania więzi profesjonalnych, promuje i nobilituje zawód, a stanowiąc werbalizację zasad wykształconych w danej grupie, uzupełnia przepisy prawne i służbowe, kształtuje poczucie odpowiedzialności za społeczne następstwa zawodowych działań, a w konsekwencji ma sprzyjać lepszemu wykonywaniu zadań zawodowych [353, s. 28-29; 402, s. 7]. Stanisław Konstańczak analizując argumenty przemawiające za kodyfikacją norm etycznych podkreśla, że w sytuacjach kryzysowych zawsze można sięgnąć do kodeksu, aby upewnić się, co do słuszności podejmowanych decyzji. Kodeks może być arbitrem w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych, ponieważ jego zapisy można uznać za bezstronne i w miarę trwałe, niezależnie od przypadkowych warunków. W kodeksie postrzega się narzędzie o charakterze socjotechnicznym, które umożliwia wpływanie na działalność zawodową i pozazawodową danej grupy, a więc również i na skuteczność jej funkcjonowania, tym samym wzrasta prestiż danej grupy. Kodeksy zajmują się problemami, których dowolne rozwiązywanie może narazić na szwank ważne wartości i/lub utrudnić realizację celów zawodowych przez grupę. Istotne jest również to, że w chwilach zwątpienia można czerpać z kodeksów otuchę, poczucie pewności, co do właściwego sposobu swego postępowania, natomiast samo konstruowanie kodeksów etycznych stanowi próbę zażegnania ostrego kryzysu moralnego, jaki draży daną grupę zawodową. Kodeksy etyczne są ponadto wyraźną deklaracją obowiązywania pewnego typu moralności w danym zawodzie, a także umacniają i podtrzymują identyfikację grupy zawodowej poprzez instytucjonalne podporządkowanie jej wartościom cenionym w zawodzie. Stąd też kodeksy etyczne podnoszą stopień identyfikacji z zawodem poprzez budzenie dumy zawodowej i solidarności grupy ludzi, którym przypada szczególnie cenna, w społecznym podziale pracy funkcja, których dotyczą z tego względu obostrzone wymogi i obowiązki. Kodeksy etyczne są ukierunkowane na eliminowanie konfliktów najbardziej niebezpiecznych dla spójności grupy oraz dla poszczególnych jej członków, a rezygnacja z kodeksów etycznych grozi totalnym chaosem w kulturze ludzkiej. Za kodeksami etycznymi przemawia także ich trwałość historyczna oraz doświadczenia pokoleń nagromadzone w ich treściach [371, s. 72 – 75].

Jak zauważa Tadeusz Lewowicki: „Tradycja zawodu nauczycielskiego dostarcza przykładów usilnych starań o ukształtowanie swoistego kanonu norm moralnych właściwych tej profesji. Takie starania wydają się znowu ożywać. Edukację usiłuje się opierać nie tyle na kształtowaniu u ludzi poczucia wspólnoty opartego na podobnych treściach (treściach kształcenia szkolnego, treściach proponowanych w ramach oświaty pozaszkolnej), co raczej na kształtowaniu poczucia wspólnoty odwołującego się do wartości uniwersalnych» [380, s. 122-123]. Interesujące stanowisko w kwestii

kodeksu etycznego dla nauczycieli prezentuje Bogusław Śliwerski, stwierdzając: „Nauczyciele nie są żadną, wyjątkową kastą ludzi wśród przedstawicieli innych grup społeczno-zawodowych i podlegają tym samym prawom natury i porządku społecznego. Ze względu jednak na to, iż są oceniani w sposób odmienny, niż ludzie spoza tej grupy zawodowej, gdyż wchodzą ze swoimi wychowankami w relacje władztwa pedagogicznego, można uzasadnić konieczność tworzenia dla nich odrębnego kodeksu etycznego (...). Przed pedeutologami i etykami staje zatem kolejne wyzwanie, by przystąpili do zaproponowania elementarnych dyrektyw moralnych, które byłyby świadectwem odrębności zawodowej i etycznej, tej grupy osób, odstępując tym samym od pozytywistycznego przekonania, iż sam wymóg rzetelności i fachowości zawodowej niesie za sobą wystarczające zabarwienie i gwarancje moralnej postawy nauczycieli wobec uczniów, rodziców czy współpracowników» [402, s. 7-8]. Podobnie za potrzebą opracowania kodeksu etyki zawodu nauczycielskiego opowiada się Tadeusz Pilch. Ma on być – zdaniem wspomnianego autora – uniwersalny i obejmować nakazy odnoszące się do postawy społecznej i obywatelskiej nauczyciela, normy określające jego stosunek do osoby ludzkiej, a w szczególności słabszej, wymagającej wspomagania, nakazy i zakazy odnoszące się do praktyki zawodowej, warsztatu pracy i szczególnych stosunków, jakie łączą nauczyciela z jego podopiecznymi i otoczeniem społecznym. Oprócz reguł na kodeks etyczny zawodu nauczycielskiego składać się mają również określone cnoty nauczyciela, do których wspomniany autor zalicza życzliwość do wychowanków [394, s. 163 – 164].

Zwolennicy powołania kodeksu etycznego dla nauczycieli-wychowawców argumentują swoje stanowisko, powołując się między innymi na poglądy Ija Lazari-Pawłowskiej, zgodnie z którymi kodeksy nie mają ambicji jednoznacznego rozstrzygnięcia każdej sytuacji, koncentrują się natomiast na szczególnie ważnych obowiązkach moralnych związanych z wykonywaniem zawodu. Żaden kodeks nie zamierza, ani nie jest w stanie uwolnić człowieka od indywidualnych rozstrzygnięć. W każdym bowiem zawodzie występują konflikty, z którymi człowiek musi uporać się sam. Częściowe zaś skodyfikowanie najistotniejszych postulatów moralnych, traktowanie pewnych norm jako nieprzekraczalnych w żadnych okolicznościach oraz egzekwowanie wierności tym normom jest sprawą społecznie bardzo doniosłą [379, s. 89-90]. Zdaniem Antoniego Smołańskiego: „Ewentualny nauczycielski kodeks etyczny nie powinien zawierać ukrytych pułapek, niekorzystnych dla nauczyciela, a służących administracji edukacyjnej. Nie powinien być to dokument rozwlekły, podobny do partyjnych deklaracji ideologicznych, lecz najwyżej kilkunastopunktowy zespół dyrektyw, łatwych do zrozumienia i zapamiętania. Jego treść powinna stwarzać wystarczającą podstawę do ewentualnych przyrzeczeń służbowych. Inne formuły przyrzeczeń czy też „ślubowań» zwłaszcza takie, które indoktrynują światopoglądowo, ograniczają wolności osobiste, obywatelskie lub zawodowe nauczyciela

powinno się traktować jako niepożądane przypadki negatywne» [399, s. 116]. Stworzenie kodeksu etycznego dla nauczycieli może – zdaniem Joanny M. Michalak – być pomocne w ocenianiu ich zachowań, dopełniając przepisy prawne i służbowe, i jednocześnie zobowiązując tę grupę profesjonalistów do odpowiedzialnej służby pedagogicznej [388, s. 108]. Halina Barycz zauważa, że szkoła w aspekcie powinnościowym, deontologicznym jest miejscem realizowania się wielu osób, miejscem budowania wspólnoty osób drogą upowszechniania i interioryzacji wartości moralnych uczestników procesu edukacyjnego. Troska o dobro ucznia, o zapobieganie niewłaściwym sytuacjom w relacjach nauczyciel – uczeń, dbałość o właściwy status nauczyciela w społeczeństwie są właśnie powodem stworzenia kodeksu etycznego dla nauczycieli. Choć taki kodeks jest potrzebny, to jednak niewystarczający, ponieważ same dokumenty, nawet najdoskonalsze niczego nie załatwią, bowiem nie utożsamiają się ze zdrową moralnością [344, s. 16-17; 345, s. 168-169]. Choć nawet najbardziej szczegółowo opracowane standardy profesjonalne nie zawierają wskazówek dotyczących tego, jak należy zachowywać się w konkretnych sytuacjach i nie wyjaśniają dlaczego podjęta forma aktywności jest czy też byłaby najlepszym rozwiązaniem w danym momencie, to potrzeba opracowania systemów norm i standardów moralnych nie podlega dyskusji. Ważne jest natomiast, aby nie zapominać przy tym o znaczeniu i roli aktywnej wiedzy człowieka, stanowiącej podstawy takich zapisów [364, s. 174]. Jeśli etyka zawodowa ma sprzyjać poprawie sytuacji moralnej w środowisku nauczycielskim, uczyni to wtedy, gdy etycy i pedagodzy ją tworzący liczyć się będą z realiami życia, wiedzy, z doświadczeniem historycznym w zakresie rozwoju moralności [393, s. 15]. Nie należy bowiem zapominać o tym, że nauczyciele, jak każda inna grupa zawodowa, posiadają swoje wzorce, standardy postępowania wyznaczające kierunek dążeń jej członków, a trwałość ich funkcjonowania wynika z powszechnego przekonania panującego w tej grupie, co do prawdziwości i słuszności tych wzorców [371, s. 146]. Stąd też współdziałanie nauczycieli-praktyków w konstruowaniu etycznego kanonu ich profesji nie jest bez znaczenia.

Niekodeksowa etyka zawodu nauczyciela

Przeciwnicy kodyfikacji norm etycznych wskazują również na wiele argumentów. Przywoływany już nieco wcześniej Stanisław Konstańczak analizując ten problem wskazuje, iż kodeksy etyczne stoją na przeszkodzie indywidualnej refleksji, a więc samodzielności decyzji moralnych, a człowiek wychowywany na kodeksach staje się niewolnikiem, pozbawionym naturalnej orientacji moralnej jako drogowskazu w świecie społecznym, same zaś kodeksy nie służą ochronie etyki zawodowej, ale są instrumentem kontroli i stwarzają możliwość zastosowania dodatkowych sankcji przez instytucje nadrzędne i kontrolne. Kodeksy etyczne – wskazuje wspomniany autor – konstruowane są przez przedstawicieli danego zawodu, stąd też zbyt często odnoszą się do tradycji i mniemań, a nader rzadko do ogólnych,

uniwersalnych norm moralnych i w ten sposób kodeks może służyć partykularnym interesom danej grupy zawodowej, a nie służyć interesom społecznym. Natomiast zapisy kodeksów są formułowane na tyle abstrakcyjnie, że umożliwiają wiele sprzecznych ze sobą interpretacji, a jednocześnie nie mobilizują do spełniania dobra etycznego, lecz chronią przed zachowaniami szkodliwymi. Kodeksy etyczne są szczytnym, ale zawsze nierealnym marzeniem o uporządkowaniu naszego życia moralnego, z uwagi na stale zmieniającą się rzeczywistość i „zniewalanie» ludzi swą „idealnością» i kompletnością, tym samym pozbawiając ich naturalnej refleksji aksjologicznej i kreatywności o charakterze moralnym. Stąd też kodeksy etyczne degradują człowieka do roli przedmiotowej, a ludzie przestrzegający zapisów w nich zawartych są „z góry» skazani na dogmatyzm i konserwatyzm moralny. Stąd też kodeksy etyczne nie służą postępowi moralnemu, a mogą służyć uzasadnianiu moralnych występków. Poza tym kodeksy etyczne nie są w stanie brać pod uwagę różnorodności warunków i swoistości sytuacji, w których przychodzi działać ludziom, są one reliktem moralności modernistycznej. To kodeksy etyczne umożliwiają ludziom ucieczkę przed odpowiedzialnością poprzez wskazywanie nieomylnych warunków, w jakich unikniemy, w danej sytuacji, poczucia winy i odpowiedzialności moralnej [371, s. 75 – 80].

Przeciwnicy kodyfikacji norm etycznych w zawodzie nauczycielskim wskazują na ułomność i niekompletność tego rodzaju dokumentu. Uważają, że kodeks etyczny pozbawia nauczyciela autonomii, autentyzmu, samodzielności dokonywania wyborów i osobistej za nie odpowiedzialności, wyrecaza go w jego indywidualnym wysiłku moralnym, obniża jego autorytet i prestiż społeczny. Ponadto dostrzegają w kodeksie etycznym niebezpieczeństwo kształtowania się u nauczycieli kryteriów wartościowania powinności według stopnia ich skodyfikowania, jak również złego użycia kodeksów, a w szczególności wykorzystania ich do celów służebnych wobec określonej ideologii czy polityki. W konsekwencji kodeks etyczny nie doprowadzi do żadnych pozytywnych zmian, a co gorsze, może spowodować większą formalizację procesu nauczania i wychowania [393, s. 12; 353, s. 28; 402, s. 8]. Henryka Kwiatkowska analizując etyczny wymiar pracy nauczycieli stwierdza: „Znaczenie problematyki etycznej w pracy nauczyciela wynika z faktu możliwości dużego zróżnicowania jakości wykonywanej pracy. To zróżnicowanie może przyjmować różne formy, poczynając od działań zrutynizowanych po bogate i piękne formy pracy twórczej. Im działania bardziej niestandardowe, tym bardziej odporne na kodyfikację, która mogłaby stać się podstawą formułowania konkretnych wymagań zawodowych (...)» [375, s. 25]. Tymczasem – jak pisze w innym miejscu wspomniana autorka – „Nauczyciele mają mocno zakodowaną orientację powinnościową. Są w swoim działaniu wyznaczeni tym, co „słuszne», co „dobre», a w konsekwencji, co obowiązuje. Nie potrafią się zawodowo odnaleźć poza zaangażowaniem pozytywnym, mając głęboko zakodowane czynienie dobra (...). Powinność jest dla nauczycieli istotną

kategorią ich osobistej kontroli, weryfikacji ich osobowościowej przydatności zawodowej. To, że jest miarą rozmytą, nie jest dla nich istotne. Nie jest także przedmiotem ich troski uprawomocnienie powinności, a więc dociekanie, jakie wartości leżą u ich podstaw. Natomiast czymś bezdyskusyjnym jest akceptacja powinności, to jakim się być powinno. Sam fakt, że w ocenie nauczycieli powinności się nie kwestionuje, naznacza pozytywnie» [376, s. 230-231].

Bez względu jednk na to, czy opowiemy się za kodyfikacją norm etycznych zawodu nauczycielskiego, czy też za niesformalizowanymi normami etycznymi tej profesji, niezbędna jest szeroko zakrojona dyskusja wokół węzłowych problemów etycznych tej kategorii społeczno-zawodowej. Istotne jest, aby dyskusja nad treścią obowiązującej nauczycieli etyki nie ograniczała się tylko do płaszczyzny teoretycznych wywodów, ale winna być ona pogłębiona i uzupełniona o kontekst historyczny, filozoficzny, komparatystyczny, jak również empiryczny i prognostyczny [410, s. 163].

„Pedagog – jak pisze – Zbigniew Kwieciński – to ktoś, kto prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawiłości ścieżek życiowych i nieustannych na nich wyborów, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórcywem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swej społeczności (...) musi wiedzieć wrzody, być mądrzejszym niż inni, być wrażliwszym na zagrożenia, widzieć dalej wskroś niepewnych ofert i niejasności drogi» [377, s. 265]. Już powyższe słowa przemawiają za potrzebą dyskusji nie tylko nad kształtem profesjonalnej etyki nauczycielskiej, ile również, a może przede wszystkim nad jej treścią.

ПЕДАГОГІЧНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

В.В. Каплінський

Критерії відбору педагогічних ситуацій для лабораторних та практичних занять з дисциплін педагогічного циклу

Одним з найважливіших методів професійної діяльності сучасного викладача дисциплін педагогічного циклу у 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 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 попадав в 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 і 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 волюву сфери особистості майбутнього вчителя;

- містити в собі певний методичний потенціал, тобто передбачати ознайомлення з моделлю педагогічно доцільної поведінки в даній ситуації;

- бути досконалыми не тільки за своїм змістом, але й за формою.

Пошук таких ситуацій здійснювався, головним чином, самими студентами в період проходження ними педагогічної практики. Під час настановчої 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 певним рецептом, ми включали до програми занять. Передбачаючи нестандартні та нетипові розв'язки, вони в найбільшій мірі відображали сучасну динаміку та мобільність професійної діяльності педагога. Інакше кажучи, будучи нетиповим за своїм змістом, вони відображали 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 важливою 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 та розвивальним ефектом – з іншого. Це вимагало розробки чітких критеріїв відбору педагогічних ситуацій, придатних для успішної реалізації вищезазначених функцій.

Обґрунтуємо сутність та важливість кожного з виділених нами критеріїв.

1. Формування творчих умінь передбачає пошук та конструювання оптимальних шляхів та способів їх 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 [269, с.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 ставлять одночасно його перед необхідністю ще одного вибору: набуттям 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'єктну (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 з 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.

2. 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 [280, с.78].

Отже, і діяльність по розв'язанню педагогічних ситуацій може бути лише тоді продуктивною, коли вона викликає позитивні емоції. А це стає можливим за умови *емоційної насиченості* педагогічних ситуацій. Так, ще у 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» [324, с.249].

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» [338, с.473].

Приваблюють студентів у плані їх емоційної насиченості ситуації, взяті з художньої літератури, художніх фільмів про школу, ситуації, що мають поетичну та драматичну форму, оскільки в них закладений великий потенціал для забезпечення того чи іншого емоційного стану. Такі ситуації мають сильний вплив на особистість студента, спонукаючи до самоаналізу та співпереживання.

3. Як правило, емоційний ефект викликає та ситуація, що входить в коло особистісно значущих проблем студента. В протилежному випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, він найчастіше займає позицію «поза ситуацією», оскільки, не викликаючи суб'єктивного, життєвого інтересу, вона, як правило, не викликає навчального інтересу. А процес її аналізу та розв'язання в кращому випадку є виконанням чужої волі – волі викладача.

Цінність проблеми, що входить у коло суб'єктивно значущих, у тому, що вона, поряд з пізнавальною, народжує ще одне (особливе) особистісне завдання, яка «створює додаткове спонукання до виконання діяльності і робить її внутрішньо мотивованою [246, с.108].

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 студентів, забезпечуючи відповідність її змісту тому колу проблем, з якими стикається студент у повсякденному житті та у сфері взаємодії з іншими людьми.

Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини (студент→ ситуація), при 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, а 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 педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності та навчально-виховної практики засвідчило, що однією з головних причин недостатнього інтересу до змісту педагогічних ситуацій є їхня академічність, сухість, часта повторюваність. Їхні джерела, як правило, – одні і ті ж навчальні посібники та збірники з педагогіки. Часто вони на заняттях звідти ж зачитуються, що ще більш посилює їхню академічність та відірваність від живого навчально-виховного процесу.

Це вимагало від нас робити свій вибір на таких педагогічних ситуаціях, 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...» [338, с.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 вищезазначеними критеріями відбору педагогічних ситуацій для занять з дисциплін педагогічного циклу, ми відібрали 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 учителя.

Різновиди педагогічних ситуацій та їх використання на заняттях з дисциплін педагогічного циклу

Після аналізу пізнавально-виховного і розвивального потенціалу педагогічних ситуацій та визначення критеріїв їх відбору перед нами 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 заодно і роль важливого чинника спонукання пізнавального інтересу, яким є, за справедливим твердженням Г.Шукіної, «ситуація новизни» [338, с.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 природно в процесі спілкування, набуваючи виховного спрямування; ситуації-сюрпризи, що заздалегідь таємно готуються з групою студентів і «несподівано виникають» на занятті; ситуації чисто виконавського характеру, які розігруються кількома студентами; ситуації-анекдоти на педагогічну тематику та кумедні випадки із шкільної та вузівської практики; проблемні педагогічні ситуації з художніх творів, у тому числі 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 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 приковують до себе увагу і викликають інтерес.

Цікавими та корисними в плані 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 знак «+», неприпустимих – знак «-». 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 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 з участю студентів попередніх років навчання, які виконують такі завдання в процесі проходження педагогічної практики або безпосередньо на лабораторних заняттях з педагогіки, методики виховної роботи та основ педагогічної майстерності.

Процедура обговорення ситуацій, що передбачають багатоваріантні способи їх розв'язання, найпродуктивніше проводиться за методом «прогресивної дискусії», широко розповсюдження у вузах 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, і кожен записаний варіант 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 варіант; 5) оптимальний варіант ще раз співвідноситься з критеріями його оцінки, які студенти отримують разом з текстом ситуації.

Вважаючи однією з важливих умов ефективності пізнавальної діяльності студентів гарний настрій, який, за даними психологів, підвищує продуктивність праці на 18-20%, ми часто звертаємось до ситуації, що являють собою кумедні випадки із шкільної і 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 навчально-пізнавальної діяльності; 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 особисті враження після виконання завдань, що інколи пропонуються їм в кінці заняття як спосіб зворотного зв'язку (наприклад, продовжити 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 заспокоюсь до тих пір, поки не звірю те, що підказує моя педагогічна інтуїція, зі справжніми варіантами розв'язання ситуацій, які ви обірали 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 ситуації, в яких пропонується знайти комунікативні помилки, виправити їх і запропонувати нову (педагогічно ефективну) модель поведінки вчителя в даній ситуації. 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. Так, наприклад, для підсилення емоційного ефекту найбільш вдало варіанту розв'язання ситуації та його більшої переконливості, ми, перш ніж продемонструвати даний варіант, вводимо до змісту запропонованої ситуації ще одну, подібну за змістом ситуацію з негативним або стереотипним, шаблонним варіантом її розв'язання. При цьому переслідуються цілі – не просто 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 вчителя, 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 вчителя, якою могла б завершитись перша ситуація при відсутності комунікативної компетентності вчителя у 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 зайдеши 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, хорошиий спортсмен, легко піднімає двопудову гиру. 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 таких 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, говорить: тепер давайте відкриємо двері учительської і поспостерегаємо, як відбувається «колективне виховання» учня, що потрапив в учительську для виховної бесіди. З цією метою викладач, перш ніж продовжити першу ситуацію, звертається до ситуації № 2.

Ситуація друга

– Ось полюбуйтеся! – сказав черговий учитель, увівши в

учительську кволого учня. – Мумія ходяча! Коцій невмирущий! В чому тільки душа тримається! А він ще й палити надумав. Стань перед учителями як потрібно!

«Коцій» став перед вчителями «як потрібно»: вперся підборіддям в 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 надіялася як на кращого стрибуна, – 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 лати у кролика.

– «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 циглем цигарку, понюхав її ... і закурив. До пачки одночасно потягнулися 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) заздалегідь 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: так Вас, як маленького, в учительську... Ви, якщо можете, вибачте мені...

Він роззубився, відсторонився від мене, не вірячи, не розуміючи.

– Вибачте мені, – 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!..» [198, с.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 моєю 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».

Створюючи контрастні ситуації на лабораторних заняттях з педагогічних дисциплін, ми, поряд з розвивальною та виховною, реалізуємо навчальну мету методичного характеру, тобто розкриваємо студентам саму технологію створення, аналізу та розв'язання педагогічних ситуацій, роблячи об'єктом налізу 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 власних суджень дають підставу стверджувати про значне зростання інтересу майбутніх учителів до цих дисциплін узагалі, про підвищення рівня їхньої професійної компетентності, про загострення 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 змінились 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».

Аналіз природних виховних ситуацій як метод розвитку педагогічного мислення

Знання з педагогіки, як і з мови, потрібні вчителю не лише як сукупність принципів, способів, правил, а як *засіб* успішного розв'язання тих ситуацій (часто непередбачених), які постійно виникають у навчально-виховному процесі і потребують педагогічно грамотного підходу до їх вирішення.

Принцип зв'язку педагогіки з життям, теорії з практикою чи не найважливіший принцип навчання педагогіці. Адже те, що вивчається на лекціях, семінарах, в процесі самостійної роботи має значення лише тоді, коли стає керівництвом до дій у повсякденному житті, регулятором практичної діяльності.

Коли студент на семінарі може розкрити суть виховання, назвати його принципи, засоби – це важливо. Але, якщо ці знання не стають інструментом діяльності на практиці, їх не можна назвати засвоєними, оскільки той процес засвоєння, який припиняється на етапі закріплення, не є завершеним.

Оскільки природні виховні ситуації реалізують свій вихований потенціал при створенні відповідних умов педагогічно доцільного їх спрямування у виховане русло, провідним нашим завданням стало завдання, яке вимагало виявлення і розкриття значущості саме тих знань з теорії та методики виховання, опора на які забезпечує успішність реалізації виховного потенціалу ситуацій шляхом їх співставлення з умовами протікання конкретної ситуації.

Досвід викладання педагогіки свідчить, що нерідко такі важливі теми, як принципи, методи, прийоми виховання вивчаються у відриві від тих конкретних ситуацій, інструментом розв'язання яких (причому, досить успішним) вони можуть стати при умові їх задіяння в якості інструмента практичної діяльності.

Без такого співвідношення принципи та засоби виховання залишаються сухими, мертвими положеннями, засвоєння яких відбувається на чисто термінологічному рівні з установкою на їх подальше відтворення на заняттях чи на екзамені з досить низьким, а часто нульовим коефіцієнтом корисної дії.

Такі знання не можна назвати повноцінними знаннями, оскільки, як

стверджував Б.Шоу, єдиний шлях, який веде до знань, – це діяльність.

ККД знань, які засвоєні в процесі вивчення педагогічних дисциплін, а потім успішно відтворені на державному екзамені, але «не пропущені через діяльність і не відлиті в прийоми педагогічної техніки досить низький» [79, с.9].

Педагогічні знання лише тоді стають *діючим* інструментом відповідної інструментальної сфери особистості, коли студент працює з ними, а не просто відображає. А отже, якщо ми будемо вимагати лише відображення та відтворення знань в процесі вивчення педагогічних дисциплін – ми будемо працювати, по суті, у холостому режимі.

Працювати зі знаннями означає забезпечувати їх дієве функціонування «приміряючи» до ретельно відібраних ситуацій, успішному розв'язанню яких сприяють відповідні знання; шукати умови і межі їх застосування та прогнозувати наслідки включення теоретичних знань «в роботу» в різних моделях та контекстах.

При наявності у психолого-педагогічній літературі численних збірників педагогічних ситуацій (Т.Кошманова, Л.Кондрашова, О.Матвієнко, М.Поташнік, Г.Петровченко, М.Щербань та ін.), недостатня увага приділяється саме технології її спрямування у виховне русло на основі чітко означених теоретичних позицій, аналізу педагогічних ситуацій та шляхів їх розв'язання у тісній взаємодії практики з теорією.

Пропонована стаття – спроба переконати майбутнього педагога у неможливості педагогічно доцільного розв'язання педагогічних ситуацій поза пропонованим підходом, ідеї якого знайшли своє відображення не лише в процесі навчальних занять з педагогіки, МВР та ОПМ, а і у змісті державного екзамену з педагогіки на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та державного кваліфікаційного екзамену (освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст»).

Практичне завдання з педагогіки та методики виховної роботи включає в себе педагогічну ситуацію і п'ять завдань до неї, відповіді на які вписуються в екзаменаційний лист. Ситуації відібрані за наступними критеріями:

– *інформативність* (за своїм змістом ситуація є такою, яка передбачає чітку інформацію по кожному з п'яти питань з педагогіки та МВР);

– *рівнозначність* (за рівнем складності та обсягом інформації);

– *унеможливленість відповіді загальними фразами* (ситуації передбачають недвозначні, конкретні відповіді на поставлені питання);

– *зручність* перевірки та оцінювання.

Вибір саме такої форми практичного завдання обумовлений тим, що воно дає можливість, *по-перше*, оцінити значущість теоретичних знань з педагогіки і МВР та їх практичну необхідність; *по-друге*, перевірити рівень педагогічного мислення та вмінь застосовувати набуті теоретичні

знання при розв'язанні педагогічних ситуацій.

Вибір педагогічної ситуації в якості практичного екзаменаційного завдання обумовлювався ще й тим, що професійна діяльність вчителя являє собою процес розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Саме тому її успіх певною мірою залежить від вміння продуктивно розв'язувати ці ситуації.

«Справжній педагог, – справедливо зауважує в статті «Поняття режисури в педагогіці» С. Смирнов, – не той, хто знає матеріал, і навіть не той, хто добре володіє цим матеріалом, а той, хто може в обставинах шкільного життя, яке щосекундно змінюється, знаходити оптимальні рішення, хто вміє орієнтуватись в непередбачуваній педагогічній ситуації».

Зразок практичного завдання

Ознайомтеся із ситуацією і впишіть в екзаменаційний лист відповіді на подані нижче запитання.

До першого в житті самостійного уроку готуюсь серйозно. Хочу з порогу здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвінка відчиняю двері 7-Б – у класі нікого немає. Не вірю своїм очам. Бачу, учні тихенько сидять... під партами.

1. На які *принципи* виховання будете опиратися при розв'язанні ситуації?

2. Які *методи* чи *прийоми* виховного впливу ви використаєте для успішного розв'язання ситуації?

3. *Обґрунтуйте* педагогічну доцільність одного з обраних вами методів чи прийомів.

4. Які способи поведінки вихователя є педагогічно *недоцільними* при розв'язанні ситуації?

5. Запропонуйте оптимальний варіант розв'язання ситуації (ваші *конкретні* подальші дії на місці педагога).

Рекомендації щодо письмових відповідей на питання до педагогічної ситуації.

Перше питання.

На які принципи виховання будете опиратися при розв'язанні ситуації?

Щоб вірно відповісти на це питання необхідно:

а) *відновити* в пам'яті принципи виховання (подумки перелистати);
б) *«приміряти»* їх до ситуації на основі аналізу змісту ситуації та сутності принципів, які співвідносяться з нею;

в) *вибрати* з них ті принципи, опора на які безсумнівно забезпечить ефективність виховного впливу;

г) *відкинути* принципи, які за своєю логікою не співвідносяться зі змістом запропонованої ситуації;

д) *вписати* обрані принципи, правильно їх сформулювавши, у відведений для відповіді проміжок екзаменаційного листа.

Спробуємо за даним алгоритмом відповісти на перше питання до

запропонованої вище ситуації, опираючись на навчальний посібник [72] (Тема «Принципи виховання»). Автори названого посібника виділяють наступні принципи виховання, тобто ті положення, дотримання яких забезпечує ефективність організації виховного процесу (у даному випадку – ефективність виховного впливу у запропонованій ситуації): безумовне позитивне ставлення до особистості вихованця; опора на позитивне в дитині; поєднання поваги з вимогливістю до вихованця; поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців; прихованість виховних впливів; систематичність і наступність виховання; єдність та послідовність виховних впливів; емоційність виховання; врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців.

Крок №1 полягає у відтворенні в пам'яті перерахованих принципів виховання, попередньо засвоєних, та їх уявному «перегортанні».

Крок №2. Пригадуючи принципи виховання, «приміряємо» їх до ситуації, враховуючи, з одного боку, зміст ситуації, з іншого – сутність того чи іншого принципу та його відповідність ситуації.

Так, у заданій ситуації ми спостерігаємо прояв явної негативної поведінки дев'ятикласників, а *принцип безумовного позитивного ставлення до вихованців* означає прийняття їх такими, які вони є, не демонструючи негативного ставлення до особистості вихованців, а засуджуючи лише їх дії («ви не погані, а ваша поведінка погана»). Якщо цей принцип вимагає від учителя ставитись позитивно до всіх вихованців: слухняних і неслухняних, працьовитих і ледачкуватих, відмінників і відстаючих, вродливих і непривабливих, тактовних і безтактних, а в даному випадку тих, які таким чином випробовують учителя, – значить опора на нього в цій ситуації для забезпечення успішності виховного впливу безсумнівно є педагогічно доцільною.

Однак, моє прийняття їх такими, які вони є, що є проявом *поваги* до них, повинно поєднуватись з проявленою мною в тій чи іншій формі *вимогливістю*. Тобто, хоч я прийшов вперше в клас, але своєю впевненістю, організованістю, нерозгубленістю, зібраністю повинен дати відчуття і свою вимогливість з метою унеможливлення в подальшому проявів подібної негативної поведінки. Це вимагає дотримання в даних умовах *принципу поєднання поваги з розумною вимогливістю до вихованців*.

У подібних ситуаціях зовсім недоцільно звертатись до методів прямого впливу, оскільки вони розвиватимуть ситуацію в небажаному напрямку і коефіцієнт їх корисної дії може бути зі знаком «-», нульовим, або досить низьким. Педагогічно доцільним і ефективним в ситуаціях випробовування вчителя при першому знайомстві можуть бути лише способи прихованого впливу, а отже і опора на *принцип прихованості виховних впливів*.

З огляду на те, що в ситуації вказано клас, а отже вік учнів, обов'язково необхідно враховувати його, обираючи той чи інший спосіб

виховного впливу. А ще враховувати *особливості* даного класу, який вдався до такого способу випробовування вчителя. Таким чином, четвертий принцип, який відповідає наведеній вище ситуації, – *принцип врахування індивідуальних та вікових особливостей учнів*.

Крок №3 з відбору принципів виховання є наслідком другого. Здійснивши їх аналіз, ми відібрали саме ті принципи, які відповідають змісту ситуації і опора на які сприяє забезпеченню результативності виховного впливу.

Крок №4. Паралельно ми аналізуємо і «приміряємо до ситуації» інші принципи, відкидаючи їх як такі, які не відповідають змісту ситуації.

Так, наприклад, *принцип опори на позитивне*, вимагає більш-менш тривалого знайомства з учнями з метою виявлення позитивного, чого не можливо зробити в заданій ситуації першого знайомства.

Для принципу *поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності вихованців* в нашій ситуації також немає відповідних умов, оскільки даний принцип вимагає поступових дій (від зовнішньої організації і контролю поведінки до розвитку в них самоорганізації і самоконтролю) *протягом певного часу*.

З огляду на те, що в заданій ситуації лише один суб'єкт виховного впливу – вчитель, відсутні умови для узгодженості дій, а отже і для принципу *єдності і послідовності виховних впливів*.

Принцип систематичності і наступності виховання вимагає знання, врахування і логічного продовження вже досягнутого в процесі попередньої виховної роботи, що також не може бути реалізовано при першій зустрічі.

Зона дії принципу емоційності – емоційна сфера вихованців, їх почуття. Виховання, по суті, і є впливом на почуття. Мета вчителя в цій ситуації – викликати почуття незручності, незадоволення своїм вчинком, щоб учні самі відчули безглуздість свого вчинку і зникло бажання його продовжувати.

Для задіяння цих почуттів, звичайно ж, необхідна опора на *принцип емоційності*, який полягає у намаганні вчителя викликати в учнів бажану емоційну реакцію на той чи інший факт, подію, вчинок. Отже, треба додати до відібраних раніше (крок 2) ще й цей принцип.

Таким чином, проаналізувавши всі принципи виховання в контексті педагогічної ситуації, «примірявши» до неї кожен з принципів на відповідність чи невідповідність та відкинувши невідповідні, ми переходимо до останнього етапу – *кроку №5* і вписуємо у відведене для відповіді місце ті принципи виховання, які логічно пов'язані із заданою ситуацією і є тими положеннями, на які ми маємо зробити опору з метою забезпечення успішності виховного впливу.

Послідовність кроків умовна, оскільки перелічені вище розумові операції чотирьох перших кроків (відтворення, «примірювання», відкидання, вибір) здійснюються одночасно в процесі аналізу ситуації.

При відповіді на друге питання практичного екзаменаційного завдання також важлива чітка послідовність дій:

1) *відтворення* у пам'яті методів педагогічного впливу, засвоєних з усвідомленням та розумінням їх суті;

2) *їх співставлення* зі змістом заданої ситуації на відповідність чи невідповідність;

3) *виокремлення* того методу, чи методів, які є адекватними змісту ситуації, умовам її протікання і оптимальними для забезпечення ефективного виховного впливу;

4) *відтворення* в пам'яті прийомів виховного впливу, *пошук* та *вибір* тих прийомів, які здатні підсилити ефективність обраних методів виховання;

5) *запис* обраних оптимальних методів та прийомів виховного впливу.

Зразок письмової відповіді на питання №2

Оскільки задана ситуація є ситуацією першого знайомства, в першу чергу обираємо метод педагогічно доцільної самопрезентації, мета якого – створити позитивне враження, викликати симпатію, повагу. З іншого боку, ситуацію, яка склалася, можна використати з метою виховного впливу і спрямувати у виховне русло, тобто застосувати ще один метод виховання: використання природної ситуації у виховних цілях. Щоб підсилити ефективність названих методів, звернемось до прийомів виховного впливу, педагогічно доцільних в цій ситуації. Перш за все, до прийому вдовоної байдужості, оскільки для його застосування мають місце саме ті умови, при наявності яких він застосовується: перше знайомство, мета порозважатись, випробувати вчителя, понервувати його, перевірити педагогічну винахідливість педагога. Не менш ефективними підсилювачами дії обраних методів будуть прийоми іронії, натяку як прийоми прихованого впливу, або ж, несподівані дії вчителя, прийом вибуху, здатні приголомшити учнів, поставити їх в незручне становище і дати відчуття недоречності свого вчинку. Може бути поєднання названих прийомів, тобто їх інтегрування в одному прийомі, в якому буде елемент несподіваності, вдовоної байдужості, прихованої насмішки і натяку.

Недоцільними в цій ситуації будуть методи та прийоми прямого впливу: переконування, прояв обурення, а ще не доцільнішим – покарання.

По-перше, звернення до названих методів і прийомів не забезпечить позитивного враження про особистість педагога в ситуації першого знайомства, як важливої умови ефективності подальшого спілкування.

По-друге, використання цих методів може провокувати конфлікт, в той час, коли при першій зустрічі необхідно навпаки забезпечити взаємний контакт.

По-третє, прямий вплив через переконування, обурення, покарання

стане перешкодою для реалізації мети уроку та формування внутрішньої мотивації учнів.

По-четверте, вчитель втратить можливості першої зустрічі як найсприятливіші для створення умов ефективного спілкування в подальшому, оскільки і надалі потрібно буде прикладати набагато більше зусиль і енергії.

Третє питання до ситуації вимагає короткого обґрунтування доцільності вибору способів впливу на прикладі обґрунтування одного з обраних методів чи прийомів, що по суті, і було зроблене нами вище.

При письмовій відповіді на питання можна обмежуватись лише аналізом окремого методу або окремого прийому.

Наприклад. *Я обрав в цій ситуації з метою виховного впливу прийом вдаваної байдужості.*

Вважаю, що при певному комунікативному забезпеченні (не тільки «що» сказати, але і «як») цей прийом забезпечить позитивний результат. Вдавана байдужість педагога, його спокій та стриманість стане несподіванкою для учнів, здивує їх і поставить в незручне становище. Відчувши недоречність своєї поведінки, учні добровільно її припинять, оскільки при такій неочікуваній реакції вчителя зникне сенс її продовжувати. Педагог отримає подвійну перемогу, тому що додатково отримає повагу і симпатію до себе як до цікавої особистості, яка замість очікуваної розгубленості і нервозності продемонструвала спокій, витримку, винахідливість та прихований педагогічний гумор.

Четверте питання.

Які способи поведінки вихователя є педагогічно недоцільними при розв'язанні ситуації?

Прогнозуючи наслідки тих чи інших дій, методів, прийомів («как наше слово отзовется»), ми приходимо до висновків про доцільність одних і недоцільність інших. Таким чином визначаємо способи поведінки, які не тільки не забезпечують позитивного результату, а навпаки можуть навіть і нашкодити, знизити коефіцієнт корисної дії виховного впливу.

Висновку про невідповідність того чи іншого способу поведінки в умовах заданої ситуації має передувати аналіз: змісту ситуації; особливостей вихованців, що провокують ситуацію; їх очікувань щодо дій вчителя; умов перебігу ситуації; варіантів реакції учнів на можливі способи поведінки педагога.

Ми знаємо, наприклад, що пряий вплив в ситуації, суб'єктами якої є підлітки або старшокласники, викликає протидію. Він є недоцільним в ситуаціях з явно вираженим негативним ставленням, неповагою і недовірою до педагога.

Назвемо ті способи поведінки, які при будь-яких умовах є неефективними. Однак, незважаючи на це, деякі педагоги все ж звертаються до них, поглиблюючи конфлікт ще в більшій мірі. А саме:

моралізування, повчання, нотації, нерозумна вимогливість, намагання з'ясувати стосунки, виявити винуватця, підкреслювання своєї вищості над учнями (зверхність), невміння стримати свої негативні емоції і керувати настроєм, безтактність.

З іншого боку, способами поведінки зі знаком «-» є способи, спрямовані на встановлення або з'ясування стосунків через такі дії педагога: поступливість, загравання, підігравання, панібратство, вмовляння, конформізм (демонстрування згоди з неприйнятними думками і діями учнів).

Названі способи «забезпечення контакту» у провокованих учнями ситуаціях призводять або до його чисто зовнішньої форми без внутрішнього прийняття педагога, або, частіше за все, до його поразки і зневаги.

П'яте питання

Запропонуйте оптимальний варіант розв'язання ситуації (ваши конкретні подальші дії на місці педагога).

Завдання вимагає наповнення конкретним дієвим змістом одного з обраних вами способів впливу і моделювання на його основі оптимального варіанту комунікативної поведінки педагога в даній ситуації.

Звісно, пошук найкращого варіанту розв'язання ситуації пов'язаний із знаходженням такого способу впливу, який заблокував би негативні прояви поведінки учнів, спонукав до її засудження та перебудови.

Однак не завжди зовнішні впливи викликають внутрішні зміни. Це вимагає певних умов.

Психолог Б. Ломов указує, що зовнішній вплив, перш за все, «проходить крізь фільтр довіри або недовіри» до вчителя. Інформація може бути корисною і правильною, але все-таки «не прийнятою, не пропущеною фільтром через закритість до неї каналу довіри».

Таким чином, здійснюючи виховний вплив, учителям слід одночасно сприяти тому, щоб виникло «зелене світло» для переходу його інформації у внутрішній план особистості вихованця. Такий «зелений коридор» створить можливість рухатись не тільки в один бік, а й у зворотній, тобто забезпечувати кроки вихованця назустріч.

З цієї причини учителям важливо вміти оцінювати зміст своїх зовнішніх впливів не тільки з власної позиції, а й обов'язково з внутрішньої позиції вихованця, враховуючи наміри, причини, мотиви та конкретні умови вчинку. Адже надто часто невдачі педагога в тій чи іншій ситуації виникають саме через нерозуміння або неправильне розуміння школярів, через «смысловий бар'єр».

Застосовуючи у тій чи іншій ситуації той чи інший спосіб, важливо звернути увагу і на його форму, оскільки зовнішня вимога, прийнятна за змістом, але образлива за формою (скажімо, груба, зневажлива, глузлива), також може лишитись за «смысловим бар'єром». А такий бар'єр, як вважає психолог М.Неймарк, цілком заперечує корисну дію

виховного впливу, адже сприймається вихованцем не тільки вплив, а й ставлення з боку вчителя.

Отже, обираючи спосіб впливу у певній ситуації, необхідно завжди пам'ятати, що його успіх залежить від: особистості вихователя та ставлення до нього з боку вихованця; особливостей особистості учня; намірів та мотивів учинку; форми виховного впливу та ставлення педагога до вихованця. А ще, за справедливим твердженням В.Сухомлинського, педагогічна ефективність виховного впливу тим вища, чим менше учень відчуває в ньому задум педагога.

Таким чином, досягнення очікуваного результату у педагогічній ситуації передбачає такі етапи:

- 1) аналіз змісту ситуації та чітке визначення мети, якої прагне досягти педагог;
- 2) моделювання змісту зовнішнього впливу, спрямованого на досягнення мети;
- 3) прогнозування зворотної реакції учнів;
- 4) створення умов (сприяння) для прийняття виховного змісту вихованцем та його переходу у внутрішній план особистості;
- 5) зміни у структурі особистості вихованця як результат виховного впливу.

Змодельємо в контексті вищесказаного оптимальний варіант розв'язання ситуації першого знайомства, взятого нами для ілюстрації (учні під партами).

Після невеличкої паузи, не видаючи своєї розгубленості, привітаюся і доброзичливо скажу: «Добрий день! Я вам не кажу «сідайте», оскільки ви це вже зробили. Якщо вам так зручно, будь ласка. Як не маю нічого проти. Хто не встиг взяти з собою зошита і ручки, дозволяю це зробити. Тема нашого сьогоднішнього уроку ...». Далі продовжу урок, ніби нічого не трапилось.

Проаналізуємо змодельований варіант з позицій означених вище п'яти етапів.

1. Мета – дати відчути учням недоречність вчинку і викликати добровільне небажання його продовжувати, поставивши їх в незручне становище.

2. Вчитель обрав прийом вдаваної байдужості з елементами іронії і наповнив його змістом, спрямованим на реалізацію поставленою мети.

3. Моделюванню змісту зовнішнього впливу передувало прогнозування зустрічної реакції учнів (незручність, здивування). З іншого боку, такі нестандартні дії вчителя передбачали створення позитивного враження про себе, такого важливого при першій зустрічі.

4. Стриманість вчителя, спокій, прихована іронія, небагатослівність, несподівані слова і дії, педагогічна кмітливість демонструють професіоналізм педагога, викликають до нього симпатію, створюючи цим самим умови для прийняття та переходу виховного змісту у внутрішній план особистості вихованців.

5. Результативність виховного впливу проявляється у тих змінах, які відбуваються у структурі особистості учнів: незадоволеність своїм вчинком та добровільне припинення негативної поведінки.

Критерії оцінювання варіанту розв'язання педагогічної ситуації

- Чи відповідає змісту ситуації та проблемі, яка в ній міститься?
- Чи містить в собі зміст обраного варіанту виховний потенціал (впливові можливості)?
- Чи відповідає обраному способу впливу (названому методу, прийому виховання)?
- Чи реалізує названі принципи виховання?
- Чи відповідає віковим та індивідуальним особливостям учнів?
- Чи здатний забезпечити результативність (спонукати до належних висновків, викликати незадоволення негативною поведінкою, сприяти її припиненню і т.п.)
- Чи сприяє формуванню (ситуації першого знайомства) або посиленню позитивного ставлення та поваги до особистості вчителя (оцінка особистісного аспекту поведінки педагога з позицій створення або підкріплення позитивного враження як умови ефективного впливу).
- Чи не є дії вчителя стереотипними, повчальними та моралізаторськими, здатними викликати протидію вихованців?
- Чи не поглиблює це ще в більшій мірі конфлікт?

Таким чином, поєднання двох важливих компонентів змісту освіти при підготовці та перепідготовці класних керівників: теоретичних знань та досвіду пошуково-творчої діяльності – забезпечує її цілісність, переконаючи у важливості знань як інструмента успішного розв'язання педагогічних ситуацій та їх спрямування у виховне русло.

В процесі вивчення теорії виховання та методики виховної роботи відбувається набуття майбутнім вчителем досвіду здійснення виховних впливів. Рівень сформованості такого досвіду відповідно перевіряється на державному екзамені на основі розв'язання педагогічної ситуації за заданим алгоритмом. Це дозволяє співвідносити теоретичні знання з умовами конкретної ситуації, самостійно моделювати варіант педагогічно доцільної поведінки педагога у заданій ситуації, паралельно аналізуючи і відкидаючи педагогічно недоцільні способи виховної взаємодії.

Акцентування уваги на принципи, методи та прийоми виховання пов'язано з тим, що саме вони при педагогічно доцільному виборі та відповідному комунікативному забезпеченні сприяють виховній післядії природних виховних ситуацій, які постійно супроводжують практичну діяльність класного керівника.

Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки

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» при 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-геройні фільму «Небезпечні думки», 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 заздалегідь на основі попереднього ретельного перегляду фільмів, дійсно приховують у собі 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, успішно реалізуючи 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.

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

Спочатку відеоситуації використовувались на заняттях з пропедевтичної практики з метою спостереження та аналізу педагогічних явищ. Згодом стали 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 з педагогіки.

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 ця думка звучить з уст 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 і семінарських заняттях з педагогіки супроводжується такими завданнями:

– Переглянувши відеофрагмент фільму І.Фрадберга «Лялечка», визначте, порушення яких принципів виховання призводить до негативних наслідків у взаємовідносинах з класного керівника з новенькою ученицею?

– Перегляньте фрагмент фільму Д.Асанової «Пацани» і дайте відповідь на такі питання:

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 у 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 відеоситуації 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 молоді вчительки англійської мови, якій вони об'явили бойкот; у фільмі «Опудало» Р.Бикова – несподіваний, досить сміливий учинок героїні фільму О.Безсолицевої різко змінює до неї ставлення однокласників; у фільмі «Лялечка» І.Фрідберга – досить неочікувана відвертість класного керівника, яка до сих пір у своїх 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 ситуації 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 відеоситуації першого знайомства класного керівника з новенькою ученицею Які помилки допустила класний керівник? Які причини вона порушила? Яких закономірностей виховання не врахувала?

Найчастіше відеоситуації застосовуються з конкретною метою, яка полягає у розвитку професійно-педагогічного мислення майбутнього

вчителя та розвитку його професійних здібностей (комункативних, 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 вірний 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 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 збираюсь 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 «Куколки» 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! Накінець 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 «Куколки», 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, приходиться жалкувати про невірні 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, що і Олена Михайлівна.

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 свої 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, оскільки 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 «Куколки»: «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.»

Варто 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 зміст з позицій парадигм виховання.

Отже, відеоситуації поряд з іншими педагогічними ситуаціями допомагають не тільки краще усвідомити та зрозуміти теорію, а 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 абсолютно несподіваним 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 сьогодні прощаються...

Завершуючи вивчення педагогіки, студенти пишуть:

«Знання деяких предметів зразу ж після екзамену чи заліку вивітриються. Я не сказав би, що знання з педагогіки надовго запамяталися. 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 життєвозначущу 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...».

Використання гальмівних прийомів виховного впливу у процесі розв'язання педагогічних ситуацій

Зміст педагогічних дисциплін, як і зміст освіти у широкому його розумінні, включає в себе не тільки декларативні (описові), а й операційні, або, як їх називають у методології науки, прагматико-процедурні знання.

«Якщо ви дасте голодній людині рибу, – гласить індійська мудрість, – вона буде ситою лише один день, але якщо ви навчите її ловити рибу, вона може бути ситою все своє життя». А інша мудрість говорить: «Посправжньому знає камінь не той, хто його роздобув і пізнав таємницю структури, а той, хто з нього храм збудував».

Оволодіння змістом освіти означає не тільки засвоєння науково-теоретичних і науково-практичних знань, а і досвіду пошуково-творчої діяльності.

Однак нерідко педагогіка вивчається на чисто термінологічному рівні. Майбутній учитель засвоює певні термінологічні категорії, запам'ятовує принципи, методи та ін., здає їх під час іспиту викладачеві, як правило, не залишаючи нічого собі.

На державному іспиті з педагогіки також відбувається переважно відтворення знань. Таким чином, виходить, що, засвоївши знання на найпримітивнішому (репродуктивному) рівні, можна успішно скласти іспит, оскільки в білеті всі три питання (два з педагогіки і одне з методики викладання спеціальних дисциплін) мають переважно репродуктивний характер. Проте спеціаліст, який засвоїв зміст лише на репродуктивному рівні, не зможе успішно організувати педагогічну діяльність, бо вона являє собою систему неповторних, унікальних за своєю природою ситуацій, які вимагають свого оперативного розв'язання на основі оволодіння пошуково-творчим компонентом цієї діяльності.

«Рівень компетентності педагога, – справедливо зауважує Ю.Кулюткін, – може бути визначений у першу чергу мірою сформованості його вмінь розв'язувати професійні педагогічні задачі [178, с. 86]. На думку ж відомого філософа Е.Ільєнкова, навіть при чималому запасі знань інтелекту може не бути взагалі, якщо відсутні вміння співвідносити запас знань з індивідуально неповторною ситуацією. У такому випадку можна говорити про його відсутність – глупоту [130].

Державна екзаменаційна комісія, яка працювала на стаціонарному відділенні інституту фізичного фізичного виховання і спорту, проаналізувавши зміст екзаменаційних білетів та відповіді студентів, звернулась з пропозицією до вченої ради університету внести зміни у державний іспит з педагогіки з позицій посилення його творчого характеру. З цією метою було здійснено підбір та систематизацію педагогічних ситуацій і творчих завдань, в яких випускники могли б визначити певні педагогічні явища (принципи, методи, прийоми

навчання та виховання, стилі педагогічного спілкування, критерії вихованості, концепції виховання і т.ін.). Це, у свою чергу, вимагає уважного аналізу змісту педагогічних ситуацій з позицій наявності в ньому названих педагогічних явищ, а також можливості застосування при їх розв'язанні тих чи інших способів виховного впливу, знання яких вимагає програма з педагогіки.

Такі педагогічні ситуації є одним з важливих способів кращого засвоєння студентами теорії і під час занять, оскільки це дозволяє їм усвідомлювати на конкретних яскравих фактах її практичну значущість.

І дійсно, за справедливим твердженням О.Леонтьєва, «актуально усвідомлюється лише той зміст, який займає цілком визначене місце в діяльності. Значить, для усвідомлення значущості певного змісту необхідно так сформулювати завдання, щоб зміст став предметом дії» [188, с.16].

Таким чином, одне з важливих завдань викладача педагогіки спрямоване на пошук типових педагогічних ситуацій, фактів, подій, які містять у собі певні педагогічні явища та «вписування» їх у зміст лабораторних, семінарських і навіть лекційних занять з педагогіки. «Факт, – за твердженням О.Івіна, – не просто те, що безпосередньо дано у досвіді, що ми бачимо, чуємо і т.ін. Факт завжди існує в рамках певної теоретичної конструкції і є теоретично навантаженим: окрім чисто чуттєвого значення, він містить у собі певний теоретичний зміст» [128, с.108].

На основі вивчення педагогічної літератури та узагальнення власного досвіду нами визначено завдання використання педагогічних ситуацій на заняттях з дисциплін педагогічного циклу; вимоги до їх змісту, відповідно до яких обґрунтовано критерії їх відбору; охарактеризовано різновиди педагогічних ситуацій та запропоновано методику їх використання на семінарських та лабораторних заняттях.

Розкриємо докладніше деякі способи розв'язання педагогічних ситуацій, в яких необхідно вплинути на ініціаторів конфлікту з метою припинення їх негативної поведінки.

Під педагогічною ситуацією ми розуміємо виникнення напруження у взаємовідносинах педагога і вихованців, цілеспрямоване усунення якого може бути забезпечено вибором оптимального способу впливу. А правильно знайдений спосіб розв'язання педагогічних ситуацій – «дзеркало особистості вчителя, його загальної і професійної культури» [230].

Для аналізу нами обрані ситуації, конфлікт у яких переважно провокують учні. Їх розв'язання потребує дотримання певної послідовності кроків:

- 1) осмислення, усвідомлення та формулювання проблеми (педагогічної задачі, що підлягає розв'язанню);
- 2) чітке визначення мети, якої прагне вихователь;
- 3) вибір оптимального способу впливу шляхом аналізу ситуації,

проектування дій вчителя, прогноз зворотної реакції та розвитку подій, наслідків того чи іншого кроку, подумки перевірка проєктів розв'язання ситуації («як наше слово відгукнеться»);

4) активізація теоретичних знань, що потрібні для педагогічно доцільних дій;

5) реалізація оптимального способу впливу та його комунікативне забезпечення.

Визначені етапи розв'язання ситуацій мають умовний характер, оскільки даний процес відбувається досить динамічно в умовах гострого дефіциту часу, інтелектуального напруження. Саме цим зумовлена виключна важливість таких якостей та властивостей особистості вчителя, як спостережливість, кмітливість, педагогічна інтуїція, проникливість, емоційна рівноваженість, передбачливість та ін.

Звернемось до деяких способів впливу і спробуємо обґрунтувати педагогічну доцільність їх застосування для ефективного розв'язання педагогічних ситуацій, ініційованих учнями.

Саме гальмівні прийоми виховного впливу є оптимальними у ситуаціях, де необхідно заблокувати негативні прояви поведінки, поставити провокуючих конфлікт учнів у незручне становище і сприяти виправленню негативної поведінки.

Гальмівні прийоми визначаються як прийоми виховного впливу, які допомагають виправляти поведінку шляхом збудження у вихованців переважно негативних почуттів (сорому, незручності, жалю, гиркоти, каяття, незадоволення своїм учинком).

Одним з надзвичайно ефективних способів гальмування негативної поведінки є прийом удаваної байдужості. Він застосовується в ситуаціях, в яких учні ставлять за мету зірвати урок, порозважатись, понервувати вчителя; в ситуаціях першого знайомства, коли учні хочуть випробувати, проексзаменувати нового вчителя, перевірити його педагогічну винахідливість; в ситуаціях, коли з метою самоствердження, бажання привернути до себе увагу, хтось з учнів задумує певні пустощі, жарти, інколи організовуючи весь клас для реалізації свого задуму.

Для ілюстрації звернемось до відомої ситуації з художнього фільму «Республіка шкід» за однойменною повістю Л.Пантелєєва:

З наочним посібником, журналом і чималим зошитом, де слово в слово був записаний весь урок, я вперше в житті переступила поріг класу як учителька. Не пам'ятаю, як промовила звичайне: «Добрий день. Сідайте», тільки чудово пам'ятаю той жах, який охопив мене від гудіння, яке раптом сповнило кімнату. Так, так. Гудіння! Здавалось, воно йшло звідусюди: від стін, вікон. Навіть від стелі. Ще не розуміючи, у чому справа, я оголосила тему уроку. Гудіння посилилось, а чийсь басок промовив: – Двадцять раз уже чули.....

Я придивилась до учнів і здогадалась: це гули вони. Гули, не

розтуляючи роти, манірно склавши руки на парті.

Як ви себе поведете далі, опинившись на місці цієї вчительки?

Дії вчителя. Учитель *внутрішньо* обурений, незадоволений, однак *наязу* не видає свого негативного ставлення до витівки. Навпаки, *зовні* він демонструє абсолютний спокій, витримку, робить вигляд, що ніякої проблеми не існує і все, що відбувається, його абсолютно не хвилює.

Студенти факультету фізичного виховання запропонували наступних два варіанти подальшої поведінки вчительки, застосувавши даний прийом:

– Не стану робити їм зауваження і закликати до порядку, а спокійно підійду до дошки з удавано-байдужим виразом обличчя і напишу: «Погудіть, будь-ласка, ще хвилин десять, бо в мене є термінова робота. Думаю, що за цей час устигну її завершити».

Закінчивши писати, сяду за стіл, розкладу папери і мовчки з серйозним виразом обличчя почну працювати...

– Зроблю серйозний вираз обличчя. Зручно сяду за стіл. Відкрию портфель. Не кваплячись. Витягну звідти папери. Розкладу їх на столі. Надіну окуляри і почну працювати, удавано не звертаючи уваги...

Реакція учнів. Учні здивовані, розгублені, оскільки така позиція вчителя є несподіваною для них. Відчуваючи недоречність своєї поведінки, вони попадають в незручне становище і залишаються «в дурнях». Їхній задум, зазнавши краху, втрачає сенс, не досягнувши бажаного результату. Врешті, зникає бажання продовжувати задумане, і учні *добровільно* припиняють негативну поведінку.

Результат. Учитель отримує блискучу педагогічну перемогу, до того ж і повагу та симпатію до себе як до цікавої особистості. Учні захоплені діями вчителя, оскільки замість очікуваної розгубленості, нервозності, вони спостерігають спокій, витримку, педагогічну винахідливість та прихований педагогічний гумор.

Подібний спосіб педагогічного впливу був запропонований студентами названого факультету при розв'язанні аналогічної ситуації першого знайомства, спровокованої учнями з метою «проекзаменувати» нову вчительку літератури на педагогічну кмітливість.

До першого у своєму житті самотійного уроку готувалась серйозно. Хотіла прямо з порогу здивувати учнів цікавими фактами. Зразу після дзвоника відкриваю двері 9-Б. У класі нікого немає. Не вірю своїм очам. Але ще більше здивувалась, коли все-таки побачила учнів, що тихенько сиділи під партами.

Варіант подальшої поведінки вчительки.

– Після невеличкої паузи спокійно та доброзичливо скажу: «Добрий день! Я ваша вчителька літератури. Звуть мене... Якщо руки та ноги у вас ще не затерпли і вам зручно, залишайтеся там сидіти. Я не проти. Дозволю взяти туди зошити і ручки і навіть прилягти, кому захочеться. Тема нашого сьогоднішнього уроку....»

Наступна ситуація свідчить про те, що прийом удаваної байдужості

можна успішно застосовувати у ситуаціях взаємодії батьків та дітей у сім'ї, здійснюючи виховний вплив на дітей з метою позбавлення від шкідливих звичок.

Автор сучасних детективних романів О.Мариніна у детективі «За все треба платити» описує цікаву ситуацію сімейного виховання з використанням даного прийому виховного впливу, який застосовується у комплексі з іншими прийомами, підсилюючи його ефективність.

Мати поставила перед трьома маленькими дітьми вечерю на кухні, а сама пішла в кімнату розмовляти з приватним детективом.

На кухні щось грюкнуло, і слідом почувся вереск. Мати здригнулась, але не зрушила з місця. Після невеличкої паузи почувся приголомшувачий плач.

– І Ви не поглянете, що там сталося? – здивувався детектив.

– Я і так знаю: з підвіконня впала праска. Знову Світланка метушилась і крутилась, от і зачепила її ліктем. Це в нас трапляється майже кожен день.

– Але ж вона плаче. Раптом забилась.

– Якби вона вдарилась, вона б не так плакала. Я своїх спиногризів знаю. Це вона злякалась. Нічого-нічого, нехай звикає, що є ситуації, з яких потрібно вміти знаходити вихід самостійно, без сторонньої допомоги. Ви запитуйте, будь-ласка, не звертайте на це уваги.

Невдовзі на порозі кімнати з'явилась жива білява лялька з заплаканими очима.

– Коли прийде тато? – вимогливо запитала лялька.

– Батько прийде вранці, він на чергуванні, – байдуже відповіла господиня. – А що трапилось? Навіщо тобі тато?

– Він мене пожаліє, – сердито заявила лялька на ім'я Світлана. – Я плачу, плачу, а ти не йдеш.

– Гарзд, дитинко, ти поплач до ранку, а там і батько повернеться з чергування. Йди, будь-ласка, до столу і все доїж. І прослідкуй, щоб Павлик не зачіпав кетчуп.

Маневр відволікання від особистих страждань було проведено спритно і непомітно. Необхідну частку жалю мало не отримало, проте їй в руки дали зброю, яка дозволила усвідомити власну значущість – право контролю над старшим братом, роль помічниці матері. Вона умить повеселішала і підскоком побігла назад в кухню з радісним криком:

– Павлику, не смій чіпати кетчуп, мама тобі не дозволяє.

Не менш ефективним гальмівним прийомом виховного впливу є іронія, або осудження того чи іншого вчинку добродушною прихованою насмішкою, яка, не принижуючи гідності, не ображаючи, ставить порушника в *невигідне* для нього, незручне становище і викликає почуття сорому та незадоволення своїм учинком. Іронію ще називають «образою у формі компліменту»

Даний прийом застосовується в ситуаціях, коли учень, бажаючи

порозважатись чи привернути до себе увагу або ж розіграти вчителя, затіває певні пустощі і порушує дисципліну. Негативна поведінка може мати і ненавмисний характер.

Ситуація № 1

Учитель фізики (студент-практикант) зайшов на перерві до свого кабінету з метою підготувати до уроку відповідні прилади. Підійшовши до шаф, помітив між ними на підлозі двох учнів 11 класу, які саме в ту мить розливали вино. Нахилившись до них з метою зробити зауваження, він почув пропозицію підтримати їхню компанію.

Як би ви повели себе на місці вчителя?

Ситуація № 2

Пролунав дзвінок. У восьмий клас зайшла вчителька біології. Привіталась. Сіла за стіл і розгорнула класний журнал. Раптом відкрилися двері класу, і через поріг почав рачкувати учень, якого однокласники напередодні звинуватили в тому, що він боягуз.

Клас завмер.

Ваші подальші дії на місці вчительки.

Ситуація № 3

Ви увійшли у восьмий клас. Усі учні встають, щоб привітати вчителя. Максим П. цього не зробив. На зауваження учнів: «Встань, учитель у класі!» – не реагує і продовжує демонстративно сидіти.

Ваші подальші дії.

Дії вчителя та реакція учнів.

Учень очікує осудження свого вчинку з боку вчителя. Однак учитель абсолютно не показує свого негативного ставлення до того, що відбувається, а, навпаки, робить вигляд, що не помічає нічого поганого, вартого осудження.

Він навіть може наказати учню ще раз повторити нерозумний учинок, викликавши з цією метою його на клас.

Повторення, яке здійснюється вже не з волі учня, а за наказом вчителя, ставить першого в незручне, комічне становище, викликаючи сміх у класі.

З цією ж метою вчитель може застосовувати незвичне для даної ситуації вдаване схвалення неблагопристойного вчинку, *незаслужене заохочення*, спеціально «підіграючи» учню, щоб викликати у порушника почуття незручності.

Варіанти розв'язання описаних вище ситуацій з використанням прийому іронії.

Ситуація № 1

– Я не проти. Але давайте покличемо директора школи. Він знає дуже гарні тости. І я з радістю послухаю його тост за ваше здоров'я.

– Що ж, шановні. Ваш подвиг – дійсно непересічне явище у шкільному житті. Я думаю, що його можна занести до книги рекордів Гіннеса. Можливо, й премію отримаєте в «баксах». Тільки для цього потрібно, щоб ваш «подвиг» обов'язково хтось засвідчив. Я поки що

початківець, потрібно знайти когось авторитетнішого, мабуть, з адміністрації. Ви не турбуйтеся, спокійно продовжуйте ваші «заняття», а я сам піду пошукаю когось досвідченішого в таких питаннях. А щоб була мене хтось не випередив, я поки закрию кабінет на ключ.

Ситуація № 2

– Я звернувся б до нього з такими словами: «Андрію, і давно це з тобою таке трапилось? Взагалі, я нічого не маю проти. Навпаки, це кумедно, як на мене. Можеш і надалі так заходити. Однак запізнюватись не дозволяю»

– Спокійно скажу (замість «заходь»): «Рачкуй-рачкуй, Андрію, зарачкувай далі». Якщо він намагатиметься сісти, як звичайно, за парту, я почну заперечувати «Ні-ні, Андрію, не бажано. Краще буде під партою. Книжки та зошити подати? Ні??? Невже ти відмовишся від істинно царського привілею?»

Ситуація № 3

– Добрий день! Сідайте!

Ситуація говорить про те, що у нас сьогодні подія. Я хотіла б від вашого і від свого імені привітати Максима з виходом на заслужений відпочинок. Інакше кажучи – на пенсію. Це вам не жарт. Адже цілих вісім років день у день сидіти за партою... Накінець, він може користуватись пільгами. Прошу з сьогоднішнього дня звільнити йому місце, підтримувати, коли він захоче встати з-за парти. Привітаємо Максима з цією подією і розпочнемо урок...

– Ні-ні, не треба. Якщо тобі погано – сиди. Я не вимагатиму і надалі від тебе фізичних зусиль. А то, не дай Бог, ще більше ослабнеш і не зможеш упевнено встати на ноги після уроку. О, тоді я хвилюватимусь по-справжньому....

Результат. Контраст між *очікуваним* (надією порушника на те, що вчитель розгубиться, розгнівається, обуриться) і *дійсним* (цілком несподіваним спокоєм, витримкою та дотепністю вчителя) викликає до останнього симпатію і забезпечує його педагогічну перемогу. Поставлена учнем ціль зазнає краху на самому початку її досягнення, оскільки зникає сенс продовжувати задумане.

Іронія є повчальним уроком для інших учнів, оскільки, приховуючи увагу до недостойних вчинків, застерігає від їх повторення, при якому кожен може потрапити в незвичне для нього становище.

Запропонований підхід використання педагогічних ситуацій при вивченні дисциплін педагогічного циклу є одним із ефективних шляхів формування внутрішніх мотивів вивчення педагогіки. Він допомагає побачити і по-справжньому оцінити роль і місце педагогічної теорії у професійній діяльності і в житті в цілому, засвоїти не лише назву педагогічних методів та прийомів, а й технологію їх застосування у діяльності.

WSPÓLCZESNY NAUCZYCIEL – JEGO ROLA W WARUNKACH ZAPOŚREDNICZONEJ KOMUNIKACJI

Ewa Kubiak-Szymborska

Potrzeba i cele i namysłu

Edukacja i jej główne podmioty (nauczyciel, uczeń, rodzice) od lat są obiektem zainteresowań zarówno reprezentantów różnych dyscyplin naukowych, jak i przedstawicieli wielu instytucji, stowarzyszeń i organizacji a także publicystów i komentatorów życia społecznego. Zainteresowania te wzrastają każdorazowo, kiedy pojawiają się nowe wyzwania wobec sektora edukacyjnego a wraz z nimi oczekiwania kierowane głównie do nauczycieli, jako dominujących aktorów na edukacyjnej scenie. Oczekiwania te, ukierunkowane są z jednej strony wizjami i tendencjami w rozwoju całościowym człowieka jako indywiduum, z drugiej zaś ideami i trendami rozwoju społeczeństw podyktowanymi zmianami w świecie chociażby nowych technologii czy odkryć neurobiologii dotyczących naszych struktur mózgowych, wpływającymi na codzienne funkcjonowanie człowieka. Wszystko to sprawia, iż pytania o podmioty edukacji, w tym głównie o nauczyciela są ciągle aktualne i ważne a namysł nad nim, jego profesjonalną rolą i codziennym funkcjonowaniem w edukacyjnej rzeczywistości niezwykle potrzebny.

Potrzebę namysłu nad nauczycielem w obecnej rzeczywistości edukacyjnej wywołuje między innymi coraz powszechniejsze występowanie tzw. komunikacji zapośredniczonej, której nie da się w żaden sposób pominąć w procesach edukacji i wychowania. Wyznacza ona, jeśli nie narzuca, nową rolę nauczycielowi obok tych, które dotąd pełnił i stawia go przed nowymi zadaniami we współpracy tak z uczniami, jak i ich rodzicami. Czym zatem jest owa komunikacja zapośredniczona?

Zapośredniczona komunikacja i jej wyzwania

Dotychczasowa wiedza, obserwacje i doświadczenia chociażby własne pozwalają twierdzić, że naturalną skłonnością ludzi a także charakterystycznym rysem rzeczywistości społecznej, w tym wychowawczej jest dążność do komunikowania z innymi ludźmi, wchodzenia z nimi w interakcje, nawiązywania relacji społecznych. Dzięki porozumiewaniu się, niezależnie od tego gdzie ono zachodzi «zaspokajamy swoje potrzeby – od podstawowych, bazowych, poprzez tożsamościowe, społeczne, czy praktyczne – których realizacji wymaga codzienne nasze życie».¹

Truizmem jest już twierdzenie, które przywołuje Marian Golka we wstępie do swojej książki, iż «<nie ma nikogo, kto nie komunikowałby się>» i podkreśla, że, «komunikowanie pozostaje jedną z cech dystynktywnych

¹ R. Konieczna-Woźniak, Komunikacja interpersonalna w rodzinie a funkcjonowanie w niej człowieka starszego, «Studia Edukacyjne» 2010 nr 13, s. 63.

człowieka, niezależnie od różnic w celach, formach i skutkach komunikowania»¹. Można by dodać niezależnie od tego czy ludzie komunikują się bezpośrednio wykorzystując mowę, czy też pośrednio mając do dyspozycji cały arsenał środków komunikowania od pisma i druku począwszy, poprzez fotografię, telefon, radio, telewizję, aż po Internet, który sytuuje człowieka w komunikacji zapośredniczonej, co staje się dlań nowym środowiskiem socjalizacji i wychowania.

Ta zapośredniczona komunikacja (zapośredniczona przez media społeczne) wyzwała nie tylko nowe mechanizmy funkcjonowania człowieka, ale niesie także za sobą sporo niebezpieczeństw. Wśród nowych mechanizmów funkcjonowania Jacek Pyżalski wskazuje *otwartość* definiowaną jako ujawnianie innym informacji (nawet tych najbardziej intymnych) na swój temat, *rozhamowanie*, wyrażające się w przejawianiu takich zachowań, jakich człowiek nie przejawiłby w relacjach *face to face*, «ze względu na rzeczywistą lub domniemaną nieobecność mechanizmów kontroli społecznej w świecie online» oraz mechanizm określany jako «*zawsze podłączeni*» (*always on*) związany z faktem pozostawania w ciągłym kontakcie z przyjaciółmi, znajomymi, rodziną poprzez wysyłanie wiadomości za pośrednictwem telefonów komórkowych czy komunikatorów internetowych.²

Niebezpieczeństwa dostrzegane w zakresie zapośredniczonej komunikacji a także związana z nimi kontrowersyjność cyberprzestrzeni rodzi się stąd, że dla młodych ludzie nazywanych «cyfrowcami» czy «pokoleniem sieci» rzeczywistość wirtualna i przestrzenna nie są kategoriami dysjunktywnymi stąd – jak stwierdzają różni badacze – traktują oni swoje «<relacje rozwijane online jako tak samo rzeczywiste, jak relacje w ich realnym życiu>» i twierdzą w prowadzonych badaniach, że «bez nowych mediów nie mieliby szans na spotkanie i utrzymanie relacji» o charakterze partnerskim czy seksualnym i związków z osobami oddalonymi geograficznie o setki/tysiące kilometrów.³

Oczywistym jest, że tak szeroko pojmowana sieć kontaktów, wytwarzanych za pośrednictwem mediów, jest powierzchowna, dorywcza, pozbawiona pogłębionych więzi i wyrazistych interakcji. Często też zapośredniczona komunikacja ogranicza naturalną potrzebę wchodzenia w zwyczajne osobiste interakcje z innymi ludźmi, rodzi poczucie osamotnienia, naraża na różnego rodzaju przykrości, buduje zafalszowany obraz świata wartości.⁴

¹ M. Golka, Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

² Por. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza «Impuls», Kraków 2012, s. 40-45.

³ Por. J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna...*, op. cit., s. 40.

⁴ Na niebezpieczeństwa związane z «zanurzeniem» w cyberprzestrzeni zwracają uwagę liczne raporty z badań prowadzone przez różne organizacje i stowarzyszenia. Por. np.

Zarysowany tu kontekst komunikacji zapośredniczonej wskazuje, iż w przestrzeni tworzonej przez nowe media i ich instrumenty (blogi, projekty kooperacyjne, społecznościowe wymiany treści, wirtualne światy gier, poczta elektroniczna, czaty, komunikatory internetowe, telefonia komórkowa, portale społecznościowe, itp.) mamy do czynienia z interakcjami i relacjami o nieco innym charakterze niż te, które przypisywano dotychczas edukacji i wychowaniu. Ten inny charakter interakcji (relacji) nazywany przez Johna B. Thompsona «pośrednimi quasi-interakcjami»¹ nie jest już do pominięcia w naszymyśle nad współczesną sceną edukacyjną, na której pojawia się nauczyciel.

Współczesny nauczyciel wobec wyzwań zapośredniczonej komunikacji

Czyniąc namysł nad współczesnym nauczycielem odwołujemy się często do różnorodnych scenariuszy edukacji, które kreślone są w wymiarze zarówno globalnym (np. scenariusze sformułowane przez OECD), jak i lokalnym (scenariusze polskie).² W ich perspektywie osoba nauczyciela i jego rola w edukacji jawią się w bardzo zróżnicowanej postaci. W świetle niektórych scenariuszy podkreśla się, że «dziś nauczyciele tracą swój wpływ na rzeczywistość otaczającą uczniów w szkole, a tym samym na kształtowanie przyszłych losów kraju, a nawet świata. (...) Gdy uczniowie chcą się czegoś dowiedzieć, częściej niż do nauczyciela adresują swoje pytania do źródeł internetowych lub po prostu pytają rówieśników na forach, ci zaś w odpowiedzi podsyłają im adresy stron internetowych, linki do portali i pliki z potrzebnymi materiałami audio czy wideo».³ Oznacza to, że częściej niż dotąd wchodzi w obszar komunikacji zapośredniczonej, co jednak nie jest równoznaczne z próbą marginalizacji nauczyciela czy jego eliminacji z procesu edukacyjnego. Nie oznacza to, że współcześnie, kiedy szkoła nie ma już monopolu na dostarczanie potrzebnej wiedzy i kiedy edukacja rozgrywa się na znacznie poszerzonej scenie nauczyciel przestał być potrzebny. Był, jest i nadal będzie potrzebny w zakresie przygotowania «samodzielnego, jednocześnie współzależnego, odpowiedzialnego społeczeństwa i

«Zagubieni w cyberprzestrzeni» – Projekt wskazujący na zagrożenia związane z używaniem Internetu, http://www.lostincyberworld.eu/files/166_lic_info_folder_111124_pl.pdf (dostęp z 12. 10. 2014) czy raport Fundacji Bezpieczna Przestrzeń, Największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w Internecie w roku 2013, http://cybsecurity.org/pdf/FBC_Predictions_RAPORT_2013.pdf, (dostęp z 02. 10. 2014)

¹ J. B. Thompson, *Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów*, Wrocław 2001, s. 91.

² *The Six Scenarios Compared to the OECD Scenarios*, <http://www.senerlearning.com/blogs/six-scenarios-compared-oecd-scenarios> (dostęp 12.10. 2014). Szerzej można o tych scenariuszach przeczytać [w:] *Centre for Educational Research and Innovation (CERI) – The OECD Schooling Scenarios in Brief*, http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_39263231_2078922_1_1_1_37455,00.html

W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011, s. 24-29.

³ W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać...*, op. cit., s. 41.

kształtowania takich cech charakteru, jak wiarygodność, cierpliwość, uczciwość czy proaktywność, a także rozwijania kompetencji społecznych»¹. By móc jednak znaleźć płaszczyznę porozumienia z pokoleniem «sieciaków» powinien mieć m.in. orientację w nowoczesnych technologiach, wiedzieć jaki potencjał w sobie kryją i umieć wykorzystać zaawansowane narzędzia elektroniczne do wspomagania rozwoju swoich uczniów zgodnie z ich autentycznymi potrzebami, ale także do formowania ich postaw wobec otaczającej rzeczywistości.

Współczesny nauczyciel nie może i nie powinien pomijać w procesie edukacji, w szczególności jej aspekcie relacyjnym, jako istotnego «partnera» nowych mediów z Internetem na czele. Ich pominięcie skutkowałoby rosnącą przepaścią między podmiotami współdziałającymi w przestrzeni edukacyjnej, z których jedni są już dziś «cyfrowymi tubylcami» (uczniowie) a inni jeszcze często «cyfrowymi imigrantami» (nauczyciele, wychowawcy, rodzice) i ich porozumienie nie zawsze przychodzi łatwo.

Warto w tym miejscu jednak zauważyć, że owi «cyfrowi imigranci» radzą sobie coraz lepiej w świecie zapośredniczonej komunikacji. Jak dowodzą bowiem niektórzy z badaczy tym, co generuje międzypokoleniową różnicę, nie są same przedmioty-media, fakt ich posiadania i używania, ale raczej to, w jaki sposób zostają one włączone w proces konstruowania zbiorowości. Nauczyciele, podobnie jak i uczniowie w zasadzie powszechnie już posiadają i używają mediów komunikacyjnych. Dla ludzi młodych są one jednak tak mocno splecione z ich codzienną praktyką, że ich używanie nie jest urefleksyjnione, nie jest przedmiotem kontrowersji czy negocjacji, które mają określać miejsce tych mediów w ich życiu. Dla ich nauczycieli – przeciwnie: jeśli stosują przedmioty-media w codziennej praktyce to na ogół towarzyszy im refleksyjność w korzystaniu z nich, tak potrzebna w budowaniu konstruktywnych postaw ich uczniów wobec mediów komunikacyjnych.

Jeśli współczesny nauczyciel chce nawiązywać i podtrzymywać dobre relacje ze swoimi uczniami to musi mieć świadomość tego, czego poszukują ci ostatni w cyberprzestrzeni. Jeśli przynajmniej w jakieś części zapewni im możliwość (w bezpośredniej relacji) porozmawiania o wszystkim (85% podkreśla, że właśnie w wirtualnej przestrzeni ma taką możliwość), mówienia otwarcie, co się myśli (86% może to w cyberprzestrzeni), opowiadania o sobie (66% wskazuje na tę możliwość), nie udawania kogoś, kim się nie jest (76% to czyni w cyberprzestrzeni), eksperymentowania ze swoją tożsamością (20% wskazuje, że w wirtualnym świecie, szczególnie w blogosferze, nikt nie ogranicza ich indywidualności i «mogą wybrać swój layout, nick, adres, profil bloga, awatar, wymyśleć motto, w dowolny sposób dokonać autoprezentacji»,² to z pewnością przełoży się to na pogłębienie

¹ Ibidem, s. 47.

² H. Krauze-Sikorska, *Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowej «społeczności» Digital Natives*, «Studia Edukacyjne» 2010 nr 14, s. 143.

relacji społecznych z dorosłymi z bliższego i dalszego otoczenia, w tym relacji edukacyjnych.

Współczesny nauczyciel powinien również mieć świadomość konieczności dostarczania w procesie edukacyjnym «digitalnym uczniom» bogatego w bodźce środowiska, bowiem ich sposób poznawania świata jest inny niż poznawanie przez wcześniejsze roczniki młodych ludzi. Ma to swój związek – jak pisze Marzena Żylińska – ze zmianami w strukturach mózgowych (sieci neuronowej) generacji, która wyrosła w świecie cyfrowych technologii. Jej zdaniem mózgi tej generacji «ewoluują z nieznaną dotychczas prędkością»¹, są inaczej ustrukturyzowane, inaczej ci młodzi ludzie postrzegają świat, inaczej przetwarzają informacje, inaczej je zdobywają szybciej sięgając do laptopa niż do książki, podejmując wiele czynności równocześnie (multitasking), co jest dla nich szczególnie atrakcyjne i ma sporo rozwojowych zalet. Ten jednak sposób funkcjonowania uczniów wymaga od rodziców, nauczycieli, opiekunów «nie tylko dużo czasu i zaangażowania, ale również ogromnej inwencji i pomysłowości. (...) Konsekwentna aktywność w określonej dziedzinie skutkuje rozbudową odpowiednich struktur mózgowych, ale należy przy tym pamiętać, że każda jednostronność prowadzi do zubożenia».²

Warto także prowadząc rozważania o współczesnym nauczycielu działającym w warunkach zapośredniczonej komunikacji podkreślić i to, że warunki zremediowanego świata stawiają nowe wyzwania wobec nich chociażby w zakresie twórczego porządkowania tzw. baz danych, tworzonych przez nowe media. Zwraca na to uwagę Lev Manovich, twierdząc, że «większość obiektów nowych mediów nie opowiada żadnych historii; nie mają one ani początku, ani końca; nie występuje w nich żaden rozwój, który tematycznie, formalnie albo jeszcze inaczej zorganizowałby ich elementy w sekwencje. Są one raczej zbiorami indywidualnych części składowych, z których każda ma takie samo znaczenie jak pozostałe»³, a zatem musi być ktoś, kto wesprze uczniów w konstruowaniu przez nich nowych modeli struktur otaczającego świata mających określony porządek i ład. Tym kimś jest właśnie współczesny nauczyciel.

Zakończenie

Przykładów wyzwań stawianych wobec współczesnych nauczycieli przez warunki zapośredniczonej komunikacji jest wiele. Nie chodzi tu jednak

¹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013, s. 166. Na zmiany tego typu i konieczność przeformułowania pracy edukacyjnej szkoły zwraca także uwagę Gerald Hüther, neurobiolog z Uniwersytetu w Getyndze w rozmowie z Marzeną Żylińską zatytułowanej «Prysznic emocji» zob. *Polityka* nr 41 z 8-14. 10. 2014.

² *Ibidem*, s. 180.

³ L. Manovich, *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 333

o to, by je mnożyć, a bardziej o to, by zwrócić uwagę, iż ów «partner» nauczyciela współczesnego, jakim są media z Internetem na czele zmienia nieco kształt, charakter i zakres procesu edukacji, stawia nowe zadania nauczycielom, (ale też rodzicom i opiekunom), wymaga w większym niż dotąd stopniu negocjowania z młodzieżą «kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowania u młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów».¹

Wymaga od nauczycieli przyjmowania racjonalnych postaw wobec cyfrowego świata. Jeśli chcą wspierać w tym świecie dzieci i młodzież (a taka jest przecież ich rola) to ani zafascynowanie nowinkami technologicznymi i całkowita afirmacja wszelkich zmian, ani też zupełne odrzucenie świata technologii cyfrowych nie jest postawą dobrą. Jak podkreśla M. Żylińska – najbardziej pożądaną i godną propagowania byłaby postawa określana mianem ambiwalentnej (*Ambivalent Networkers*). Osobę prezentującą taką postawę charakteryzuje sprawne posługiwanie się przedmiotami-mediami, korzystanie z dobrodziejstw zdigitalizowanego świata, ale też dostrzeganie zagrożeń, jakie w nim tkwią. Osoby takie «są krytyczne, zadające sobie pytanie o sens, szukające użytecznych rozwiązań, pragmatyczne, robiące rachunek zysków i strat».² Takie właśnie osoby, tacy nauczyciele mogą być dobrymi przewodnikami po świecie mediów. Korzystając z nich i postrzegając je, jako swojego partnera w edukacji mogą bezpiecznie wędrować ze swoimi uczniami przez złożony świat cyberprzestrzeni, towarzysząc im w rozwijaniu tkwiącego w nich potencjału a równocześnie ucząc potrzebnego wobec przedmiotów-medii dystansu i wskazując pułapki, jakie one ze sobą niosą.

Nic też, ani nikt nie zwolni w obliczu rozpowszechnienia cyfrowych technologii nauczycieli z konieczności nawiązywania bezpośrednich kontaktów interpersonalnych ze swoimi uczniami, bo to one wykształcają odpowiednie połączenia neuronalne i są odpowiedzialne za kontakty z innymi ludźmi. Braki w tym zakresie, bądź próby zastępowania interakcji bezpośrednich wielością pośrednich quasi-interakcji mogą skutkować coraz większymi problemami w nawiązywaniu relacji i kształceniem osób o tzw. techno-mózgach. A to już byłoby poważne niebezpieczeństwo dla bycia człowiekiem.

¹ Z. Melosik, Kultura popularna jako czynnik socjalizacji, [w:] Pedagogika, t. 2, Z. Kwiecieński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 87.

² M. Żylińska, Neurodydaktyka... op. cit., s 195.

МЕТОДИЧНА ТВОРЧИСТЬ УЧИТЕЛЯ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЙОГО ПРОФЕСІЙНО-КРЕАТИВНІ ЯКОСТІ

О.М. Куцевол

Аналіз психолого-педагогічних досліджень В.Андреєва, С.Гончаренка, В.Загвязинського, В.Кан-Калика, А.Маркової, М.Никандрова, Є.Рапацевича, В.Рибалки, С.Сисоевої та інших дозволяє стверджувати, що «педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією учнівського колективу, проектування особистості школяра, вироблення стратегії й тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань усебічного розвитку особистості» [85, с. 326].

Відповідно до основних сторін учительської праці (особистість, діяльність та спілкування з учнями) виокремлюють різновиди педагогічної творчості. У сфері особистості – це *самореалізація вчителя на основі самоусвідомлення своєї творчої індивідуальності*. У педагогічному спілкуванні – це *комунікативна творчість*, що полягає в пошуку нових форм і засобів мобілізації міжособистісної взаємодії та комунікації учасників навчально-виховного процесу. А в педагогічній діяльності – це *діагностична творчість* (пошук та використання різних способів і прийомів вивчення особистості учнів) і *методична творчість* (нові поєднання методів, прийомів та форм навчання) [203, с. 48-49].

Отже, можливості для творчості вчителя існують в усіх компонентах педагогічної діяльності, однак шкільна практика та проведення нами експериментальне дослідження підтверджують недостатню спрямованість сучасних педагогів на творчість у методичній сфері, спорадичний вияв їхньої творчої індивідуальності. Це зумовлює розгляд специфіки методичної творчості вчителя літератури та креативних якостей, необхідних для її здійснення.

Тракуємо *методичну творчість учителя літератури як діяльність, спрямовану на постановку дидактично-методичних завдань з удосконалення змісту, структури й системи шкільної літературної освіти та пошук нестандартних, оригінальних шляхів і засобів їх вирішення з метою розвитку суб'єктів навчально-виховної взаємодії за допомогою художнього слова*.

Методична творчість учителя літератури ґрунтується на педагогічних ідеях:

- спрямованості навчально-виховного процесу на всебічний, гармонійний розвиток особистості його учасників – учителя та учнів;
- реалізації комплексного підходу до навчання – орієнтації на єдність навчальної, розвивальної та виховної мети;
- включення суб'єктів навчання в різноманітну за змістом та характером пізнавальну й практичну діяльність, що забезпечує

формування знань, умінь і навичок;

– упровадження принципів особистісно зорієнтованого навчання, а отже, поєднання індивідуальних, групових та різноманітних форм колективної діяльності;

– оптимізації навчального процесу.

Методична творчість учителя-словесника займає певне місце в ієрархічній системі творчої діяльності особистості, оскільки є складовою частиною педагогічної творчості, яка, у свою чергу, виступає одним з різновидів загальної творчості людини. Це співвідношення відображене на рис. 1.

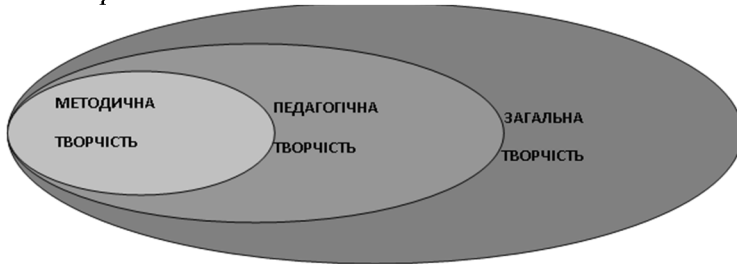


Рис. 1. Кореляція методичної творчості вчителя-словесника в ієрархічній системі творчої діяльності особистості

Характеризуючи специфіку методичної творчості вчителя літератури, можна сказати, що в ній діалектично поєднуються ознаки загального, особливого та специфічного. Категорія загального полягає у використанні основних положень теорії творчості загалом і педагогічної творчості, зокрема. Психологи В.Білозеров, О.Лук, О.Матюшкін, які досліджували особливості різних видів творчості (технічної, наукової, художньої, військової, шахової, педагогічної), дійшли висновку, що процес творчого мислення в них має єдину логічну послідовність, а діяльність – спільні ознаки: створення нового, використання оригінальних прийомів та засобів, зумовленість відповідною проблемною ситуацією, єдністю духовних і практичних компонентів [194].

Поряд з цим особливу значущість має думка філософа А.Коршунова, що, «незважаючи на спільні риси, у кожній галузі діяльності творчість має свої особливості проходження» [167, с. 8]. Елементами особливого в досвіді творчої методичної діяльності є її специфічний об'єкт (процес вивчення літератури в школі), вирішення конкретних дидактично-методичних завдань, спрямованих на вдосконалення форм, методів і прийомів вивчення літератури, і спеціальні професійно-педагогічні вміння вчителя-словесника, зумовлені особливостями викладання цієї шкільної дисципліни.

Категорія специфічного детермінована тим, що досвід творчої діяльності не може бути засвоєний індивідом у «чистому» вигляді як сума готових знань та способів діяльності, а лише в процесі їх

особистісного засвоєння, переробки. Відтак специфічне виявляється насамперед в ідеалах, потребах, прагненнях конкретної особистості, у її індивідуальних можливостях і здібностях, рівні розвитку креативності.

Загалом у *методичній творчості вчителя літератури слід розрізняти наукову та практичну складову*. Перша передбачає відкриття раніше не пізнаних закономірностей навчально-виховного процесу, розробку вискоєфективних методичних концепцій, що дозволяє вирішувати сучасні проблеми викладання літератури й прогнозувати їх подальший розвиток. На рівень наукової методичної творчості піднімаються лише особливо обдаровані педагоги, здатні теоретично осмислити, узагальнити й удосконалити власні знахідки та раніше напрацьований досвід.

Прикметно, що творчість у практичній діяльності вчителя-словесника є більш частотним явищем. Вона може виявлятися у роботі як досвідчених фахівців, так і здібних початківців, мати епізодичний та систематичний характер, більший чи менший ступінь емпіричності й теоретичного узагальнення, суб'єктивно-особистісної чи суспільної значущості. Практична творчість педагога дуже різноманітна, що зумовлює необхідність розгляду можливих аспектів та рівнів її виявлення.

Новизна в методичній діяльності вчителя-словесника може виявлятися у таких формах:

- альтернативне мислення, нестандартний підхід до вирішення педагогічних проблем;
- художньо-дослідницький підхід до змісту навчання – літературного та літературознавчого матеріалу, його відбір за принципом особистісної значущості для учнів певного віку, їхніх інтересів та нахилів;
- удосконалення, раціоналізація, модернізація змісту навчального матеріалу відповідно до нових навчально-виховних завдань;
- бачення різноманітних варіантів вирішення педагогічного завдання та вибору найефективнішого з них;
- гнучке здійснення навчальної діяльності, уміння відмовитись від досвіду, що перетворився на стереотипний і не приносить позитивних результатів;
- своєчасне внесення коректив у навчальну діяльність відповідно до умов та змінюваних обставин;
- створення оригінальної системи педагогічного співробітництва з учнями, що містить сукупність пріоритетних для вчителя принципів, методів, прийомів та засобів діяльності, які в поєднанні з його індивідуально-психологічними особливостями дозволяють досягти вищої якості навчання та виховання;
- розробка нових методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальних комбінацій;

- удосконалення, комбінування вже відомих методів, форм, прийомів навчальної взаємодії;
- ефективне використання власного досвіду в нових умовах;
- критичне засвоєння й трансформація надбань передового педагогічного досвіду;
- засвоєння нових методичних і педагогічних ідей, інноваційних підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно зорієнтованій, розвивальній, креативній та інших технологіях;
- вдала імпровізація на основі засвоєних знань, компетентного розрахунку та розвинутої педагогічної інтуїції;
- систематичне використання у своїй праці педагогічного експерименту;
- міжособистісне спілкування з учнями на принципах партнерської взаємодії й співтворчості;
- уміле використання в професійній діяльності індивідуальних творчих захоплень педагога (поезія, музика, живопис, художньо-виразне читання, театр, гра на музичних інструментах, колекціонування, подорожі, літературно-мистецьке краєзнавство й т.і.), які надають його спілкуванню з учнями неповторності та оригінальності;
- постійний фаховий саморозвиток, підвищення педагогічної, загальної культури, рівня моралі особистості, розвиток її професійно-креативних якостей та викорінення негативних рис і т. і.

Учені з'ясували, що *джерелом будь-якої творчої діяльності* є необхідність розв'язання суперечності між потребами особистості й суспільства та способами їх реалізації. У педагогічній діяльності імпульс до творчості виникає при усвідомленні вчителем недосконалості та обмеженості власного досвіду й знань, що створює ситуацію неможливості вирішення проблеми. Він бачить протиріччя між зафіксованою в методичній теорії типовою дією й власним прагненням до її вдосконалення, необхідністю знайти нові, оригінальні способи вирішення виниклої на практиці задачі. Аби вирватися з цього глухого кута, індивіду необхідно вийти за межі раніше набутих знань і досвіду, відшукати нові способи вирішення проблеми чи нестандартного завдання. Отже, *потреба творчої діяльності народжується тоді, коли педагог бачить і формулює дидактично-методичне завдання.*

Як свідчать наукові дослідження та практика, *джерелами методичної творчості вчителя літератури* можуть стати різноманітні фактори:

- явища літератури (індивідуально-творча особистість і життєпис письменника, літературний твір, літературознавчі та літературно-критичні праці), що викликали різні думки, почуття, інтерпретації читачів;
- найновіші здобутки літературознавчої, психолого-педагогічної,

методичної та інших наук;

- міжособистісна взаємодія та комунікація суб'єктів навчально-виховного процесу;
- професійно-педагогічний досвід словесника, його колег та вчителів-новаторів;
- професійна компетентність і загальнокультурна ерудиція педагога;
- педагогічне натхнення в роботі з дітьми, різноманітні життєві враження вчителя;
- педагогічна інтуїція тощо.

Цілком логічно вважати, що як складова педагогічної творчості методична творчість учителя-словесника має таку ж саму природу, етапи проходження та рівні. Вона зберігає логіку розгортання творчого педагогічного пошуку:

- а) виникнення задуму, тобто наявність певної проблемної ситуації;
- б) усвідомлення мети задуму;
- в) накопичення спостережень;
- г) вибір кращого з можливих вирішень дидактично-методичного завдання шляхом оцінки різних варіантів його розв'язання;
- г) результат творчого процесу та його аналіз.

Це відображено на рис. 2.



Рис. 2. Послідовність розгортання творчого методичного пошуку

Представлена схема отримує таку конкретизацію в процесі вирішення дидактично-методичних завдань при навчанні літератури:

I етап – інформаційно-цільовий – виконує орієнтувально-діагностичну функцію й передбачає осмислення та первісну оцінку (діагноз) навчальної ситуації, на основі чого виокремлюється й формулюється дидактично-методична проблема. Сприймаючи й інтерпретуючи конкретні умови навчально-виховного процесу, учитель здійснює їх діагностування. Тут можуть виникнути проблемні ситуації, які полягають у суперечності між наявними знаннями способів вирішення завдання (теоретичним еталоном) і конкретними факторами навчального процесу. Педагог співвідносить цілі своєї діяльності з цими

факторами, тобто формулює дидактично-методичне завдання, збирає необхідну інформацію про вже відомі в методичній теорії і практиці варіанти вирішення навчальної ситуації незалежно від конкретних умов.

Творчий характер методичної діяльності вчителя на цьому етапі зумовлюється тим, що він, по-перше, у кожній конкретній ситуації має власноруч виявити не сформульовані ззовні умови задачі, причому щораз ці умови будуть різними; по-друге, у його чіткій мотиваційній спрямованості на пошук, творче, а не стереотипне вирішення проблеми.

II етап – проектування результату (прогноз) та конструювання моделі навчально-вихованої взаємодії. Тут здійснюється педагогічний прогноз можливих варіантів вирішення поставленої проблеми й вибір найоптимальнішого з них. На основі проекту конструюється самостійний варіант моделі вирішення навчальної ситуації з оптимальним урахуванням конкретних психолого-педагогічних умов та індивідуально-особистісних рис словесника й учнів.

Творчість учителя на цьому етапі виявляється у вмінні адаптувати власний та передовий педагогічний досвід до конкретних умов, оригінально комбінувати вже відомі елементи, експериментувати, шукати й приймати принципово нові рішення. Таким чином, педагог вирішує низку пізнавальних і конструкторських завдань, що є більш частковими по відношенню до поставленої на уроці задачі.

III етап – реалізація стратегії навчання – здійснюється в ході реалізації сконструйованої моделі шляхом вирішення організаційних та комунікативних завдань. Якщо педагог максимально врахував усі фактори навчальної ситуації і втілює їх у проєктованій моделі уроку, то заняття в основному проходить за цим планом. Але часто на уроці виникають непередбачувані моменти, що призводить до розходження між складеним конспектом і реальною навчальною ситуацією, унаслідок чого вчитель вимушений вирішувати нові дидактично-методичні задачі. Тут здійснюється педагогічна імпровізація – миттєва постановка й вирішення конкретних завдань.

Саме імпровізація складає творчий характер методичної діяльності словесника на цьому етапі, коли вирішується суперечність між запланованою дидактично-методичною стратегією та реальним ходом навчального процесу. Для її вирішення вчитель мобільно регулює й коригує хід педагогічного процесу.

IV етап – рефлексивно-оцінювальний – містить аналіз результатів навчально-виховної взаємодії з точки зору відповідності поставленій меті; оцінку діяльності учнів, визначення типових помилок та їх урахування при плануванні наступних уроків; рефлексію вчителем власної діяльності з точки зору її адекватності завданням уроку та конкретним умовам навчальної ситуації. Такий аналіз передбачає володіння певними педагогічними вміннями, зокрема:

- співвідносити свій досвід з методичною теорією;

- визначати ефективність використаних прийомів, оптимальні умови їх застосування;
- усвідомлювати причини недоліків у своїй практиці тощо.

Таким чином, після уроку словесник вирішує гностичні методичні завдання, які стануть підґрунтям для постановки нових дидактично-методичних завдань.

Творчий характер методичної діяльності на рефлексивно-оцінювальному етапі зумовлюється здатністю вчителя коригувати напрацьовану модель, удосконалюючи її.

Отже, переконуємось, що методична творчість словесника – це єдність мисленнєвої та практичної діяльності, оскільки виникнення ідей і розробка плану дій відбуваються в процесі мислення, а їх реалізація – у ході втілення задуму, аналіз та оцінка результатів – на практиці.

Характеризуючи специфіку методичної творчості вчителя літератури, ґрутуємось на твердженні В.Дружиніна, що в цілісній життєдіяльності людини виокремлюється *регламентований і нерегламентований компоненти*, відтак «кожен вид активності (діяльності, творчості) правомірно розглядати з точки зору співвідношення й пропорції цих сторін» [108]. Прикметно, що для виконання будь-якого виду діяльності однаково необхідні як репродуктивні, так і творчі здібності, що являють собою взаємодоповнюючі властивості різних психічних систем. Розглянемо співвідношення цих якостей у вчительській праці.

Очевидним є факт, що в координатах традиційної школи тривалий час робився акцент на формуванні фахівця, здатного до репродукції, а не творчості, оскільки, за словами Б.Степанишина, «централізована система оказрмленої освіти уніфікувала вчителів, нівелювала індивідуальні творчі задатки кожного, глушила професійну ініціативу» [292, с. 10]. На перший план ставилась вимога механічного наслідування канонів, строга регламентація відбору, інтерпретації та викладу навчального матеріалу, вульгарне нав'язування чийогось (хай навіть ефективного) досвіду без урахування конкретних умов. Це зазвичай призводило до вихолощення творчої сутності викладання літератури, глушило професійно-педагогічну ініціативу та індивідуально-особистісну специфіку вчителів-словесників, збільшувало число «урокодавців», не ставило на меті формування творчих особистостей школярів.

Нагальною потребою сучасної школи є вчитель, котрий працює у форматі творчих пошуків, що ґрунтуються на здобутках традиційної педагогіки й містять інноваційні елементи. Цей педагог самотивований не на механічну репродукцію, а на експеримент, дослідження, новаторство.

Спіраючись на методологічні студії філософів, стверджуємо, що *не може вважатись творчою педагогічна діяльність, яка містить лише*

репродуктивні дії, а також переважно традиційні, стереотипні прийоми та засоби навчання. Творчою є лише така праця, у якій особистість усвідомлено змінює її програму, застосовує чи створює оригінальні прийоми та засоби, що забезпечують отримання нового результату [334, с. 10-11].

Відповідно до критерію співвідношення творчого й репродуктивного компонентів слідом за В.Сластьоніним, виділяємо таку класифікацію рівнів методичної творчості вчителя: *репродуктивний, репродуктивно-творчий (адаптивний), творчо-репродуктивний (локально-модельючий) і творчий (системно-модельючий)*.

Репродуктивний рівень передбачає вміння педагога вирішувати дидактично-методичні завдання шляхом відтворення раніше засвоєних способів вирішення на основі розроблених методичних рекомендацій, зразків, законів та правил. Таким чином, основою його діяльності стає теоретичний еталон, що відтворюється, копіюється без урахування в повному обсязі умов, у яких вирішується це завдання.

Для *репродуктивно-творчого рівня* методичної діяльності характерна не лише репродукція засвоєних способів діяльності, а ще їх комбінування, трансформація й вибір відповідно до конкретної навчальної ситуації. На цьому рівні вчитель вирішує дидактично-методичні завдання не тільки у відповідності з теоретичним еталоном, а й конкретними умовами навчання – об'єктами навчальної ситуації, які він самостійно виявляє в ході її аналізу. Саме це складає творчий момент методичної діяльності словесника. Недоліком праці педагога, котрий перебуває на репродуктивно-творчому рівні, є невміння аналізувати динамічно змінювані обставини уроку, формулювати й оперативно вирішувати дидактично-методичні завдання. Він здатний успішно справитися лише з практичними завданнями, залишаючи поза увагою питання розвитку й виховання учнів у навчальному процесі.

Творчо-репродуктивний рівень методичної діяльності характеризується вмінням учителя ефективно вирішувати дидактично-методичні завдання для досягнення мети навчання в єдності практичного, освітнього, розвивального та виховного аспектів, а також максимального врахування умов реальної навчальної ситуації та використання найновіших досліджень сучасної педагогічної науки. Проте на цьому рівні словесник не виходить за межі загальновідомих технологій навчання, його рішення не вирізняються оригінальністю. Він не ставить пошуково-дослідницьких завдань, не експериментує.

Творчий рівень передбачає вміння всебічного дослідження можливостей підвищення ефективності навчально-виховного процесу, методичний пошук та експеримент. Це породжує об'єктивно нові, оригінальні форми, прийоми й засоби навчання та їх нестандартні комбінації.

Важливе значення для розуміння сутності методичної творчості має

питання її *структури*. У педагогіці існують різні погляди щодо структурних компонентів творчості вчителя: одні вчені (В.Лісовська, Л.Князева, Н.Руденко та ін.) засновують свої класифікації на діяльнісному, інші (А.Акімова, З.Левчук, Н.Посталюк, Г.Сущенко та ін.) – на особистісному підході.

Представники *діяльнісного напрямку* роблять акцент на процесуальному аспекті творчості. Зокрема, В.Лісовська вважає, що педагогічна творчість містить такі складники: процес творчості; особистість творця; творчі здібності; результат, у якості якого виступає учень; умови проходження творчого процесу. У цій класифікації особистість та її креативність розглядаються як знаряддя та засоби досягнення результату [192, с. 182].

Л.Князева в основу виділення компонентів педагогічної творчості поклала етапи реалізації будь-якого виду діяльності: орієнтування, виконання, контроль і корекцію. Відповідно до цього виокремлено мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий і контрольно-оцінювальний компоненти [150, с. 143]. Мотиваційний компонент містить творчі здібності, потреби в пошуку нестандартних рішень і прагнення до високих педагогічних результатів; орієнтувальний – систему знань про особливості проходження творчого процесу, спеціальні професійно-педагогічні знання; виконавчий компонент являє собою систему творчих умінь в області навчання й виховання; а до контрольно-оцінювального відноситься потреба в самостійній діяльності, знаннях, творчих можливостях та вміннях.

Представники *особистісного напрямку* у своїх класифікаціях роблять акцент на значущості якостей суб'єкта творчої дії. Відповідно Н.Посталюк виокремлює мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти [253, с. 256-257]. З.Левчук подає більш широкую структуру педагогічної творчості, включаючи сюди професійно-педагогічну спрямованість; сукупність педагогічних умінь, навичок, що забезпечують технологічну довершеність праці вчителя; педагогічну свідомість і самосвідомість; досвід роботи над собою (самоосвіта, самовиховання, інтерес до педагогічної науки, передового досвіду й прагнення використовувати їх у власній роботі); культуру педагогічного спілкування та взаємодії, співробітництва з учнями, що ґрунтується на психологічній та педагогічній компетентності у сфері спілкування, діагностики, педагогічної етики та естетики [181]. Більшість з цих складників можна об'єднати в мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Аналізуючи й систематизуючи розглянуті трактування, бачимо спільні елементи, які мають лише різні назви, наприклад, Л.Симеон виокремлює інтелектуальну, особистісну, процесуальну сфери педагогічної діяльності; З.Ісаєва – мотиваційну, когнітивну, операційну; Є.Черничкіна – логічну, емоційно-вольову, операційну тощо. Як бачимо, у всіх випадках присутні три основні компоненти творчої

діяльності вчителя.

Перший з них найчастотніше називали логічним (С.Черничкіна), орієнтувальним (Л.Князева), інтелектуальним (А.Акімова, Н.Посталюк, Л.Симеон, О.Сущенко), логіко-педагогічним (В.Кан-Калик). Він містить *професійно-педагогічні знання, творче мислення й творчу уяву*, відтак його можна найменувати *когнітивним*.

Другий компонент включає *професійну спрямованість, творчу мотивацію, емоційно-вольові зусилля, педагогічний оптимізм на основі адекватної «Я»-концепції, рефлексію, особистісні професійно значущі якості*, тому цей складник учені назвали мотиваційним (Т.Ембайл, Л.Князева, О.Сущенко), мотиваційно-особистісним (З.Левчук), суб'єктивно-емоційним або емоційно-вольовим (А.Акімова, С.Зайцева, В.Кан-Калик, Н.Посталюк, С.Черничкіна). З огляду на складники ми називаємо його *особистісним*.

Третій компонент визначається дослідниками як процесуальний (Л.Симеон), операційний (С.Черничкіна), виконавчий (Л.Князева), він містить *професійно-творчі вміння вчителя*, відтак його можна найменувати *діяльнісним*.

Отже, аналіз та узагальнення різних позицій дослідників показали, що найчастіше виокремлюють *трикомпонентну структуру педагогічної творчості, а саме когнітивний, діяльнісний та особистісний складники*. Висловлюємо припущення, що методична творчість має таку ж саму будову. Відтак схарактеризуємо зміст кожного з її компонентів.

Когнітивний компонент виконує системотворчу функцію, бо містить своєрідний будівельний матеріал для творчої методичної діяльності – *професійні знання, які в єдності з творчим мисленням і творчою уявою* складають основу для народження нових задумів. Узагалі вчителю літератури для творчої діяльності необхідна досить широка й різноманітна літературознавча, психолого-педагогічна, методична, енциклопедична, культурологічна інформація; знання в галузі психології та педагогіки творчості. Ще в 1885 р. один з фундаторів методичної науки В.Острогорський у книзі «Бесіди про викладання словесності» з-поміж основних рис учителя літератури назвав енциклопедичність, різнобічність знань, підкреслюючи, що словесник насамперед має бути добре обізнаний у художній літературі, літературознавстві, а також у психології, логіці, естетиці, філософії, історії, граматиці [234, с. 1-14].

Цю думку конкретизували Т. і Ф.Бугайки, так окресливши професійний тезаурус учителя літератури: знання з теорії, історії української літератури, фольклору; найважливіших творів світового письменства; усесвітньої історії та історії України, знайомство з найвизначнішими явищами світового та національного мистецтва – живопису, музики, театру; лінгвістичну озброєність; обізнаність із сучасними досягненнями науки і техніки [46, с. 55].

Аксіоматичною є теза, що знання мистецтва – професійний обов'язок кожного вчителя, а особливо словесника. Чи можна, наприклад, розкрити особливості імпресіоністичних новел М.Коцюбинського без знання специфіки імпресіонізму, утіленого в картинах К.Моне, Е.Мане, О.Ренуара, К.Піссаро, Е.Дега, скульптурах О.Родена, музиці К.Дебюссі, М.Равеля, І.Стравинського, О.Скрябіна та ін. Аналіз індивідуально-творчої манери українського класика, якій притаманні тонка фіксація вражень, лаконічність вислову, глибокий ліризм, ритмічність та плавність мови, майстерність описів природи й глибокий психологічний аналіз, не можливий без компаративного зіставлення з мистецьким почерком інших представників цього літературного напрямку – П.Верлена, С.Малларме, братів Гонкурів, пізнього Г. де Мопассана, О.Уайльда, Джозефа Конрада, К.Гамсуна, А.Чехова, І.Буніна, К.Бальмонта, В.Стефаніка, Марка Черемшини та ін.

На потребі в енциклопедичній обізнаності вчителя наголошував також В.Сухомлинський, підкреслюючи, що справжній педагог – книголюб та інтелектуал. Атмосфера любові, палкої захопленості, поваги до книги панувала в Павлівській школі, у бібліотеці якої нараховувалось 18 тис. книг, до чого ще додавалось майже 50 тис. з особистих книгозбірень учителів та 19 тис. екземплярів сім'ї Сухомлинських. Зауважимо, що це було у важкі повоєнні часи в сільській школі! Як тут не згадати слова філософа-енциклопедиста Д.Дідро: «Хто перестає читати, той перестає думати», які мають стати життєвими і професійним кредо кожного педагога.

Важливу роль у професійному становленні майбутнього вчителя-словесника відіграє методична підготовка, що здійснюється в курсі методики навчання літератури. Є.Пасічник дає таке її визначення: «Самостійна наукова дисципліна про виховання, літературну освіту й розвиток особистості учнів засобами художнього слова, наука про раціональне використання методів і прийомів, що забезпечує вчителів-словеснику найвищу педагогічну результативність у його роботі з учнями за умови мінімальної затрати їхньої енергії й сил» [237, с. 25]. Дещо розширює предмет методики Г.Токмань, трактуючи її як «педагогічно-літературознавчу прикладну наукову дисципліну, що містить психолого-педагогічні засади роботи вчителя літератури й рекомендації про те, як організувати зустріч і діалог школяра з художнім твором, який літературний та літературознавчий матеріал викладати в школі, якими дидактичними шляхами формувати в учня літературознавчі знання та особистісне розуміння художнього тексту» [304, с. 13].

Обидва з наведених визначень містять відповіді на три основні запитання методики: *що вивчати?* (відбір фактичного літературного та літературознавчого матеріалу); *як вивчати?* (пошук методів і прийомів його викладу); *чому так робити?* (вибір та аргументація ефективних шляхів аналізу твору). Але пам'ятаймо, що *методична наука дає*

теоретичні рекомендації щодо вирішення кожного з цих наріжних питань, проте в практичній діяльності вчителя вони реалізуються неоднаково, залежно від індивідуальності кожного словесника, його досвіду, знань, умінь, мотиваційно-ціннісних установок, а також від багатства ідейного змісту, множинності інтерпретацій художнього твору, що стає передумовою його самостійної індивідуально-творчої праці. Отже, у методиці генетично закладена потенційна можливість творчості.

Таким чином, у методичній творчості, як і в кожній творчій діяльності людини, діалектично поєднуються категорії «нового» і «старого», «нормативного» й «новаторського». Наївно вважати, що кожний новий продукт методичної творчості вчителя абсолютно оригінальний, неповторний і небувалий. Сама сутність творчості онтологічно зумовлює переплетення добре відомого з щойно відкритим, старого з новим. Таке ж тісне поєднання цих категорій спостерігаємо в методичній діяльності словесника, наприклад, у ситуації, коли вперше застосований ним методичний прийом чи їх оригінальна комбінація мають суб'єктивну новизну тільки для цього вчителя, проте позбавлені об'єктивної новизни, позаяк уже давно апробовані в передовій педагогічній практиці. Однак це також творчість, у якій переважає суб'єктивно значуще новаторство над загально значущим.

Аксіоматичною є теза, що об'єктивно нове в методиці може народитись лише на фундаменті загальновідомого, старого. Таким чином, *кожну творчу знахідку вчителя логічно трактувати як вихід за межі методичної теорії й водночас як її своєрідне продовження.*

Характеризуючи критерій «нового» в когнітивному компоненті методичної діяльності словесника, вважаємо за доцільне прослідкувати кореляцію категорій «нормативне» та «інноваційне». Загальновідомо, що норматив формалізує навчально-виховний процес, тоді як творчість ламає нормативи. Стандарт заперечує творчість, але будь-яка творчість виробляє нові стандарти, котрі з часом набувають гальмівних функцій, і відтак потребують зміни та вдосконалення. Отже, норматив та інновацію необхідно розглядати в нерозривній діалектично суперечливій єдності.

Когнітивний компонент методичної творчості вчителя літератури містить такі складники:

- знання сучасної психолого-педагогічної науки про вчительську творчість;
- дидактичні знання щодо організації навчально-вихованого процесу, спрямованого на творчий розвиток його суб'єктів;
- знання особистісно орієнтованих технологій розвитку й виховання творчої особистості;
- знання форм і методів стимулювання творчої діяльності учнів різного віку;

- фахові знання про креативну спрямованість літератури.

Особливу значущість у змісті когнітивного компонента методичної творчості мають *творче мислення* в єдності з *творчою уявою*. *Творче мислення* педагога проявляється у вмінні побачити в конкретних умовах дидактично-методичне завдання, що реалізує певну педагогічну ціль, потім вирішити її, змінивши умови навчальної ситуації. Розвинена творча уява та педагогічна антиципація (передбачення) допомагають учителю спрогнозувати перебіг навчальної ситуації, сконструювати проект моделі навчально-виховної взаємодії й передбачити її можливі результати. На думку В.Кан-Калика, у педагогічній творчості задіяні такі різновиди педагогічної уяви:

- уява, що забезпечує аналіз педагогічної ситуації й допомагає осмислити її причини;
- уява, яка допомагає передбачити можливі результати;
- уява, що дає можливість передбачити емоційний відгук учнів [135].

До *діяльнісного компонента* методичної творчості вчителя літератури належать *професійно-педагогічні вміння і творчі способи вирішення дидактично-методичних завдань, а також досвід творчої діяльності й індивідуально-творчий стиль*.

До *особистісного компонента* методичної творчості словесника належать *якості мотиваційно-потребнісної, емоційно-вольової, екзистенціальної, естетичної, комунікативної сфер його особистості*. Оскільки креативогенна природа професійної діяльності вчителя літератури вимагає від нього, окрім загальнопедагогічних, ще й специфічних креативних якостей та здібностей, розглянемо їх детальніше.

Спіраючись на психолого-педагогічні дослідження Т.Баришевої, В.Кан-Калика, М.Никандрова та ін., ми вибудували модель креативних рис особистості, професійно значущих для методичної діяльності вчителя літератури. *Креативні властивості індивіда – це стійкі якості, які в комплексі забезпечують творчий стиль його поведінки, діяльності, її продуктивність та унікальність способів і результатів, а також готовність до конструктивних перетворень у різних сферах життєдіяльності*. Структура креативних властивостей мобільна й варіантна, вона залежить від індивідуальних особливостей кожної особистості і від специфіки галузі, у якій вона працює.

Модель основних креативних якостей, професійно сутнісних для педагогічної діяльності вчителя літератури, містить:

- 1) *мотиваційно-креативні властивості*: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації; творча позиція;
- 2) *емоційно-креативні властивості*: емпатія; багатство емоційного досвіду; експресивна та імпресивна емоційність;
- 3) *інтелектуально-креативні властивості та здібності*: інтуїція;

здатність до перетворень; уява й фантазія; дивергентне мислення; прогнозування;

4) *естетичні креативні властивості та здібності*: прагнення до краси; естетична емпатія; почуття форми, стилю; почуття гумору;

5) *комунікативно-креативні властивості*: співробітництво у творчій діяльності; здатність мотивувати творчість інших; акумулювати творчий досвід;

6) *екзистенціальні креативні властивості*: позитивна «Я-концепція»; нонконформізм; індивідуальний стиль діяльності.

Схарактеризуємо основні з цих професійно-креативних якостей.

Мотиваційно-креативний компонент особистості вчителя літератури містить такі складники: *мотиви, потреби, інтереси, потяг до творчої методичної діяльності*. Впливати на нього можна через стимуляцію творчих потреб студентів, урахування та формування їхніх інтересів у процесі навчально-творчої діяльності. *Провідним мотивом методичної діяльності вчителя є інтерес до пошуку власних нових рішень, прагнення творити; одна з цілей – стати творчим фахівцем*. Ця потреба ґрунтується на іманентному прагненні людини до творчості, яка в дитячі роки виявляється в грі, у підлітковому віці – у фантазуванні, у юнацькому – у прагненні творчого самовиявлення в поезії, музиці, малярстві та інших сферах людського буття.

Важливу роль у творчій діяльності вчителя відіграє *потреба в самоактуалізації в обраній професії* (А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс та ін.), прагнення якнайповніше реалізувати власні здібності та особистісний потенціал у навчанні й вихованні дітей; передати їм свої знання і вміння; виховати кращі людські риси. Гуманістична спрямованість праці словесника підсилюється самим предметом вивчення – літературою, що має величезний людинолюбний потенціал, навчає уважного ставлення до особистості, розуміння її інтересів як найвищих цінностей.

Первісним мотиваційним імпульсом до творчості, на думку психологів, є *інтерес, пов'язаний з прагненням до відкриття*. К.Ізард трактує його як «функцію глибинних людських сил, що прагнуть пробитись через культурні шаблони», як творчий імпульс до пізнання» [129, с. 177]. В індивіда, котрий переживає емоцію інтересу, виникає бажання досліджувати, розширювати свій досвід шляхом знаходження нової інформації, прагнення підійти по-новому до об'єкта, що зацікавив. Таким чином, взаємодія інтересу та мислення формує пізнавальні орієнтації, що характеризують творчу діяльність.

Індикаторами творчого потенціалу особистості є *широкі пізнавальні та естетичні інтереси*. Підмічено, що творчо обдаровані індивіди нерідко досягають успіхів у кількох сферах діяльності. Підтвердження знаходимо в житті славетних людей: Т.Шевченко, О.Пушкін, М.Лермонтов виявили себе в літературі та малярстві; О.Бородін – музиці й хімії; А.Чехов, М.Булгаков – літературі й медицині;

Б.Грінченко, В.Даль – літературі, лексикографії й етнології; Е.Т.Гофман – літературі, музиці, театрі, малярстві; М.Чюрльоніс – музиці й живописі; П.Ніщинський – перекладацтві й музиці, М.Аркас – історії та музиці. Г.Сковорода був філософом, поетом, композитором, співаком і музикантом – володів кількома інструментами; М.Кропивницький – драматургом, актором, режисером, співаком й автором пісень; Г.Хоткевич – письменником, інженером, режисером, актором, бандуристом. Цей перелік можна продовжити, він доводить закономірність: *творчий досвід, набутий в одній галузі, за допомогою асоціації переноситься на іншу сферу діяльності.*

Стосовно педагогічної професії також помічено, що творчі вчителі-словесники – це зазвичай цікаві, багатогранні особистості, з широким колом інтересів та захоплень, вони виявляють свої креативні здібності в написанні віршів, грі на музичних інструментах, співі, малюванні, вишиванні, виступах у театральних виставах, організації культурно-мистецьких подорожей та екскурсій, колекціонуванні книг та інших мистецьких явищ і т. і. Ці захоплення надають неповторності їхньому індивідуально-педагогічному стилю, привертають увагу дітей, впливаючи на формування їхніх естетичних інтересів.

Важливим мотивом є *прагнення вчителя до вирішення дидактично-методичних задач продуктивними засобами і прийомами, спрямованість на подолання усталених стереотипів, що стали гальмом у навчально-виховному процесі.* Творчий педагог вільний від копіювання та універсалізації якихось методичних зразків. Він виступає у своїй професійній діяльності творцем, а не виконавцем чийось вказівок. *Проте ця творча свобода не має нічого спільного з анархією, оскільки, реалізуючи повну свободу у виборі змісту, методичних прийомів, структури, типу уроку, словесник чітко усвідомлює необхідність їх наукового обґрунтування логікою педагогічного процесу, дидактичними принципами та психологічною доцільністю.*

Творча позиція – це мобільна усвідомлено-мотиваційна готовність суб'єкта до творчих перетворень, дій у різноманітних ситуаціях. Вона виявляється в таких якостях:

- ставленні особистості до творчості як до цінності людського буття;
- потребі у творчій діяльності, прагненні до неї, до оволодіння новою інформацією, до відкриттів;
- креативному ставленні до себе й навколишнього світу;
- готовності до ситуації вибору й перетворень у професійно-педагогічній діяльності;
- ініціативі, прагненні до «виходу за межі заданого»;
- прагненні до оптимальних результатів і творчих досягнень;
- захопленості вчительською справою як покликанням; у стійкому інтересі до педагогічної діяльності та її змісту.

Психологи з'ясували, що у своєму розвитку мотиваційно-креативні якості проходять такі стадії: зацікавленість – допитливість – сенситивність до новизни, пошук нових вражень – самостійність (позиція «Я сам», «Я не хочу діяти за зразком») – інтереси – успішний досвід творчості – самореалізація у творчій діяльності – позиція творця.

Емоційно-креативні якості творчого словесника

До *емоційно-вольового компонента* відносяться *емоції*, які переживає суб'єкт у процесі творчої діяльності; його *ставлення* до процесу та результату творчої діяльності, до навколишнього світу й людей; *зусилля*, що докладаються ним для досягнення визначеної мети. Слід зауважити, що яскраво виражений суб'єктивний характер цього компонента утруднює передбачення можливої реакції учасника творчого процесу на конкретну ситуацію, відтак це зумовлює необхідність забезпечення викладачем позитивних емоцій учнів у процесі діяльнісної взаємодії зі світом.

Експериментально визначено креативні якості емоційної сфери особистості, що детермінують творчі процеси загалом і педагогічну творчість зокрема. Це *емпатія*; *багатий емоційний досвід*; *експресивна та імпресивна емоційність*; *мобільність емоційної сфери*.

Психологи Є.Басін, А.Валлон, Дж.Гілфорд, О.Запорожець, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін. називають *емпатію* одним з найважливіших джерел розвитку особистості та її креативності. Емпатія (від грец. *empathia* – співпереживання) – здатність до осягнення емоційного світу іншої людини. Вона виявляється у формах *співпереживання*, *співчуття* та *співдії*. *Співпереживання* – це переживання на основі ототожнення тих самих емоційних станів, які відчуває інший індивід. *Співчуття* містить моральний досвід, оцінку й участь у чийось переживаннях при збереженні незалежності власних почуттів. *Співдія* – активна форма емпатії, що виражається в ставленні індивіда до оточення.

Уперше кореляцію процесів емпатії і творчості зафіксували А.Валлон, Є.Басін, К.Роджерс, виявивши, що творчі особистості часто ідентифікують себе з іншими людьми й можуть легко перевтілюватись, уявляючи себе в чужій ролі. Творчий учитель, готуючись до уроку, має чітко усвідомлювати, кого він буде навчати, оскільки «в кожного класу є своє обличчя, і ми, як правило, визначаємо: це «розумний клас», «дуже здібний і добросовісний» чи «важкий, шумний». Проте ми знаємо, що в узагальненому портреті класу кожен учень – це особистість, кожен – цілий світ!» [197, с. 33]. Тому в ідеалі словеснику необхідно бути націленим одночасно на колективну співдію з учнями конкретного класу та індивідуальне спілкування з кожним з них, ураховуючи їхню спрямованість, інтереси, ідеали, здібності, мотиви учіння та поведінки.

Залежно від цього ставляться педагогічні завдання, що будять думку школярів, формують уміння самостійно відкривати нові зв'язки,

вирішувати нові завдання. При відборі матеріалу уроку та визначенні його методичної структури вчитель ніби стає на позицію дитини, намагаючись передбачити, що для неї буде цікавим, доступним і корисним. Емпатія дає змогу визначати можливі труднощі сприйняття матеріалу й необхідну допомогу, уявити почуття, переживання, які відчуватимуть школярі на шляху відкриття нового. Зразком володіння цією емоційно-креативною якістю може бути персонаж твору І.Друче «Запах стиглої айви»: «Він був гарним учителем, і актором, і художником і міг, знаючи тему уроку, уявити себе незнаючим, стати поряд з учнем, піти разом з ним на пошуки якоїсь давно зниклої держави, заряджаючи учнів енергією та завзятістю».

Учитель літератури має виявляти емпатію не лише до учнів, а й до письменницького твору, без чого неможливе досягнення авторської позиції. Недарма М.Пришвін зазначав: «Істинна творчість – це замаскована зустріч близьких по духу людей»; отже, повно й глибоко сприйняти художній твір може лише людина, здатна до співпереживання чужим думкам і почуттям.

Важливим показником емпатійних здібностей є *сенситивність (імпресивна емоційність)* – *підвищена емоційна чутливість до явищ будь-якого рівня, у тому числі естетичних*. Ця якість забезпечує збагачення емоційного досвіду особистості й відіграє важливу роль у роботі вчителя літератури, оскільки щоб розкрити глибинний зміст художнього образу і втілених у ньому почуттів, словеснику необхідно самому відчувати їх і бути здатним створити в класі відповідний емоційний резонанс. Сенситивність включає естетичне чуттєве реагування на емоційний світ художнього твору й гостроту почуттєвого сприйняття образного слова, від чого залежить його подальше осмислення. Отже, слушною є думка І.Синиці, що «емоційна байдужість – ворог у вихованні інтересу до літератури» [281, с. 85].

Особливе місце в структурі креативних здібностей словесника займає *експресивна емоційність* – здатність до експресивної передачі назовні своїх естетичних переживань й адекватного вираження власних емоцій різноманітними засобами, у різних знакових системах. Експресивна емоційність індивіда реалізується у виразності мовних засобів – лексичних і синтаксичних структурах, у поведінці, міміці, жестах. *Учитель літератури зобов'язаний бути натхненним оратором, захоплюючим оповідачем, критичним учасником дискусії, позаяк вагомим інструментом його педагогічного впливу є живе слово – невід'ємна складова професійної майстерності*. «Словесник, який володіє всіма барвами живого красивого слова, володіє одночасно почуттями та помислами своїх учнів» [281, с. 45].

Ще одна важлива креативна якість учителя літератури – *емоційна мобільність* – здатність керувати власними почуваннями, швидко переходити від однієї емоції до іншої, налаштовувати себе та учнів на потрібну емоційно-художню тональність. У своїй роботі кожен педагог

має зважати на психологічну аксіому: «Міnor пригнічує потенційні можливості – мажор окрилює їх». Отже, який би настрій не був в учнів та педагога до початку заняття, потрібно створити оптимістичну, творчу атмосферу, зняти хвилювання, невпевненість, байдужість, роздратування.

Емоційної мобільності словесника потребує сам зміст художнього твору, наснажений різноманітними почуттями. Тому важливим є володіння емоційно-художньою ідентифікацією з домінуючою тональністю конкретного навчального матеріалу й умінням природно перейти від однієї емоції до іншої. Наприклад, при читанні поезії І.Франка «Чого являєшся мені у сні» вчитель має проінняти і передати слухачам цілу гаму почуттів ліричного героя – біль від зневаженого кохання, муки від розлуки з дівчиною, ностальгію за втраченим ідеалом, любов і великодушне прощення.

Необхідно також зважати, що викладачеві літератури впродовж робочого дня доводиться емоційно перелаштовуватись на спілкування з учнями різного віку. Ось як про це писала педагог-новатор Ю.Львова: «На першому уроці 11-класники, юнаки та дівчата 17-18 років, й іронічний Булгаков. Це одна тональність, що потребує особливого емоційного стану вчителя, певних фізичних даних (голос, міміка, жести). На другому уроці – 9 клас, де підлітки й Татьяна Ларіна, і це вимагає зовсім інших тонів і фарб, іншого душевного настрою й іншої техніки роботи» [197, с. 102].

Психологи стверджують, що наявність у досвіді людини *широкої гами почуттів* засвідчує багатство її внутрішнього світу. Емоції супроводжують будь-який, у тому числі й педагогічний творчий процес, виступаючи одночасно його мотивом, метою та «супроводом». У житті творчої людини відбувається несвідоме повсякденне накопичення емоційного досвіду, його концентрація та відбір для подальшої діяльності. Багатючий матеріал для збагачення палітри власних почуттів словеснику можуть дати, окрім літературних, ще твори інших мистецтв – драматичні, оперні та балетні вистави, кіно- й телефільми, малярські картини, інструментальна, вокальна й симфонічна музика, історичні пам'ятки України та інших країн.

Усі пережиті життєві емоції та враження від літературних, мистецьких та життєвих явищ адсорбує в собі *емоційна пам'ять* – важлива креативна якість психічної сфери людини. Особливу цінність вони мають для вчителя літератури, оскільки можуть стати основою сприйняття літературного твору чи імпульсом до педагогічної творчої діяльності. Недарма Б.Степанишин закликав словесників: «Дорожімо почуттєвою пам'яттю, запам'ятовуймо кожен емоційний епізод і виявлені нами асоціації, тому що в ці рідкісні благословенні моменти виникають в уяві образи, народжується тонкий процес духовного єднання учня-слухача з письменником» [292, с. 79].

Інтелектуально-креативні здібності є основними в структурі

креативності вчителя літератури. Це інтегральні властивості, що поєднують роботу пізнавальної сфери особистості та несвідомі процеси – *творче мислення, здатність до перетворень, прогнозування, педагогічну інтуїцію, уяву та фантазію.*

Педагогічна інтуїція – евристичний процес знаходження вирішення завдання на основі пошуку, не пов'язаного з логічними висновками, миттєве осягнення істини. Її характеристики: моментальність (високий темп формулювання гіпотези й прийняття рішення), неусвідомленість логічних основ рішення; ірраціональність, мимовільність, непередбачуваність, безпосередність і динамічність. Інтуїція працює без контролю свідомості й без попереднього плану дій. Однак, словеснику в навчальному процесі не слід сподіватись, що вирішення проблеми відшукається стихійно-інтуїтивно. Педагогічна інтуїція ґрунтується на попередньо накопичених знаннях індивіда, причому в її механізмі використовується не тільки інформація, безпосередньо пов'язана з конкретним творчим завданням, але й «замаскована», побічна, неусвідомлена, що дає змогу прийняти рішення. Отже, щоб розвинути педагогічну інтуїцію, необхідно підвищувати рівень професійних та загальнокультурних знань, збагачувати досвід творчої діяльності, емоційну та естетичну сфери.

Педагогічна уява та фантазія. Психологи сходяться на думці, що ці креативні якості виступають обов'язковим елементом усякої творчої діяльності, а в роботі словесника вони виконують дві функції: слугують сприйняттю літературного твору й забезпечують виконання методичної діяльності. Щоб повно й адекватно сприйняти художній образ, кожному читачеві необхідна розвинена *відтворювальна уява* – здатність легко генерувати у своїй свідомості образи та картини на основі словесного опису подій. У процесі уявлювання задіяні емоції, ейдетична пам'ять, натхнення. Але в процесі читання активно задіяні ще *відтворювальна й творча уява (або фантазія)*, що забезпечують дослідницьку та конструктивну функції словесника, бо *він читає по-особливому, не тільки слідкуючи за перебігом подій, насолоджуючись красою поетичного слова, а й одночасно відбираючи та за допомогою творчої уяви конструюючи засоби викладання.*

Здатність до перетворень посідає особливе місце в структурі креативності, оскільки творчість – це, по суті, перетворювальна властивість людини, пошук нової структури вже відомих елементів. Чимало дослідників (Л.Виготський, Дж.Гілфорд, В.Дружинін, Е.Ільєнков, В.Козленко, А.Матейко, Л.Орбелі, Я.Пономарьов, Р.Тафель, П.Торранс, А.Шумилін) пов'язують функцію перетворення з процесом *уяви*. С.Рубінштейн визначає творчу уяву як перетворювальну, як процес перетворення минулого досвіду й народження на цій основі нових образів. А.Шумилін зауважує, що в процесі творчості новий продукт виникає шляхом перетворення вже існуючих речей, змінювання їх форми, стану, структури, відносин, комбінування в новій

системі елементів. «Комбінування є функціональним моментом творчості» [334, с. 19]. Цю думку експериментально довів В.Козленко, підтвердивши, що найбільш показовим фактором визначення креативності є продуктивність діяльності, виражена в оригінальності й варіативності пошуку та різноманітності перетворень [156]. В.Дружинін розглядає креативність як «здатність перетворювати знання за участю уяви й фантазії» [108].

У педагогічній теорії та практиці продукт перетворень та педагогічної творчості асоціюється з поняттям «інновації» (від лат. *in* – в, *novus* – новий) – зміни, оновлення. Цей термін зустрічається ще в культурологічних дослідженнях ХІХ ст. й означає введення деяких елементів однієї культури в іншу. А з 80-х рр. ХХ ст. виникла нова галузь знань, наука про нововведення – інноватика. У теорії педагогічної інноватики, яку досліджували К.Ангеловські, Е.Брансуїк, С.Бешелев, Ф.Гурвич, Б.Сазонов, А.Пригожин та ін., виділяються *три рівні інноваційних перетворень*:

- комбінаторні інновації – найнижчий рівень, на якому забезпечується можливість різноманітних поєднань уже існуючих елементів системи, вони раніше разом не використовувалися;

- модифікаційні нововведення, спрямовані на вдосконалення вже існуючих засобів практичної діяльності, адаптивні до конкретних умов, розширені чи переоформлені ідеї та дії, котрі набувають особливої актуальності в певному середовищі і в певний період часу;

- радикальні перетворення – відкривають принципово нові відносно до цієї освітньої системи засоби практичної педагогічної діяльності.

Психологи пов'язують здатність до перетворень з такими психологічними властивостями особистості: сенситивністю, інтуїцією, творчим баченням нового. Отже, можна зробити висновок, що здатність до перетворень є кардинальною креативною властивістю, яка сприяє якісним змінам предмета творчої діяльності; структура здатності до перетворень містить два різновекторні процеси: створення (конструювання) нових моделей та руйнування (реконструкцію) стандартних моделей і стереотипів. Розвиток здібності до перетворень – проблема педагогічної психології, що має значний вплив на розвиток креативності людини.

У роботі вчителя літератури здатність до перетворень виявляється у вмінні підібрати зміст навчального матеріалу і внести в нього необхідні зміни під час уроку; моделюванні структури заняття; комбінуванні різноманітних форм, методів та прийомів навчально-виховної діяльності; утіленні в практику різноманітних типів уроку літератури й т.і.

Здатність до прогнозування (антиципація) – це прагнення заглянути в майбутнє, за горизонт, воно іманентно притаманне людині й

зумовлене самою природою творчості. Психологи визначають цю здібність як інтегральну, пов'язану з інтуїцією (Ф.Бартлет, К.Бункер, А.Бодальов), уявою, інтелектуальною активністю (Д.Богоявленська, С.Чернявський), гіпотетичністю (А.Багер), цілевизначенням (Л.Регуш).

Ядром прогностичної діяльності є *компетентність, поінформованість*, адже щоб спрогнозувати можливий перебіг подій, розвиток якогось явища чи появу нового продукту, потрібно мати певну базову інформацію й уміти розгорнути її в системі «минуле – сучасне – майбутнє» [260]. Антиципація особливо важлива в педагогічній діяльності, оскільки вчителю необхідно передбачити не лише результати своєї праці, а й спрогнозувати поведінку учнів, їхню реакцію на навчальний матеріал, форми, методи і прийоми педагогічної взаємодії. При конструюванні майбутнього уроку словеснику важливо максимально передбачити багатство асоціацій, що можуть виникнути в учнів при сприйнятті, аналізі та інтерпретації літературного твору, а також оцінити кожну з проєктованих навчальних ситуацій та їх можливе проходження. Розвиненість прогностичних здібностей допомагає вчителю літератури уникнути помилок, завчасно скоригувавши план майбутнього уроку.

Уміння виокремлювати проблеми, ставити запитання. Психологи довели, що шлях до творчості починається зі здивування. Допитлива людина підмічає те, біля чого байдуже проходять інші. Хрестоматійними прикладами є відкриття Архімедом теорії густини речовин, поштоухом до чого стало купання у ванні; теорія аеродинаміки М.Жуковського, що народилась із спостережень за польотами птахів; закон тяжіння І.Ньютона. Дивуватись нам заважає звичка, стереотипне сприйняття навколишньої дійсності. Завдання вчителя літератури – допомогти своїм вихованцям по-новому подивитись на довкілля, літературних персонажів і самих себе, побачити суперечності, що стануть імпульсом до творчого пошуку. Значущість уміння виокремити проблему підкреслював англійський фізик Дж.Берна: «Набагато важче побачити проблему, аніж знайти її вирішення. Для першого потрібна уява, а для другого лише вміння» [Цит. за вид.: Слово о науке: Афоризмы. Изречения. Литературные цитаты. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1978. – С. 156].

Важливим для вчителя літератури є *вміння створювати проблемні ситуації, ставити дивергентні питання, що не мають однієї відповіді.* Є.Ільїн образно назвав їх «невмирущими», наголошуючи: «Якщо запитання вмирає після відповіді, то якою б гарною не була б відповідь, саме питання погане». *Мистецтво постановки запитань полягає в тому, щоб в учня виникло бажання відповісти собі, а не вчителю, пробудились його допитливість, творча активність, котрі спонукали б ще раз звернутися до твору, посперечатися з його героями, автором, однокласниками та вчителем.* До прикладу, наведемо кілька «невмирущих» запитань, що прозвучали на уроках Є.Ільїна: «Чи хотів

би ти, щоб Раскольникова викрили?» («Злочин і кара» Ф.Достоевського), «Кому з мешканців горьківської нічліжки ти найбільше співчуваєш і чому?» («На дні» М.Горького) [131]. До конвергентних запитань можна також віднести питання В.Панченка з методичного посібника «Урок літератури» (Кіровоград, 2000): «Якби Маруся Чурай говорила про себе, що вона щаслива людина, чи погодилися б ви з нею?» («Маруся Чурай» Л.Костенко), «Чому персонажі «Перехресних стежок» І.Франка відмовляються від «краденого щастя» – спочатку Регіна, а потім і Євген?».

Естетичні креативні властивості та здібності вчителя літератури

Дослідження педагогів та психологів (Ж.Адамар, В.Кан-Калик, О.Лук, К.Роджерс, Х.Швет та ін.) показали, що в процесі будь-якої творчої діяльності функціонують естетичні креативні властивості. Вони поєднують *розвинуте естетичне почуття й прагнення до краси*. Наприклад, пишучи художній твір, автор відбирає такі слова й фрази, що роблять його висловлювання цілісними й естетично довершеними, а маляр досягає цієї мети через підбір фарб, тонів, переходів, композиційну будову живописного полотна.

Учитель, конструюючи модель майбутнього уроку, також має на меті досягнути гармонію та довершеність у його змісті й структурі, відтак відбирає оптимальні методи, прийоми й форми співпраці зі своїми учнями, постійно вдосконалюючи план навчальної взаємодії. Узагальнюючи такі прагнення творчих індивідів, Н.Лейтес зазначав: «Ця (підсвідомо?) організована особистісна вибірковість надає продуктам творчості їх естетичних якостей» [184, с. 89].

До естетичних креативних властивостей також належать *естетична емпатія, почуття форми й стилю, почуття гумору, артистичні здібності та висока вимогливість до продуктів власної творчості*.

Естетична емпатія – креативна властивість, що дозволяє індивіду тонко сприймати красу мистецького явища. Для вчителя-словесника особливо значущою є чутливість до художнього слова, здатність тонко відчувати й розуміти образи, створені письменницькою фантазією. Літературознавець і методист Г.Гуковський застерігав: «Той, хто не переживає літературу, як мистецтво, хто не відчуває від її сприйняття сильних, живих, людських вражень... – не повинен ставати на шлях словесника» [97, с. 83]. Пригадаймо настанову Ф.Шиллера: «Глумачення художнього твору не повинно виганяти з нього естетичного». Отже, учитель літератури має тонко відчувати метафоричність й асоціативність художнього образу, форму й стиль конкретного твору, а також розрізняти відмінності творчої манери різних письменників.

Почуття гумору – важлива креативна риса творчої людини.

Психологи довели, що тонкий і доречний гумор засвідчує високий інтелект і культуру особистості. Гумористична фраза й образний вислів містять творчий компонент, оскільки побудовані на вдалій асоціації чи порівнянні, тобто знаходженні несподіваних, інколи парадоксальних зв'язків між предметами, особами, ідеями, вчинками й т.і. Помічено, що з жартом легше сприймаються й вирішуються навіть найскладніші життєві проблеми.

Дотеп учителя має бути гострим, але доброзичливим, незлобивим, доречним, здійснювати виховну функцію, спрямовувати на подолання відчуження педагогів та учнів. Словесник у своїй роботі, окрім особистісно притаманного гумору, може використовувати ще потенційний заряд літературних творів, які містять усі засоби комічного – гумор, іронію, сатиру, сарказм, гротеск, пародію, бурлеск. За словами Є.Львіна, «смішинки на уроці цінні й цілющі, вони тішать, просвітляють, спонукають вимогливо оглянутися навколо й уважно подивитися на себе» [131].

Творчому вчителю потрібно мати певні *артистичні здібності*, що зумовлено, по-перше, природою педагогічної праці, яка передбачає деяке перевтілення, уміння вплинути на аудиторію, і, по-друге, специфікою матеріалу уроку літератури. Спорідненість акторської й педагогічної діяльності виявляється в багатьох аспектах, наприклад, якщо представники інших мистецтв зазвичай творять тоді, коли до них приходить натхнення, то артист і педагог роблять це «за розкладом», а отже, повинні вміти викликати в себе стан творчого піднесення.

Є спільність і в інших креативних здібностях представників цих двох професій. На думку К.Станіславського, актору необхідні «спостережливість, вразливість, пам'ять (афективна – почуттєва), темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній ритм і темп, музикальність, щиросердність, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність і т.і.» [Цит. за вид.: Станіславский К.С. Начало сезона // Станіславский К.С. Статті, речи, беседи. – М., 1953. – С. 194-195]. Більшість з перерахованих якостей акторської майстерності потрібні педагогу, який є головною дійовою особою в класі. Проте його завдання значно складніше, оскільки глядачі в театрі лише внутрішньо включаються в хід вистави, а вчитель має залучити учнів до активної співучасті в уроці, від чого залежатиме успіх його «спектаклю».

Педагогічний артистизм – це здатність миттєво перевтілюватись у нові образи, органічно поводитись у нових ситуаціях, новій обстановці й головне – щиро жити ідеями, які несеш учням. Про одну таку вчительку розповів І.Синиця, зазначаючи, що «її артистичність виявлялась не тільки в голосі, мові, поставі, умінні триматись, а в тому, що вона кожний урок вела так, ніби він перший у неї. Відомо, що справжній артист може сто раз грати одну й ту саму роль, ніби на прем'єрі вистави. На уроках Ніна Василівна поводить так, ніби вона також уперше робить відкриття з учнями, ніби вона також шукає

відповіді, сумнівається, дивується й радіє, коли її знаходить... Тому її уроки не копії, не близнюки, а варіанти» [281, с. 79].

Внутрішніми детермінантами артистизму словесника виступають майстерне володіння словом, дикцією, інтонаційною виразністю мовлення, мімікою, жестами, що робить його розповідь живою, захоплюючою. А мистецтво художньо-виразного читання дає змогу розбудити в учнів відповідні почуття, сформувати позитивне ставлення до літературного твору та його автора.

Комунікативно-креативні якості вчителя літератури

Шкільна практика засвідчує, що сучасну молодь може зацікавити особистість з великим багажем знань зі свого предмета та інших галузей. Проте не слід забувати настанову Л.Толстого: «Справжній учитель не тільки багато знає, а й уміє про все зрозуміло й цікаво розповісти учням». Розповідь педагога має бути науковою, цікавою за змістом і формою, логічною і зв'язною, доступною учням певного віку, а мова – літературною, емоційною, виразною. Про літературу неприпустимо говорити сіро й нудно, механічно передаючи інформацію, в ідеалі мова словесника має наближатись до мови художнього твору. Не можна, щоб вона звучала дисонансом до мови письменника, позаяк це знижує емоційний, естетичний та інтелектуальний вплив явища мистецтва.

Один такий трагікомічний приклад наводить І.Синиця в книзі «З чого починається майстерність?». Після прочитання уривку з повісті «Микола Джеря», коли відзвучало неповторне Нечуєве слово, найменоване Олесем Гончаром «запашною надроснянською мовою», діти почули з уст учителя таку неоковирну фразу: «А тепер давайте, хто хоче дати відповідь на питання, як сподобалось оце, що тут ось я прочитав» [281, с. 87]. І смішно, і гірко... Можливо, цей приклад спонукає кожного з нас подивитись на себе збоку, критично оцінити власне мовлення й визначити напрямки його вдосконалення. Високим взірцем у цьому слугуватиме інший, діаметрально протилежний приклад, згаданий І.Синицею, – мова М.Стельмаха, почута дослідником у 1930-ті рр., часи вчителювання майбутнього письменника: «Тоді програма не давала особливих можливостей викликати інтерес до літератури. Але в Михайла Панасовича була настільки добірна, запальна, пересипана прислів'ями й дотепами мова, так глибоко він був захоплений усім тим, про що говорив, що учні сиділи на його уроках, як зачаровані» [281, с. 86].

Отже, у викладанні літератури особливе значення має не лише зміст інформації, яка передається учням, а і її зовнішнє втілення. Питання формування *креативно-експресивних якостей учителя (голос, жест, міміка), його ораторських умінь*, що забезпечують повноцінне втілення літературного матеріалу, розроблялось ще педагогами й методистами XIX ст. (К.Ушинський, В.Стоюнін, В.Водовозов, В.Острогорський та

ін.), а також сучасними дослідниками (П.Боборикінім, Б.Буяльським, А.Капська, Ю.Дишлюк, Ю.Озаровським, Г.Сагач та ін.).

Комунікативна вправність прийде до словесника лише за умови його бажання спілкуватися з людьми, прагнення зрозуміти внутрішній світ своїх вихованців, розвиненого почуття колективізму, безперервного вдосконалення комунікативно-виконавчого апарату. А відсутність таких якостей призведе до перетворення вчителя на диктатора, який насильно втовкмачує в дитячі голови навчальну інформацію, а не спілкується з ними як з рівними партнерами. Комунікативно-виконавська майстерність педагога-словесника виявляється у двох взаємопов'язаних, але відносно самостійних стадіях:

– як уміння знайти адекватну темі уроку комунікативну структуру, що відповідає навчально-виховним цілям (випереджаючий пошук оптимальних внутрішньо колективних контактів між учнями, організація власної лінії педагогічного спілкування з класом, розробка уроку як системи ситуацій естетичної комунікації);

– як уміння реалізувати комунікативний задум безпосередньо в ході уроку.

Важливою комунікативно-креативною якістю вчителя є *вміння мотивувати творчість школярів*, пробуджувати в них бажання діяти нетрафаретно, оригінально, цікаво. Це професійно-педагогічне вміння дає імпульс до творчого здобування ними знань у процесі навчання, пробуджує заперечення стереотипів і звичних схем діяльності, а згодом сприяє становленню самостійної творчості в різних сферах життя. Саме про таких наставників їхні вихованці можуть сказати словами О.Пушкіна, присвяченими його лицейському вчителю словесності Олександру Петровичу Куніцину:

*«Он создал нас, он воспитал наш пламень,
Поставлен им краеугольный камень,
Им чистая лампада возжена...»*

Екзистенціально-креативні якості вчителя літератури – це *відкритість новому досвіду; усвідомлення себе як творчої індивідуальності, свого місця в професійній, навчальній і громадській діяльності; вільна, незалежна позиція, нонконформізм та ін.*

Підсумовуючи розгляд моделі креативних якостей, професійно значущих для вчителя літератури, необхідно визнати, що *для кожної особистості ця структура представлятиме неповторний індивідуальний варіант, своєрідне й унікальне поєднання мотиваційних, інтелектуальних, емоційних, естетичних, екзистенціальних та комунікативних рис і властивостей. Ця комбінація забезпечує особливість індивідуально-творчої манери конкретного педагога й складає основу загального типу творчого вчителя.*

Узагальнюючи вище сказане, дамо визначення поняття *«творчий учитель літератури»* – це новатор, здатний бачити нову проблему

навіть у добре відомому матеріалі, уміє сформулювати дидактично-методичне творче завдання, постійно прагне до вдосконалення відомих і розробки нових методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з учнями, включення їх в активну самостійну дослідницьку діяльність. Мета його роботи полягає не стільки в максимальному інформаційному збагаченні вихованців системою сучасних літературознавчих знань, скільки в їхньому інтелектуальному, духовному, моральному, естетичному й творчому розвитку, підготовці до самостійної продуктивної діяльності.

Внутрішніми антистимуляторами на шляху творчої діяльності вчителя літератури можуть бути такі фактори: відсутність любові до дітей, своєї професії, художнього слова; нерозвиненість креативних якостей особистості; відсутність установки на педагогічну творчість; небажання чи невміння відмовитись від форм і методів навчальної діяльності, що стали непродуктивними; низький професійний рівень, недостатність знань з літературознавства, педагогіки, психології, методики та педагогічної творчості й т. і. *Зовнішніми бар'єрами* творчості словесника можуть стати автократичний стиль керівництва навчального закладу; відсутність творчої атмосфери у вчительському та учнівському колективах; акцент на нормативно-регламентованому компоненті методичної діяльності й ігнорування творчого компоненту; навчальне перевантаження; відсутність системи морального та матеріального заохочення творчих пошуків з боку адміністрації; недостатній соціальний статус педагогічної професії тощо.

Отже, робимо висновок, що методична творчість учителя літератури – це складова частина педагогічної творчості, діяльність, спрямована на постановку дидактично-методичних завдань з удосконалення змісту, структури й системи шкільної літературної освіти та пошук нестандартних, оригінальних шляхів і способів їх вирішення з метою розвитку суб'єктів навчально-виховної взаємодії за допомогою художнього слова. Структура методичної творчості містить когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Саме особистісні якості вчителя відіграють провідну роль у процесі методичної діяльності, позаяк від рівня їх сформованості залежить мотивація й прагнення вчителя до безперервного самовдосконалення у своїй професійній діяльності, а також результати його праці.

ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Л.І. Надкернична

Демократизація соціальних відносин у суспільстві, гуманізація виховання й навчання дітей у освітніх установах вимагають істотної зміни характеру взаємодії педагогів і учнів, відмови від авторитарності й догматизму. Школа покликана допомогти дитині набути досвіду взаємодії з людьми, які нас оточують, на основі співробітництва, згоди, довіри.

Однак аналіз практики показує, що значну частину педагогів і учнів не задовольняє характер їхніх стосунків. Серед труднощів, з якими зіштовхуються вчителі, на першому місці в ранговому ряду перебувають проблеми встановлення контактів із школярами і їхнє регулювання. Учителі недостатньо володіють способами включення дітей у спільну діяльність і її організацією на різних етапах, не вміють гнучко міняти стиль, характер, тип взаємодії з учнями залежно від умов. Все це істотно знижує ефективність педагогічного процесу, ускладнює вирішення виховних завдань, перешкоджає створенню сприятливих умов для прояву індивідуальності дитини, задоволення й розвитку її духовних потреб, освоєння культурних цінностей.

Посилений інтерес до досліджень у галузі педагогічної освіти підтверджує наявну суперечність між об'єктивною потребою гуманізації виховного процесу й низьким рівнем підготовленості педагогів до взаємодії з учнями. Саме тому в останні роки велика увага надається теорії взаємодії як основі педагогічного процесу (Л. Байбородова, І. Бех, В. Велітченко, В. Горшкова, Н. Радіонова, А.Тряпціна та ін.).

Новий погляд на сутність педагогічного процесу, взаємодію вчителя й учнів обумовлює необхідність внесення відповідних змін у процес підготовки студентів до професійної діяльності. У цьому контексті виконано дослідження, в яких розглядається проблема формування загальнопедагогічних умінь і навичок учителя-вихователя (О. Абдулліна, Т. Андрєєва, О. Дубасенюк, Р. Кузьміна, Л. Пуховська та ін.). Значення різних видів діяльності в процесі формування особистості вчителя представлено у роботах Л. Расулової, А. Чулкової та ін. Розвиток комунікативних умінь учителя-вихователя розкрито В. Кан-Каликом, В. Кашницьким. З'ясовано основні компоненти педагогічної майстерності (Ю. Азаров, І. Зязюн, В. Каплінський та ін.), запропоновано варіант підготовки студентів до взаємодії з школярами на основі актуалізації етико-естетичних компонентів, вчинків і переживань (І. Костіна). Таким чином, підкреслюється значущість професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням гуманізації навчально-виховного процесу в школі, зміни характеру взаємодії вчителя й учнів.

У цьому зв'язку науково-практичний інтерес становить дослідження функціональних можливостей педагогічної практики як компонента професійної підготовки вчителів (О. Абдулліна, О. Бондаревська, К. Васильєва, Ф. Гоноболін, В. Розов та ін.).

Професійне становлення майбутнього вчителя може бути розглянуте через явище саморозвитку, а педагогічна практика як створення умов для прояву й розвитку внутрішнього потенціалу особистості фахівця. У цьому контексті професійне становлення майбутнього вчителя ми розглядаємо, як постійну духовно-практичну роботу людини над собою, пізнання самого себе й пошук можливостей самореалізації. У цьому зв'язку особливого значення набуває забезпечення інтегративного підходу; розуміння професійного становлення як системотворчого компоненту педагогічної підготовки майбутнього вчителя в процесі практики у ВНЗ; оцінювання можливостей педагогічної практики, які базуються на розумінні поєднання закономірного й стихійного характеру факторів і механізмів професійного становлення майбутнього вчителя і включає засвоєння ціннісних орієнтації, моральних пріоритетів; вибір індивідуально значимих сфер самореалізації, що сприяють ефективному саморозвитку, що повною мірою має враховуватись у процесі взаємодії.

За своїм змістом професійно-педагогічне становлення вчителя розглядається, як певна система взаємозв'язаних елементів, серед яких можна виокремити особливо значущі і цілеспрямовано працювати над їх удосконаленням. Тому даний процес доцільно розкривати через саморозвиток, а педагогічна практика при цьому розцінюватиметься як створення умов для виявлення і формування внутрішнього потенціалу особистості студента.

За період навчання у вищому навчальному закладі професійно-педагогічне становлення майбутніх учителів проходить кілька етапів і характеризується зміною основних показників.

Перший етап характеризується аморфністю й ситуативністю професійних інтересів. На даному етапі в більшості студентів немає чіткого розуміння особливостей майбутньої педагогічної діяльності, тому з ними потрібна цілеспрямована робота з метою формування педагогічної спрямованості, стимулювання інтересу до професії, зміни мотиваційної структури особистості. У цьому велику роль відіграє вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін.

На другому етапі студенти чіткіше розуміють сутність педагогічної праці, прагнуть взаємодіяти з учнями, але при цьому в основному орієнтовані на успішну реалізацію власних професійних намірів. Тому за відсутності безпосередньої уваги, допомоги й контролю й з боку викладачів, окремі невдачі можуть похитнути інтерес студентів до професії. У зв'язку із цим необхідно працювати над формуванням у студентів професійної впевненості й розвивати уміння аналізувати власну діяльність.

Третій етап характеризується досить стійким професійним інтересом до внутрішнього світу дітей і взаємодії з ними. Водночас, студентам властиве копіювання, наслідування прийомів роботи успішних учителів. Посилюватиме професійний інтерес і стимулюватиме творчі прагнення, якщо студенти навчатися спостерігати і аналізувати педагогічний досвід кращих учителів.

Четвертий етап характеризується прагненням до самостійності, творчим підходом до розв'язання педагогічних ситуацій, умінням аналізувати й оцінювати свої дії, що підтверджує значну готовність до ефективної взаємодії. На даному етапі розвитку студенти відчувають потребу в педагогічній діяльності і мають сформовані наміри до професійного самовдосконалення.

Кожен із виокремлених етапів характеризує суб'єктивні прагнення студентів практично опанувати змістовими і процесуальними компонентами вчительської діяльності. Причому названі сторони професійної освіти студентів становлять єдиний цілісний процес вузівської педагогічної підготовки. Реалізація цих етапів створює сприятливу основу для становлення професійно-педагогічної компетентності, динамізму особистості, як інтегральних базисних характеристик майбутнього вчителя.

У процесі дослідження було проведено анкетне дослідження з метою визначити: наскільки ефективною виявилася педагогічна практика загалом; який вплив вона мала на формування професійних якостей особистості майбутнього вчителя і його здатності до організації ефективної взаємодії з учнями.

Анкета складалася з двох частин. У першій частині студенти повинні були вибрати із запропонованих варіантів ті, які більшою мірою відповідали досвіду, що був отриманий у процесі педагогічної практики в навчальних закладах, наприклад: Практика допомогла мені:

- а) оцінити правильність вибору професії;
- б) познайомитися з усіма галузями роботи вчителя;
- в) виявити власну готовність до ефективної взаємодії з учнями;
- г) виявити причини складнощів у спілкуванні з учнями;
- д) інші відповіді.

У другій частині анкети студентам пропонувалися незакінчені речення: «Для поліпшення педагогічної практики потрібно...». Таким чином, практикант ще раз мав змогу зосередитися на різних аспектах і вимогах педагогічної діяльності, оцінити рівень сформованості своїх знань, умінь, навичок, якостей співставляючи їх із вимогами професії. Всього в опитуванні взяли участь 186 студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та спеціаліста.

За умов загального позитивного ставлення та інтересу до педагогічної практики (63,6% відповідей), переважна кількість студентів змогли зазначити окремі недоліки в організації практики та внести пропозиції щодо її поліпшення. Зокрема, були названі такі

недоліки: недостатня узгодженість діяльності педагогів, методистів і психологів; невідповідність між реальними умовами діяльності сучасної школи та тим, що вивчалось на практичних заняттях в аудиторіях; перевантаженість виховними заходами масового характеру, внаслідок чого не завжди була змога познайомитися з конкретними учнями та налагодити ефективну взаємодію.

Переважна більшість студентів (81,9%) підкреслили, що в результаті роботи в школі у них розширилося уявлення про особливості діяльності сучасного вчителя та ті проблеми, які виникають у процесі взаємодії з учнями. Найчастіше студенти вказували: «Педпрактика допомогла мені усвідомити труднощі і проблеми, яких раніше не розумів»; «У процесі проходження педагогічної практики переконався, що після закінчення ВНЗ я обов'язково піду (або не піду) працювати в школу»; «Після проходження педагогічної практики я зрозумів, які професійні вміння допоможуть налагодити ефективну взаємодію».

Узагальнення відповідей студентів дає підстави зробити певні висновки про те, що значна частина студентів (40,2%) занепокоєна невизначеністю свого статусу в школі і, як наслідок, характером взаємодії з суб'єктами педагогічного процесу. Студенти висловили бажання конкретизувати свої стосунки з учителями, визначити обов'язки, розширити програми педагогічних практик додатковими завданнями творчого характеру.

Аналіз даних, одержаних на основі використання методів спостереження, індивідуальних бесід, тестування, а також анкетування з метою самоаналізу студентами свого рівня готовності до здійснення професійної діяльності свідчать про те, що оцінюючи професійно-педагогічні вміння і навички студенти називають традиційні показники: знання з фахових дисциплін та вікових особливостей учнів, організаційні й конструктивні вміння. Усе це дає змогу зробити висновок про те, що більшість майбутніх педагогів не орієнтована на поглиблений самоаналіз і не виокремлюють причин, які викликають труднощі у процесі взаємодії з учнями.

Зважаючи на актуальність проблеми та недостатнє висвітлення її у психолого-педагогічних джерелах, нами було здійснено дослідно-експериментальну роботу, у процесі якої перевірялася робоча гіпотеза й велася апробація комплексу засобів, що забезпечують реалізацію організаційно-педагогічних умов підготовки студентів до взаємодії з учнями в процесі педагогічної практики.

Експериментальна робота здійснювалася впродовж 2004-2012 років на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. До складу експериментальних груп (ЕГ) входили студенти третього, четвертого, п'ятого курсів інституту історії, етнології і права – 84 особи, інституту фізичного виховання і спорту – 62 особи, інституту філології і журналістики – 52 особи, інституту педагогіки, психології і мистецтв – 34 особи, природничо-географічного

факультету – 40 осіб.

У контрольні групи (КГ) включені студенти інституту історії, етнології і права (48 особи), інституту філології і журналістики (42 особи), інституту фізичного виховання і спорту (52 особи). Всього у ВДПУ імені М.Коцюбинського експериментальними процедурами охоплено у ЕК (274 особи) у КГ – 142 особи.

Учасники експериментальних і контрольних груп перебували в однаковій ситуації обстеження – на однаковому етапі професійного навчання та в одній віковій групі.

Для оцінювання значущості різниці одержаних результатів була проведена статистична перевірка еквівалентності КГ та ЕК з використанням критерію Стьюдента. Проведений аналіз значень і значущості одержаних даних довів, що на констатувальному етапі дослідження в ЕК і КГ емпіричні значення X -критерію Стьюдента виявилися меншими критичного значення п'ятивідсоткового рівня значущості. Можна стверджувати, що вибірка однорідна на початковому етапі за усіма взятими за основу параметрами.

Розглянемо детально одержані дані за кожним компонентом готовності майбутніх учителів до успішної взаємодії з учнями.

Рівень сформованості за мотиваційним компонентом досліджувався з використанням також методик: методика «Виявлення компоненту загрози авторитету»; методика дослідження спрямованості особистості, опитувальник «Потреба у досягненнях», психомалюнок на тему «Я – учитель реальний», «Я – учитель ідеальний», «Я – і наша група»; написання творів-роздумів «Якби я був директором школи», «Школа майбутнього»; методики незакінчених речень.

Показники когнітивного компоненту були одержані у результаті використання таких методик: самооцінка професійної придатності, оцінка лідерських якостей (за Ю. Пачковським); методика вивчення самооцінки (за Спілбергером): професійної придатності до педагогічної діяльності (за Т. Ротановою, Л. Золотарьовою, Н. Шляхту).

Рівень сформованості поведінкового компоненту виявлявся за допомогою методики КОС-2 і тесту К. Тоомаса для визначення способів регулювання у конфліктах.

Емоційний компонент досліджувався з використанням опитувальника І. Юсупова для встановлення емпатійної схильності; анкети, яка дає змогу встановити міру задоволення зробленим професійним вибором, перебуванням у академічній групі у навчальному закладі, у класі. Для аналізу даного компоненту були використані матеріали самозвітів студентів після проходження педагогічної практики.

Розглянемо дані, які ілюструють рівень сформованості мотиваційного компоненту підготовки студентів різних спеціальностей до взаємодії з учнями у процесі проходження педагогічної практики. Опитувальник «Потреба у досягненнях» дає змогу визначити п'ять

рівнів особистісної спрямованості, а саме: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

Показники за кожним рівнем розкривають внутрішню мотиваційну готовність або до діяльності за строго визначеним алгоритмом та залежність від схвалення оточення і уникнення типових шляхів вирішення завдань або колективне подання проблеми з можливим переборенням труднощів. Одержані результати за опитувальником «Потреба у досягненнях» подані у таблиці 1.

Таблиця 1

№	Групи		КГ	ЕГ
	Рівень			
1	низький		1,3%	1,5%
2	нижче середнього		44,3%	43,1%
3	середній		45,7%	47,1%
4	вище середнього		9,1%	7,9%
5	високий		0,6%	0,4%

За результатами таблиці 1. можна констатувати, що показники КГ та ЕГ є ідентичними. Найбільша кількість опитаних має середні (КГ – 45,7%, ЕГ – 47,1%) виміри, які вказують на притаманне бажання зробити справу краще, ніж її робили раніше, властива стійка орієнтація на успіх і відсутність духу суперництва. Однак студенти цієї групи недостатньо готові до ефективних дій у нестандартних умовах. Високими є також показники нижче середнього рівня (КГ – 44,3%, ЕГ – 43,1%), що засвідчує мотиваційну неготовність діяти самостійно у процесі вирішення проблемних завдань, є схильність переоцінювати власні можливості і, як наслідок, розчарування і незадоволення собою.

Показники за рівнем вище середнього (КГ – 9,1%, ЕГ – 7,9%) – це стійка мотиваційна зорієнтованість на успішне вирішення нових завдань, водночас, має місце певна суперечність – незалежність у прийнятті рішень – і бажання працювати у колективі, що також може бути причиною емоційного розчарування.

Низький рівень (КГ – 1,3%, ЕГ – 1,5%) – це відсутність цілеспрямованості у навчанні й роботі; завжди потрібен алгоритм дій і зразок; зміна умов праці лякає і тривожить.

Зовсім незначна кількість опитаних виявила високий рівень сформованості потреби у досягненнях. Таких у КГ – 0,6% та ЕГ – 0,4%.

Таким чином, більшість майбутніх учителів мотиваційно налаштована на досягнення успіхів, має бажання отримувати задоволення від виконаних завдань, але їх лякають можливі труднощі, нестандартні умови, необхідність проявити самостійність та взаємодіяти з колективом учнів.

Методика дослідження спрямованості особистості давала

можливість визначити рівні сформованості особистісної спрямованості на себе (НС), колективістської спрямованості (спрямованість на взаємні дії – ВД), ділової спрямованості (спрямованість на завдання – НЗ).

Узагальнення одержаних результатів та їх інтерпретація дають можливість констатувати, що опитані студенти, які орієнтовані на себе, понад усе зайняті своїми почуттями, проблемами, у них переважають мотиви власного благополуччя; вони прагнуть до особистісної першості без урахування намірів інших; роблять поспішні висновки про інших; нав'язують свою волю групі; не переймаються емоційним станом людей, які їх оточують. Таких виявлено у КГ – 55,7%, у ЕГ – 56,1%.

Особи ділової спрямованості, тобто, спрямованість на завдання (НЗ), надають підтримку групі, можуть координувати виконання спільних справ; беруть на себе керівництво, коли мова йде про вибір завдання; працюють інтенсивно у звичних умовах, якщо способи досягнення мети є зрозумілими. Однак, ентузіазм дещо знижується, коли з'являються непередбачувані обставини. За нашими даними ділову спрямованість виявили у КГ – 31,4%, у ЕГ – 32,8%.

Спрямованість на взаємні дії (ВД) опитаних означає, що люди уникають прямого вирішення проблеми; поступаються тиску групи; не висловлюють оригінальних ідей; не працюють у повну силу самі й не допомагають групі у виконанні завдання; не беруть на себе відповідальність за кінцевий результат; досягненню наміченої мети цьому перешкоджає внутрішня мотиваційна невпевненість, яка проявляється у запереченні значущості самої справи. За результатами проведеного опитування таких виявлено у КГ – 12,9%, у ЕГ – 11,1%.

Результати опитувань за методикою «Дослідження спрямованості особистості» показані у таблиці 2.

Таблиця 2

№	Тип групи	КГ	ЕГ
	Показник		
1	на себе (НС)	55,7%	56,1%
2	на взаємні дії (ВД)	12,9%	11,1%
3	на виконання завдання (НЗ)	31,4%	32,8%

Дані таблиці 2. підтверджують ідентичність показників КГ та ЕГ. Виявлена переважаюча зорієнтованість майбутніх учителів на себе дає підстави констатувати наявність проблем, які можуть проявлятися у процесі вибудовування взаємодії з учнями. У першу чергу це пов'язано із переважанням мотивів власного благополуччя. Можна припустити, що найменший натяк з боку дітей на невизнання авторитету практиканта, викликати недовolenня і може стати причиною порушення взаємодії. Для підтвердження висловленого припущення було використано методику «Виявлення комплексу загрози авторитету». Ми виходили із того, авторитет – це психологічний стан

особистості, який позначається на усвідомленні своїх прав, значенні власної діяльності. Втрата авторитету сприймається як особиста поразка, таїть у собі сильні негативні переживання, а справжні мотиви при цьому залишаються неусвідомленими. Тому комплекс загрози авторитету – це страх утратити свій вплив на тих, хто їх оточує, та прагнення за будь-яку ціну зберегти його. При цьому застосовувалися такі питання, як: заборона критики, підвищена вимогливість до інших, втрата самоконтролю, посилення дії психологічного захисту, частіше у формі проєкції, перенесення; перекладання провини на інших. За наявності загрози авторитету особистість втрачає здатність аналізувати мотиви власних вчинків і для неї залишається незрозумілою причина порушення комунікації і, як наслідок, нездатність організувати успішну взаємодію.

Проведене нами опитування за методикою «Виявлення комплексу загрози авторитету» дало такі результати: у КГ – 67,4% та у ЕГ – 65,9% студентів, у характері яких формуються окремі риси, які у майбутньому можуть призвести до «хвороби загрози авторитету». Дана група студентів має прояви нетерпимого ставлення до протилежної думки інших, певні ознаки самолюбства та надмірної самовпевненості. У них переважають мотиви домінування над іншими, навіть якщо власний рівень компетентності є нижчим. Інша група опитаних, а саме 32,6% (КГ) та 34,1% (ЕГ) проявляють схильність до захисної позиції щодо тих людей, з якими вступають у взаємодію. Найчастіше йдеться про виправдання власних вчинків, надмірне прагнення пояснити причини, що спонукали до певних дій. Характерною особливістю є неусвідомлене уникання інтенсивної взаємодії.

Дослідження мотиваційного компоненту було доповнене використанням психомалюнків на тему «Я – учитель реальний», «Я – учитель ідеальний», «Я і наша група». Ми виходили із того, що малюнок дає можливість відтворювати в образах реальну дійсність і проєктувати власне переживання і ставлення до значущих речей, подій (у нашому випадку – до обраної професії) у символічній формі. Сильна сторона застосування психомалюнків полягає в можливості поєднати зовнішнє і внутрішнє сприймання в образах, які виражені у певних символах, а це дає змогу проникати у внутрішні самохарактеристики, виокремлюючи при цьому мотиваційну складову. Ми поділяємо позицію Т. Яценко, яка стверджує, що малюнкові методи спрямовані на виявлення казуальних передумов особистісних проблем суб'єкта [341, с.245].

Беручи за основу зазначені теоретичні обґрунтування, нами було проаналізовано 78 тематичних малюнків студентів різних спеціальностей. У 33,8% зображень реального та ідеального образу вчителя суттєвої різниці не виявлено: ні за сюжетом, ні за кольором, ні за формою. Можна припустити, що автори малюнків не до кінця ідентифікували себе із майбутньою професійною діяльністю; їм важко визначитись із сукупністю якостей ідеального вчителя; вони, тим

більше, не бачать їх у себе. Подібна позиція відображає мотиваційне сум'яття, невпевненість щодо правильності професійного вибору і перспектив кар'єрного зростання саме у даній сфері. Висловлена позиція підтверджена бесідами з студентами та груповими обговореннями. Логічним продовженням є одержана інформація за творами-роздумами «Якби я був директором школи» і «Школа майбутнього». Студенти цієї групи вкрай напружено виконували завдання, ставили чимало запитань, які стосувались організації процедури написання. Їхні міркування, як наслідок, виявились формалізованим відображенням в основному проблем освітньої системи, звинуваченнями на адресу вчителів і відсутністю особистісної зацікавленості.

Таким чином, одержані результати проведених досліджень з метою виявлення рівня сформованості мотиваційного компоненту підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями дають підстави стверджувати, що більше половини опитаних студентів (за різними діагностичними процедурами) (від 55,7% до 33,8%) мають виражені симптоми мотиваційної неузгодженості, суперечливі зіткнення намірів, бажань та способів їх досягнення. У результаті така тенденція проявляється у недостатності об'єктивно оцінювати реальні взаємостосунки, успішно діяти у ситуаціях невизначеності, шляхом самоаналізу пояснювати причини невдач і прорахунків. Визначені параметри є суттєвими перешкодами успішної взаємодії з учнями у процесі проходження педагогічної практики.

Дослідження когнітивного компоненту було пов'язано з самооцінюванням професійної придатності на основі самоаналізу наявних педагогічних умінь та навичок і необхідних знань для їх практичної реалізації у взаємодії з учнями. Аналіз одержаних даних засвідчує перевантаження низького рівня як у контрольних, так і у експериментальних групах. Так, професійні уміння на низькому рівні підтвердили 65,4% студентів КГ та 67,3% ЕК; на низький рівень сформованості навичок вказали 62,9% опитаних КГ та 73,1% ЕГ. Низьким вважають рівень своїх знань 63,5% респондентів КГ та 59,6% ЕГ. Якісний аналіз одержаних даних дає підстави стверджувати, що найменше майбутні учителі готові вибудовувати взаємостосунки співробітництва з учнями, виявляти їх позитивні якості, стимулювати укріплення Я-концепції. Студенти даної групи не усвідомлюють перспектив професійного розвитку; основні зусилля спрямовують на подолання труднощів, які відчують під час практики, однак, низький рівень знань не дає можливості глибоко, різнобічно аналізувати їх причини, тому увага в основному сконцентрована на зовнішніх чинниках: не виховані діти, класні керівники не надають допомоги, керівники практики та методисти вчасно не консультують тощо.

Паралельно проводились дослідження рівня самооцінки професійної придатності й здібностей до педагогічних спостережень діяльності (за Т. Ротановою, Л. Золаторьовою, Н. Шляхту).

За даними у студентів переважає завищена самооцінка, у КГ – 63,5% у ЕГ – 71,2%. Адекватна самооцінка виявленої у 30,7% (КГ) та 23% (ЕГ); занижена становить 5,8% від загальної кількості опитаних у КГ та ЕГ. Зведені результати подані у порівняній таблиці 3.

Таблиця 3

№	Тип групи		Рівень	КГ	ЕГ
	Рівні				
1	самооцінка		занижена	5,8%	5,8%
			адекватна	30,7%	23%
			завищена	63,5%	71,2%
2	знання		високий	17,3%	17,4%
			середній	19,2%	25%
			низький	63,5%	59,6%
3	уміння		високий	5,8%	7,7%
			середній	28,8 %	15%
			низький	65,4%	67,3%
4	навички		високий	3,8 %	3,8%
			середній	27 %	23,1%
			низький	69,2 %	73,1%

Отримані дані вказують на суттєву відмінність того, як студенти оцінюють власні знання та готовність застосувати їх на практиці. Високі показники знань зафіксовані у вимірі 17,3% у КГ та 17,4% у ЕГ, а умінь відповідно 5,8% (КГ) та 7,7% (ЕГ), рівень навичок ще нижчий 5,8% у КГ та ЕГ. Якісний аналіз одержаних даних переконує у тому, що студенти відчують значні труднощі, пов'язані із встановленням контакту із класом, їм важко вносити зміни у визначений алгоритм впливу на учнів, вони відчують безпорадність, коли верх беруть негативні емоції. При цьому фіксують низьку поінформованість щодо причин такого стану і не можуть швидко перебудовувати стосунки.

Варто підкреслити, що рівень самооцінки у переважній більшості опитаних студентів є завершеним: у КГ 63,5%, у ЕГ – 71,2%. Виявлена тенденція суттєво поглиблює наявну проблему, оскільки до реального контакту із класом студенти абсолютно впевнені у власній успішності.

Одержані показники переконали нас у необхідності запропонувати студентам методику, за якою б вони самооцінювали власні якості, значущі у спілкуванні, і при цьому була б експертна оцінка. З цією метою була вибрана методика «Оцінка лідерських якостей» (за Ю. Пачковським). Студенти мали оцінити рівень сформованості лідерських якостей, позначивши цифрою 9 високий ступінь прояву і цифрою 1 – відповідно найнижчий, всього 21 якість.

Результати проведеної діагностичної процедури підтвердили загальну тенденцію до підвищення лідерських якостей, як у КГ (59,3%), так і у ЕГ (63,7%). Варто зазначити, що неадекватно завищене

самооцінювання стосувалось таких якостей, як «уміння розуміти інших», «уміння брати відповідальність», «впевненість у своїх силах», «ініціативність», «емоційна стійкість», «прагнення допомагати людям».

Підсумовуючи показники когнітивного компоненту, можна констатувати суттєву розбіжність у більшості студентів як контрольних, так і експериментальних груп в оцінюванні професійної придатності на основі визначення рівня знань та сформованих професійних умінь і навичок. Респонденти з високими показниками знань становлять 17,3% у КГ та 17,4% у ЕГ; умінь – 5,8% (КГ) та 7,7% (ЕГ); навичок – 3,8% у КГ та ЕГ. Це студенти, які адекватно оцінюють і позитивні і негативні якості, прагнуть самовдосконалюватись, готові експериментувати, шукати різні способи взаємодії з учнями.

Для визначення рівня розвитку поведінкового компоненту були використані такі параметри: самостійність, рефлексивність, адекватність реагування в конфліктних ситуаціях.

Самостійність оцінювати, орієнтуючися на розвиток комунікативної та організаторської схильності. Для цього була використана методика КОС-2, автори Синявський і Федоришен. Одержані результати показали, що низький рівень розвитку комунікативних умінь виявлено у 50,1% опитаних контрольних груп та 49,2% – експериментальних; середній рівень відповідно: КГ – 43,7%, ЕГ – 44,7%. Якісний аналіз одержаних даних підтвердив припущення про те, що студенти даної групи відчують труднощі на етапі встановлення контакту з окремими учнями та класом у цілому, довго адаптуються в нових умовах, надають перевагу індивідуальному виконанні завдань, уникають колективних справ. Результати опитування за параметром «комунікативні уміння» подано в таблиці 4.

Таблиця 4

№	Тип групи	КГ	ЕГ
	Рівень		
1	низький	50,1%	49,2%
2	середній	43,7%	44,7%
3	високий	5,4%	6,1%

Показники таблиці 4. підтверджують ідентичність даних контрольних та експериментальних груп. Високий рівень зафіксовано у вимірі 5,4% (КГ) та 6,1% (ЕГ). Це незначна група студентів, які легко вступають у комунікативний процес, гнучко реагують на змінювані умови спілкування, здатні перебудовувати взаємодію з учнями, не будучи прив'язаними до визначеного алгоритму.

Показники за параметром «організаторські вміння» виявились ідентичними до попередніх даних. Низькі і середні виміри у сукупності зафіксовані у КГ (73,5%) у ЕГ (70,8%) опитаних. Це означає, що студенти відчують знані труднощі в організації взаємодії, особливо в

умовах нерегламентованого спілкування. За їх свідченнями, їм важко стимулювати, мотивувати дітей до спільної позааудиторної діяльності, оскільки офіційних учителів дисциплінування в таких умовах значно менше. Було встановлено, що дана група студентів не чітко розуміє, що значить бути організатором взаємодії, що означає «сприймати дітей як суб'єктів виховного впливу». Внутрішньо вони налаштовані на застосування методів прямого впливу, які б гарантували слухняність дітей і дотримання дисципліни.

Незначна група студентів 26,5% (КГ) та 29,2% (ЕГ) підтвердили високий рівень сформованості організаторських умінь. В індивідуальних бесідах вони вказували, що досвід організації спільних колективних справ набутий ще у шкільні роки; як правило, мали хороших учителів, які й сприяли значною мірою розвитку організаторської схильності у процесі виконання різноманітних видів позакласної діяльності.

Параметр «рефлексивність» фіксувався нами на основі уміння студентів оцінювати себе у діяльності, включаючи прагнення займатися професійною діяльністю, намір виконувати її найкраще, готовність вносити корективи у власні дії і дії дітей, спонукати їх до активності, продукувати особистісну самовіддачу.

Одержані дані засвідчують, що 53,8% (КГ) та 50,3% (ЕГ) мають сформоване бажання знати про себе якомога більше, цікавляться різноплановою інформацією, яка допомагає зрозуміти певні якості, проникнути у мотиви дій і вчинків. Однак, вони не володіють навиками самовдосконалення, не співвідносять особистісний і професійний розвиток і не сприймають його як цілісний процес.

Разом з тим у 38,7% (КГ) та у 35,4% (ЕГ) студентів виявлено високу усвідомленість і готовність до самовдосконалення; вони пов'язують особистісні якості з вимогами професійної діяльності і мають наміри цілеспрямовано працювати над поглибленням знань, вироблення вмінь і навичок у сфері педагогічної взаємодії. Було виявлено 8,5% (КГ) та 14,3% (ЕГ), які мають потребу пізнавати свої сильні і слабкі сторони, але власне професійне майбутнє не пов'язують із педагогічною діяльністю.

Дослідження способів поведінки у конфліктних ситуаціях проводились із використанням експрес-анкети, методики незакінчених речень і тесту Томаса. Дані анкетного опитування дають підстави стверджувати, що усі студенти у процесі проходження педагогічної практики потрапляли у конфліктні протистояння чи то з окремими учнем, чи то з цілим класом. Водночас, майже четверта частина студентів не пов'язують виникнення складних ситуацій із особистісними параметрами, що, незаперечно, позначається на тактиці реагування у конфлікті.

Аналіз відповідей на незакінчене речення «конфлікт – це ...» показав, що 26,4% опитаних у КГ та 24,8% у ЕГ визнали цей феномен

як непорозуміння позиції іншої сторони; 31,3% (КГ) та 30,5% (ЕГ) – як протистояння, неприйняття, неузгодженість думок, поглядів; 43,2% (КГ) та 42,8% (ЕГ) – як скандал, сварку, емоційне напруження. Таким чином, у першому випадку сфера конфліктного протистояння поширюється на когнітивні аспекти взаємодії; у другому – на зіткнення стереотипних форм реагування, а у третьому – переважає емоційно-чуттєва сторона контакту. Можна припустити, що перша група студентів опікується питанням «Чому зі мною конфлікують?», і рідше «Чому конфлікую я?»; друга – «Що робити, аби подолати конфлікт?»; третя – це ті, хто має актуалізований і нерозв'язний конфлікт, який викликає емоційне напруження і є серйозною перепоною успішної педагогічної взаємодії.

Наступним етапом дослідження поведінкового компоненту було використання тесту К. Томаса на визначення способів реагування у конфлікті. Для характеристики типів поведінки К.Томас застосовує двовимірну модель регулювання конфлікту, основними параметрами у якій є позиція кооперування, що характеризується увагою до інтересів іншого, і настирливість, як наполягання на значущості власних інтересів. Відповідно до цих параметрів К. Томас виділяє такі способи реагування у конфлікті: конкуренція, пристосування, компроміс, відхід, співробітництво.

Автор вважає, що при виборі тактики відходу жодна із сторін не досягає успіху; при конкуренції, пристосуванні і компромісі або один із учасників виграє, а інший програє, або обидва програють, оскільки погоджуються на компромісну поступливість. І лише за умови вибору тактики співробітництва виграють обидві сторони.

Результати проведеного нами опитування у контрольних та експериментальних групах подані у таблиці 5.

Таблиця 5

№	Тип групи	КГ	ЕГ
	Тактика реагування		
1	конкуренція	17,3%	16,8%
2	пристосування	29,4%	28,7%
3	компроміс	38,5%	37,4%
4	відхід	10,2%	16,3%
5	співробітництво	4,6%	10,8%

За даними таблиці 5. можна констатувати переважаючий вибір студентами тактик пристосування та компромісу, що у сумарному вираженні становить у КГ 68,9% та у ЕГ 66,1%. Це означає, що конфліктне протистояння для студентів є серйозним випробовуванням, а стереотипні форми реагування не сприяють не лише успішному подоланню протистояння, а й організації ефективної взаємодії. І лише 4,6% (КГ) та 10,8% (ЕГ) студентів попереднім життєвим досвідом

підготовлені до конструктивного реагування в складних життєвих ситуаціях, і здатні перенести його у сферу професійної діяльності.

Таким чином, одержані дані за поведінковим компонентом переконують у тому, що низькі показники сформованості комунікативних та організаторських умінь (50,1% КГ та 49,2% ЕГ) рефлексивних навичок (лише 38,7% КГ та 35,4 % ЕГ студентів виявили високу усвідомленість та готовність до самопізнання та самовдосконалення), а також схильність до непродуктивних тактик реагування у конфлікті (сумарно 68,9% студентів КГ та 66,1% ЕГ вибирають пристосування та компроміс) указують на серйозні перепони професійного становлення та формування здатності до успішної взаємодії з учнями. Водночас, виявлене прагнення до самопізнання у переважній більшості студентів є хорошою передумовою організації цілеспрямованої колективної роботи з метою підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями. Це буде перевірятися в умовах педагогічної практики.

Емоційний компонент підготовки студентів до взаємодії з учнями перевірявся на основі визначення рівня розвитку емпатії з використанням методики І. Юсупова. У діагностичній методиці виділені рівні: дуже високий, високий, нормальний, низький та дуже низький. За нашими даними дуже високого рівня емпатії не виявлено ні у КГ, ні у ЕГ; найбільші показники зафіксовані на низькому рівні: у КГ – 55,8%, у ЕГ – 49,3%; нормальний рівень виявлений у 30,8% опитаних КГ та 26,9% ЕГ; дуже низький рівень – 11,7% КГ та 17,3% ЕГ.

Таким чином, за нашими даними більшість студентів не готова відчувати внутрішній стан дітей, не налаштована на саморозкриття і керується у взаємодії з учнями виключно зовнішніми проявами поведінки. Така тенденція є малоперспективною, оскільки студенти не в змозі орієнтуватися у мінливому емоційному стані дітей, а тому вони повністю занурені у власні переживання і тривоги. Підтвердження сказаному ми знайшли у самозвітах студентів різних курсів після проходження педагогічної практики.

Окремі висловлювання цитуємо: «...дітей важко, а то і просто неможливо, зрозуміти: то сміються ні від чого, то починають без причини плакати», «... часто ставилося питання: «що вони відчувають, коли грублять мені? Відповіді не знайшла»; «... якісь вони дивні у вираженні емоцій: галасливі, агресивні, нетерплячі; від чого це – не розумію», «...я часто перебувала на межі, здавалось, що ще одна репліка і я зірвуся».

Подібні висловлювання студентів якнайкраще ілюструють невідповідність до сприйняття внутрішнього стану дітей, намагання не відчути їх, а лише зрозуміти вибраний спосіб дії. Така позиція емоційно виснажує і є причиною невдоволень, розчарувань, посилення тривоги й невпевненості, що суттєво блокує вибудовування партнерських стосунків в умовах педагогічної взаємодії.

Підсумовуючи одержані кількісні показники та їх якісну інтерпретацію, можна зробити висновок про те, що студенти мають необхідні знання, але не володіють повною мірою відповідними вміннями і навичками для їх реалізації в педагогічній діяльності і, окрім сказаного, не відчувають потреби в особистісному та професійному зростанні, що не сприяє успішній взаємодії з учнями, оскільки, немає прагнення до його модернізації у разі невдалих спроб.

За результатами констатувального етапу експерименту було виділено та описано три рівні підготовленості майбутніх учителів до взаємодії з учнями: низький, середній, високий.

Студенти низького рівня в умовах педагогічної практики виявляють схильність до діяльності за строго визначеним алгоритмом; вони шукають підтримки в учнів і схвалення з боку колег; намагаються уникати загострення суперечностей; їм більше імпонує тактика компромісу та відходу у конфліктних протистояннях. Мотиваційна неузгодженість породжує різкі коливання настрою та вибір часто протилежних способів взаємодії з учнями: від категоричних вказівок – до вмовлянь. Через низький розвиток емпатії не можуть точно діагностувати емоційний стан учнів, а тому відчувають власну безпорадність, яку також не здатні зрозуміти. Мають достатньо глибокі і міцні знання за обраним фахом, цікавляться психолого-педагогічною інформацією, однак, через несформованість професійних умінь і навичок не можуть їх повною мірою застосувати у процесі педагогічної взаємодії з учнями.

Це студенти, у яких переважає спрямованість на себе і, відповідно, мотиви власного благополуччя, а тому їм важко бачити в учнях суб'єктів виховного впливу. Втрата авторитету такими студентами сприймається як особиста поразка, тому вони часто вдаються до прийомів заборони, обмежень учнів у правах, категоричного санкціонування дій. Певна частина студентів цієї групи не ідентифікують себе із майбутньою педагогічною діяльністю, водночас мають великий інтерес до самопізнання. Високий рівень самооцінки та тенденція до завищення лідерських якостей є внутрішніми чинниками, які перешкоджають вибудовувати конструктивні стосунки з учнями і спричиняють довгий період адаптації під час педагогічної практики. Таких виявлено 37,7% від загальної кількості у КГ та 38,4% у ЕГ.

Студенти середнього рівня підготовленості до взаємодії з учнями намагаються заздалегідь планувати свою роботу у класі, зважають на вік дітей, вироблені традиції. Чутливі до зміни загального настрою, можуть вносити корективи у свої наміри. Водночас, тяжіють до індивідуального виховного впливу, колективні справи для них становлять трудність. Разом з тим високий рівень сформованості потреби у досягненнях та занижена самооцінка професійної готовності породжує мотиваційну метушливість, невизначеність, яка проявляється у перепадах настрою, і, часто, у хаотичних впливах на учнів.

Студенти цієї групи свідомо обрали педагогічну професію, прагнуть у ній самовдосконаливатися, при цьому швидше орієнтовані на вироблення умінь і навичок, аніж на поглиблення знань. За діагностичними процедурами підтверджується орієнтація на виконання завдань, тому вони можуть координувати спільні зусилля, успішно працювати у звичних умовах, якщо способи досягнення мети є зрозумілими. Однак, ентузіазм дещо знижується, коли трапляються непередбачувані обставини. До власного авторитету не виявляють зацікавленості, вважають, що це буде у майбутньому. Ззовні поблажливе ставлення до учнів породжене достатнім рівнем сформованості емпатії і є показником домінування тактики відходу в напружених ситуаціях. Водночас, студенти даної групи не пов'язують особистісне та професійне самовдосконалення, хоча серйозно задумуються над кар'єрним зростанням, якщо покладатися на результати твору-роздуму «Як би я був директором школи...». Студенти із задоволенням включаються у процес педагогічної практики, знаходять порозуміння з учнями, хоча не в усіх випадках досягають ефективної взаємодії з класом. Таких виявлено 54,3% у КГ і 55,7% в ЕГ.

Студенти високого рівня позбавлені стандартних, стереотипних форм взаємодії з учнями. Вони достатньо самокритичні, легко можуть змінити тактику впливу на учнів, здатні визнати власні помилки і прорахунки. У них виявлено високий рівень сформованості потреби у досягненнях та орієнтація на виконання завдання. У сукупності вказані показники засвідчують мотиваційну виразність і стійку потребу взаємодіяти, координувати зусилля інших, у разі потреби надавати допомогу і підтримку, нести відповідальність за спільну справу. Не бояться експериментувати, хоча не завжди такі дії є виправданими. Однак, це не зупиняє, оскільки вони вважають, що мають право помилятися і це не розцінюється як втрата авторитету, а як набуття необхідного досвіду.

Самооцінка професійної придатності має виражені показники високого рівня, що підтверджує здатність брати на себе відповідальність за інших, проявляти ініціативність, готовність розуміти інших. Студентам цієї групи властивий нестримний пошук нових прийомів, форм роботи з учнями, вони прагнуть глибше пізнавати учнів і пізнавати себе. Вважають такий шлях взаємопроникним. Багато уваги приділяють як плануванню діяльності, так і аналізу результатів, однаковою мірою успішних і невдалих. Ускладнені ситуації прагнуть вирішувати за допомогою тактик співробітництва, хоча можуть вдаватися і до відходу, і до компромісу.

Емоційна врівноваженість та емпатійна чутливість імпонують учням, які з радістю співпрацюють з практикантами. Таких за нашими даними виявлено 6,1 % у КГ та 5,9 % у ЕГ. Одержані результати подані у таблиці 6.

**Показники рівнів сформованості підготовленості майбутніх
учителів до взаємодії з учнями**

№	Тип групи	КГ	ЕГ
	Рівень		
1	низький	39,7 %	38,4 %
2	середній	54,2 %	55,7 %
3	високий	6,1 %	5,9 %

Дані таблиці 6. показують, що найбільше опитаних студентів належать до середнього рівня (54,2 % у КГ та 55,7 % у ЕГ), а найменша кількість – до високого рівня (6,1 % у КГ та 5,9 % у ЕГ). Виявлені кількісні показники підтверджують необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до взаємодії з учнями, що і було здійснено на етапі формувального експерименту

У реальних умовах проходження педагогічної практики виявляються суттєві проблеми, які пов'язані мотиваційною неготовністю майбутніх учителів до взаємодії з учнями. Проведена експериментальна робота підтвердила гіпотезу про те, що потребує значної модифікації змістове та методичне оснащення педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах.

З метою усунення виявлених на констатувальному етапі експерименту проблем, що відчувають майбутні вчителі у здійсненні професійно-педагогічної діяльності, в процесі підготовки студентів до педагогічної практики була проведена робота за такими напрямками: ознайомлення студентів з теоретичними основами сучасного навчального закладу; формування вмінь самоаналізу професійної діяльності; вироблення індивідуального стилю взаємодії з учнями різних вікових категорій. Для реалізації окремих напрямків підготовки студентів до професій-педагогічної діяльності в експериментальних групах були використано такі форми і методи роботи:

- творчі завдання (твори на вільну тему, наприклад: «Якби я був директором школи ...»; вирішення проблемних педагогічних ситуацій), які передбачають розвиток продуктивного мислення шляхом генерації багатьох різноманітних і нестандартних ідей;

- оцінювання проблемних ситуації, прийняття можливих та остаточних рішень, вибір рішення з низки альтернатив;

- розробка авторських програм організації педагогічного процесу з метою розвитку конструктивних (вибір засобів для здійснення замислу; опис того, що необхідно зробити, які ресурси для цього знадобляться; опис послідовності дій; характеристика можливих утруднень) та прогностичних (обґрунтування причинно-наслідкових зв'язків; передбачення можливих подій) мислення та вмінь.

INNOWACYJNA EDUKACJA A KOMPETENCJE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Dorota Podgórska-Jachnik

O potrzebie innowacyjności we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy

Współczesność i nowoczesność w potocznym języku często bywają traktowane jako synonimy, jednak w naukowym dyskursie wcale tak być nie musi. Wręcz przeciwnie. Dyskusja na temat „ile nowoczesności we współczesności” i jakie są tego skutki dla człowieka wypełniła praktycznie cały XX wiek, z dekadencjnym akcentem u jego rozmiotanego znaczeniowo schyłku [386]. Obwieszczono nawet wtedy koniec historycznego postępu świata i koniec człowieka w następstwie biotechnologicznej rewolucji [359; 360]. Mnożone przez analogię kolejne symboliczne „końce” pozwalały oczekiwać końca... wszystkich końców¹. Niepokojom takim sprzyjały wielkie wydarzenia społeczne tego okresu – upadki reżimów, rozpad Związku Sowieckiego, zburzenie muru berlińskiego; wielkie katastrofy – awaria elektrowni jądrowej w Czarnobylu; wielkie akty terroru – atak na biurowce World Trade Center w Nowym Jorku – jako wyjątkowo „mocne wejście” w nowe stulecie. Wszystko to na tle ciągłego, oszałamiającego pochodu odkryć naukowych, dowodzących potęgi ludzkiego rozumu.

Nowoczesność, kojarzona z postępem technicznym i wysoko zaawansowanymi technologiami, bezsprzecznie odcisnęła silne piętno na rozwoju społeczeństw ludzkich. Wymykając się z laboratoriów, fabryk i politechnik, zaznaczyła i zaznacza nadal swoje ślady również w teorii nauk społecznych i humanistycznych. Budzi nieustanne nadzieje na lepszą przyszłość ludzkości – najlepiej taką bez cierpień, chorób, wysiłków i wyrzeczeń, ale i lęku przed ukrytą destrukcyjną siłą, którą pełni obaw, lecz z pokorą przyjmujemy jako domniemane konieczne koszty postępu [346]. Jako swoistą miarę entropii złożonego układu, którego mechanizm jest tak człowiekowi znany, jak i nieznan, przewidywalny, jak i nieprzewidywalny, kontrolowany przez niego, jak i niekontrolowany... Czy tego chcemy, czy nie chcemy nowoczesność i postęp powodują trwałe i nieodwracalne scalenie dwóch wymiarów rzeczywistości we wszechobecne sieci maszyn technospołecznych², przenikających do życia człowieka w jego sferze indywidualnej i zbiorowej.

¹ Zwrot zapożyczony od Bruno Latoura, choć użyty tutaj w innym znaczeniu niż w oryginalne. *Koniec wszystkich końców* – to tytuł jednego z rozdziałów książki Latoura, deklarujący wyrażoną przez autora potrzebę radykalnego zamknięcia wszystkich postmodernistycznych dywagacji. Zob. B. Latour (2011), *Nigdy nie byliśmy nowocześni*, Warszawa, s. 86.

² W tłumaczeniu polskim książki Bruno Latoura, zaproponowanym przez tłumacza Macieja Gdula, dla uniknięcia skojarzeń z polskim znaczeniem socjotechniki (zob. Latour B.

W obszarze nauk społecznych i humanistycznych, włączając w to pedagogikę, trwają ożywione spory o (po)nowoczesność kondycji naszej rzeczywistości [378]: czy to jeszcze moderna, czy już post-? W radykalnej krytyce kwestionuje się trywializowanie kryteriów nowoczesności: „Czy człowiek, który przemierza świat w samolotach, śpi w drogich hotelach i zawsze jest podłączony do internetu, jest nowoczesny? Kiedy czytam te wszystkie uczone bzdury nieudanych naśladowców Zygmunta Baumana, to krew mnie zalewa” – irytuje się Michał Buchowski [347]. Krytyce poddany jest jednak również jałowy sceptycyzm ponowoczesności. Bruno Latour, powątpiewający, czy kiedykolwiek w ogóle byliśmy nowocześni, pisze jednocześnie o postmodernizmie w taki sposób: „Nie znajduję słów wystarczająco obraźliwych, by opisać ten ruch intelektualny albo raczej intelektualny bezruch, przez który ludzie i nieludzie pozostawieni są dryfowaniu” [378, s. 89.]. A dalej: „O postmodernistach można powiedzieć jedną dobrą rzecz: po nich nie ma już nic. [...] Są końcem historii, a najbardziej zadziwiające jest to, że naprawdę sami w to wierzą [...]. *Niczego nie możecie od nas oczekiwać*, oznajmniają rozkosznie Baudrillard i Lyotard. I mają rację. Dokończenie historii nie jest w ich mocy” [378, s. 90]. Intensywność owego sporu dowodzi, iż kryteria modernizmu i postmodernizmu nie są wcale takie oczywiste, a zatem poza prostą opozycją spodziewać się można jeszcze innych racjonalności, w których zawsze jednak trzeba się odnieść do kluczowego pojęcia nowoczesności.

Jak zatem zdefiniować czasy, w których żyjemy? W wariacjach opisu współczesnego świata słyszmy już bowiem nie tylko o nowoczesności, o jednym jej modelu, lecz dwu nowoczesnościach czy nawet ich wielości. Pojęcia ponowoczesności/postmodernizmu¹ dopełniają inne: to, które ma oznaczać dopiero perspektywiczne wyczekiwanie na nią, czyli przedponowoczesność/ przedpostmodernizm, to, które oznacza projekt zaprzeczający nowoczesności, czyli antynowoczesność/antymodernizm [378, s. 86–87], tudzież to, które jest jakąś jej alternatywą, określoną alternowoczesnością/altermodernizmem [387]. W obszarze tych wątpliwości, analiz i sporów używane są różne argumenty, ale w każdej z wyróżnionych opcji punkt wyjściowy poszukiwań stanowi jednak to, co określamy nowoczesnością – uwzględniając również spory semantyczne nad samą jej definicją. Nowoczesność można bowiem różnie definiować, wartościować i sytuować (semantycznie, historycznie, geograficznie), ale nie można jej zaprzeczyć². Lub inaczej: zaprzeczając, można podkreślać jej znaczenie. Można ją krytykować, ale nie można od niej uciec. Można próbować opisywać na różnych podbudowach relacje pomiędzy naturą, społeczeństwem, polityką a nowoczesną techniką, ale nie można zrezygnować

(2011), *Nigdy nie byliśmy...* dz. cyt., s. 17, przyp. 8).

¹ Z. Bauman, *Szkice...* dz. cyt.

² Nawet kilkakrotnie cytowany już tytuł książki B. Latoura nie tyle przeczy samemu fenomenowi nowoczesności, ile podkreśla istnienie sprzeczności epistemologicznej.

z ciągłego poznawania i prób zrozumienia nowoczesności z całą jej dynamiczną zmiennością oraz nie można obyć się bez kompetencji, które służą do „obsługiwania” tego nowoczesnego świata. Odpowiedź na pytanie, jak go obsłużyć, jawi się już tylko jedna: tylko wiedzą – tym, z czego ten świat wyrasta i co z niego wypływa, tak więc to wiedza, informacja i kompetencje stają się kluczem człowieka do teraźniejszości i przyszłości.

„Współczesny świat nieustannie musi się uczyć” [374], a współczesne społeczeństwo musi budować podstawy swojego bytu na wiedzy. Hasło „społeczeństwa opartego na wiedzy”, choć brzmi jak motto współczesności (i taką *de facto* pełni rolę), nie jest jednak wytworem XXI, ani nawet XX wieku. Jest świadectwem racjonalnego podejścia człowieka do kierowania własnym życiem i zarządzania dostępnymi w nim zasobami. Wśród specjalistów od zarządzania wiedza traktowana jest jako zasób najcenniejszy i strategiczny, aczkolwiek pozyskiwany w szczególny sposób: trzeba ją bowiem stale „produkować”. A.J. Fazlagić twierdzi, że określenie „oparty na wiedzy” powinno być utożsamiane z „nakładami, procesami i wynikami działalności człowieka, które są istotnie bardziej efektywne dzięki zastosowaniu wiedzy. [...] [Pojęcie] „oparty na wiedzy” należy kojarzyć z wartością dodaną pochodzącą od wiedzy. Wartość ta pochodzi od interpretacji informacji, w związku z tym każdy system społeczny (np. narod, pracownicy w przedsiębiorstwie) zależy od zdolności do interpretacji informacji, a ta z kolei pochodzi w dużej mierze z edukacji i wychowania (choć ważne są także zdolności wrodzone)” [355]. Definicje te dają pozory wyboru. Natomiast czy rzeczywiście ludzkość ma taki wybór? Czy może założyć rezygnację z wiedzy? Niestety, poza utopijnymi lub skrajnie anarchistycznymi projektami odrzucenia obecnego porządku świata, wydaje się, że takiej alternatywy nie ma. Potrzeba wiedzy jest imperatywem na miarę przetrwania ludzkości – czasem w obronie przed zagrożeniami lub ryzykiem, które sama sobie stworzyła, ale i tak nie potrafi sobie już z nim dalej poradzić bez ciągłego nowych zasobów wiedzy².

Nawoływanie do nabywania wiedzy ubierane jest w różne, zmieniające się deklaracje semantyczne, ale znaczy właściwie ciągle to samo: uczcie się! Uczcie się – ciągle, ustawicznie, permanentnie, przez całe życie – zawsze (*Lifelong Learning*), przy każdej okazji i w każdy sposób (*Life-wide Learning*). Uczcie się – choć i tak już nigdy nie wchłoniecie całych, ciągle przyrastających zasobów ludzkiej wiedzy.

¹ Możliwe jest jeszcze inne źródło wiedzy: można pozyskać ją poprzez importowanie, jednak – o ile ma to duże znaczenie z punktu widzenia konkretnych społeczności (tak np. państwa, jak i przedsiębiorstwa) – w skali całej ludzkości zasoby wiedzy objętej potencjalnym importem są w sposób oczywisty ograniczone i zależne od zasobów wiedzy wyprodukowanej.

² Por. Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa.

Charakterystyczną cechą czasów, w jakich żyjemy, jest coraz szybsza dezaktualizacja wiedzy, co przejawia się przede wszystkim ciągle zmieniającymi się i błyskawicznie starzejącymi technologiami. „Społeczeństwo wiedzy stwarza warunki, aby jutro przedstawić nowe pomysły, o których wczoraj nawet nie myśleliśmy, a które pojutrze mogą być przestarzałe i wymagające zmiany. [...] Zastosowanie w praktyce nowych rozwiązań odbywa się w bardzo wąskich przedziałach czasowych (odbywa się bardzo szybko), a intensywność zachodzenia zmian ulega zasadniczemu wzmocnieniu” [374]. Zatem współczesna ludzkość żyje zmianą i dzięki zmianie, a w wiedzy i postępie ciągle upatruje lepszego jutra, wyzwolenia od cierpień, głodu, chorób, choć przecież często w praktyce właśnie postęp nasila te zjawiska. Uruchamia się błędne koło potrzeby nowych, jeszcze lepszych rozwiązań, nowych, jeszcze lepszych pomysłów, nowych, jeszcze lepszych technologii. Nie potrafimy wytworzyć ich bez wiedzy. Bez wiedzy – i bez innowacyjności.

Innowacyjność, jako złożona zdolność do generowania nowych pomysłów, jawi się jako nadzieja współczesnego społeczeństwa. Po pierwsze dlatego, że wielość pomysłów faktycznie daje większą szansę na znalezienie tych nowych odkrywczych i pożądaných rozwiązań, od których zależy uporanie się z konkretnymi problemami technicznymi, medycznymi, społecznymi i in. Po drugie dlatego, że obraz nieznanego ograniczeń ludzkiego umysłu budzi wiarę i nadzieję na możliwość pokonania wszystkich trudności, daje poczucie panowania człowieka nad światem. Nawet gdy to przesadne, złudne i zawodne, pozwala myśleć optymistycznie o teraźniejszości i przyszłości zaprzęgniętej do zmian na rzecz dobra człowieka. Odzwierciedlają to słowa Fazlagicia: „Innowacja polega na stworzeniu nowej wiedzy, która zostanie pozytywnie zweryfikowana i wdrożona jako usprawnienie. Innowacja jest przedostatnim stadium postępu: na końcu łańcucha postępu powinny znajdować się korzyść bądź dobro innego człowieka” [356].

Przekonanie, ale i konkretne wskaźniki społeczne i ekonomiczne dowodzące, że społeczeństwom innowacyjnym żyje się lepiej, kreują swoisty ruch na rzecz innowacyjności. „Świat potrzebuje twoich pomysłów!” to hasło rządowej kampanii Promocji Postaw Proinnowacyjnych¹, zamieszczone na rządowej stronie internetowej, na której roi się od przykładów inicjatyw promujących ideę innowacyjności w społeczeństwie. Centra transferu technologii, preinkubatory i inkubatory przedsiębiorczości, klastry, parki technologiczne, kluby innowacyjnych przedsiębiorstw, a nawet sieci tzw. aniołów biznesu albo akcje zarażania wirusem innowacyjności – wszystko po to, by wydobyć tę cenną właściwość, z którą wiążemy jako społeczeństwo tyle nadziei.

Czym jest innowacyjność? Przywoływany już J. Fazlagić, autor licznych opracowań na temat innowacyjności w różnych sferach życia gospodarczego

¹ Zob. http://www.pi.gov.pl/PPP/chapter_86103.asp.

i społecznego, cytuje za Business Council of New York State, iż innowacja jest połączeniem „inwencji, wglądu i przedsiębiorczości, który powoduje powstawanie nowych branż, tworzy nową wartość i tworzy nowe wartościowe miejsca pracy” [356]. Zatem jest to rodzaj produktywnej kreatywności, trafiającej dodatkowo w najbardziej aktualne i żywotne potrzeby, czyli takiej postawy kreatywnej i twórczej, która przekłada się na prawdziwe ekonomiczne walory, mającej swoją cenę rynkową, budującej dobrobyt społeczny. Kreatywności, którą w dużym stopniu można i wykształcić, i nią zarządzać, a więc która powinna interesować w równym stopniu ekonomistów – specjalistów od zarządzania, jak i pedagogów. Ekonomści podpisują się pod tym, iż zwiększające się zapotrzebowanie na ludzi wykształconych jest jednym z przejawów innowacyjności i postępu. „Naturalne jest, że gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje osób kreatywnych, przedsiębiorczych, chcących się cały czas rozwijać, zdobywać wiedzę, podnosić swoje kwalifikacje” [374]. Skoro Polska potrzebuje innowatorów, to znaczy również, że potrzebuje innowacyjnej szkoły i nauczycieli, a dobre przygotowanie zawodowe nauczyciela wymaga też innowacyjnej praktyki pedagogicznej.

Edukacyjne bariery ograniczające innowacyjność

Mimo iż jako naród potrafimy zdobyć się na wybitne osiągnięcia intelektualne, wydaliśmy przecież na świat wielu wynalazców, wybitnych naukowców, jesteśmy autorami nowych rozwiązań i nowych technologii, to jednak według raportu *The European Innovation Scoreboard* (EIS) nie mamy cech społeczeństwa innowacyjnego. Wręcz przeciwnie – można nawet mówić o nas jako społeczeństwie antyinnowacyjnym [356]. To smutne i niepokojące, bo oznacza to „uśmiercanie talentów”, marnotrawienie kapitału ludzkiego, wyrzucanie na śmietnik dobrych pomysłów, w sumie: niszczenie zasobów, które powinny nas prowadzić do dobrobytu. Czego nam brakuje, żeby w pełni wykorzystać to, co posiadamy? – może wiary w siebie, może wytrwałości, może jednak po prostu samej wiedzy lub kompetencji, by ją skutecznie wykorzystać? Ciężko to przyjąć, ale społeczeństwem wiedzy jest przecież „takie społeczeństwo, w którym ludzie mają dość wiedzy, aby z uzyskanej informacji umieć zrobić odpowiedni użytek” [374].

Porównanie naszej wiedzy względem wiedzy przedstawicieli innych krajów jest możliwe dzięki międzynarodowym badaniom edukacyjnym. Niestety, wyniki badań Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), które prowadzone były pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na przestrzeni lat 2000–2009 nie napawają zbytnim optymizmem. Badania porównawcze 400 000 piętnastolatków z całego świata wykazały znacząco gorsze wyniki polskiej młodzieży (2000 r.), choć w 2006 r. odnotowano też (po raz pierwszy) statystycznie istotnie lepsze wyniki niż wynosi średnia dla krajów OECD

w zakresie umiejętności czytania i analizy tekstu literackiego¹. Polska młodzież wypada słabiej w prostych zadaniach, polegających na odczytywaniu danych z diagramów i tabel, wyszukiwaniu informacji, zwłaszcza przy zadaniach o dosyć dużym stopniu trudności, wieloetapowych, wymagających korzystania z różnych źródeł informacji. Mimo niewielkiej stopniowej poprawy widocznej w kolejnych badaniach problemy z myśleniem hipotetyczno-dedukcyjnym, weryfikacją stawianych hipotez, a więc z testowaniem rodzących się pomysłów wydają się wiązać z ograniczoną umiejętnością korzystania z własnych doświadczeń i obserwacji (jeśli chodzi o wiedzę nabywaną w ramach zajęć szkolnych, nie odbiegamy od normy). Okazuje się, że nasi uczniowie „gorzej wypadają w zadaniach, w których trzeba postawić hipotezę, określić kategorię lub ustalić kryterium, a następnie systematycznie sprawdzić każde rozwiązanie. Trudność sprawia im także, gdy to rozwiązanie trzeba samodzielnie sformułować, zwięźle zapisać, wykreślić lub zaznaczyć na mapie”². Wyniki w testach myślenia matematycznego i naukowego wskazują na to, iż „Polscy gimnazjaliści specjalizują się w zadaniach odtworczych, rutynowych, [...] nie potrafią radzić sobie w sytuacjach wymagających samodzielnego, twórczego myślenia i rozumowania. W testach przyrodniczych okazało się, że znacznie trudniejsze okazały się dla polskich uczniów zadania testowe mierzące umiejętność rozpoznawania zagadnień naukowych oraz, w mniejszym stopniu, także zadania wskazujące na umiejętność interpretacji i wykorzystywania wyników i dowodów naukowych”³. Znamienne, że na lekcjach w polskich szkołach odbywa się znacznie mniej doświadczeń, pracy w laboratoriach oraz pracy w małych grupach, sprzyjających aktywnemu odkrywaniu wiedzy.

W przedstawianych wynikach są też oczywiście akcenty pozytywne, które można uznać za mocne strony naszych uczniów (naszej szkoły?). Pojawia się np. w kolejnych latach pewna poprawa wskaźników edukacyjnych, jest jednak ona tylko pośrednia i częściowa. Wymowę tych pozytywów tonuje jednak ogólna konkluzja, wywiedziona z podsumowania całości badań, iż „słabe wyniki najlepszych polskich uczniów mogą rzutować na ich przyszłość edukacyjną i zawodową; [...] polska szkoła podstawowa i gimnazjum utrudniają start najlepszych uczniów w konkurencji z innymi szkołami przygotowującymi uczniów do funkcjonowania na rynku edukacyjnym i rynku pracy w Europie”⁴.

Przedstawione wyniki nie są w naszym kraju tajemnicą. Zdając sobie z nich sprawę, podjęto już pewne kroki zaradcze, np. w kierunku „ratowania” wiedzy matematycznej naszych uczniów, przywrócenia obowiązkowej

¹ Z raportu PISA 2006, za: Norkowska E., *Wyniki badań PISA* [online], Wrocław [dostęp 15.02.2012 r.]. Dostępny w internecie <http://www.dodn.wroclaw.pl/download/26pisa.pdf>.

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

matury z matematyki, reformy programów szkół ponadgimnazjalnych¹, jednak przytaczam je po to, by wykazać specyficzny charakter niedostatków kształcenia polskiej młodzieży, pozostających w wyraźnym związku treściowym² z barierami w zakresie innowacyjności: młodym ludziom wyraźnie brak kreatywności, samodzielności myślenia, wychodzenia poza dostarczone informacje, co stanowi najbardziej pożądany mechanizm tworzenia wiedzy w koncepcjach konstruktywistycznych.

Drugim składnikiem innowacyjności jest – w świetle zamieszczonych wyżej definicji – przedsiębiorczość. Obraz przedsiębiorczości polskiego społeczeństwa jest dość złożony. Obecnie mamy do czynienia z osłabieniem fali przedsiębiorczości zrodzonej w atmosferze nadziei i nowych szans, jaką budziła transformacja ustrojowa lat 90. Trudno w jednoznaczny sposób komentować to zjawisko, z jednej strony potęgowane niechęcią do ryzyka gospodarczego w atmosferze światowego kryzysu (likwidacja przedsiębiorstw), z drugiej niwelowane działaniami politycznymi i ekonomicznymi podtrzymującymi samozatrudnienie (dotacje z różnych źródeł, w dużej mierze ze środków unijnych, na rozwój własnej działalności gospodarczej i wyrownywanie szans). Raport Amway Europe, prezentowany na konferencji Polskiej Konfederacji Pracodawców Prywatnych „Lewiatan” w listopadzie 2011 r. w czasie Światowego Tygodnia Przedsiębiorczości, zawiera dość optymistyczne dane, wskazujące, iż pod względem stosunku do samozatrudnienia, zwłaszcza w przypadku młodych ludzi, nie odbiegamy od większości krajów europejskich. Choć daleko nam do czołówki, zbliżamy się do poziomu optymalnego [368]. Natomiast ze wszystkich krajów europejskich występuje u nas największa rozbieżność – prawdziwa przepaść – pomiędzy liczbą osób deklarujących chęć prowadzenia działalności gospodarczej (40%) a rzeczywistą liczbą osób prowadzących własną firmę (6%). Analiza danych pod kątem przyczyn takiego stanu rzeczy kieruje nas do hipotezy dotyczącej (nie)wiedzy, bowiem „42% Europejczyków (46% Polaków) nie podjęłoby ryzyka związanego z prowadzeniem własnej działalności gospodarczej ze względu na brak wiedzy ekonomicznej. Więcej niż co trzecia osoba (35% w Europie, 40% w Polsce) ma wiele wątpliwości odnośnie własnych umiejętności i wiedzy, nie czuje się przygotowana do prowadzenia własnej firmy. 59% Europejczyków (66% Polaków) twierdzi, że powinno być więcej programów edukacyjnych organizowanych przez instytucje publiczne, przeznaczonych dla osób rozpoczynających

¹ Reformy przyjętej akurat przez społeczeństwo bardzo krytycznie, z alarmistycznymi wizjami skutków w postaci dalszej degradacji intelektualnej, np. w zakresie wiedzy historycznej, ale za wcześniej na ocenę dopiero co wprowadzonych rozwiązań. Natomiast nie za wcześniej (może nawet za późno) na dyskusję na ten temat, problemem jest bowiem to, że przyjęte regulacje nie były poddane wystarczającym konsultacjom, które pozwoliłyby zaprojektować choćby obraz ich skutków w kontekście spodziewanych efektów kształcenia.

² Prawdopodobnie i przyczynowo-skutkowym, ale skoro brak stosownych badań, nie można sobie pozwolić na spekulacje w tym zakresie.

prowadzenie działalności gospodarczej”. Wskazuje to na bariery edukacyjne rozwoju przedsiębiorczości, a tym samym innowacyjności. Sugeruje też, iż dzieci i młodzież, spotykając się z takimi zachowawczymi postawami dorosłych, nie otrzymują wystarczająco stymulujących wzorców przedsiębiorczości. Jeśli nie wyrowna tego szkoła (w naszym społeczeństwie raczej utrwalająca zroźnicowanie uczniów ze względu na różne niekorzystne czynniki, niż je niwelująca [350]), to trudno oczekiwać nagle eksplozji innowacyjności.

Innowacyjny nauczyciel – jak go wykształcić?

Szansą na zmianę opisanego wyżej stanu rzeczy byłaby prawdziwie innowacyjna szkoła, przy czym innowacyjność oświatową można tu traktować zarówno jako cel (innowacyjność jako wartość w środowisku szkolnym promującym postawę innowacyjności wśród uczniów), jak i jako środek (innowacje oświatowe jako sposób poszukiwania drogi do podniesienia jakości edukacji). W jednym i w drugim przypadku kluczową osobą okazuje się nauczyciel. Nauczyciel innowator jest bowiem siłą napędową zmian w systemie edukacji – nawet niezależnie od realizacji formalnej ścieżki reform systemowych. Dowodem na to był w Polsce ruch w zakresie tworzenia klas autorskich, bazujący na inicjatywie twórczych, wrażliwych pedagogów, wykorzystujących tworzącą się przestrzeń dla autonomii nauczycielskiej [403, s.95-96]. Charakterystyczna dla tego ruchu była atmosfera tworzenia nowej jakości edukacji, wspierania się, dzielenia doświadczeniami. W takiej atmosferze wzajemnego uczenia się współpracują dotąd grupy nauczycieli innowatorów, skupionych np. w Stowarzyszeniu Nauczycieli Edukacji Początkowej (SNEP), organizujące dla swoich członków spotkania, szkolenia, ogólnopolskie zjazdy. Miałam możliwość uczestniczenia w jednym z takich zjazdów, co było dla mnie przede wszystkim wspaniałą okazją do poznania grupy kreatywnych, otwartych na nowe wyzwania nauczycielek. Dzieliły się swoimi doświadczeniami na temat warsztatu pracy, wspólnie uczyły się w nieskrępowanej atmosferze przyjaźni, radości i zabawy¹. To bardzo cenne źródło informacji, zwłaszcza w systemie oświaty, w którym, jak wynika z badań, dominują osoby preferujące kontakty osobiste w celu pozyskania wiedzy [356].

Jednocześnie – dla przeciwwagi – warto pokazać, jak ideę doskonalenia się nauczycieli w oparciu o bezpośrednią osobistą wymianę doświadczeń łatwo zabić zbytnim formalizmem i niezrozumieniem, na czym tak naprawdę polega dzielenie się wiedzą pedagogiczną. „Szczególnie skutecznym sposobem zabijania moralno-społecznej wrażliwości nauczycieli jest tzw. «system» awansów zawodowych.[...] Kryteria awansu [...] są na ogół ograniczone do zbierania dokumentacji. To, co jest naturalnym prawem moralnym i obowiązkiem koleżeńskim, a więc «dzielenie się wiedzą

¹ Zob. strona internetowa SNEP: <http://www.snep.edu.pl>.

i doświadczeniem», musi być udokumentowane podpisem osoby, której się pomaga” [354, s. 20–21].

Takich pozorów w „doskonaleniu” zawodowym pedagogów bywa więcej. Można rozciągnąć na nie używane niegdyś przez R. Więckowskiego pojęcie fasadowości w edukacji. Fasadowość, niestety, dotyczyć też może samej innowacyjności w szkole. Na zjawisko takie zwraca uwagę T. Giza [362, s. 490-491]. Ponieważ innowacyjne nastawienie nauczyciela wartościowane jest pozytywnie – buduje jego dobrą opinię, jest powodem do wyróżnień, czasem nagród o charakterze finansowym, pojawia się duża liczba pseudoinnowatorów, osób wprowadzających pozorne, powierzchowne, często efekciarskie zmiany do swojego warsztatu pracy. Często pod nazwą „program autorski”, „innowacje” czy „alternatywa” kryje się niewiele – może to być odtworcza, przypadkowa inicjatywa – jak mówi J. Rutkowiak, skomponowana w technice *bricollage* – o wątpliwych walorach tak innowacyjnych, jak i w ogóle pedagogicznych [362, s. 90]. „Status nauczycieli – realizatorów cudzych pomysłów nadal dominuje nad faktycznymi innowatorami, nawet w grupie tych, których wyłoniono [w badaniach T. Gizy – przyp. D. P.-J.] jako twórczych. [...] Wiele działań nauczycielskich, uznanych w swoim środowisku za «twórczą pracę», «program autorski», «konceptę nowatorską» itd. nie spełnia kryteriów, by być tak określanymi, już na etapie analizy źródeł ich powstawania” [362, s. 90].

Poszukiwanie sposobu na wykształcenie twórczego i jednocześnie innowacyjnie nastawionego nauczyciela – jak widzimy, nie jest to dokładnie to samo – nie jest łatwą sprawą. Z pewnością efekt ostateczny jest wypadkową czynników osobowościowych, pierwiastka kreatywnego, otwarcia na nowe doświadczenia i doświadczeń edukacyjnych. Rola zajęć akademickich w toku kształcenia na studiach pedagogicznych jest z pewnością bardzo istotna. Nawoływanie o dobre programy kształcenia byłoby truizmem, zresztą aktualne prace nad programami studiów, wymuszone koniecznością ich opisu w kategoriach efektów kształcenia, zgodnie z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), sprzyjają takiej refleksji, a przy większej autonomii programowej uczelni wyzwalają innowacyjność również w tym zakresie. Jesteśmy w toku interesującego eksperymentu, o trudnych do przewidzenia rezultatach, na którego efekty, z niepokojem, ale i z nadzieją, trzeba jeszcze poczekać.

Nie podejmuję się też tutaj szczegółowej analizy programów kształcenia przyszłych nauczycieli, gdyż monografia koncentruje się tylko na jednym elemencie tego kształcenia – pedagogicznych praktykach zawodowych. Solidne przygotowanie akademickie, przede wszystkim humanistyczne i psychologiczne (społeczne), jest bezsprzecznie istotnym czynnikiem, który utrzymuje w stanie aktywności krytyczną świadomość w momencie zetknięcia ze szkolną rzeczywistością. Dla nauczyciela czy adepta zawodu nauczycielskiego musi to być także krytyczna samoświadomość. W perspektywie dalszej pracy pedagogicznej może ona uchronić przed

przyszłą rutyną, wyzwalać dążenie do ciągłego samorozwoju. Obserwacja studentów i studentek pedagogiki nasuwa jednak wnioski, iż żeby popaść w rutynę, wcale nie trzeba być wieloletnim pracownikiem. W rutynizowanie czynności zawodowych, zwłaszcza dydaktycznych, można popaść bardzo wcześnie, i jest to chyba jeden z najgorszych scenariuszy rozwoju zawodowego – już rutyna, choć jeszcze mierne doświadczenie. Paradoksalnie sprzyjać temu może wielość materiałów i pomocy dydaktycznych, gotowe scenariusze i pomysły. Mogą być one użyte zarówno w sposób kreatywny, interaktywny, ze zrozumieniem tego, co tak naprawdę dzieje się w klasie, jak i odtworczo, a nawet bez elementarnego zrozumienia. Groźna jest nierefleksyjna metodyczna realizacja takiego zamysłu, stąd tak istotna rola nauczyciela-mistrza obecnego przy pierwszych próbach pedagogicznego działania i wprowadzania praktykanta czy praktykantki w arkana zawodu. Obecność nauczyciela wskazującego, jak coś zrobić, motywującego do poszukiwań, ale także burzącego powierzchowną satysfakcję z wykonania zadania, jeśli nie towarzyszy temu próba osiągnięcia zrozumienia wywołanych procesów.

Wspominając własne doświadczenia praktyk pedagogicznych, w których uczestniczyłam jako studentka, mogę powiedzieć, że wiem, jak silnym przeżyciem są pierwsze prowadzone lekcje i jak ważny jest proces ich omawiania z opiekunem. Ukazuje on często początkującemu nauczycielowi takie aspekty zajęć, o których nie miał nawet pojęcia. Jeśli nauczyciel pełni rolę krytycznego, choć życzliwego lustra, taka nauka utrwała się na lata. Ciekawe, że w czasie spotkań z przyjaciółmi ze studiów wspomina się najczęściej – z pełnym pobłażliwością rozrzwaniem – właśnie własne błędy, potknięcia, pomyłki. Choć należy im zapobiegać, gdyż nie można nieodpowiedzialnie eksperymentować na uczniach, to dopiero one uczą pokory wobec zawodu. Przypominam sobie też bardzo trudne dla uczestników praktyki na swoich studiach podyplomowych z surdopedagogiki. Trudność ich była nieporównywalnie większa niż praktyk na innych specjalnościach ze względu na poważne bariery komunikacyjne w kontaktach z niesłyszącymi dziećmi¹. Wspominam życzliwą zachętę mojej ówczesnej opiekunki praktyk, potem bliskiej współpracownicy i przyjaciółki, niestety nieżyjącej już dziś Urszuli Wiąckiewicz. Była doświadczonym surdopedagogiem, dyrektorem szkoły dla niesłyszących dzieci, autorką podręczników dla nich i opracowań metodycznych. Niewątpliwie znakomitą nauczycielką i kreatywną innowatorką. To ona mądrze wyciszała nasze lęki, mówiąc: „Nie bojcie się, jak nie położycie lekcji z głuchymi dziećmi, to

¹ Pod koniec lat 90. w programie studiów z surdopedagogiki nie było jeszcze żadnych zajęć z zakresu języka migowego czy innego sposobu porozumiewania się z osobami niesłyszącymi, np. fonogestów. Można było wybrać się na takie kursy niezależnie od studiów i wiele osób tak robiło, właśnie po zajęciach praktycznych w szkole dla niesłyszących. To między innymi może być przykładem refleksyjnej oceny własnych (nie)kompetencji wyniesionych z praktyki pedagogicznej.

nigdy się nie dowiecie, jak naprawdę one myślą, jak się komunikują, jak postrzegają świat!”¹. Warto dodać, że jako opiekunka nasza, ale jednocześnie swoich uczniów, czuwała na lekcji, gdy naprawdę zdarzały się przypadki „położenia” zajęć, zabrnienia w „ślepa uliczkę”. Naprawiała na bieżąco nasze błędy, by nie odbiły się na zrozumieniu lekcji przez uczniów, a to naprawdę było możliwe przy tak poważnej barierze komunikacyjnej między początkującymi adeptkami surdopedagogiki a dziećmi z głębokim uszkodzeniem słuchu. Porażki możliwe są zresztą nie tylko na początku drogi nauczyciela, zwłaszcza innowatora: „«Innowacyjność» ma także swoją ciemną stronę. Na każdego innowatora, który odniósł sukces, przypadają setki, jeśli nie tysiące tych, którym się nie powiodło. Nikt nie prowadzi statystyk takich porażek, bo i przyczyny ich są różne” [357]. Jeśli oczekujemy innowacyjności, musimy stworzyć również odpowiednio szerokie pole do doświadczeń, no i niestety także niepowodzeń. Trzeba się również przygotować psychicznie do tego, że innowacje to nie tylko zwycięstwa, to także porażki, które nie powinny stawać się porażkami osobistymi.

Odchodząc od wątku prywatnego, warto powrócić jeszcze do tego, co piszą inni na temat uczenia się od bardziej doświadczonych nauczycieli, zarówno w relacji mistrz – uczeń, jak i w relacji partnerskiej. Relacji mistrz – uczeń poświęcono w literaturze stosunkowo dużo miejsca, gdyż zawsze jest to relacja fascynująca¹. Musi tu bowiem zająć pewna szczególna zbieżność: mianowicie ktoś jest mistrzem (może być mistrzem, ma właściwości, które pozwalają być mu mistrzem), ale też ktoś zostaje mistrzem wybrany (staje się mistrzem dla kogoś, zyskuje ucznia, uczeń uznaje go za mistrza). Do tej relacji zatem trzeba dojrzeć z obydwu stron – nie może być ona zadana, zaprogramowana. Nie można mistrza przydzielić uczniowi – można jedynie stworzyć warunki do zaistnienia takiej relacji. Zdarza się – i to dobry sygnał – że nasz nauczyciel, także nauczyciel zawodu pedagoga, staje się naszym mistrzem. Dobrze, jeśli ktoś z młodych adeptów zawodu pedagoga natrafi na swego mistrza, ale trudno oczekiwać tego na skalę powszechną.

Drugi model relacji – relacja partnerska lub semipartnerska – pojawia się częściej pomiędzy praktykantami a ich opiekunami-nauczycielami. To również dobry punkt wyjścia do kształtowania praktycznych kompetencji. Jego walorem jest zazwyczaj większa bezpośredniość, mniejsze sformalizowanie komunikacji. Praktykanci w takich relacjach czują się bezpiecznie, chętniej się otwierają, odsłaniając również swoją niewiedzę. Łatwiej włączyć ich do zajęć na zasadach asystentury czy co-teachingu. Spotkałam się też z przykładami takich sytuacji, kiedy sami opiekunowie praktyk korzystali z wiedzy studenta, np. poznanych przez niego na uczelni metod, propozycji zabaw, zaprojektowanych pomocy dydaktycznych czy

¹ Por. Mika B. (2002), „Nauczyciel – mistrzem” – o potrzebie wzorów osobowości dla współczesnej edukacji [w:] Korzeniowska W. (red.), *Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna*, Kraków.

nowinek metodycznych, przejawiając tym postawę otwartości na innych i na różne źródła wiedzy. Nauczyciel pewny swoich umiejętności, bez kompleksów i potrzeby udowadniania własnej wielkości, czerpiący z warsztatu praktykanta, daje mu tak naprawdę więcej, niż można przypuszczać. Umacnia go w przekonaniu, że każdy ma coś do zaoferowania innym, a jednocześnie uczy dialogicznego, spotkaniowego, spersonalizowanego podejścia do wychowania i do drugiego człowieka. Wprowadzanie przez niego w zawód przybiera więc formę towarzyszenia w odkrywaniu tego, co pojawia się na wspólnej drodze. Można powiedzieć, że uczy dialogu przez dialog, gdyż stwarza tym samym model wymiany, który w przypadku relacji nauczyciel – uczeń/dorosły – dziecko będzie początkowo jeszcze bardziej asymetryczny niż między studentem a nauczycielem/dorosłym a dorosłym [400].

Do korzystania z cudzego doświadczenia trzeba być przygotowanym. Taką rolę mogą spełniać aktywne, np. warsztatowe, zajęcia¹, odpowiednio przygotowany przewodnik² lub dobrze przygotowany program praktyk³. Istotne, że nauczyciele-innowatorzy jako źródło swoich inspiracji najwyżej oceniają warsztaty (w badaniach T. Gizy 36,2%), lekcje koleżeńskie, pokazowe, zespoły samokształceniowe (17,6%) itp. [362, s. 89–90]. Możemy się domyślić, że – analogicznie – ogromne znaczenie dla przygotowywania przyszłych nauczycieli ma wprowadzanie ich w zawód poprzez praktykę i kontakt z doświadczonymi pedagogami.

Pytając o to, jak ukształtować studentki i studentów na przyszłych innowacyjnych pedagogów – nauczycieli i wychowawców – nie podaję szczegółowego przepisu. Nie jestem w stanie go podać i chyba nikt nie jest go w stanie przedstawić – jeśli oczekujemy tu jakiegoś algorytmu. Droga do innowacyjności nie poddaje się regułom algorytmicznym. To nawet byłoby

¹ Porównaj przykładową próbę rozwiązania tego problemu w Materiałach warsztatowych dla uczestników i uczestniczek projektu „Praktyka na miarę szyta”, który bliżej będzie omawiany w innych rozdziałach niniejszej monografii, szczególnie w jej II części (zob. www.praktyki-pedagogiczne.pl, zakładka Materiały). Tematykę samych warsztatów omawia w niniejszym tomie B. Olszewska w rozdziale *Rola warsztatów przygotowujących studentki i studentów do praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia do zawodu nauczyciela*, natomiast fotografie ilustrujące działania podjęte w projekcie zawiera załącznik nr 1.

² Również w zakładce Materiały pod adresem: www.praktyki-pedagogiczne.pl. Ponadto bardzo wartościowe w uczeniu się od innych mogą być materiały zawarte w *Przewodniku – Hospitacje koleżeńskie* [w:] Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa.

³ Taką próbą stworzenia użytecznego narzędzia było opracowanie innowacyjnego programu praktyk w projekcie „Praktyka na miarę szyta”. Chcąc się podzielić swoim doświadczeniem, zamieszczamy go w załączniku nr 2. Nie traktujemy go jako dzieła bez wad, ale dołożyliśmy starań – na etapie wcześniejszych badań, opracowywania wstępnej i po korekcie ostatecznej wersji programu – żeby był użytecznym narzędziem w naszej pracy. Może ktoś go wykorzysta, może kogoś zainspiruje, może ktoś podzieli się z nami swoim doświadczeniem i swoimi uwagami.

sprzeczne z definicją innowacji. Jest heurystycznym poszukiwaniem własnej ścieżki. Zamiast przepisu wskazuję na ważny element, zarazem etap w przygotowaniu pedagogicznym. Jest to naturalne środowisko do nabywania pedagogicznych umiejętności, zwłaszcza że to właśnie w szkołach dzielenie się wiedzą jest bardziej intensywne niż w pozostałych instytucjach systemu oświaty [356]. Praktyka pedagogiczna może być traktowana i jako warsztat rzemieślniczy, i jako pracownia artysty, i jako klinika uczenia się [381]. Wariantów i metafor może być więcej w zależności od przyjętej koncepcji samej roli zawodowej nauczyciela (tu odpowiednio: rzemiosło, sztuka lub profesja). Niezależnie od tego warto natomiast podjąć trud wypracowania optymalnego modelu takich praktyk, włączonych od dawna w tok kształcenia pedagogicznego na wyższej uczelni, jednak zaniedbanych koncepcyjnie, a przez to pewnie i niezadowolających w aspekcie swojej efektywności. Kolejne rozdziały tej książki zawierają różne głosy w dyskusji nad takim modelem, z odwołaniem zarówno do założeń teoretycznych, jak i doświadczeń praktycznych.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О.В. Столяренко

Актуальність проблеми пов'язана із тими демократичними процесами євроінтеграції, які зумовлюють підвищення вимог щодо якості підготовки майбутніх фахівців; з розумінням нової гуманітарної концепції освіти. Особливого значення набуває формування умінь толерантної міжособистісної взаємодії у студентської молоді, яка характеризується високим рівнем мобільності, міжкультурних контактів і комунікацій, міжнародних зв'язків і стосунків. Для багатьох студентів характерними є раціональний тип мислення, прагматичні інтереси, індивідуалістичні та егоїстичні настрої, подекуди й прояви агресивності, зневаги стосовно тих, хто відрізняється ходом своїх думок, дотриманням інших звичаїв і традицій. Вони часто стикаються з труднощами в процесі спілкування. Студенти мають не досить чіткі уявлення про духовність особистості, високу моральність, толерантні взаємини. Деяким із них важко вступити в діалог з малознайомою людиною. Під час міжособистісної взаємодії вони націлені на предмет спілкування, а не на особистість співрозмовника. Студентам цієї категорії властиві аергічність (вузькість кола спілкування, відсутність бажання контактувати з іншими людьми, прагнення займатися своїми справами, заглиблюватися у віртуальний світ комп'ютерних мереж); предметність спілкування, незалежність від групової думки, зорієнтованість на себе. Висловлені міркування доводять, що формування у майбутніх фахівців соціальних умінь міжособистісної взаємодії на основі толерантності є невідкладним завданням педагогічної теорії й практики.

Підготовка молоді до активної, творчої, професійної діяльності, виховання толерантності в людських стосунках є важливим завданням Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України». Напрямами державної політики в галузі виховання студентської молоді стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепції національного виховання, дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська). Закладена в них методологія виховання надає пріоритет різнобічно розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до гуманістичних і національних цінностей. Це актуалізує гуманістичні аспекти вузівської підготовки майбутнього фахівця в контексті оптимальної самореалізації його морально-особистісного

потенціалу. Від рівня сформованості гуманістичних якостей залежить результативність їхньої подальшої професійної діяльності, що вплине не лише на ефективність розвитку освітянської сфери, а й в цілому – на якість життя.

Виховна робота у вищому навчальному закладі створює для молодого спеціаліста додатковий резерв особистісного самотворення: він повинен оволодіти навиками професійної взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, із членами соціуму загалом, на основі послідовної й глибоко усвідомленої толерантності. Це складне інтегративне утворення науковці розглядають у загальній стратегії розвитку особистості (І. Бех, О. Асмолов, С. Бондирева, М. Липман, Д. Колесов, О. Клепцова, О. Кононко, В. Маралов, К. Роджерс, В. Сітаров, У. Солдатова, Л. Шайгерова). Орієнтири виховання молоді в цьому напрямку запропонували класики педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе, Р. Штайнер). Проблеми виховання молоді на основі принципів толерантної поведінки досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, Т. Білоус, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Пугачова, О. Рибак. Про те, що до означеної проблеми інтерес значно підвищився свідчать результати досліджень, захищених в Україні лише за останнє десятиліття кандидатських дисертацій (М. Андрєєв, Л. Бернадська, О. Волошина, О. Грива, А. Гусєв, О. Зарівна, Е. Койкова, І. Кушніренко, О. Орловська, Ю. Попик).

У процесі теоретичного обґрунтування проблеми виховання толерантності студентської молоді, як опори в організації міжособистісних взаємин нами були визначені концептуально-методологічні засади досліджуваної проблеми, розроблені провідними українськими ученими: *людиноцентризм* в освіті В. Кременя як напрям розвитку духовності нації; *соціокультурні домінанти*, які, на думку О. Сухомлинської, визначають тип соціальності, що залежить від рівня техніко-економічного розвитку; соціально-класову стратифікацію суспільства; етнонаціональну диференціацію; багатоманітність світоглядних орієнтацій, детермінованих релігійними, ідейними, філософськими, науковими установками; *антропологічний підхід*, що набуває дедалі більшої популярності й застосовується, на думку М. Богуславського, у розрізі розвитку педагогічної думки в контексті вивчення людини як особистості; концепція становлення особистості в системі «індивід – суспільство» В. Муляра; *інваріанти* ціннісного ставлення до людини І. Беха; *філософська концепція* «педагогіки добра» І. Зязюна.

Розробляючи модель процесу формування навиків толерантних взаємин в майбутніх учителів, яка повною мірою розкриває всі його етапи й структурні елементи, ми виходили із позиції, що виховання міжособистісної толерантності відбувається під час послідовної зміни змістового, процесуального та результативного компонентів. А відтак,

усі етапи цього процесу узгоджуються з логікою організації навчання і виховання у ВНЗ. Це актуалізація засвоєння знань, розуміння студентами сутності феномену толерантності, формування в них толерантних почуттів та набуття необхідних умінь і навичок толерантної міжособистісної взаємодії.

Змістовий компонент передбачає реалізацію трьох кроків: формування моральної свідомості за когнітивним критерієм, що конкретизується у виявленні обізнаності студентів з поняттям толерантності, толерантної міжособистісної взаємодії, усвідомлення її сутності та важливого значення, переконання в тому, що якість виступає не лише загальнолюдською цінністю, а й невід'ємним атрибутом майбутньої професійної діяльності; встановлення належного рівня рефлексивності (інтраперсональності) та соціальної перцепції (інтерперсональності). Другий крок спрямований на формування толерантних почуттів за емоційно – вольовим критерієм, зміст якого полягає у формуванні здатності студентів вищих навчальних закладів керувати своїм емоційним станом, стримувати імпульсивність, роздратування чи агресію, проявляти емоційну чуйність (емпатію) стосовно іншої людини. Зміст третього кроку полягає у формуванні належного рівня толерантної поведінки майбутніх учителів за практичним критерієм, що конкретизується в таких завданнях, як виявлення в них здатності до конструктивної комунікації, співпраці (кооперування) та злагодженості в спілкуванні на основі техніки толерантної суб'єкт-суб'єктної взаємодії; виявлення ступеня асертивності та проявів толерантної поведінки в конкретній діяльності й практиці організації взаємин з учасниками педагогічного процесу.

Окреслені етапи змістового компоненту педагогічної моделі виховання навиків толерантної взаємодії у студентів співвідносні із завданнями *процесуального компоненту*, сутність якого полягає в забезпеченні продуктивних педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх учителів, адже від них значною мірою залежить результат організованого виховного процесу. Визначені нами (у якості продуктивних) педагогічні умови виховання толерантності в студентів педагогічних вищих навчальних закладів передбачають організацію суб'єкт-суб'єктної особистісно-зорієнтованої міжособистісної взаємодії й створення в академічних групах атмосфери колективної співпраці та довіри; оптимізацію взаємин за рахунок розвитку у вихованців здатності до розуміння й прийняття власної особистості (рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); активізацію зусиль, спрямованих на розвиток здатності студентів до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Дієвими факторами, важелями досягнення окресленої мети є сукупність спеціальних організаційних заходів, що в нашому дослідженні передбачають застосування розробленої методики й такої форми виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь

міжособистісної толерантної взаємодії», що включає традиційні та інноваційні інтерактивні методи виховання (дискусія, серендипіті, рольові та ділові ігри (моделювання), діалогова взаємодія, аналіз ситуацій морального вибору, соціодрама), з допомогою яких ми досягли підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів. Це знайшло свій вияв у кращому розумінні різних аспектів і сутності цього феномену, оволодіння усіма групами вмінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності.

Результативний блок у моделі передбачає проведення підсумкового зрізу рівнів сформованості толерантної свідомості, толерантних почуттів і толерантної поведінки у студентів вищих навчальних закладів та аналіз динаміки зростання позитивних зрушень (рис. 1).

Домінантою роботи на формувальному етапі також стало виокремлення й доведення продуктивності педагогічних умов виховання толерантності в майбутніх учителів у процесі позааудиторної роботи на виховних годинах. Ми розуміли, що умови – це явища зовнішнього (соціокультурний простір) і внутрішнього (прояви суб'єкта діяльності) середовища, що найбільше впливають на розвиток психолого-педагогічного процесу, опосередкованого активністю особистості, групи [165, с. 125]. Якщо семантика слова «формування» має на увазі наявність суб'єкта діяльності та об'єкта, на який спрямована діяльність, то «виховання» – «соціальне, цілеспрямоване створення умов – матеріальних, духовних, організаційних – для розвитку людини» [228, с. 165]. Враховуючи наявні визначення, під педагогічними умовами виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів ми вважали сукупність факторів, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі й впливають на його результативність. Зазначимо, що в нашому дослідженні ми розглядаємо толерантність у міжособистісних взаєминах як складну багатокomпонентну якість, виховання якої у студентів залежить від багатьох факторів.

Формувальний етап дослідницької роботи, насамперед був спрямований на перевірку продуктивних *педагогічних умов* виховання толерантності в міжособистісних взаєминах майбутніх учителів, які враховують її основні аспекти. До таких умов ми віднесли: *по-перше*, забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії і створення ситуацій колективного співробітництва та довіри; *по-друге*, оптимізацію міжособистісного спілкування студентів в академічних групах за рахунок розвитку в них здатності до розуміння й прийняття власної особистості (прояву рефлексивності) та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності); *по-третє* активізацію сприйняття іншої людини: розвиток у вихованців емпатії та асертивності.

У процесі роботи ми орієнтували студентів на розуміння толерантності як загальнолюдської гуманістичної цінності та

формування в них відповідної активної моральної позиції. Моральні цінності ми асоціювали з тими реальностями і вчинками, що не просто схвалюються, а оцінюються як позитивні й бажані і до складу яких відносять гуманістичні якості, що визначають позицію особистості [174, с. 56]. Остання вказує на різні аспекти структурної організації людини як єдиного цілого [83, с. 567], а психологічну її основу визначають ідеї гуманістичної психології [208; 24; 21]. Розвиток особистості обумовлений характером зв'язків і взаємин, які визначають моральні вчинки [293, с. 202]. Для виховання толерантності в студентів важливо враховувати, що «особистість виступає об'єктом соціальних відносин...і формується в процесі спільної діяльності та спілкування»[83, с. 193]. Адже успішний розвиток суспільства можливий лише за умови взаєморозуміння, розвитку толерантних відносин [159, с. 56]. У громадянина як члена суспільства толерантність зумовлюється прагненням відповідати його нормам прихильного ставлення до людей. Формування такої позиції можливе лише завдяки створенню відповідних зовнішніх умов, наприклад, спеціально організованого виховання. На рівні особистості позиція толерантності, набуваючи морального змісту, переростає в стійке прихильне ставлення до інших, що характеризується взаємодією з людьми, природою, зовнішнім світом на засадах миролюбності і досягається за допомогою вільного й відповідального вибору, відмовою від відкритих або прихованих форм примусу, розвитком здатності до ненасильницьких дій і ненасильницького опору» [148, с. 92].

Важливу роль з погляду становлення особистості майбутнього фахівця відіграє відповідна професійна підготовка. На нашу думку, формування індивідуально-ціннісних властивостей і навичок толерантної поведінки в студентів педагогічних вищих навчальних закладів повинно відбуватися паралельно з вихованням у них відповідних особистісних якостей або випереджати їх у розвитку. Отже, студент, що займає позицію толерантності, – це самодостатня з усіх поглядів людина, яка вміє стримувати дратівливість та агресивність, формує у свідомості наміри, що не пов'язані з насильницькими діями, не вдається до образ і звинувачень, емоційно стійка, упевнена в собі, щира, прихильна до іншого, його думок і переконань; людина, що вміє долати власний егоцентризм, наділена здатністю розширювати межі суб'єктивної свободи, узгоджувати прагнення та цілі інших людей з власними й обирає асертивні форми реагування.

Система освіти у процесі свого розвитку поступово переорієнтовується в суб'єктну площину. Ураховуючи це, ми вважаємо, що однією із провідних умов формування толерантності в студентів вищих навчальних закладів технічного профілю є забезпечення особистісно-зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення

суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, формування толерантності в студентів – майбутніх учителів має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії [220; 221; 245; 307]. Зокрема, В.М'яшищев підкреслює, що спілкування – це процес взаємодії [221, с. 76]. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності співрозмовників, взаємопроникненні у світ почуттів і переживань іншого. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити і розуміти співрозмовника) та рівність психологічних позицій суб'єктів процесу комунікації: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди [183, с. 213]. Б. Ананьєв називає довіру психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей розвитку будь-якої людини, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, і приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного розвитку [11, с. 265].

У процесі дослідження ми переконалися, що завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання викладачем нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного ставлення до студентів [26, с. 263]. Важливу роль відіграє створення відповідного сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності; взаємодопомога, взаємоповага суб'єктів спілкування [255, с. 65]. Головне завдання викладача полягає у створенні таких умов, які б сприяли молодій людині у визначенні стосовно інших людей, себе, навчальної та майбутньої професійної діяльності ціннісної позиції – суб'єкта, автора, ініціатора власного життя. До таких умов, на думку М. Бітянкової [32] та Т. Чиркової [326], належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність його потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються риси колективіста [78; 201]. Співпраця стала предметом спеціального аналізу в контексті проблеми формування колективу і партнерських відносин. У колективі спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значимих цілей; у ньому панує рівноправність і взаємна допомога [83, с. 865]. Потрібно дотримуватись таких принципів, як розуміння і повага до особистої гідності кожного, толерантне сприйняття чужих думок, переконань, цінностей, способу життя; усвідомлення міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатність до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але і обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших. Зокрема, ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [136; 290; 328; 337].

У процесі роботи ми на кожному кроці переконувалися в тому, що

навички співпраці, які виникали в студентів, прискорювали їхній інтелектуальний та емоційний розвиток, розвивали почуття соціальної відповідальності та солідарності з тими, чії думки, погляди, поведінка чимось відрізняються. Насамкінець, це призводило до дотримання принципів рівності в повсякденній поведінці, «елементарних правил та процедури дискусії і формування суджень, що ґрунтуються на раціональному аналізі відповідних фактів» [9, с.75].

Визначені педагогічні умови ми перевіряли під час апробації другого практичного блоку програми семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» для студентів педагогічного університету. За цією формою роботи ми розробили алгоритм використання системи вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, метою яких була допомога студентам в оволодінні основними соціальними уміннями, які визначаються суб'єкт-суб'єктною міжособистісною взаємодією. У процесі виховної роботи за нашою програмою були використані такі активні методи виховання толерантності: Сократівська бесіда, дискусійна гойдалка, діалогова взаємодія, серендипіті, дискусія, ділові і рольові ігри (моделювання), соціодрама, аналіз проблемних ситуацій морального вибору. Організаційними формами було обрано ті, які активізують формування толерантної свідомості, гуманістичних почуттів, толерантної поведінки вихованців. Це мозкова атака, конференція, прес-конференція, інтелектуальна естафета, брейн-ринг, флеш-моб, участь у проведєнні «Дня добрих справ», акції «Подаруй людям радість», реалізації проекту «Епідемія доброти і толерантності».

Опора на провідні концептуальні положення педагогіки співпраці допомогла нам розробити методика й створити власну модель виховання в студентів навичок конструктивної міжособистісної взаємодії. З метою залучення кожного учасника експерименту до активної практичної діяльності, спрямованої на досягнення спільної мети, турботу про свій колектив та один про одного, формування в молодих людей навичок співпраці, ми керувалися технологією колективного творчого виховання І. Іванова [Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352с.].

У процесі підготовки колективних творчих справ (КТС) найбільш оптимальним варіантом була організація роботи у мікрогрупах, у яких, власне, студенти й працювали за нашою методикою під час тренінгу, розвивали навички толерантної взаємодії. Це був певною мірою адаптований варіант технології бригадно-індивідуального навчання, що передбачав включення до моделі освітнього процесу навчального колективу в ролі суб'єкта діяльності. Ця технологія була розроблена у 80-ті роки ХХ ст. в Університеті Джонса Гопкінса (США) і так само, як і система колективного творчого виховання, передбачає роботу вихованців у малих групах і спрямування педагогічних зусиль на

виховання толерантних взаємин у співпраці. Експериментальна робота за цією системою показала, що атмосфера доброзичливої підтримки, можливість засвоювати щось нове у власному темпі позитивно впливають на результативність і самооцінку студентів, причому значно поліпшуються й самі міжособистісні стосунки. Отже, виховання в співпраці розвиває дух колективізму і цілеспрямованість учасників експерименту.

У процесі дослідження ми переконалися, що оптимізація міжособистісної взаємодії студентів можлива передовсім за рахунок розвитку в них здатності до розуміння і прийняття власної особистості (рефлексивності), упевненості в собі та стійкості до зовнішніх негативних впливів (емоційної стабільності), що ми визначили як наступну педагогічну умову. Аналізуючи рефлексію як механізм усвідомлення себе, ми можемо стверджувати, що вона є основним фактором становлення особистості як суб'єкта спілкування та неодмінною умовою розвитку толерантності як особистісної якості. «Пізнання зовнішніх об'єктів обов'язково передбачає певне ставлення суб'єкта до самого себе. Без самосвідомості неможливо з'ясувати об'єктивний стан речей» [185, с. 47]. Рефлексію Н. Лекторський вважає механізмом самопізнання. Розуміння і прийняття людиною самої себе (особистісної рефлексії) тісно пов'язано з самоакцептацією, що є проміжною ланкою між визнанням за собою права на існування і прийняттям себе. «Любов до себе в розумінні самоакцептації – точна протилежність егоїзму й себелюбства. Саме тоді, коли людина ще не визнала за собою право на рівноправне існування і не усвідомила власного «Я», вона не здатна...забути про себе заради інших, присвятити себе іншій людині, радіти чужим успіхам» [75, с. 212]. Процес розвитку в студентів особистісної рефлексії досить складний, а тому вони потребують допомоги педагога. Для реалізації цієї умови наша експериментальна програма включала систему вправ, спрямованих на формування в студентів таких умінь, як прийняття та розуміння себе, власної особистості. За результатами дослідження особистісної рефлексії ми виявили її специфіку, що полягає в тому, що оволодіти нею в процесі навчання неможливо – вона має бути пережита людиною. Як зауважив С. Рубінштейн: «Робота над собою...може дати бажаний результат лише за умови залучення до діяльності, спрямованої на розв'язання життєво важливих завдань» [267, с. 68]. З цією метою ми застосували коло додаткових вправ, аналіз проблемних ситуацій морального вибору, наприклад, «Як самоакцептувати себе», «Листи-подяки», форум-театр. Виконуючи функцію усвідомлення власного внутрішнього світу, рефлексія виступає основою самосвідомості, що становить інтегративну єдність самопізнання, ціннісного ставлення до самого себе та саморегуляції поведінки (витримки, самовладання, самоконтролю), і входить до структури емоційної стабільності, стійкості стосовно деструктивних впливів. Це один із психологічних факторів

надійності, ефективності та успіху діяльності в екстремальних ситуаціях [83, с. 387]. Емоційна стійкість досягається насамперед завдяки здатності особи до саморегуляції (від лат. «regulare» – налагоджувати [101, с.743]), під якою розуміють систему свідомих актів, дій, спрямованих на підтримку, досягнення необхідного психічного стану, управління своєю психікою [165, с. 85]. Складні життєві ситуації, професійна діяльність, стрес, конфлікти вимагають витрат емоційних ресурсів особистості. Для майбутніх інженерів проблема емоційної нестійкості стоїть досить гостро. У зв'язку зі специфікою сучасного виробництва, яке висуває високі вимоги до емоційних ресурсів молодих спеціалістів, виникає необхідність навчання і розвитку емоційної стійкості вже на початковому етапі навчання професії.

Юнацький вік є найбільш сенситивним до саморегуляції і самоконтролю [165, с. 145]. Це полегшує процес розвитку емоційної стійкості. Саморегуляція досягається завдяки самопереконанню, самонавіюванню, самонаказам, самопримусу в процесі систематичного тренування. Цьому можна навчити з допомогою спеціальних вправ, участі в тренінгах. Добровільне й самостійне прагнення до дотримання норм, що відображає здатність людини до саморегуляції, насамперед, відбувається в ситуаціях морального вибору. Ми пропонували майбутнім учителям розв'язувати проблемні ситуації під час розробленого нами тренінгу. Вправи, метою яких був контроль гніву, ми використовували, щоб допомогти студентам оволодіти засобами самоконтролю, навчити стримувати негативні емоції, поводити себе толерантно. Адже дуже важливо відчувати інших людей, розуміти, ставити себе на їхнє місце. А відтак, наступною педагогічною умовою виховання толерантності в студентів ми визначили активізацію педагогічних зусиль, що спрямовані на розвиток у них здатності до прийняття іншої людини: емпатії та асертивності. Багато видатних учених досліджували ці процеси (К. Роджерс, В. Дільтей, А. Маслоу, Л. Виготський) [262]. «Бути в стані емпатії – означає точно сприймати внутрішній світ іншої людини», – нагадує К. Роджерс [262, с. 214]. Це здатність людини подумки перевтілитися в будь-який об'єкт і при цьому переживати те, що він може відчувати [262, с. 214]. Емпатія суттєво впливає на характер взаємодії особистості зі світом, собою, іншими людьми, регулює процес її соціалізації. Люди з розвинутою здатністю до емпатії, швидше досягають взаєморозуміння в спілкуванні, а значить більш гармонійно вписуються в соціум. Емпатія стає стимулятором просоціальної поведінки і альтруїзму [83]. Емпатійна проникливість – досить рідкісне явище. У процесі професійного становлення людина більше налаштовується на діяльність і менше реагує на те, що відчуває інший. Вона звертає увагу головним чином на поведінку, а не на почуття і переживання. Подібні твердження ми знаходимо в працях Г. Дьяконова, А. Кемпінські, В. М'ясищева. Звичним явищем у взаєминах стає маскування, приховування істинних

почуттів, ставлень під личиною добропорядності. Ми вбачаємо вихід із такої ситуації у вихованні гармонійно розвиненої особистості, коли емпатійне проникнення в стан іншої людини стане закономірним результатом її розвитку. Для повноцінного формування здатності співпереживати, співчувати, допомагати іншій людині необхідна атмосфера щирих, дружніх відносин. У дослідженнях з проблем формування емпатії та шляхів її розвитку наголошується на розвитку гуманітарної спрямованості особистості, використанні в роботі з вихованцями таких методів і прийомів, які сприяють розширенню та усвідомленню емоційно-чуттєвого досвіду людини, розвивають потенціал її чуйності і творчу уяву. Стимулювання розвитку механізму емпатії ми здійснювали за допомогою ігор («Візуалізація», «Вільний танець», «Картина (фотографія)», «Подарунки», «Як ти себе почуваш?» та ін.). У нашому дослідженні здатність до прийняття іншої людини включає в себе її розуміння, прояв до неї емпатії та розвиток асертивних форм поведінки. Асертивна людина є вільною в проявах власної особистості, спілкується з іншими відкрито, прямо, чесно, поводить себе гідно, ураховуючи при цьому свої бажання й потреби. У процесі експериментального дослідження нами, ми використали техніки асертивності, застосування яких, на нашу думку, сприяло більш якісному формуванню навичок успішного розв'язання конфліктних ситуацій: «Зіпсована платівка», «Перманентна відмова», «Прохання про послугу», «Відкриті двері».

Обгрунтовані педагогічні умови сприймаються нами не як ізольовані, а як такі, що доповнюють одна одну. Їх упровадження здійснювалося під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії», що передбачав використання інтерактивних методів, прийомів, спеціальну систему вправ, які сприяли забезпеченню умов формування навичок та умінь толерантної міжособистісної взаємодії в майбутніх учителів. З метою апробації визначених нами педагогічних умов ми запропонували авторську методіку виховної роботи на основі алгоритмізації, використання інноваційних методик і тренінгів. Зважаючи на те, що сьогодні досліджувана проблема є надзвичайно актуальною й пріоритетною, ми з легкістю відшукали багато цікавих та оригінальних ідей. Проте конкретних розробок у системі виховної роботи, метою яких був би розвиток умінь та навичок толерантної взаємодії студентів виявилось вкрай недостатньо. Г. Солдатова розробила програму занять з підлітками «Жити в злагоді із собою та іншими». Нам імпонувало те, що вона передбачила знайомство з поняттям толерантності, її критеріями; усвідомлення сутності прояву толерантності по стосовно самого себе; створення реальних життєвих ситуацій, у яких необхідно навчитися діяти, проявляти повагу до особистої гідності інших людей, розуміти партнерів зі спілкування. Оскільки в дослідницько-експериментальній роботі ми мали справу з вихованцями юнацького

віку, то методика Г. Солдатової потребувала суттєвого доповнення. Ми використали також фрагменти тренінгових методик В. Маралова й В. Сігарова [201]. Особливу цінність у профілактиці агресивності в студентському середовищі складали спеціальні тренінгові вправи формування особистісної моделі взаємодії педагога з вихованцями, яка виключала будь-які прояви насилля. Під час розробки власної методики ми використали ідеї М. Мітіної, яка запропонувала модель зміни поведінки школяра шляхом впливу на мотиваційну, інтелектуальну, афективну та поведінкову сферу особистості за допомогою спеціально підібраної системи вправ, у результаті чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. Останнім часом активні методи навчання, до яких ми відносимо й тренінгові заняття, широко застосовують у різних сферах життєдіяльності людини, зокрема, у виховній роботі зі студентською молоддю (С. Борисова, А. Вербицький, С. Вершиловський). Вітчизняна наукова школа відносить до активних методів виховної роботи заняття з навчально-тренувальною групою (Ю. Ємельянов), активне соціальне навчання (Г. Ковальов), активне соціально-психологічне навчання (Г. Яценко), соціально-психологічний тренінг (Л. Петровська), тренінг-семінар (Л. Мітіна). До цієї категорії методів також належать соціально-психологічні, психокорекційні, психотерапевтичні тренінги; ділові ігри, герменевтичні та дискусійні методи групового прийняття рішень, індивідуального консультування. За кордоном з цією метою використовують дидактично-досвідний підхід (Кархуфф); міжособистісну живу лабораторію (Іген); тренінг психологічних умінь, включаючи зміцнення стосунків (Герні); мікротренінг (Іві та Осієр); програмоване самонавчання (Булмер). Деякі із цих ідей ми були адаптували й успішно використали в процесі обґрунтування власної методики виховання толерантності в студентів ВНЗ. У ході дослідження ми виявили, що на початку 70-х років минулого століття активно використовувався інакший підхід до психолого-педагогічного впливу на особистість, який базувався на нових принципах тренінгу формування умінь. Сприймаючи того, хто потребує корекції поведінки, педагог припускає, що індивід наділений слабкими вміннями, які потрібні для ефективного міжособистісного спілкування; і його завдання полягає не в інтерпретації, рефлексії чи підсиленні, а в активному та свідомому навчанні бажаним моделям поведінки. Замість втручання у внутрішній світ людини (психотерапія) або консультації виникає новий вид педагогічного впливу на вихованця – тренінг вироблення умінь. У світі існують навчальні заклади, де проводять курси, метою яких є розвиток умінь міжособистісного спілкування та інших важливих навичок людини. У вихованні вони керуються моделлю «Дерево навичок» (skill tree) тому, що постійно виникає потреба у їхньому застосуванні. Звичайно, зарубіжні навчальні заклади мають сприятливі умови, краще забезпечені усіма засобами стимуляції, потрібними для запровадження тренінгу соціально-

психологічних умінь. За багато років функціонування тренінгу «Потік соціальних умінь», який був призначений для психолого-педагогічної підтримки дорослих, він набув надзвичайної популярності й останнім часом почав викликати інтерес щодо можливостей його застосування до інших вікових груп, зокрема, студентської молоді. Використання «Потоку умінь» у молодіжних аудиторіях дало позитивні результати, про що свідчать зрізи оцінки його ефективності, отримані як нами, так і іншими науковцями (Гольдштейн і Мак-Гінніс). Ці дослідження відіграли велику роль для подальшого оновлення і апробації, розробки методики «Потік умінь», оскільки їх результати важливі не лише для перевірки продуктивності методу, але й для зміни, удосконалення та адаптації програми до умов експерименту. Отже, вивчаючи проблему використання активних форм і методів у вихованні моральних якостей особистості, а зокрема толерантності у міжособистісних взаєминах студентів, ми переконані, що саме така форма виховної роботи, як семінар-тренінг «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» допоможе реалізувати усі визначені нами педагогічні умови успішного виховання толерантності, набуття особистісного досвіду та подолати труднощі, які заважають індивідуальному розвитку особистості вихованця, а також сприятиме налагодженню конструктивних, толерантних міжособистісних взаємин студентів з іншими людьми. Ми здійснили спробу розробити власну систему вправ розвитку соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії, що входить до структури нашого семінару-тренінгу виховання толерантності. Результати виконаної нами роботи на констатувальному етапі дослідження свідчать, що чимала кількість студентів потребують допомоги з боку педагога під час переорієнтації на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії з іншими членами колективу. Розв'язати цю проблему з допомогою поодиноких акцій, одномоментно неможливо, проте допомогти студентам цілком реально, на що ми і спрямували наші зусилля. Виконуючи роботу ми мали чітке переконання, що семінар-тренінг формування толерантності в міжособистісних взаєминах студентів повинен бути логічно побудованим і мати чітку структуру. В ідеалі, на нашу думку, він має складатися із двох етапів або блоків, які доповнюють один одного. Оптимальна програма семінару-тренінгу повинна включати такі форми роботи, з допомогою яких досягається підвищення рівня готовності до толерантної міжособистісної взаємодії студентів. Учасники мають зрозуміти сутність, усвідомити основні поняття, оволодіти усіма групами умінь, що впливають із структури міжособистісної толерантності. Метою *першого (теоретичного) блоку* є набуття знань про толерантність та її роль у взаємодії людей. Він має інформативний характер. Висвітлювалися питання, які стосувалися досягнення миру й злагоди, гуманістичних відносин, милосердя, патріотизму, необхідності розвитку рис гуманної, миролюбної, толерантної особистості. У процесі

експериментальної роботи з групами студентів ми дійшли висновку, що вступна бесіда з відповідною тематикою сприяє відповідним чином налаштуванню молодих людей на потребу культивування в собі цінностей гуманізму, толерантності, миролюбності, доброзичливості до будь-якої людини, зокрема й до тієї, яка чимось відрізняється від нас. Ми здійснювали короткий екскурс в історію наукової думки, вивчали досвід, у якому відображається багата філософсько-етична спадщина минулих часів: ідеї любові й добра, прихильності до людей, толерантності, моральні взірці першоджерел, пророків Ізраїлю, Індії, Будди, грецьких філософів, відомих православних мислителів, ідеї благоговіння перед життям Л. Толстого, М. Реріха, А. Швейцера. Участь студентів в інформативних зустрічах сприяла переосмисленню власних поглядів на взаємини з іншими людьми, спонукала переглянути ставлення до себе й близького оточення, внутрішньо підготуватися до прийняття позицій толерантності та ненасильства, формування, насамперед, психологічної готовності до прихильного ставлення до інших. Як новацію під час проведення першого етапу семінару-тренінгу для студентів ми презентуємо адаптований варіант зарубіжної методики «серендипіті» з обов'язковим переглядом кінофільму на тему, яка стосується проблеми виховання толерантності. Ця методика є дуже популярною під час проведення тренінгів у студентському середовищі. Термін «серендипність», або інстинктивна прозорливість – (англ. «serendipity» – серендипіті) був запозичений з англійської мови й означає здатність робити глибокі висновки на основі спонтанних вражень від побаченого, під час довільного спостереження за ходом подій, можливість знаходити те, на що не була націлена увага (Oxford Dictionary of English. В українській мові аналогічний за змістом термін поки що не прижився. На сьогоднішній день це досить рідкісне явище, однак деінде трапляється його вживання у вигляді безпосередньої транслітерації «серендипіті» або напівкальки «серендипність». Уперше ми знаходимо вживання цього слова в перському епосі (притча про трьох принців із Серендипа). У притчі герої пройшли глибокий курс навчання, зуміли дедуктивно описати за одними відбитками ноги зовнішні ознаки загубленого верблюда, якого вони ніколи не бачили («кульгавого, сліпого на одне око, того, що втратив зуб та везе вагітну жінку, на одному його боці вантаж меду, на іншому олія»). Схожі до цього сюжету є в літературі і фольклорі багатьох народів. Перше трактування слова «серендипіті» представлено в приватному листі англійського письменника Хораса Уолпола від 28 січня 1754 р.. Він визначив його як «дуже виразне слово, що характеризує відкриття, зроблене спонтанно, без навмисних дій». Однак частіше це слово почало використовуватися лише в першій половині ХХ століття, коли винахідницька діяльність і її методологія набули активного розвитку. Серед найвідоміших прикладів серендипіті називають відкриття рентгенівського випромінювання В. Рентгеном, а також виявлення

Ерстедом_взаємозв'язку між електрикою й магнетизмом. Цей список може бути доповнений іменами Архімеда, Галілея, Д. Менделєєва, Ньютона (який, до речі, у своїх наукових працях згадає про серендипіті як «про спонтанне відкриття») і, головне описує, які почуття виникають у людини під час цього. Найбільш яскраво в літературі принцип навчання серендипіті відображений у циклі історій Артура Конан-Дойля, у творах якого показано, як на базі цього принципу розвинений талант спостереження в Шерлока Холмса. В американському словнику «The American Heritage Dictionary of the English Language» термін «серендипність» має три самостійні значення: здатність «випадково» робити вдалі відкриття; факт виникнення такого відкриття; стан у момент його здійснення. Поступово сфера застосування серендипіті розширювалася тому що творчість, винахідництво, відкриття нового притаманні багатьом галузям людської діяльності, зокрема ця методика стала цікавою й для педагогіки, яка активно почала використовувати її з 1996 р. «Історія про трьох принців з острова Серендип» відкрила Хоррасу Уолполу секрет навчання. Він зробив висновок, що за допомогою цього методу інтенсивно можуть навчатися представники сучасного покоління, яким завжди не вистачає часу. Особливо актуальною методика серендипіті може бути для тих, хто не любить навчатися в групах, а надає перевагу індивідуальному графіку в отриманні знань, а для цього методика повинна бути особливою. На думку зарубіжних учених, перевага серендипіті полягає в тому, що вона може застосовуватися у процесі будь-якої діяльності, наприклад, під час подорожі потягом, читання книги тощо, а в отриманні освіти це важливо без відриву від навчального процесу можна вивчати будь-яку дисципліну. Незаперечним є той факт, що різні покоління сповідують свої цінності, а отже й потреби у їхньому навчанні не однакові. Згідно з теорією, що була розроблена Нейлі Хоувом і Вільямом Штраусом, нинішні студенти належать до нового, так званого «покоління Х», що прийшло на зміну «бебібумерам». Воно характеризується мобільністю, готовністю до сприйняття будь-яких змін, глобальною поінформованістю, технічною грамотністю. Молоді притаманний індивідуалізм, прагнення до пошуку оптимальних шляхів виживання, неформальних стосунків, навчання протягом усього життя, пошук яскравих емоцій, прагматизм, сподівання лише на себе. Класичний тренінг базується на цінностях роботи в команді. Нове покоління («Іксери») шукають будь-які нові можливості для професійного та особистісного зростання; швидко перебирають на себе роль експертів з організації навчання і здатні на власний вибір. Вони вірять у знання і навички. Ця особливість допомагає їм швидко переймати все нове, удосконалювати технології та одразу ж застосовувати їх у відповідній галузі. Мозок сучасного студента перебуває в умовах перенасичення інформацією. Завдання молодій людині полягає в тому, щоб у цьому великому інформаційному полі виявити найважливіше. Навколо вирує

життя. Усе, що оточує тренінг. Отже, для нового «покоління Х» серендипіті – одна із сходинок в оволодінні навичками навчання. Класичний тренінг змінює свій формат, з'являється методика серендипіті з елементами кінотренінгу. Це порівняно нове в методиці навчання явище. За час півторагодинного перегляду фільмів-серендипіті й подальшого обговорення побаченого студенти отримують таку ж кількість інформації (а «просунуті» учасники оволодівають ще й уміннями та навичками), як після шестимісячного курсу аудиторних занять у навчальному закладі. При цьому не витрачається час на утворення групи, відпадає багато емоційних проблем, конфліктів, пов'язаних з необхідністю відповідати очікуванням групи чи фасилітатора. Актуальність кінотренінгу пов'язується з пристрасстю молодих людей до екрана. Коли дорослі переймаються сімейними проблемами, молодь проживає своє життя разом з героями фільмів. Телевізор (а тепер комп'ютер) завжди був і дотепер залишається доступним і знаходиться в повному розпорядженні молодих людей. Обмеження перегляду викликає ще більшу пристрась до потоку інформації, що надходить з екрана. Сучасне покоління не звикло приділяти стільки уваги колективному перегляду фільмів. Для них важливіше діставати їх у записі на дисках. Інтернет, у якому є багато фільмів у вільному доступі, дав багато переваг для поширення кінотренінгів з навчальною метою. Найбільш цінними й унікальними у вихованні є бесіди під час обговорення переглянутих тематичних фільмів. Згідно з методикою серендипіті у ролі стимульовального візуального матеріалу для тренінгу виступає документальний або художній фільм. Кількість учасників дискусії може варіюватися від 4 і більше (але потрібні технічні умови для її організації). Тема тренінгу у нашому випадку – формування в студентській молоді прихильного ставлення до людей, тобто виховання кращих рис толерантності. Методика серендипіті передбачає дотримання п'яти правил і відповіді на запитання. Серендипіті це мимовільне навчання. Основні правила роботи і запитання, на які має бути знайдена відповідь, необхідно ще до початку перегляду озвучити і розмістити в тренінговій залі на аркушах фліпчарта. Це своєрідний простір навчання. *Першим* правилом серендипіті є обговорення лише того фільму, який переглянули. Навіть якщо виникають асоціації і хтось із учасників спробує порівняти його з іншим, це заважає методиці. *Другим* правилом є обов'язковість дії, тому для перегляду обирається такий фільм, у якому є герой (чи декілька) і проблема, з якою він (вони) стикаються в міжособистісних взаєминах. Документальні, мультиплікаційні, трилери й фільми жахів підходять для серендипіті менше. *По-третє*, сюжет має передбачити один або й два підсумкових варіанти ситуації: герой подолав проблему або стався інший розв'язок. *Четверте* правило: «Герой фільму повинен змінитися». Або: а) герой змінюється, і це нам подобається; б) трапляється те ж саме, але ми це не схвалюємо, в) герой не змінюється і

це нам подобається, г) герой не змінився, і ми не задоволені. Емоції, що виникають під час перегляду, відіграють у нашій методиці дуже важливу роль. *П'ятим* правилом серендипіті є увага до дрібниць. Це дослівний переклад з англійської. Під час обговорення усіх деталей, учасники роблять висновки, тобто навчаються завдяки цьому.

Одним із найважливіших *питань*, на яке потрібно відповісти у результаті застосування серендипіті є те, як вплине розв'язок проблеми на особистість учасника, чи погоджується він з вибором героя, чи пропонує, як вирішити проблему краще і у який саме момент героєві можна було так вчинити. *Друге питання* для учасника: «Як уплинув фільм на розвиток власної особистості?». Часто під час перегляду згадуються незакінчені справи, які вирішувалися не належним чином, а в процесі обговорення відбувається усвідомлення кращого, більш продуктивного варіанта завершення проблемної ситуації. Звичайно, воно може мати вигляд короткого заклик, наприклад: «Треба зателефонувати...», або «Я не мав рації у цій ситуації, попрошу пробачення завтра». Серендипіті – це найкращий стимул для пошуку варіантів розв'язання будь-яких проблем у спілкуванні, які потрібно обов'язково фіксувати в блокноті.

Застосування технології серендипіті передбачає попередню підготовку, *по-перше*, створення так-званої романтичної аури, оформлення приміщення за допомогою трьох видів картинок: листків, віток і яблук, що символізує метафору логічної послідовності їх виникнення на дереві. *По-друге*, кожному учаснику пропонується обрати один маркер, аркуш паперу і за одну хвилину відповісти: «Про що я хочу дізнатися?» або «Чому я маю навчитися сьогодні на занятті за тематикою «Толерантність?» Далі ми розподіляли й розміщували тексти очікувань учасників у порядку їх розгляду під картинками. У результаті такої роботи з'явилася власна програма системи занять, у створенні якої брали участь самі студенти. Пояснимо, як саме ми використовували серендипіті під час фільму. Аркуші ділимо на дві частини, для чого проводимо ручкою вертикальну лінію. У лівому стовпчику глядачі розміщують інформацію «Дії героя», у правому «Емоції, почуття, що виникли в результаті його поведінки». Після перегляду відбувається обговорення, учасники аналізують враження, емоційні стани, почуття, зумовлені побаченням. По завершенню рефлексії знімаємо поділені на групи тексти очікувань, які знаходилися під малюнками, і роздаємо у мікрогрупи як питання для складання списків відповідей, на що відводилося десять хвилин. Новачки, що довідалися про серендипіті вперше, за цей час дають шість-сім відповідей. Більш досвідчені учасники, з ким уже не раз проводилися тренінги за цією методикою, видають до тридцяти. Кожна група студентів презентує свої відповіді, після чого інші доповнюють те, що вони помітили у фільмі додатково. Педагог, який виступає в ролі тренера, узагальнює список відповідей і на його основі формує модель, схему чи таблицю з результатами. Після

презентації один із учасників бере на себе функцію набрати в текстовому редакторі отримані і згруповані в моделі відповіді, та розсилає їх іншим. Метою кінцевого етапу за методикою серендипіті є взаємний обмін почуттями, ідеями, практичними знахідками, що виникли в учасників і пропозиціями, як вони застосовуватимуть їх у власній поведінці, конкретних життєвих ситуаціях.

На початку опрацювання цієї методики нам здавалося, що кінофільмів, які можна було б використовувати в якості навчальних для виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів під час кінотренінгу не дуже багато. Проте, як виявилось, у результаті спільних пошуків, їх назбиралася достатня кількість. Ми підготували цілу вибірку (більше 20) рекомендованих художніх фільмів, що стосуються проблем толерантності, рівноправності, стереотипів, забобонів та способів їх розв'язання. Наприклад: «Вавилон» (англ. «Babel»), Мексика, США, Франція, 2007; «Сутичка» (англ. «Crash»), Німеччина, США, 2005; «Американська історія Ікс» (англ. «American History X»), США, 1998; «Час убивати» (англ. «A Time to Kill»), США, 1996; «Борат» (англ. «Borat»), США, 2006; «Лак для волосся» (англ. «Hairspray»), США, 2007; «Скіни» (англ. «Romper Stomper»), США, 1993; «Ісус – це чудо» (англ. «Jesus is Magic»), США, 1993; «Смажені зелені помідори» (англ. «Fried Green Tomatoes»), США, 1991; «Якби стіни могли говорити – 2» (англ. «If these walls could talk 2»), США, 2000; «Це – Англія» (англ. «This is England»), Великобританія, 2006; «Щасливі разом» («Happy together – Chun gwong chasit»), Гонконг, 1997; «Горбата гора» (англ. «Brokeback mountain»), США, 2005; «Чоловіки не плачуть» (англ. «Boys don't cry»), США, 1999; «Обізвись! Навколо така темрява!» (англ. «Speak up! It's so dark!»), Швеція, 1993; «Нижний поцілунок» («A Fond Kiss»), Німеччина, Великобританія, 2004; «Ненависть» (франц. «La haine»), Франція, 1995; «12», Росія, 2007; «Курс молодого бійця» (англ. «Basic training»), США, 1986; «Код невідомий» («Code Unknown»), Франція, Німеччина, Румунія, 2000; «Заручниця» (англ. «Taken»), Франція, 2008; «Ліля назавжди» (англ. «Lilja forever»), Швеція, Естонія, 2002; «Моє велике грецьке весілля» (англ. «My big fat Greek wedding»), США, 2002; «Гран Торіно» (англ. «Gran Torino»), США, Австралія, 2008. Кожен з цих фільмів несе певну інформацію, чомусь навчає, може бути використаний з виховною метою під час організації активного обговорення.

Такий насичений обмін інформацією в малих групах за досить короткий проміжок часу провокує молодь на максимальне включення у розв'язання проблеми. Після таких занять студенти прагнуть продовжувати спілкування з іншими учасниками групи, у них формуються нові моральні цінності, опора на гуманістичні ціннісні орієнтації, вони починають усвідомлювати значення толерантності та її роль у міжособистісних взаєминах. У студентів формується потреба в розвиткові практичних навичок розуміння й спілкування з іншими

людьми, а зокрема з тими, які чимось від них відрізняються.

Другий блок за системою наших занять – (практичний), метою якого, у кінцевому рахунку, є розвиток у студентів особистісної суб'єкт-суб'єктної моделі міжособистісних взаємин, опанування ними основними елементами техніки толерантної взаємодії, здатності до кооперування й співробітництва. Цей блок, який ми умовно назвали «Потік соціальних умінь толерантної міжособистісної взаємодії», спрямований на допомогу студентам в оволодінні низкою основних соціальних умінь, які можна назвати уміннями міжособистісної взаємодії і які передбачають набуття компетентності в спілкуванні (елементарних умінь толерантної взаємодії), формування здатності до прийняття та адекватної оцінки власної особистості, а також іншої людини в процесі взаємодії, прояв до неї ширих почуттів, розуміння та емпатії, здатності стримувати власний гнів та інші негативні емоції, розвиток умінь асертивної поведінки, здатності співпрацювати, що разом являють собою вищі уміння толерантної взаємодії, яка є суб'єкт-суб'єктною за своїм характером.

Оскільки за методикою серендипіті ми виділяємо теоретичну і практичну частину, то умовно й називаємо таку форму роботи – семінар-тренінг. Він поєднує в собі ознаки і першого, і другого. Семінар це вид заняття, де обговорюються теоретичні питання за темою, у процесі якого не тільки поповнюється запас знань з означеного кола питань, а й загалом розширюється загальний кругозір учасників. Тренінг – особливий різновид активних форм навчання, метою якого є закріплення отриманих знань або набуття нових, вироблення практичних умінь та навичок взаємодії, партнерських толерантних відносин його учасників. Семінар-тренінг як одна із навчальних форм роботи є надзвичайно інтенсивною, завдяки якій учасники здобувають знання, виробляють практичні уміння та навички, розвивають компетентність у розв'язанні конкретних завдань соціальної діяльності завдяки власній активній участі та взаємодії. Під час занять відбувається активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтується на моделюванні життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізується за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор та інших форм групової роботи у конкретній поведінці. Найважливіше у цьому процесі самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основна увага зосереджена на одержанні динамічного знання. Ще у 80 – 90-ті роки минулого століття було винайдено техніку відкритої фасилітації, яка була покладена в основу другого блоку нашого тренінгу. У різних джерелах ця методика зустрічається під різними назвами, але сутність у них одна – це такий вид занять, де всі учасники водночас виконують функцію тренерів, мають повну свободу дій, самі можуть визначати мету навчання і разом з педагогом-фасилітатором несуть відповідальність за кінцевий результат. Ми вважаємо, що лише за таких умов можна розраховувати

на позитивні зрушення у засвоєнні цінностей толерантної поведінки. Забезпечення процесу оволодіння студентами знаннями під час тренінгу також має значення, проте такі теоретичні «вкраплення», як правило, мають короткочасний характер і мають на меті допомогти краще розібратися в досліджуваній проблемі.

Розроблений нами тренінг-семінар передбачає формування групи; забезпечення активної участі кожного учасника, завдяки чому студенти оволодівають необхідними компетентностями міжособистісної толерантної поведінки, краще пізнають один одного; адже результат залежить більше від особистого внеску члена групи і меншою мірою – від знань та вмінь ведучого; навчання має бути побудоване так, щоб головна увага була приділена переживанням учасників; це дає можливість кожному із них відкрити для себе, що знаєш, умієш і відчуваєш набагато більше, ніж думав до цього, і отримати шанс навчитися чогось від інших людей, від яких цього не очікував. Запропонована нами програма мала на меті виявлення ефективних педагогічних умов виховання толерантності в міжособистісних взаєминах студентів. Цю мету реалізували конкретні завдання. По-перше, це підвищення сенситивності студентів до ідей ненасильства та толерантності як загальнолюдських гуманістичних цінностей; по-друге, розвиток активної моральної позиції щодо проявів толерантності та ненасильства студентів (внутрішнього прагнення відповідати нормам толерантного ставлення і зовнішнього, що виявляється в поведінці стосовно до друзів, батьків, інших людей, суспільства), тобто формування готовності до прояву толерантності; по-третє, орієнтація на особистісну суб'єкт-суб'єктну модель міжособистісної взаємодії, у межах якої розвивається здатність до усвідомлення та прийняття власної особистості, усвідомлення своєї унікальності в процесі міжособистісної взаємодії, розвиток емоційної стійкості та практичних умінь контролювати власний гнів та інші негативні емоції, проявляти урівноваженість у напружених та конфліктних ситуаціях і приймати інших членів колективу на базі механізмів емпатії, асертивності; по-четверте, оптимізація взаємин з оточенням, зокрема з членами студентського колективу на принципах толерантності та взаєморозуміння.

Ми провели оглядовий аналіз найбільш поширених тренінгових пакетів і методик, на основі чого з'ясували, що в них головним чином, використовують один або декілька прийомів, акцент роблять на розвиткові одного або декількох складників тієї чи іншої якості. На нашу думку, процес формування міжособистісної толерантності потребує врахування та розвитку всіх її компонентів. На думку Роджерса, навчання, наприклад, лише емпатійному спілкуванню або розвитку уміння контролювати свій гнів не в змозі охопити повністю (тобто всі компоненти) структуру толерантності, «дає можливість засвоїти лише зовнішню форму, а не внутрішній зміст, дає «скелет без плоті», і часто, як наслідок, ми отримуємо лише механічну карикатуру

просоціального аттитюдю» [24, с. 60]. Оскільки толерантність є складною особистісною якістю, що структурно, на нашу думку, складається із чотирьох основних компонентів, ми вважаємо, що тренінг формування цієї якості має здійснюватися за такою програмою, яка передбачає посилену увагу відносно кожної із складових. Ми зробили припущення, що успішне виховання толерантності можливе завдяки психолого-педагогічному втручанням в мотиваційну, когнітивну, емоційну, вольову та поведінкову сфери особистості студента. Отже, кожний компонент толерантності набуває свого розвитку завдяки моделюванню відповідних умінь, які ми умовно поділили на шість груп. Педагогічна енциклопедія визначає уміння як здатність виконувати певні дії, набуті в результаті навчання або життєвої практики, відповідно до мети та умов, у яких потрібно діяти. При подальшому тренуванні вміння трансформуються в навичку, тобто таку автоматизовану дію, яка підконтрольна свідомості й вироблена за допомогою вправ, за тривалої відсутності яких вона поступово втрачається. В. Давидов, К. Платонов визначають уміння як певну діяльність, спрямовану на досягнення конкретної мети; Д. Ельконін, Н. Лошкарьова, А. Новіков, А. Усова – як здатність до цілеспрямованої і результативної діяльності. На думку О. Абдуліної, уміння – це якість особистості.

Уміння толерантної міжособистісної взаємодії ми сприймаємо як особливу діяльність, спрямовану на вироблення відповідної компетентності в спілкуванні, а саме прийняття власної особистості та іншої людини, емпатії, здатності до емоційної стійкості, асертивності, готовності до співпраці. Отже, у нашому дослідженні ми розглядаємо «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії» як психолого-педагогічний виховний підхід до навчання багатьом просоціальним умінням толерантної взаємодії, коли групам учасників тренінгу: а) демонструють зразки поведінки, а також уміння, яких помітно не вистачає вихованцям (моделювання); б) надають можливість набутти міжособистісних умінь (рольова гра); в) встановлюють зворотний зв'язок щодо вправності використання вміння в рольовій грі (виконавська майстерність вихованця); г) заохочують ті види діяльності, які забезпечують стійкість, сталість і доступність набутих під час тренінгу умінь (перенесення вишколу в життя). Дотримання таких етапів тренінгу сприяє навчанню молодих людей основним соціальним умінням толерантної поведінки в міжособистісних взаєминах, умовно зведеним нами у два підрозділи і шість груп. Перший підрозділ складають *елементарні соціальні вміння* толерантної взаємодії. До нього відносимо ГРУПУ І. Комунікативні уміння: знайомство з іншими та приєднання до гурту; уміння слухати, розпочинати розмову й підтримувати її; дякувати, робити компліменти; вести діалог і ставити запитання; просити вибачення; уміння відрекомендуватися, здатність до самопрезентації; уміння відрекомендувати визначену особу

(«промоушин»); надавати і приймати допомогу; пояснювати і переконувати інших.

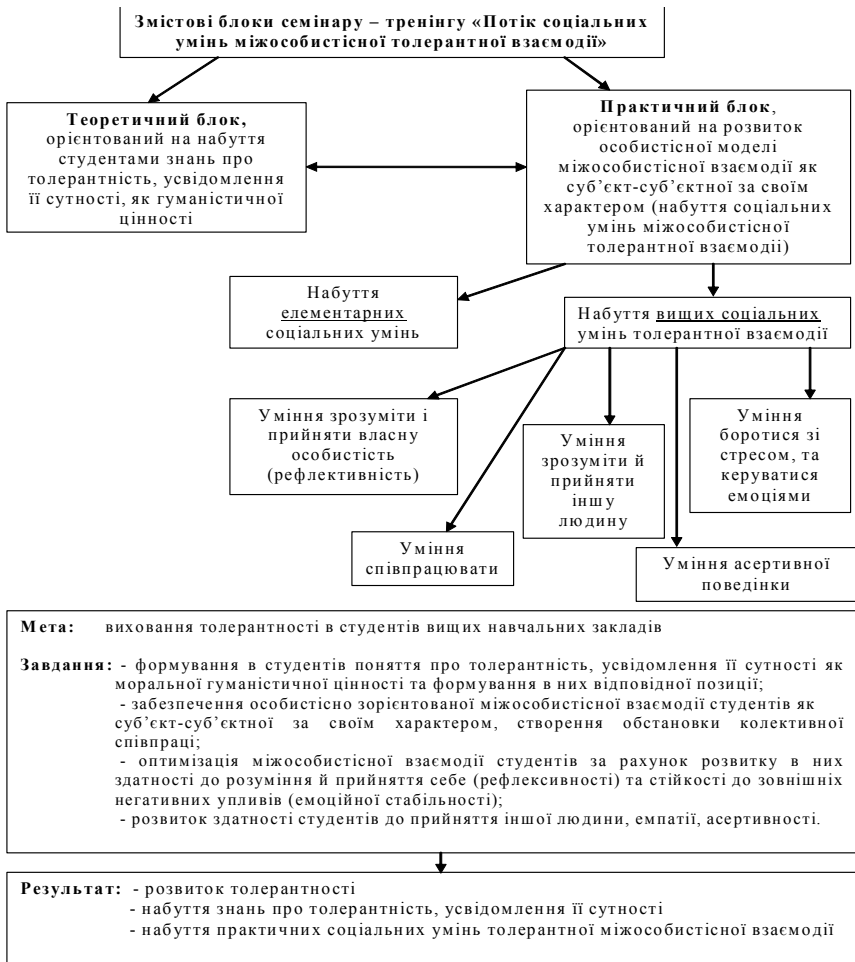


Рис. 1. Змістові блоки семінару-тренінгу «Потік соціальних умінь міжособистісної толерантної взаємодії»

Другий підрозділ *вищі соціальні вміння* толерантної взаємодії: **ГРУПА II** це уміння зрозуміти й прийняти себе, власну особистість: здатність усвідомити свою унікальність, зрозуміти й прийняти сильні і слабкі сторони, адекватно оцінити; усвідомлювати власні почуття й керуватися ними у складних ситуаціях; уміння побачити себе очима іншої людини; схвалювати, винагороджувати (заохочувати) себе.

ГРУПА III включає вміння зрозуміти й прийняти іншого: здатність

визнати унікальність іншої людини; зрозуміти й прийняти тих, хто відрізняється від нас; розуміти й адекватно оцінювати чужі почуття (емпатія); сприймає погляди іншої людини; співчувати, виявляти свою приязнь та щирі почуття; готовність заступитися за когось; долати упередженість, стереотипність. ГРУПА IV – уміння боротися зі стресом, давати раду власним емоціям (саморегуляція, самоконтроль): уміння скаржитися, реагувати на скаргу, здатність привітати суперника з перемогою; реагувати на чужий гнів, долати збентеження та розчарування; тримати удар, поводити себе в ситуації ігнорування, знехтування; реагувати на невдачу, на звинувачення, сприймати суперечливі повідомлення; переконування; вміння налаштуватися на складну розмову, зосереджуватися на завданні; витримувати груповий тиск, долати страх, реагувати на образи та глузування; уміння уникати сварок. ГРУПА V – уміння асертивної поведінки: бути впевненим у собі, готовим переконувати інших, відстоювати власну позицію без шкоди іншій людині; вільно виражати свої думки й почуття; поводити себе незалежно від зовнішніх впливів і оцінок, самостійно регулювати власну поведінку й нести за неї повну відповідальність; досягати балансу інтересів; приймати взаємно вигідні рішення; вільно та широко спілкуватися з людьми на всіх рівнях (з незнайомими, друзями, родичами); уміння ставити мету й досягати її. ГРУПА VI – уміння співпрацювати: брати участь у суспільно-корисних справах; з'ясувати те, що спричинило труднощі, уміння чітко поставити завдання; здатність оцінювати власні можливості; збирати інформацію; упорядковувати проблеми на рівнем їх складності; приймати рішення; допомагати іншим, звертатися по допомогу; переконувати; обстоювати свої права; ділитися з іншими; досягати згоди та компромісу в спільній діяльності.

Кожне із визначених у шести групах умінь програми толерантної взаємодії для студентської молоді ми розвивали за відповідною технологією. Ми були розробили окремі алгоритми (поведінкові кроки), зразки (моделі) яких демонструвалися педагогами і програвалися кожним учасником під час практичних занять «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії». Хоча соціально-психологічні тренінги є доволі популярною і поширеною формою роботи для студентської молоді, між тим для деякого із учасників вони виявилися новими та незвичними. Тому для забезпечення входження кожного студента в експериментальну тренінгову групу обов'язковою була підготовча вступна частина. Це знайомство учасників між собою (за умови, якщо є новачки або студенти інших спеціальностей), тренера з групою або розминка, встановлення правил роботи. Для цього були розроблені спеціальні вправи, які ми використовували у якості вступних на кожному занятті семінару-тренінгу, спрямованого на розвиток толерантності і взаєморозуміння у міжособистісних взаєминах студентів. Це легкі за змістом вправи презентаційного характеру, спря-

мовані на формування першого позитивного взаємного враження про тренінг, формування елементів міжособистісного пізнання, встановлення невимушеної доброзичливої атмосфери, досягнення внутрішньогрупової довіри, відкритості й згуртованості членів групи, сприяння розкритості учасників.

На початку роботи ми встановили правила, без яких важко регулювати поведінку групи. Реалізація деяких із них передбачає розвиток у студентів елементарних комунікативних умінь. Ми також визначили найважливіші моменти в організації проведення ефективних занять «Потоку соціальних умінь толерантної взаємодії» з елементами тренінгу: складання переліку основних шести груп міжособистісних умінь толерантної взаємодії, їх колективне обговорення, забезпечення ефективної роботи педагога-тренера, визначення частоти занять і тривалості реалізації програми, підготовка аудиторії й необхідних матеріалів. Визначення основних умінь толерантної взаємодії ми здійснювали за допомогою інтерв'ю, бесід, анкетування, тестування, соціометричних процедур, рольових ситуативних ігор, інших випробувань (традиційних і нетрадиційних), прямого спостереження й контрольних зрізів. Однак ми встановили, що найефективнішими із них є опора на безпосереднє особисте спостереження й подальший контрольний зріз розвитку міжособистісних умінь. Спостереження має особливе значення, оскільки викладачі, які щотижня систематично працюють зі студентами, мають можливість бачити їх у процесі змін, активної взаємодії з іншими. Спостереження віддзеркалюють компетентність кожного студента в уміннях, які проявляються за різних обставин. Заслуговує на увагу й такий варіант відбору умінь, як заповнення анкети «Потік умінь: контрольний реєстр», де визначені основні міжособистісні вміння, і студент мусить визначити, як часто він звертається до кожного із них. Були запропоновані такі варіанти відповідей: «Майже ніколи», «Рідко», «Інколи», «Часто» чи «Майже завжди». Для отримання об'єктивних результатів анкету заповнює не лише сам студент, а й викладач, батьки, одногрупники. Отже зводиться до мінімуму упередження в суб'єктивних оцінках розвитку толерантності, які асоціюються з певним джерелом інформації. Траплялися випадки, що ми отримували зовсім протилежні результати про наявність у студента того чи іншого міжособистісного вміння, проте така інформація є важлива для діагностики недостатнього рівня розвитку певних міжособистісних умінь або виявлення його відсутності. Брак тих чи інших умінь нерідко призводить до ситуативних проявів толерантності, що в студентському середовищі є вкрай небажаним явищем.

Наступним кроком до досягнення мети стало колективне обговорення основних міжособистісних умінь, що як ми переконалися, є одним із найпотужніших засобів мотивації студентів до участі в програмі їхнього розвитку. У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми дійшли висновку, що чимала кількість молодих людей

перекладають відповідальність за власні антисоціальні та аморальні вчинки на інших, вдаються до образ та звинувачень або визнають недостатній рівень розвитку в себе лише декількох просоціальних міжособистісних умінь. Така інформація є надзвичайно цінною для педагога-тренера. Навчання таким умінням (на додаток до вибраних раніше за програмою) засвідчило їх неоціненний мотиваційний потенціал для студентів – учасників тренінгу. Замість того, щоб запропонувати модель для наслідування, ми пропонуємо їм те, чого вони прагнуть самі. У цьому випадку індивідуальну роботу ми розпочинали із запитань «Що нового у вас сталося, що змінилося після того, як ми з вами востаннє бачилися?» або «Як Ваші справи?» У результаті короткого обговорення викладач отримує інформацію про труднощі, які переслідують студента у вираженні його становлення (удома, в університеті, на вулиці). Далі наголошувалося на тому, що всі згадані проблеми можна вирішити завдяки умінням толерантної взаємодії, які спільно визначають та демонструють. Обговорення програми бажано розпочати у групі якомога раніше. На першому занятті «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» ми побачили, що відкрите обговорення особистісних проблем у спілкуванні викликає почати зняковіння, тому запропонували студентам записати на дошці ті вміння, які найчастіше згадувалися в анкетах. Особливо ефективною є тактика, коли тренер після цього переліку інформує групу про те, що перше вміння для вишколу обирають самі учасники. Незважаючи на те, що в класичному варіанті тренінгів групи веде один тренер, ми дійшли висновку і рекомендуємо, де це можливо за програмою під час реалізації тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» працювати двом педагогам. Молоді люди, яким бракує просоціальних умінь толерантної взаємодії, нерідко мають проблеми з контролем над власною поведінкою, що значно ускладнює проведення семінару-тренінгу. Навіть для найбільш досвідченого тренера непросто організувати й провести рольову гру між двома вихованцями та одночасно наглядати за іншими учасниками, які легко відволікаються. Набагато краще впораються з цим завданням два тренери. Один із них працює з групою і проводить рольову гру, а другий – включений у групу і сприймає процес роботи зсередини, поруч з тими студентами, які найбільш схильні зривати заняття або проявляють найменший інтерес до процесу його проведення. Якщо двох тренерів знайти важко, можна запросити й підготувати помічників з числа кращих студентів або батьків. Ми встановили, що два заняття на тиждень було б оптимальним варіантом для розробленого нами тренінгу, але не в усіх групах це виходило. Не завжди нам вдавалося знайти вдалий час, крім виховної години, і створити сприятливі умови для організації повноцінних тренінгів після занять. Хоча бажані могли працювати з нами і у свій вільний час (за індивідуальною програмою), оскільки розуміли, що необхідно якомога швидше оволодіти

комунікативними вміннями толерантної взаємодії. Тривалість програми «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» може бути різною. Найкоротша в нашому експерименті складала два дні, а найдовша три роки. Дводенні програми застосовували у тих випадках, коли студенти набували одне або декілька умінь толерантної взаємодії, яких їм найбільше бракувало. Трирічні або довготривалі тренінги можуть функціонувати в режимі відкритих груп, до роботи яких постійно долучаються нові члени. У нас є приклади позитивних напрацювань і в цьому напрямку, але зосередимо увагу на конкретних завданнях дослідження. У процесі організації семінару-тренінгу ми використовували різні форми: а) роботу з групою обирали в ситуаціях: забезпечення учасників інформацією (лекція першого блоку тренінгу), організації дискусії, підведення підсумків («коло ідей та досягнень») після виконання окремих завдань або наприкінці дня, по завершенні тренінгу; б) роботу в малих групах – під час проведення рольових ігор, виконання творчих завдань, організації груп підтримки; в) роботу в парах; г) індивідуальну роботу у вигляді навчально-терапевтичної демонстрації або під час аналізу власної особистості. Найчастіше наші заняття проходили в групах від п'яти до десяти осіб, що, на нашу думку, підсилювало ефект співпраці й стимулювало творчий запал учасників. Засвоювати вміння потрібно так, щоб вони могли ефективно застосовуватися у різноманітних ситуаціях не лише в лабораторних умовах, а й у повсякденному житті. Ми розробили програму «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» у такий спосіб, щоб усунути необхідність її повного (від початку до кінця) проведення. Хоча програма нараховує близько 50 соціальних умінь, проте це не означає, що кожному окремо взятому із них будуть навчати на тренінгах. Для деяких груп повною навчальною програмою є робота над формуванням лише декількох умінь, а для інших набагато більшої кількості. Значною перевагою є те, що існує можливість навчати лише тим вмінням, у яких студенти відчувають гостру потребу. В ідеалі ж ми в дослідженні ставили за мету навчати всім визначеним вмінням толерантної взаємодії в конкретних експериментальних групах. Незважаючи на те, якої кількості вмінь треба навчати, перехід на наступний етап можливий лише тоді, коли попереднє завдання буде повністю виконаним, (свідченням цього є вдалий вибір студентом поведінки в рольових іграх та педагогічних ситуаціях під час виконання вправ), а також коли його будуть регулярно застосовувати в реальних умовах повсякденного життя (або гарно виконана домашня робота). Для повноцінного закріплення, вправління тих чи інших умінь та навиків толерантної поведінки під час моделювання зразка, участі в рольовій грі, необхідно не лише звертати увагу на процес розвитку відповідних навичок на одному занятті з «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії», а навчати до автоматизму, доки вони не отримують практичного втілення. Для роботи була спеціально обладнана аудиторія.

Меблі були розташовані по колу для забезпечення якомога більшої активності учасників; інколи у вигляді підкови для кращого спостереження за демонстрацією тренером поведінкових кроків того чи іншого уміння, написаних на дошці, плівці або ватмані. Перед початком були підготовлені усі необхідні для проведення занять матеріали (класна дошка, аудіо та відеозаписи, ватман, картки соціальних умінь для кожного учасника, на яких зазначені уміння та основні кроки їх розвитку. Також в аудиторії і в коридорах ми розвішували плакати, де був представлений запропонований перелік основних умінь толерантної взаємодії, які нагадували вихованцям основні правила конструктивної міжособистісної взаємодії, а викладачам, які не мають статусу до програми тренінгу та її проведення – можливість спостерігати, заохочувати деяких студентів, і, коли буде доречно, допомагати тренувати вихованців. Алгоритм нашого дослідження на другому етапі «Потоку міжособистісних умінь толерантної взаємодії» передбачав реалізацію чотирьох видів робіт: а) моделювання зразків поведінки; б) рольові ігри; в) напрацювання умінь толерантної взаємодії; г) рефлексія, зворотний зв'язок. Під час проведення семінару-тренінгу «Потік міжособистісних умінь толерантної взаємодії» педагоги-тренери спрямовують роботу на вироблення в учасників конкретного уміння з послідовним дотриманням таких дев'яти кроків: 1) визначення вміння толерантної взаємодії на відповідному етапі роботи; 2) демонстрація зразків поведінки щодо вправління конкретного типу уміння; 3) вивчення мотивів і виявлення потреби студента у визначених уміннях толерантної поведінки; 4) вибір учасників рольової гри; 5) організаційна підготовка до її проведення; 6) рольова гра; 7) зворотний зв'язок щодо майстерності гри; 8) домашнє завдання у напрацюванні уміння і застосуванні навичок певних елементів толерантної поведінки в ситуаціях повсякденного життя; 9) вибір наступного учасника рольової гри. Нами розроблена детальна технологія реалізації усіх кроків набуття навичок толерантної поведінки у студентів.

Під час тренінгу за нашою методикою відбувалося активне соціально-психологічне навчання, яке ґрунтувалося на моделюванні життєвого досвіду міжособистісної взаємодії та реалізовувалося за допомогою колективних ділових і сюжетно-рольових ігор, соціодрами, аналізу ситуацій та інших форм групової роботи. Але найважливішим у цьому процесі стало самостійне навчання учасників та інтенсивна групова взаємодія. Основну увагу ми зосереджували на одержанні динамічного знання. Кожна група протягом тижня виконувала певне доручення (зокрема, практикувалася в умінні, якого їм бракує). Через тиждень відбувався обмін дорученнями. Чергуючи їх, студенти-учасники протягом місяця мали змогу попрацювати за усіма напрямками нашої програми, вчилися самостійно організувати своє життя, будувати конструктивні міжособистісні взаємини, керуватися принципами гуманізму й толерантності.

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В.А. Фрицюк

Самоактуалізація студентів педагогічних ВНЗ має важливе значення у вирішенні освітніх і виховних завдань: розширює їхній кругозір, збагачує знаннями, стимулює волю, цілеспрямованість, сприяє вдосконаленню професійної майстерності. Як показує аналіз вітчизняної педагогічної практики, багато випускників педагогічних університетів, не маючи достатніх умінь і навичок самоактуалізації, у подальшій педагогічній діяльності розвиваються як фахівці в повільному темпі, що помітно гальмує їхнє професійне становлення й негативно позначається на якості педагогічної діяльності. Принциповою особливістю сучасних освітніх програм у ВНЗ має стати створення умов, які сприяють розвитку ініціативності, пізнавальної активності та формуванню здатності до творчої самореалізації, самоактуалізації майбутніх учителів. Є підстави вважати, що діяльність викладачів зі стимулювання у студентів педагогічного університету прагнення до самоактуалізації як джерела їх професійного розвитку явно недооцінюється на сьогоднішній день і не стала невід'ємною функцією наставників майбутніх педагогів, у той час як відомі дослідження гуманістичних психологів і педагогів, зокрема, А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Балла, І. Зязюна, С. Максименка, Н. Ничкало та інших, висвітлюють виняткову роль процесу самоактуалізації у житті людини.

Різні аспекти самоактуалізації особистості розглядалися психологами (Л. Анциферова, Т. Артем'єва, Л. Гозман, О. Лісовська, Д. Леонтьєв, Ю. Миславський та ін.). Серед досліджень самоактуалізації останніх років варто назвати таких авторів: М. Боднар, С. Вахромов, М. Гасюк, Ю. Долінська, Л. Кобильнік, В. Русова, Т. Соломка, М. Ткалич, А. Чаус, І. Шемелюк та ін.

Проведений нами аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури показав, що, незважаючи на численні дослідження проблеми самоактуалізації особистості, в науці ще не встановився єдиний підхід до досліджуваної проблеми: існують різні трактування терміна «самоактуалізація», спостерігається поліваріативність розкриття механізму розгортання процесу самоактуалізації. До того ж психолого-педагогічні дослідження, що розкривають особливості підготовки вчителів з точки зору їх особистісного розвитку, відображають найчастіше процес формування професійно-значущих якостей майбутнього вчителя, але не актуалізацію можливостей особистості.

Не применшуючи цінності названих вище досліджень, повинні констатувати, що проблема забезпечення педагогічних умов

самоактуалізації майбутніх учителів допоки не дістала належного висвітлення.

Важливим об'єднувальним чинником творчої діяльності педагога та самореалізації є прагнення постійного саморозвитку, який у практичному втіленні виявляється у цілеспрямованому, систематичному збагаченні знань, умінь, навичок; творчому застосуванню набутих знань у професійній діяльності та самоактуалізації.

Для майбутнього педагога – правильно обрати життєвий план і відповідно до нього виробити свій неповторний життєвий стиль – завдання першочергової важливості. Відтак, процес самоактуалізації майбутнього вчителя не повинен відбуватися хаотично, а в системі організації навчальної діяльності студентів у вищому педагогічному навчальному закладі має передбачатися відповідний педагогічний супровід.

За аналізом численних досліджень феномен самоактуалізації вивчався у філософському, соціологічному, біологічному, психологічному, педагогічному аспектах у зв'язку з різноманітними концепціями, а також на різних рівнях узагальнення, що відобразилося у різноманітності його трактувань, за наявності синонімічних понять.

У філософії, психології, педагогіці використовуються декілька термінів, що близькі за значенням до цього поняття: «самоствердження», «самоздійснення», «самовиявлення», «саморозкриття», «самодіяльність», «самовиховання», «самовдосконалення», «самореалізація», «трансценденція». Звісно, виникає необхідність диференціювати ці поняття.

Самоствердження розглядається як прагнення людини до самоздійснення, реалізації себе в об'єктивному світі, коли «Я» особистості набуває визнання з боку суспільства.

Самовираження – це активність суб'єкта, що спрямована на самореалізацію, але при цьому потреба в самореалізації не підкріплена відповідною здатністю.

Під *саморозкриттям* розуміють повідомлення іншим особистої інформації про себе, використання людиною різних стратегій і тактик для створення потрібних вражень.

Самовиявлення розуміється як реалізація загальних (що надані людині від народження як представнику роду) та фіксованих (набутих конкретних соціальних якостей, властивостей особистості) особливостей.

Самовдосконалення визначається прагненням людини до розвитку, збагачення своїх сутнісних сил для того, щоб надалі мати можливість самореалізуватися на більш високому рівні. Коли цей розвиток виступає як самоціль, людина має справу із діяльністю, що спрямована на самого себе, тобто *самодіяльністю*.

Д. Леонтьєв [187], виділяючи ці категорії, стверджує, що самоствердження, самовираження та самодіяльність схожі за своїм

процесом та результатом, але мають власну мотиваційну основу.

Найбільш близьким до поняття «самоактуалізація» є поняття «самореалізація». Деякі, наприклад О. Горячева, розуміють самоактуалізацію як мотиваційну та ціннісно-смыслову складову самореалізації особистості, що передує або співіснує з предметно-діяльнісною активністю людини [86].

За Р. Ассаджолі, термін «самореалізація» використовується для позначення двох видів підвищення свідомості. Один означає самоздійснення, а саме, психічний зміст та дозрівання, пробудження та вияв прихованих можливостей людини. За своїми ознаками цей вид самореалізації відповідає, на думку Р. Ассаджолі, самоактуалізації, за описом та трактуванням А. Маслоу. Інший вид самореалізації він називає самодосягненням (усвідомлення себе як синтезуючого центру). Таким чином, за Р. Ассаджолі, термін «самореалізація» включає в себе самоактуалізацію та самодосягнення [18].

Але більшість дослідників ототожнюють поняття «самоактуалізація» та «самореалізація». В американському психологічному словнику за редакцією С. Чапліна, самореалізація визначається як поняття, що тотожне поняттю «самоактуалізація» і трактується як «тенденція особистості розвивати особистісні таланти та можливості» [351]. Ототожнення понять «самореалізація» та «самоактуалізація» виникло ще й через відсутність поняття «самореалізація» в психологічних словниках, що видавалися як у нашій країні, так і за кордоном. Поняття «самоактуалізація» – найбільш розроблена категорія в сучасній науці, що включає в себе всі характеристики самореалізації, натомість поняття «самореалізація» відсутнє.

Л. Гозман, В. Кроз, М. Латинська у передмові до самоактуалізаційного тесту вказують, що поняття «самоактуалізація» синтетичне. Воно включає в себе різнобічний та безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття навколишнього світу та свого місця в ньому, багатство емоційного та духовного життя, високий рівень здоров'я та моральності [67]. Поняття «самоактуалізація» та «самореалізація» відображають різні сторони загального саморозвитку особистості в мотиваційному («намагання», «потреби») та процесуальному («активність», «реалізація», «діяльність») аспектах.

Поняття «самоактуалізація» (self-actualization) відносно нове, хоча використовується в дослідженнях дуже часто, особливо в останні роки.

Явище самоактуалізації розглядалося ще в 30-ті роки (Г. Олпорт), але функціональне його використання почалось пізніше. Іноземні довідкові видання включають це поняття, починаючи з 60-х років ХХ століття. Приблизно в ті ж роки це поняття з'явилося у вітчизняних наукових публікаціях. Спочатку воно було загальним і використовувалося з такими поняттями, як «саморозкриття»,

«самоствердження», «самовираження», але пізніше категорія «самоактуалізація» була виділена із синонімічного ряду й з'явилася в психологічному словнику 1983 року.

Вперше термін «самоактуалізація» як наукову категорію ввів Курт Гольдштейн для позначення біологічного процесу, що існує у будь-якому живому організмі. Він розумів під цим терміном активацію деяких внутрішніх ресурсів організму, дія яких забезпечує здатність організму до реорганізації, оновлення властивостей особистості. Тобто під самоактуалізацією він розумів психофізіологічні процеси, які виявляються на клітинному й тканинному рівнях і діють як механізми компенсації фізичної недостатності органів. А. Маслоу, учень К. Гольдштейна, використовував це поняття в контексті вивчення людини як унікальної, цілісної, відкритої системи, яка постійно розвивається [209].

Етимологічно слово «самоактуалізація» походить від слова «актуалізація», яке в словнику російської мови за редакцією С. Ожегова трактується як перехід від стану можливостей до стану дійсності. В самому загальному сенсі, самоактуалізація – це прагнення людини до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей.

Самоактуалізація (від лат. *Actualis* – дійсний, справжній), самореалізація – прагнення людини до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх особистісних можливостей. У деяких напрямках сучасної західної психології самоактуалізація висувається на роль головного мотиваційного фактора, на протипагу біхевіоризму й фрейдизму, за якими поведінкою особистості керують біологічні сили.

Самоактуалізація припускає наявність сприятливих соціально-історичних умов. Це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звернення своєї місії, або покликання, долі тощо, як повніше пізнання і, отже, прийняття своєї власної початкової природи, як невинне прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості.

Теорія самоактуалізації є ключовим системотвірним елементом гуманістичного напрямку в сучасній психології та педагогіці. Основна ідея теорії самоактуалізації особистості містить положення про те, що осмислене прагнення людини до максимально можливого розкриття свого потенціалу та його реалізація у практичній життєдіяльності на благо суспільства є необхідним фактором повноцінного розвитку особистості людини.

На думку В. Русової, джерело процесу самоактуалізації пов'язане зі змінами в механізмі життєдіяльності живих істот, із виникненням здібності людини перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного використання. Це явище вивчається у таких аспектах, як мотив (тенденція особистості), процес (механізми самореалізації), ситуація (переживання цінностей існування), результат (особистість, яка

саморозвивається) [271].

Погоджуючись з В. Русовою, вважаємо, що процес самоактуалізації може відбуватися в різному віці, на різних рівнях і в різних видах діяльності людини. За такого розуміння самоактуалізація має ознаки своєрідного інноваційного процесу в структурі діяльності особистості.

Тракувати самоактуалізацію особистості потрібно, враховуючи сукупність результатів різних досліджень (як самоактуалізації, так і самореалізації) вітчизняних та зарубіжних учених, чії концепції доповнюють одна одну, що дозволяє подолати однобічність підходів. Так, наприклад, у теорії А. Маслоу спостерігається недооцінка соціального фактора самоактуалізації особистості, що компенсується відповідними розробками у вітчизняній науці. Пріоритет у дослідженні феноменальних факторів самоактуалізації належить американським ученим, які розглядали цю проблему у контексті феноменологічних, екзистенціальних та гуманістичних концепцій особистості (К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.).

Американський психолог А. Маслоу (1907-1970) – один із основоположників гуманістичної теорії, головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба нести людям добро. Він стверджував, що людині не властиві природжені інстинкти жорстокості й агресії, як вважав З. Фрейд. Навпаки, в них закладено інстинкт збереження своєї популяції, що змушує людей допомагати одне одному. Потреба в самоактуалізації своїх можливостей і здібностей властива здоровій людині, а найбільшою мірою – видатним людям. Суспільство може процвітати, якщо воно знаходить шляхи розвитку здорових, сильних, розумово повноцінних особистостей. Поступ суспільства відбувається не революційним шляхом, не соціальними перетвореннями, а задоволенням гуманістичних потреб людини.

На думку О. Бандури, самоактуалізація – це процес актуалізації людиною власних потенціалів та використання їх як засобів реалізації сенсу життя. Актуалізація потенціалів визначається як усвідомлення та прийняття раніше неусвідомлюваних власних можливостей та психічних змістів (думок, почуттів, моделей поведінки, властивостей, здібностей та ін. – як суб'єктивно приємних, так і суб'єктивно неприємних, як соціально схвалюваних, так і соціально несхвалюваних). Тією мірою, якою ці змісти актуалізуються, вони стають психологічними ресурсами, доступними свідомому вольовому контролю та використанню суб'єктом. Актуалізація потенціалів є природним процесом, проте в умовах розвитку сучасної людини він легко блокується.

У вітчизняній науці загальна концепція дослідження самоактуалізації особистості пов'язана, перш за все, зі структурно-генетичним підходом дослідження особистості та ідеєю особистісного

саморозвитку, яка спершу знайшла своє відображення у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова, В. Ядова та ін. Пізніше була розглянута у дослідженнях їхніх учнів та послідовників у зв'язку з подальшою розробкою загальної динамічної концепції особистості, що розкриває залежність людини від ступеня її особистісної активності (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Т. Артем'єва, Д. Леонтєв, О. Лісовська, В. Мерлін та ін.).

Відповідно до завдань дослідження доцільно розглянути проблему самоактуалізації в педагогічному аспекті.

Вивчення стану проблеми самоактуалізації особистості у педагогіці дозволяє дійти висновку про недостатню її розробленість як самостійної галузі дослідження. Проблема самоактуалізації особистості визначається педагогічною наукою в основному контексті проблем професійного самовдосконалення, самовизначення та самореалізації.

Розглядаючи педагогічний аспект феномена самоактуалізації, ми маємо на увазі створення цілеспрямованої діяльності щодо забезпечення умов для усвідомленого, адекватного, активного самопізнання та самовияву особистості на всіх рівнях її системи. В цьому плані існує ряд робіт, де мова йде про самоактуалізацію (самореалізацію) особистості учнів, студентів та вчителів [12; 98; 254].

Викладачі педагогічних ВНЗ повинні добре розуміти, що їхні випускники приступають до вчительської роботи у молоді роки, не маючи у своєму багажі достатнього життєвого та педагогічного досвіду, великого обсягу науково-методичних знань, ці прогалини слід заповнювати шляхом самоактуалізації. Таким чином, проблема самоактуалізації студентів педагогічних університетів не може не розглядатися як провідний чинник їхнього професійного розвитку та підготовки до майбутньої діяльності.

Учителі прагнуть орієнтуватися на еталони професійної поведінки, що призводить до втрати особистісного смислу педагогічної діяльності та інтересу до неї і, найголовніше, – до втрати вчителем самого себе, своєї «самості».

Самоактуалізація особистості вчителя розглядається як необхідна умова успішного розвитку вільної, самостійної особистості учня. Вважають, що творчо налаштований учитель, який самоактуалізується, володіє дуже великим духовним впливом на учнів.

В. Сластьонін розглядає самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя як одну з найважливіших задач вищої педагогічної школи. На його думку, в основу особистісно-орієнтованих технологій повинен бути покладений діалогічний підхід, що визначає самоактуалізацію й самопрезентацію особистості вчителя [286].

Можна констатувати, що в наш час спостерігається поступове накопичення наукових публікацій, які стосуються проблем самореалізації, самоактуалізації та ролі в цьому виховання й професійної підготовки.

А. Маслоу визначає самоактуалізацію як прагнення до самоздійснення, точніше, тенденцію актуалізувати те, що існує у потенціалі. Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більше і більше тим, ким вона здатна стати [209].

Сучасний учитель покликаний у процесі навчання та виховання здійснювати суб'єкт-суб'єктні взаємодії.

Однак, особистісний підхід, що є базовим ціннісним орієнтуванням вчителя, може бути здійсненим лише педагогом, який усвідомлює себе особистістю, що реалізує свої можливості.

Сучасній школі потрібен учитель – творча індивідуальність. Цю потребу гостро відчують та усвідомлюють і школярі, і студенти. Невипадково вони віддають перевагу викладачам «несхожим», «оригінальним», «нестандартним», «яскравим індивідуальностям».

У дослідженнях педагогів і психологів, присвяченим проблемі впливу особистості педагога на учнів, підкреслюється, що лише вчителі, які досягли у своєму розвитку творчої індивідуальності, здатні здійснювати найбільші «вклади» в розвиток особистості своїх учнів, впливати на їх життєві смисли й цінності, стимулювати розвиток творчих сил і здібностей дітей. Багато дослідників проблеми формування особистості сучасного вчителя підкреслюють важливість «ретельно відпрацьованої процедури переведення вчителя з об'єктної в суб'єктну позицію, тобто позицію активного професійного самовиховання» [285].

Підготовка такого педагога може бути здійснена тільки в умовах кардинально перебудованої вищої педагогічної освіти.

В основі нових підходів до вдосконалення вищої освіти лежить ідея особистісно-орієнтованого навчання, сутність якого полягає у поважному ставленні до особистості студента як суб'єкта пізнання, спілкування, соціальної творчості, що вимагає виявлення потенційних можливостей кожного студента, створення умов для вияву його самобутності, збільшення ступеня волі учасників педагогічного процесу.

Нові потреби підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти поставили питання про необхідність дослідження деяких недостатньо вивчених аспектів педагогічної дійсності, а також різних механізмів саморозвитку вчителя, його самоактуалізації.

В останні роки крім традиційного підходу бачення професійного ставлення особистості вчителя окреслилася стійка тенденція до виділення особистісного фактора, який покликаний вирішально впливати на самостійне визначення вчителем способів та умов його діяльності залежно від своїх індивідуальних особливостей та можливостей.

У педагогіці добре відомо, що у процесі навчання дитина засвоює культурні цінності трьома шляхами:

- в умовах сімейного виховання;

- в ситуації навчання, відповідно до планів і цілей, які у процесі взаємодії суб'єктів виховання задає вчитель;
- шляхом саморозвитку, самовиховання за допомогою рефлексивного мислення. Цей шлях засвоюється у підлітковому віці в ході соціалізації [271].

Погоджуючись із В. Русовою, вважаємо, що самоактуалізація відбувається у тому випадку, коли надбання соціалізації особистості реалізуються в ході протилежного процесу, який можна умовно назвати індивідуалізацією, маючи на увазі саморозкриття індивідуального потенціалу особистості.

У дисертаційному дослідженні О. Горячевої [86] наведено аналіз ідеї самоактуалізації особистості в гуманістичній психології та описано досвід її реалізації у педагогічній практиці – в роботі з підлітками. Автору вдалося довести, що сутнісною характеристикою самоактуалізації в підлітковому віці є прагнення пізнати та зрозуміти себе так, щоб реалізувати свої можливості в пізнанні, творчості, спілкуванні, виборі життєвих ситуацій. Це дозволило поставити та вирішити в ході експериментальної роботи такі педагогічні завдання, як орієнтація підлітків на самоздійснення; допомога їм у набутті засобів самопізнання; організація загальної діяльності щодо встановлення розриву між «Я – реальним» та «Я – ідеальним», рефлексії здійснюваних ціннісних та поведінкових виборів та ін.

Локальне дослідження процесу самоактуалізації сучасних підлітків та юнаків проведено І. Шаховою. На основі результатів дослідження автор робить висновок, що досить чітко простежується різниця характеру та спрямованості самоактуалізації підлітка залежно «від конкретних історичних умов суспільства та особливостей організації життєдіяльності цієї вікової групи». На основі цього висновку І. Шахова зазначає, що «кожне покоління володіє своєю структурою самоактуалізації особистості, на формування якої впливає структура суспільства, де визначна роль відводиться вимогам, які ставляться суспільством до особистості» [329].

Дане положення необхідно враховувати, розглядаючи феномен самоактуалізації стосовно особистості сучасного студента, майбутнього вчителя.

Проблемам самореалізації особистості педагога присвячено декілька досліджень.

У дослідженні С. Сисоевої відображені педагогічні умови самореалізації особистості вчителя загальноосвітньої школи [282]. Т. Маслова у своєму дисертаційному дослідженні «Умови професійної самореалізації вчителів» [207] розглядає професійну самореалізацію як процес задоволення вчителями потреб у використанні своїх професійних і особистісних якостей та виявляє об'єктивні й суб'єктивні умови професійної діяльності педагогів як детермінанти їх самореалізації. Особливо цікавим є положення Т. Маслової про

структуру та динаміку об'єктивних та суб'єктивних умов самореалізації особистості вчителя.

Дослідженню педагогічних умов творчої самореалізації особистості молодого вчителя присвячена робота М. Ситнікової [283]. Творчу самореалізацію особистості автор розглядає як компонент професійно-педагогічної культури, а її сутність та механізм досліджується з урахуванням даних філософії, психології, соціології, педагогіки, що забезпечує достатньо ґрунтовну теоретичну базу проведеного дослідження.

А. Зайцева інтерпретує творчу самореалізацію майбутнього вчителя музики як процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів в музично-виховній роботі з учнями [120].

На думку М. Кобильнік, самоактуалізація майбутніх педагогів – це процес постійної роботи над собою, це рух уперед, до досконалості, до ідеалу самих себе. Самоактуалізація виступає показником повноти самореалізації особистості студентів. Вона свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, рівень орієнтованості у життєвих і соціальних ситуаціях, наявність потенційних та реальних можливостей особистості для її самоздійснення, рівень організаційно-вольової зрілості в управлінні життєвими обставинами та подоланні життєвих труднощів. Дослідник вважає, що самоактуалізація майбутнього фахівця складається із самоусвідомлення (самопізнання), власної активності, використання адекватної стратегії самореалізації та готовності до професійного саморозвитку [151].

Слід зазначити, що педагоги внесли свій вклад у формування визначення самореалізації (самоактуалізації) особистості. Так, О. Газман [67] вважає, що самореалізація – це «розкриття людської природи». На його думку, самореалізація – один із структурних компонентів саморозвитку особистості, що включає в себе постановку мети особистістю перед собою, оволодіння засобами її досягнення, реалізацію прийнятих намірів.

Дещо інший підхід до визначення поняття самореалізації у В. Созонова та К. Щербакової, що ототожнюють самореалізацію з діяльністю. Так, на думку К. Щербакової, самореалізація особистості вчителя – це здійснення, перетворення в життя планів, проектів, ідей або діяльність, що детермінована особливостями особистості» [254].

Друга частина визначення викликає сумніви, адже самореалізація здійснюється у діяльності, тому не може бути тотожною їй. Те саме мається на увазі й у визначенні В. Созонова, який вважає, що самореалізація – це творча перетворююча діяльність людини, в

результаті якої змінюється навколишнє середовище і сама людина [289].

Під самоактуалізацією в акмеології розуміють процес переходу потенційних характеристик людини в актуальні, як у процесі професійної діяльності, так і у процесі навчання в школі. В цьому аспекті самоактуалізація розглядається як необхідна форма руху людини до особистісної зрілості.

Розглядаючи самоактуалізацію як синтетичне поняття, також можливо погодитися з таким її визначенням, яке запропоновано О. Горячевою. Вона вважає, що самоактуалізація розуміється як мотиваційний та ціннісно-смысловий елемент, що попереджує або супроводжує предметно-діяльну активність [86]. Слід указати, що низка сучасних дослідників робить акцент тільки на мотиваційному аспекті самоактуалізації, що визначає прагнення людини до якомога повнішого виявлення та розвитку своїх особистісних потенцій.

Самоактуалізація – це не тільки кінцевий стан, а й процес актуалізації своїх можливостей. Це, наприклад, розвиток розумових здібностей через інтелектуальні заняття. Тут самоактуалізація означає реалізацію своїх потенційних здібностей. Самоактуалізація – це праця заради того, щоб зробити добре те, що людина хоче зробити.

Теоретично обґрунтовано, що це прагнення детермінує саме процес актуалізації можливостей або потенційних особливостей.

Крім мотиваційного аспекту самоактуалізації, можна виділити процесуальний аспект, що являє собою перехід потенційних особливостей людини в актуальні. Як відомо, діалектика перетворення потенційних особливостей в актуальні виступає як один з психологічних механізмів саморозвитку особистості.

На першому етапі вітчизняних досліджень про зв'язок потенційного та актуального в особистості використовувалося поняття К. Платонова, Б. Теплова «потенційні здібності» [247; 301].

Пізніше, коли розуміння здібностей визначилося як умова вдалого виконання діяльності, почали використовувати поняття «потенційні особливості», як більш об'ємне за змістом та чітке за характеристикою. Найбільш повно та змістовно категорії «потенційні» та «актуальні» особливості розроблені Т. Артем'євою [17].

Під потенційними особливостями нею розуміються такі, що, по-перше, індивідуально характеризують дану особистість; по-друге, виявляють процес та діапазон її розвитку за багатьма причинами – генетичними, фізіологічними, психологічними, поведінковими, діяльними та ін.; по-третє, вони ще не реалізуються в даних умовах життєдіяльності індивіда.

Актуальні особливості – ті, що дійсно «працюють» у різних умовах життєдіяльності. При цьому важливо врахувати, наголошує Т. Артем'єва, що потенційні особливості не зводяться тільки до задатків [17]. Категорія «потенційні особливості», на відміну від категорії «задатки», вказує на напрямок розвитку особистості на всіх її

підструктурних рівнях, а не тільки на фізіологічній або будь-якій іншій основі.

Ю. Долінська, враховуючи специфіку діяльності практичного психолога, розглядає самоактуалізацію його особистості як двобічний процес реалізації індивідом, з одного боку, себе у діяльності, а з іншого – становлення й зростання через цю діяльність та об'єктивування особистістю своїх основних ставлень, відтворення їх у спільній «суб'єкт-суб'єктній» діяльності з клієнтом. У результаті такої взаємодії відбувається перетворення потенційних можливостей особистості кожного в актуальні. Успішність цього процесу забезпечується активністю, глибиною та адекватністю самоусвідомлення і наявністю мотивації досягнення у його учасників [105].

М. Ткалич самоактуалізацію особистості розглядає як цілісний, багатосторонній, багатofакторний процес, у ході якого здійснюється реалізація й подальший розвиток особистісного потенціалу. Спираючись на теоретичні джерела, автор визначає інтегральні характеристики самоактуалізації особистості: сильне «Его» (А. Адлер, Е. Фромм, К. Хорні, К. Юнг); позитивний «образ Я» (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Шостром); особистісна зрілість (Л. Коростильова, А. Реан) [303].

На думку Є. Вахромова, теорія самоактуалізації є нині системним утворенням, яке поєднує в собі макро- і мезорівні та окремі теорії. Основними з вищевказаних теорій є такі:

- теорія самоактуалізованої особистості як мета розвитку;
- теорія мотивації, заснована на ідеї відмінності дефіцитарних метамотивів і цінностей;
- теорія пікових переживань;
- теорія розвитку особистості, заснована на зв'язку мотивів розвитку, пікових переживань і проблеми вибору оптимального рішення;
- теорія терапії, зорієнтованої на клієнті [53].

Напевне, найбільш суперечливим і, водночас, найважливішим елементом цієї теорії є мета-теорія самоактуалізації, заснована на ідеї К. Роджерса про самоактуалізацію як вияв глобальної тенденції до актуалізації [261].

Для розуміння механізму перетворення потенційного в актуальне варто звернутися до досліджень С. Єлканова, В. Кан-Калика, Р. Шакурова, у яких проблема розвитку творчого потенціалу розглядається в педагогічному аспекті. Як уже було зазначено, етимологічно термін «самоактуалізація» походить від слова «актуалізація», перехід від стану можливості в стан дійсності. Виявити себе – значить виявити свої можливості, здібності. Тому слово «вияв» найбільш чітко виражає смисл самоактуалізації як процесу. Саме через вияв особистості пояснюють процес самоактуалізації А. Маслоу, а у вітчизняній психології – Л. Анциферова, Т. Артем'єва.

На основі аналізу теоретичних джерел та з урахуванням раніше розглянутих якісних характеристик самоактуалізації (усвідомленість, адекватність, активність), можемо говорити про самоактуалізацію як процес мотивованого, усвідомленого, адекватного та активного самопізнання та самовияву особистості на всіх рівнях її функціональної динамічної структури. Як механізм розвитку особистості самоактуалізація означає процес переходу потенційних особливостей людини в актуальні. Цей процес включає в себе змістовий та процесуальний компоненти.

Змістовий визначає конкретні особливості особистості, якщо вони не усвідомлені та не реалізуються суб'єктом, що застосовується до будь-якого виду діяльності. Процесуальний – вказує на ті дії, що актуалізують, виявляють ці особливості.

Отже, визначаючи самоактуалізацію як психічне явище, можна трактувати її як процес, стан, інтенцію, потребу, результат і властивість особистості, феномен, що пов'язаний із самопізнанням й самовдосконаленням та забезпечує соціальну «результативність» особистості.

Доводиться нерозривний зв'язок самоактуалізації й творчості особистості. Так, наслідування принципу розвитку здійснюється тільки через розкриття творчого потенціалу особистості, через привнесення власної неповторності та унікальності. Самоактуалізація окремої особистості є безперервним процесом і залежить від вродженого потенціалу особистості, гендерної ознаки людини, її життєвого шляху, досвіду, ціннісних пріоритетів самовизначення, культурної стратифікації суспільства [74].

Ми погоджуємось із думкою Т. Соломки [291], яка вважає самоактуалізацію окремої особистості унікальним, безперервним процесом, що триває впродовж усього життя і пов'язаний з нескінченим зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з потенційним розгортанням її сутнісних характеристик та залежить від: вродженого потенціалу особистості; ціннісних пріоритетів самовизначення; спрямованості життєвого шляху та рівня соціально-психологічної зрілості людини, обумовлених соціокультурною стратифікацією суспільства.

Таким чином, на основі проведеного аналізу проблеми самоактуалізацію майбутніх учителів в процесі професійної підготовки трактуємо як процес максимального виявлення та розвитку потенційних професійно-значущих якостей та здібностей майбутніх педагогів. Самоактуалізація виступає чинником більш повноцінного, творчого виконання особистістю майбутнього вчителя власної навчальної, а далі й професійної діяльності.

У контексті дослідження особливо актуальним є твердження І. Беха, який підкреслює виняткову важливість оволодіння професією в житті кожної людини й стверджує, що, «...виступаючи способом

самоактуалізації особистості в соціально схвалюваних видах діяльності, професійна діяльність водночас служить і одним з основних способів життєвого самовизначення» [27, с. 77].

Аналіз спеціальних праць з вивчення проблеми мотивації поведінки та мотиваційної сфери особистості (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон та ін.), формування професійної спрямованості (В. Сластьонін та ін.) дозволяє констатувати, що під час вибору професії людина визначає професійну діяльність, у процесі якої вона зможе задовольнити потребу у визнанні та самоствердженні, реалізувати свої життєві плани, самоактуалізуватися.

Поняття «самоактуалізація» охоплює всю систему життєдіяльності індивіда, насамперед професійну діяльність, котрій зазвичай людина присвячує більшу частину свого життя. В узагальненому вигляді самоактуалізація – це неперервний рух до особистісного зростання. Особистісне зростання можемо трактувати як наближення до осмислення й здійснення сенсу власного життя через набуття особистісного досвіду, що передбачає самопізнання і засвоєння загальнолюдських цінностей, таких, як відкритість, довіра, прийняття, свобода, природність, демократичність, співпричетність, незалежність тощо. Процес самоактуалізації як єдність професійного (соціального) та особистісного зростання торкається різних сторін системи ставлень людини до себе, до соціального оточення, професії, світу загалом. Таку думку підтримували Р. Ассаджолі, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм.

Самоактуалізацію майбутнього фахівця слід розглядати через досягнення особистістю психологічного здоров'я й зрілості як здатності замінити зовнішню підтримку та регуляцію самопідтримкою і саморегуляцією. Згідно з теоретичними позиціями Ф. Перзла, «кожен організм має здатність досягти оптимального балансу всередині себе та щодо свого оточення. Регулюючи та підтримуючи себе, індивіди усвідомлюють власну здатність обирати засоби задоволення потреб, коли ці потреби дають про себе знати» [193, с.75].

Розглядаючи самоактуалізацію у контексті підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, варто, на наш погляд, звернутися до поняття «професійна самоактуалізація», що трактується дослідниками (О. Андрієнко, В. Сластьонін та ін.) як реалізація можливостей (індивідуальних особливостей) індивіда в професійній діяльності. Ми розглядаємо професійну самоактуалізацію майбутнього вчителя як процес, спрямований на розуміння професійно значущих особистісних якостей, адекватний та активний вияв їх у навчальній та професійній діяльності з урахуванням вимог, які ця діяльність висуває до майбутнього вчителя.

Нині накопичено досить великий теоретичний та практичний досвід з професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його готовності до професійної діяльності. У численних дослідженнях

сформульовані поняття готовності до професійної діяльності, визначені його зміст та структура, виявлені головні параметри та умови, що впливають на ефективність підготовки, динаміку та стійкість готовності (О. Абдулліна, В. Ільїн, І. Котова, В. Мерлін, В. Мясичев, К. Платонов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

Аналіз літератури дає підстави стверджувати, що різні автори розуміють термін «підготовка до діяльності» як процес формування, вдосконалення знань, умінь та навичок, якостей особистості, що необхідні для виконання певної діяльності, яка здійснюється в ході навчання, самоосвіти або професійної діяльності. Результатом процесу підготовки є готовність особистості до виконання даної діяльності. Готовність до педагогічної діяльності багато в чому визначається залежно від об'єкта її спрямованості.

Як показали дослідження А. Гуторової [98] та Т. Маслової [207], багато вчителів мають слабо виражену установку на самореалізацію, значна частина педагогів виявляє стійкі стереотипи педагогічного мислення, не має суб'єктної позиції в педагогічній діяльності.

А. Гуторова відмічає, що для багатьох педагогів характерний конформізм, прагнення відповідати лише вимогам адміністрації, боязкість відповідальності, недовіра до своїх сил, однобоке уявлення про роль педагога, відсутність самостійності у виборі напрямків та засобів навчально-виховного процесу [98].

Якщо систематизувати внутрішні обмеження, що заважають вчителю виразити себе, самореалізуватися у педагогічній діяльності, то можна помітити «дефекти» та «прогалини» в одному з блоків особистості вчителя: блок смислів та цінностей; блок самоусвідомлення; блок здатності до самовираження (інструментальні знання та вміння).

Відомо, що будь-яка з цих «прогалин» призводить до гіпертрофії потреби в захищеності та породжує прагнення до наслідування, прагнення «бути як всі». Але ні про яку самоактуалізацію в даному випадку не може бути й мови.

Як показують проаналізовані дослідження (О. Андрієнко, М. Ситнікова та ін.), феномен самоактуалізації доцільно розглядати, перш за все, з позиції мотиваційної готовності вчителя (самоактуалізація в широкому розумінні) та більш конкретно – з позиції процесуальної готовності.

Виходячи із завдань нашого дослідження вважаємо за необхідне акцентувати увагу на самоактуалізації в широкому розумінні – з позиції мотиваційної готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Мотиваційну готовність дослідники розуміють як динамічну систему мотивів та бажань, які керують поведінкою особистості, соціальним розвитком, формуванням активної життєвої позиції. У поняття мотивації входять усі види бажань: мотиви, потреби, інтереси,

прагнення, мета, мотиваційні установки, що безпосередньо пов'язані із феноменом самоактуалізації. В той же час ми розглядаємо самоактуалізацію вчителя також у процесуальному аспекті.

Процесуальну самоактуалізацію ми визначаємо як основу, що детермінує установки на розуміння педагогічного завдання, спеціальні засоби діяльності й модель вірогідної поведінки. Визначення моделей вірогідної професійної поведінки вчителя пов'язано з самодіагностикою, самооцінкою, самопрограмуванням та іншими рефлексивними актами людини, що спрямовані на реалізацію своїх потенційних можливостей у педагогічній діяльності.

Професійна підготовка відбувається у межах педагогічного процесу, а саме процесу, який реалізує мету освіти та виховання в умовах систем, у яких організована взаємодія вихователів та вихованців. Серед елементів педагогічного процесу (та підготовки, що здійснюється в його межах) визначають мету, зміст, методи, форми, результати, що дає можливість розглянути процес підготовки майбутніх учителів з урахуванням даних елементів.

Вважаємо за потрібне звернути увагу на ті позитивні аспекти педагогічного процесу, що сприяють успішній самоактуалізації особистості майбутнього вчителя, та на такі, що перешкоджають самоактуалізації особистості учня, студента, вчителя.

Криза освіти в нашому суспільстві у 70 – 80-ті роки спонукала багатьох учених (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, Є. Білозерцев, Є. Бондаревська, В. Давидов, В. Петровський та ін.) виступити з критикою шкільної освіти та ідеями нового педагогічного мислення. Серед головних недоліків вони називали безликість, командний та адміністративно-бюрократичний дух старої школи, технократизацію. Це призвело до того, що практично на всіх рівнях педагогічного процесу було втрачено головне, що характеризує будь-яку людську діяльність, – саму людину. Було забуто, що сама людина є «мірилом усіх речей». У школі переважав авторитарний стиль, що виражався у вимогливості, яка базується на підкоренні учнів і вихователів – усього колективу. Такий стиль забезпечував засвоєння повного обсягу знань, умінь, навичок з різних дисциплін і, водночас, звички підкорення владі, пригнічував віру в справедливість, право на особисте рішення, нетипову поведінку, творчі прагнення.

А отже, підхід до учня як до об'єкта навчання та виховання призвів, у кінцевому результаті, до його відчуженості від процесу навчання, перетворив його з мети у засіб діяльності школи. Ще С. Рубінштейн зазначав, що головним порушенням етичного, морального життя являється використання людини як засобу для досягнення будь-якої мети [266]. В результаті такого відчуження навчання втратило смисл для учня.

Таким самим відстороненим від освітнього процесу стає також учитель, який не має можливості самостійно ставити освітню та

виховну мету, самостійно вибирати засоби та методи діяльності, в той час як сама природа професійної діяльності вчителя потребує креативного мислення, високого творчого потенціалу у вирішенні різних педагогічних завдань та складних ситуацій.

Готувати виконавців (навіть дуже хороших) могли люди, самі підготовлені як виконавці. Всі недоліки шкільної системи були типовими для вузівської системи підготовки вчителя. Традиційна вища школа орієнтувалася на підготовку спеціалістів, що здатні вдосконалювати техніку, яка функціонувала в рамках технології, що повільно змінюється.

Аналіз підготовки майбутніх учителів показав, що в педагогічних закладах постійно порушувалася природна логіка: формування цілісного суб'єкта педагогічної діяльності, формування особистісної диспозиції. Суворі детермінація діяльності студентів призводила до їх пасивності. Реалізувати студентам свої творчі здібності, духовні потреби та інтелектуальний потенціал заважали зміст різних видів діяльності та засоби їх організації, а це негативно впливало на їх професійне становлення та соціальну адаптацію, а відтак і на самоактуалізацію [23].

Для більшості студентів за п'ять років навчання у вищому навчальному закладі здобути знання не ставали засобом розвитку їхньої особистості, розвитку педагогічного мислення, тобто їхньої самоактуалізації. У визначенні мети підготовки майбутнього вчителя робиться акцент на озброєнні його знаннями, вміннями, навичками, розвитку професійно значущих особистісних якостей та зовсім не вказується на необхідності розвитку професійної свідомості, суб'єктної позиції студента. Дослідник Є. Білозерцев вважає, що «виникла парадоксальна ситуація: для більшості випускників освіта, яку вони отримали у вищому педагогічному закладі, не є педагогічною, тому що багато з них у перші роки викладання не можуть самостійно вирішити професійні завдання. Вони відчувають значні труднощі, внаслідок чого вирішують піти з педагогічної освіти [23, с.61].

Дослідження професійної діяльності молодих учителів у контексті труднощів (А. Бритвихін, С. Вершловський, Н. Кузьміна та ін.) свідчать про те, що більшість молодих учителів орієнтують себе на формування рис учителя-ремесника, мають недостатній рівень вияву своєї індивідуальності, самостійності, активності, а отже, самоактуалізації. Численні спроби вдосконалити підготовку педагогів носили, як правило, емпіричний характер та були спрямовані в основному на збільшення (перерозподіл) годин, введення нових курсів.

Всі ці спроби вдосконалити, перебудувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, не зачіпаючи особистості викладачів та студентів, не могли бути успішними. Екстенсивний підхід у підготовці педагога суперечить індивідуально-творчому характеру педагогічної праці та майже повністю виключає можливість загальної та

професійної самоактуалізації особистості студента – майбутнього педагога.

В останні роки склався ряд передумов, які визначили необхідність нових підходів до підготовки вчителя. Аналіз соціальних, практичних та теоретичних передумов перебудови вищої педагогічної школи дозволяє стверджувати, що нині накопичився значний потенціал, використання якого сприяє кардинальній перебудові професійної підготовки вчителя та створенню умов для самоактуалізації його особистості.

Аналізуючи проблему професійної підготовки сучасного вчителя, В. Сластьонін та О. Міщенко підкреслюють важливість детально відпрацьованої процедури переходу вчителя з об'єктної в позицію активного професійного самовиховання [285].

Особистісно-орієнтована освіта неможлива без переусвідомлення її цінностей. Найвищою цінністю освіти виступає людина, а «найвища мета та сутність освіти пов'язані з її розвитком, соціально-педагогічним захистом, підтримкою індивідуальності, ненасильницьким культуро-відповідним вихованням, створенням умов для творчої самореалізації» [226].

Забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу потребує ставлення до нього як до унікальної особистості, персоналізації професійної підготовки. Майбутній учитель повинен уважати себе особистістю та бачити її в кожному з оточуючих людей. Таким чином, персоналізація професійної підготовки зумовлена установкою на сприйняття кожної людини, перш за все, як цікавої, несхожої на інших особистості [333].

Персоналізація педагогічної взаємодії потребує адекватного включення особистісного досвіду (відчуттів, переживань, емоцій та відповідних їм дій та вчинків) у взаємодії викладачів та студентів, тобто полісуб'єктного (діалогічного) підходу. Цей підхід, як зазначає Г. Ковальов, впливає з факту «діалогічного змісту внутрішнього світу людини» [153]. Діалогічний підхід будується на вірі у позитивний потенціал людини, необмежених творчих можливостях постійного розвитку та самовдосконалення. «Активність людини та її потреби у самовдосконаленні отримують розвиток тільки в умовах взаємовідносин з іншими людьми, що побудовані на рівноправному партнерстві у спілкуванні, емоційній відкритості та довірі до іншої людини, прийнятті її як цінності у свій внутрішній світ. Це створює умови для взаємного особистого розвитку та творчої участі в ньому» [333, с.85].

Таким чином, полісуб'єктний (діалогічний) підхід у професійній підготовці вчителя забезпечує пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин. Як зазначають В. Сластьонін та О. Міщенко, становлення суб'єктної позиції є саме виявом упевненості у самоцінності педагогічної професії та педагогічної діяльності. Мотиваційно-ціннісне відношення до них є

моментом та мотивом професійного самовдосконалення [285].

Особистісно-діяльнісний та діалогічний підхід потребують нових структур взаємодії викладачів та студентів. Одним з найбільш продуктивних є індивідуально-творчий підхід (В. Сластьонін). Його сутність полягає в тому, що педагогічна освіта повинна відповідати інтересам та потребам студента, бути максимально наближеною до його особистості, індивідуалізованою та варіативною; вона повинна бути спрямована на формування творчої особистості, тобто зорієнтована на індивідуальність майбутнього вчителя.

Перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу передбачає створення можливостей для виявлення та формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя, побудови навчального процесу з урахуванням індивідуального розвитку студентів. Нині вищі навчальні заклади проводять пошук шляхів реалізації індивідуально-творчого підходу як шляхом оптимізації та інтенсифікації викладання навчальних дисциплін, так і шляхом розробки нових технологій навчання, які повинні забезпечити врахування індивідуальних пізнавальних особливостей студентів, їх інтересів та здібностей, сприяти актуалізації їхніх можливостей.

Кредитно-модульна система, яка набула поширення нині у педагогічних закладах, активізує вільний вибір, який здійснює студент. Він сам вирішує, через які форми роботи і в якій кількості він може набрати необхідну суму балів. Натомість враховуються як основні, так і додаткові види роботи за предметом, що стимулює творчу активність кожного студента, сприяючи самоактуалізації. При цьому відсутнє «покарання». Бали ніколи не віднімаються, завжди підсумовуються. Фактично зникає екзаменаційний синдром. Екзамен – це тільки засіб збільшити суму балів.

Таким чином, кредитно-модульна система та інші розглянуті ідеї вдосконалення педагогічної освіти, їхня реалізація на практиці містять у собі великі можливості для стимулювання самоактуалізації особистості майбутнього педагога.

Процес навчання – це головне й вирішальне джерело систематичного впливу на студента, його думки й почуття, мотиви поведінки та навчання, сферу мислення, психічних станів і властивостей особистості. У цьому процесі слід особливо підкреслити значення змісту навчальних дисциплін, форм і методів навчання, ставлення викладачів до студентів, а також бажання, готовність і вміння самостійної роботи самих студентів.

Зміст будь-якого навчального предмета може тією чи іншою мірою посилювати бажання студентів самостійно поглиблювати й розширювати знання та вміння, за умови усвідомлення ними важливості цього матеріалу для власного розвитку. Ефективність процесу навчання і виховання багато в чому залежить від того, наскільки швидко й успішно студент перетворюється з об'єкта дидактичних впливів на

суб'єкт пізнавальної діяльності.

Зміст, закладений у навчальні предмети, збагачує студентів науковими фактами й узагальненнями, озброює прийомами самостійної діяльності, стимулює безперервну самоактуалізацію та інтелектуальне самовдосконалення.

С. Сисоева вказує на те, що «сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінний, а в деяких випадках навіть скорочується». Розв'язання означеної суперечності авторка бачить у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти, «спрямованості його на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій» [282, с. 17-18], а отже, як ми вважаємо, і самоактуалізації.

Провідне місце при цьому належить особистості викладача. Від його наукової ерудиції й захопленості, створення в колективі творчого середовища, вдалого залучення студентів до самостійної, пізнавальної діяльності значною мірою залежить рівень самоактуалізації студентів. По-іншому сприймають студенти свого педагога, якщо це цікава, грамотна, ерудована людина, яка прагне внести розмаїття у складний процес навчання й виховання. Такий педагог підвищує інтерес студентів до навчальної діяльності, сприяє вдосконаленню професіоналізму майбутнього педагога, його ентузіазму, творчому підходу до роботи, а отже, його самоактуалізації.

Одним з найбільш доступних і перевірених практикою шляхів підвищення ефективності уроку, активізації студентів на заняттях є відповідна організація самостійної навчальної роботи. Вона посідає важливе місце у підготовці до майбутньої професійної діяльності, тому що студент набуває знань тільки у процесі особистої самостійної навчальної діяльності.

Розвиток навичок самостійної роботи спонукає студента до самоактуалізації, оскільки від нього вимагається отримання зовсім нового, раніше невідомого йому знання або поглиблення й розширення сфери дії вже отриманих знань. Цікавість до виконання роботи підвищується, якщо завдання носить проблемний характер.

Для того, щоб спонукати майбутніх учителів до самоактуалізації, викладачеві варто використовувати й враховувати необхідність:

1. Визначення рівня розвитку у майбутніх вчителів розумових умінь (аналізувати, порівнювати, систематизувати, узагальнювати та ін.).

2. Навчання студентів різних прийомів розумової діяльності в ході виконання завдань різної складності, також формування навичок роботи з додатковими джерелами (книгами, довідниками, періодичною літературою та ін.)

3. Використання творчих завдань різної складності, коли

передбачається самостійна робота зі складання плану своєї діяльності, виділення головного в досліджуваному матеріалі, знаходження джерел (теоретичних) тощо.

4. Застосування студентами самостійних пізнавальних прийомів.

При цьому важливим є дотримання низки правил:

1) включення до програми діяльності майбутніх учителів творчих завдань, що вимагають самостійних міркувань і висновків;

2) поступове ускладнення завдань і питань, зі зменшенням часу на їх виконання;

3) зниження керівної ролі викладача.

Серед методів, які сприяють самоактуалізації майбутнього вчителя, є проблемне навчання. Наприклад, на практичному занятті на дошці виписуються завдання та відповіді-приклади під номерами 1, 2, 3 і т.д. Викладач пропонує відповісти всім відразу: підняти руку і показати номер прикладу-відповіді (можна використовувати заздалегідь приготовані картки з цифрами від 1 до 3). Якщо група одноставна у відповіді, викладач лише підтверджує це. Якщо ж думки розходяться, то представники різних думок повинні обґрунтувати свою відповідь. У деяких випадках може виникнути суперечка, створюється так звана «проблемна ситуація», яка змушує студентів думати, міркувати, порівнювати, шукати додаткові джерела.

Створення на заняттях проблемних ситуацій спонукає студентів до самостійного оволодіння додатковими знаннями й використання їх у процесі творчої праці. Відомий педагог М. Махмутов [211] зазначає, що проблемні ситуації для розвитку можуть бути змодельовані шляхом:

1) зіткнення учнів з життєвими явищами, фактами, які вимагають теоретичного пояснення;

2) організації практичних робіт;

3) надання учням життєвих фактів, що суперечать колишнім життєвим уявленням про ці явища;

4) формулювання гіпотез;

5) спонукання учнів до порівняння, зіставлення і протиставлення наявних у них знань;

6) спонукання учнів до попереднього узагальнення нових фактів;

7) дослідних завдань.

Серед методів, що стимулюють студентів до самоактуалізації, потрібно назвати пізнавальні педагогічні ігри.

Педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях. При цьому учасники гри або виконують певні ролі (викладача, студента тощо), або є активними глядачами, що оцінюють дії (грають учасників). Загальною метою проведення педагогічної гри є формування у студентів певних умінь взаємодії з учнями, з колегами, розвиток прагнення до самоактуалізації.

Під час проведення педагогічної гри слід звернути увагу:

- на ступінь складності самої гри (кількість учасників, тривалість, складність поставленого завдання);
- на ступінь проблемності завдання;
- на ступінь імпровізації учасників гри;
- на ступінь складності матеріалу, який використовується у грі, та його відповідність рівню розвитку учасників.

Ігрова ситуація породжує різноманітні емоційно насичені стани переживання, поглиблює знання, збуджує внутрішні стимули, інтерес до навчальної роботи, що знижує зайве напруження, втому.

Розвивальний ефект досягається за рахунок імпровізації, включення вільних творчих сил студентів у процес засвоєння, поглиблення навчального та додаткового матеріалу.

Отже, необхідно, щоб методи навчання, які використовуються на заняттях з різних дисциплін, а точніше їхня система перетворювалася для кожного студента в систему методів самонавчання, розвиток самостійної здатності набуття, переробки, аналізу інформації, її узагальнення, реалізації безперервної самоактуалізації.

Велике значення для самоактуалізації майбутніх учителів має науково-дослідна робота. Така робота студентів у навчальному процесі є обов'язковою й визначається навчальними планами спеціальностей. Мета цього виду діяльності, обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, – формувати науковий світогляд, сприяти молодим дослідникам в опануванні методології і методів наукового пошуку. Її ефективність залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Виконання науково-дослідної роботи в процесі вивчення навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних та колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності.

Таким чином, тільки поєднання різноманітних методів та форм навчання може ефективно сприяти професійній самоактуалізації майбутніх учителів.

Виступаючи одним із дієвих засобів педагогічного впливу, оцінка суттєво впливає на ставлення студента до предмета, прагнення до самоактуалізації. Вона здатна як стимулювати, так і гальмувати педагогічний розвиток студента. Для формування у студентів умінь анотувати, критично осмислювати виконане завдання потрібно, щоб вони не тільки знали критерії, якими слід керуватися, а й брали участь в обговоренні відповідей один одного.

Надалі, знаючи, які до них ставляться вимоги, студенти починають більш усвідомлено, серйозніше підходити до виконання завдань. Тому для стимулювання їх педагогічного розвитку недостатньо перевіряти

тільки програмний, пройдений на уроці матеріал, бажано вводити для студентів додаткові завдання, наприклад, підготувати цікаве повідомлення, відомості про авторів тощо. Значне місце посідають проблемні питання, які вимагають порівняння, зіставлення, висловлення власної точки зору.

Таким чином, важливою умовою досягнення позитивного результату у підготовці майбутнього вчителя є інтенсивна, систематична робота викладача з розвитку та управління педагогічною самоактуалізацією в умовах навчального процесу, що носить творчий, проблемний характер.

Особливо слід зазначити важливість спрямовуючої діяльності викладача (проведення консультацій, співбесід, інструктажу зі складання індивідуальних планів та різних методичних питань). До самоактуалізації спонукає сукупність уміло створюваних викладачем зовнішніх впливів, які, знаходячи сприятливу внутрішню основу – інтелектуальний і духовний світ студентів, формують у них потребу в самоактуалізації [283]. У першу чергу викладачеві самому необхідна ретельна підготовка, відбір методів керівництва, залежно від віку, підготовленості та пізнавальної активності студентів.

Є. Квятківський зазначає, що «важливіша зацікавленість не конкретним предметом, а самим процесом отримання знань» [143, с. 49]. Саме під керівництвом викладача створюються найбільш сприятливі умови для усвідомлення студентами потреби в самоактуалізації, позитивних мотивів самостійної пізнавальної діяльності, вміння працювати самостійно, формування потреби в серйозному самостійному вивченні тем, які їх цікавлять.

Теоретичний аналіз проблеми самоактуалізації особистості й тенденцій удосконалення сучасної педагогічної освіти дозволяє нам дійти висновку, що професійна самоактуалізація обумовлена всім процесом професійної підготовки майбутніх учителів і виступає як значущий елемент готовності до педагогічної діяльності.

Таким чином, при систематичному керівництві всі складові: зміст, методи, форми і засоби навчання, за умови вмілого і цілеспрямованого використання їх у навчальному процесі, можуть впливати на спонукання та розвиток прагнення студентів до педагогічної самоактуалізації.

У контексті дослідження педагогічних умов самоактуалізації майбутніх учителів важливого значення набуває проблема визначення структури, критеріїв і рівнів сформованості цього складного поняття. Як показав аналіз літератури з проблеми дослідження, єдиної, загальноприйнятої структури самоактуалізації у психолого-педагогічній літературі не існує.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що до розуміння структури самоактуалізації особистості науковці підходять по-різному. Більшість із дослідників (М. Боднар, М. Гасюк, В. Русова)

структурними компонентами даного поняття визначають параметри самоактуалізації за шкалами САТ (тест самоактуалізації Е. Шострома), а саме: пізнавальні потреби, ціннісні орієнтації, орієнтація у часі, сенситивність до себе, контактність, уявлення про природу людини, гнучкість поведінки, спонтанність, синергія, підтримка, креативність, самоповага, самоприйняття, прийняття агресії.

Американські психологи у своїх роботах виявляють великий ступінь узгодженості відносно критеріїв самоактуалізації. Під критерієм потрібно розуміти характеристику реальних або ідеальних відносин особистості, процесів та результатів її діяльності, що вимірюється або спостерігається, серед критеріїв вони вказують такі основні риси особистості, яка самоактуалізується:

- більш адекватне сприйняття реальності;
- активна позиція по відношенню до дійсності;
- доступність досвіду свідомості;
- прийняття себе та інших такими, які вони є;
- спонтанність виявів, простота та природність;
- ділова спрямованість, здатність людини займатися не тільки самою собою, але й своїм життєвим завданням; потреба в самотності, що носить характер самоусунення;
- автономність та незалежність від оточення;
- безпосередність оцінок;
- обмежені хвилювання;
- відсутність виявів ворожості в міжособистісних стосунках;
- демократичність у відносинах з людьми;
- стійкі внутрішні моральні норми;
- креативність;
- стійкість та критичність до виявів культури [121].

Чим більше особистість має критеріїв, тим більше вона самоактуалізована. На основі виділених критеріїв відтворюється ідеальний образ «повноцінно функціонуючої людини», що самоактуалізується.

Рівень самоактуалізації майбутніх психологів і педагогів визначався Л. Кобильнік за такими критеріями, як особливості ставлення студентів до значущих об'єктів; усвідомлення студентами значення, сутності та специфіки процесу самоактуалізації їх особистості; виявлення стратегій самоствердження особистості, яким надають перевагу опитувані; визначення соціальної креативності студентів; дослідження готовності майбутніх фахівців до професійно-педагогічного саморозвитку [151].

На думку Ю. Долінської, критеріями діагностики рівнів самоактуалізації особистості практичного психолога (високого, середнього і низького) є усвідомлення змісту цього процесу та його важливості і специфіки у майбутній професії; адекватність самоусвідомлення та бачення шляхів самовдосконалення; кількісні показники самоактуалізації професійно-значущих сторін особистості

психолога-практика (цінностей, самосприймання, почуттєвої сфери та міжособистісної чутливості) [105].

Самоактуалізація особистості відбувається на трьох рівнях: вітальному, соціальному та духовному, на думку А. Чауса. Завдяки феномену трансценденції, що є спільним для всіх трьох рівнів, особистість утворює в собі зовнішню щодо наявного рівня самоактуалізації «точку опори» [320].

На основі діяльнісно-особистісного підходу Н. Бітянової, структурними компонентами самоактуалізації особистості майбутніх психологів і майбутніх педагогів є: самопізнання, самоспонування, програмування професійного й особистісного зростання та самореалізація. Під самопізнанням вона розуміє самоспостереження, самоусвідомлення, самоставлення, самоаналіз та самооцінку особистості студентів. Безперервність зміни знання про себе визначається динамізмом реальної дійсності та взаємодією з іншими людьми [33].

У теорії самоактуалізації називаються такі основні характеристики самоактуалізованої особистості: правда, краса, цільність, гармонія, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простота, багатство, спокій, свобода, гра, самодостатність. Різниця може бути лише в ступені вираження, яскравості. Пізнання власної ідентичності, досягнення аутентичності, повна самореалізація людини не спроможні автоматично позбавити її від проблем. Однак високий рівень самоактуалізації значно полегшує їх розв'язання [38].

Самоактуалізованими вважають такі особистості, які задовольнили свої базові потреби, скеровують життя вищими мотивами; їх можна назвати метамотивованими. Такі люди рідше зазнають тривоги, страхів, почуття незахищеності, відсутності коренів; вони не відчувають себе чужими, непотрібними, їх не тривожить почуття власної неповноцінності, нікчемності, залежності. Самоактуалізовані люди повністю віддаються своїй справі, нерідко приносячи себе їй у жертву. У цьому випадку людина і її справа невіддільні. У самоактуалізованих людей «я хочу» збігається з «я повинен». Виникає гармонія необхідності і бажання [38].

В. Русова [271] вважає, що вивчення особливостей самоактуалізації вимагає використання спеціальних психодіагностичних засобів, як такий нею обраний «Самоактуалізаційний тест» (САТ), який було розроблено у 1987 році на кафедрі соціальної психології МДУ ім. М. Ломоносова, на основі адаптації тесту POI (Personal Orientation Inventory) Е. Шострома. Останній розроблявся на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу, концепцій психологічного сприйняття часу та часової орієнтації суб'єкта Ф. Перлза, Р. Мея, ідей К. Роджерса та інших теоретиків екзистенціально-гуманістичного напрямку в психології. САТ побудовано за тим самим принципом, що і POI, він складається з 126 пунктів, кожний з яких включає два судження

ціннісного або поведінкового характеру.

SAT вимірює здатність людини до самоактуалізації за двома базовими і 12 додатковими шкалами. Базовими є шкали: орієнтації у часі та шкала підтримки. Вони незалежні одна від одної та не мають спільних пунктів. Додаткові 12 шкал згруповані у 6 блоків. Кожний пункт тесту, таким чином, входить в одну базову та одну додаткову шкалу. Така структура тесту дозволяє діагностувати здатність до самоактуалізації за великою кількістю показників, не збільшуючи при цьому обсягу тесту.

Шкала орієнтації у часі (Tc) включає 17 пунктів. Високий бал за цією шкалою говорить про здатність суб'єкта жити повноцінним, творчим життям, тобто відчувати радість і повноту життя. Низький бал означає орієнтацію людини саме на один з відрізків часової шкали (минуле, теперішнє, майбутнє), тобто орієнтацію на дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

Шкала підтримки (I) включає 91 пункт. Вимірюється ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від дії зовнішніх подразників («внутрішня-зовнішня підтримка»). Людина, яка має високий бал за цією шкалою, відносно незалежна у своїх вчинках, намагається керуватися власними цілями, переконаннями, принципами, однак це не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Така людина вільна у своєму виборі, не підвладна зовнішньому впливу. Низький бал показує високий ступінь залежності, комфортності, несамостійності суб'єкта.

Додаткові шкали

На відміну від базових, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

1. *Шкала ціннісних орієнтацій (SAV)* – 20 пунктів. Вимірює, на якому рівні людина розділяє цінності, наявні в особистості, що самоактуалізується.

2. *Шкала гнучкості поведінки (Ex)* – 24 пункти. Діагностує ступінь гнучкості суб'єкта у реалізації власних цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими, здатність адекватно реагувати на ситуації, які змінюються.

3. *Шкала сенситивності до себе (Fr)* – 13 пунктів. Визначає, на якому рівні людина розуміє, аналізує свої потреби, відчуття. Вимірює здатність особистості до рефлексії.

4. *Шкала спонтанності (S)* – 14 пунктів. Вимірює здатність індивіда спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття. Високий бал свідчить про можливість природної та розкутої поведінки, демонстрування власних емоцій. Шкала визначає той факт, наскільки людина усвідомлює свої почуття і як вони виявляються у поведінці.

5. *Шкала самоповаги (Sr)* – 15 пунктів. Діагностує здатність суб'єкта цінувати власні позитивні риси характеру, поважати себе за них.

6. *Шкала самоприйняття (Sa)* – 21 пункт. Діагностує ступінь прийняття людиною самої себе, незалежно від своїх недоліків.

7. *Шкала уявлень про природу людини (Nc)* – 10 пунктів. Високий бал за шкалою говорить про схильність суб'єкта сприймати природу людини в цілому як позитивну.

8. *Шкала синергії (Sy)* – 7 пунктів. Вона визначає здатність суб'єкта до цілісного сприйняття світу, людей, здатність до розуміння єдності протилежностей.

9. *Шкала прийняття агресії (A)* – 16 пунктів. Високий бал вказує на здатність індивіда сприймати свої роздратованість, гнів, агресивність як природні вияви особистості.

10. *Шкала контактності (C)* – 20 пунктів. Характеризує здатність людини до встановлення глибоких емоційних контактів з людьми, тобто здатність до суб'єктних відносин.

11. *Шкала пізнавальних потреб (Cog)* – 11 пунктів. Визначає ступінь вираженості у суб'єкта прагнення до оволодіння знаннями.

12. *Шкала креативності (Cr)* – 14 пунктів. Характеризує вираженість творчої спрямованості особистості [320, с.68].

Варто зазначити, що В. Русова, крім описаних вище показників, досліджує індивідуально-психологічні властивості самоактуалізованої особистості учня, серед яких виділяє: здатність особистості до самоактуалізації; комунікативні та організаційні схильності старшокласників; спрямованість особистості учнів; риси акцентуацій характеру старшокласників; академічну успішність учнів; психофізіологічні особливості учнів. У результаті експериментального дослідження вона дійшла висновку, що здатність учня до самоактуалізації залежить від розвитку певних якостей його особистості, зокрема, від здатності до спілкування, від рівня розвитку спрямованості, від типів акцентуацій характеру. Здатність учня до самоактуалізації залежить від типу темпераменту (високий рівень здатності до самоактуалізації характеризує сангвініків та флегматиків, середній та низький рівень – меланхоліків та холериків), який визначає ступінь самоактуалізації особистості, а внаслідок чого і якісні показники академічної успішності старшокласників [271].

У дослідженні М. Гасюк, яке стосується самоактуалізації сучасної жінки, застосовано методику САМОАЛ (за редакцією Н. Каліної), опубліковану у 1997 році. Опитувальник містить 11 шкал: «Орієнтації у часі», «Цінності», «Погляд на природу людини», «Потреба у пізнанні», «Креативність», «Автономність», «Спонтанність», «Саморозуміння», «Аутосимпатія», «Контактність», «Гнучкість у спілкуванні» [74].

Для діагностики прагнення студентської молоді до самоактуалізації було застосовано опитувальник САМОАЛ, один із варіантів

опитувальника Е. Шостром, адаптований А. Лазукіним. Цей опитувальник передбачає виявлення рівня самоактуалізації особистості у постсоціалістичному суспільстві. Він містить 100 варіантів спарених діагностичних суджень та 11 окремих шкал. Студентам було запропоновано два варіанти тверджень, з яких потрібно було вибрати той, який їм імпонував, точніше узгоджувався з їхніми уявленнями. При цьому зауважувалось, що найкращим буде той варіант, який обрано спочатку. На першому етапі первинної статистичної обробки визначались індивідуальні показники кожного респондента за окремими шкалами та середньостатистичні показники у балах і відсотках, скориставшись ключем до опитувальника САМОАЛ. Його окремі шкали представлені конкретними позиціями, які відображають прагнення студентства до самоактуалізації. Виділено такі шкали: 1) орієнтування в часі; 2) цінності; 3) погляд на природу людини; 4) потреба у пізнанні; 5) креативність; 6) автономність; 7) спонтанність; 8) саморозуміння; 9) аутосимпатія; 10) контактність; 11) гнучкість у спілкуванні [38].

І. Шемелюк перераховує 14 атрибутів, які загалом виступають як аспекти самоактуалізації. Серед них – самоусвідомлення, неконформність, толерантність, креативність і суспільний інтерес. І. Шемелюк для визначення рівня самоактуалізації використовує показники «Самоактуалізаційного тесту» (компетентності, підтримки, самоприйняття, самоповаги, гнучкості поведінки, спонтанності, підсумкової оцінки самоактуалізації) [330].

Самоактуалізація, на думку Т. Соломки [283], виявляється у таких аспектах: а) мотиваційному як актуалізація потреби збереження і розвитку себе та максимального виявлення кращих рис своєї особистості; б) процесуально-динамічному як безперервний саморозвиток особистості та опановування всіх вироблених способів перетворення навколишнього світу, а також розкриття всіх нових можливостей; в) результативному як успішність процесу самоактуалізації в цілому; г) становлення і розвиток інтегральних характеристик і властивостей особистості як комплексне явище формування сукупності нових психічних властивостей і якостей особистості у процесі самоактуалізації. Самоактуалізація відбувається у формах творчої спрямованості життєдіяльності, духовного самопізнання, прагнення до ідентичності та реалізації чоловічих і жіночих якостей. Як форма здійснення самоактуалізації також є джерелом перетворення норм даної культури (культуралізація) та особистісним внеском у інших людей (персоналізація).

Під час емпіричного дослідження самоактуалізації Т. Соломка використовує діагностику окремих складових та в цілому рівня самоактуалізації (за тестом САТ), а також вивчає сформованість специфічних професійно-значущих особистісних якостей (мотивація вибору професії; мотивація навчально-професійної діяльності; рівень

IQ; креативність; самооцінка; локус контроль; навчальна успішність) [291].

Найбільш близьким до нашого дослідження є підхід Б. Рикової, яка у структурі самоактуалізації майбутнього вчителя виділяє компоненти: гностичний, процесуальний, емоційний та результативний і показники: знання про сутність самоактуалізації; засвоєння студентами гуманістичних цінностей як орієнтаційної основи самоактуалізації; вміння студентів свідомо й активно виявляти свої особливості в навчальній і професійній діяльності; інтерес до своєї особистості, самоствердження; рівень активності й самостійності в оволодінні способами і засобами самоактуалізації [274].

Мотиваційно-ціннісний компонент самоактуалізації майбутнього вчителя характеризується прагненням до самоактуалізації. Показниками мотиваційно-ціннісного компонента є: потреба у самоактуалізації; пізнавальні потреби; професійно-ціннісні орієнтації; мотивація професійного самовдосконалення; емоційне ставлення майбутніх учителів до навчально-пізнавальної діяльності.

Інформаційно-пізнавальний компонент самоактуалізації майбутнього вчителя визначається системним і науковим формуванням загальних і спеціальних фахових знань, розумінням сутності самоактуалізації. До показників цього компонента відносимо власне знання майбутніми вчителями сутності самоактуалізації, способів і засобів її здійснення; адекватність самооцінки майбутнього вчителя власних професійно важливих якостей; знання студентів про власні індивідуальні особливості та їх вияв у навчальній і професійній педагогічній діяльності.

Функціонування когнітивної сфери самоактуалізації особистості відбувається в процесах активної розумової діяльності – аналітичних, синтетичних, діалектичних формах пізнання, у рефлексивному віддзеркаленні відповідної інформації. Разом з тим, у змісті даного компонента важливою є позитивна й активна позиція студентів, їх пізнавальна самостійність щодо усвідомлення власних індивідуальних особливостей та їхнього використання у навчально-педагогічній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент структури самоактуалізації особистості майбутнього вчителя характеризується, насамперед, готовністю студентів до особистісного і професійного саморозвитку. Показниками операційно-діялісного компонента самоактуалізації особистості майбутнього вчителя є: креативність; уміння студентів свідомо й активно виявляти свої особливості в навчальній і професійній діяльності; активна та планомірна робота над собою відповідно до мети професійної самоактуалізації; самостійність вибору засобів, прийомів та основних напрямів самоактуалізації; здійснення самоконтролю та коригування за етапами власної самоактуалізації.

Визначені компоненти й показники є основою педагогічного

діагностування виявів рівнів (високий, середній, низький) самоактуалізації майбутніх учителів у процесі фахової підготовки.

Високий рівень самоактуалізації майбутніх учителів характеризується яскраво вираженою потребою студентів у самоактуалізації; високим рівнем розвитку пізнавальних потреб та професійно-ціннісних орієнтацій. Для таких студентів характерне стійке позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, задоволення від такої діяльності. Вони добре усвідомлюють сутність самоактуалізації, володіють ґрунтовними знаннями про способи і засоби її здійснення, адекватно при цьому оцінюючи рівень сформованості власних професійно важливих якостей. Майбутні вчителі досить добре знають власні індивідуальні особливості та їх вияв у навчальній та професійній діяльності. Уміння стосовно досліджуваного феномена також яскраво сформовані, а саме: студенти постійно демонструють готовність до систематичного особистісного і професійного саморозвитку; для них характерний високий рівень креативності; вони вміють свідомо й активно виявляти свої особливості в навчальній і професійній діяльності, проводячи при цьому активну й планомірну роботу над собою відповідно до мети професійної самоактуалізації, своєчасно й грамотно здійснюють самоконтроль (та коригування) за етапами власної самоактуалізації.

Середній рівень самоактуалізації майбутніх учителів характеризується наявністю потреби студентів у самоактуалізації; достатнім рівнем розвитку пізнавальних потреб та професійно-ціннісних орієнтацій. Для таких студентів характерне в цілому позитивне ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, як правило, задоволення від такої діяльності. Вони усвідомлюють сутність самоактуалізації, знайомі зі способами і засобами її здійснення, адекватно при цьому оцінюючи рівень сформованості власних професійно важливих якостей. Майбутні вчителі знають власні індивідуальні особливості та їх вияв у навчальній та професійній діяльності. Студенти епізодично демонструють готовність до систематичного особистісного і професійного саморозвитку; для них характерний достатній рівень креативності; вони вміють виявляти свої особливості в навчальній і професійній діяльності; здійснюють самоконтроль за етапами власної самоактуалізації, однак за потреби коригування потребують допомоги викладача.

Низький рівень самоактуалізації майбутніх учителів характеризується слабо вираженою потребою студентів у самоактуалізації; недостатнім рівнем розвитку пізнавальних потреб та професійно-ціннісних орієнтацій. Для таких студентів характерне байдуже ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, задоволення від такої діяльності вони отримують рідко. Вони не усвідомлюють сутності самоактуалізації, не володіють знаннями про способи й засоби її здійснення, рівень сформованості власних професійно важливих

якостей оцінюють неадекватно. Студенти слабо орієнтуються у власних індивідуальних особливостях та їх виявах у навчальній та професійній діяльності. Вміння стосовно досліджуваного феномена також сформовані недостатньо. Вони не готові до систематичного особистісного й професійного саморозвитку; для них характерний низький рівень креативності; вони не вміють свідомо й активно виявляти свої особливості в навчальній і професійній діяльності, мети професійної самоактуалізації не мають.

Наукове узагальнення основних положень психологічної, педагогічної та філософської літератури, що стосується самоактуалізації особистості та необхідності обґрунтування педагогічних умов, які сприяють успішній самоактуалізації майбутніх учителів, дає нам змогу констатувати таке.

Незважаючи на значну кількість досліджень, які були проведені різними вченими, особливо зарубіжними психологами, в науці ще не встановився єдиний підхід до досліджуваної проблеми: є різні трактування поняття «самоактуалізація», а також спостерігається поліваріантність розкриття механізму розгортання самоактуалізації.

Аналіз професійно-педагогічної підготовки на сучасному етапі та попереднього досвіду показав, що традиційна система підготовки вчителя не створює належних умов для самоактуалізації особистості майбутнього вчителя, оскільки порушує природну логіку формування цілісного суб'єкта педагогічної діяльності, формування особистісної диспозиції студента.

Узагальнивши різні підходи щодо визначення готовності вчителя до професійної діяльності, ми виокремлюємо поняття «самоактуалізація майбутнього вчителя» як процес максимального виявлення та розвитку потенційних професійно-значущих якостей та здібностей майбутнього вчителя.

Таким чином, можна зробити висновок, що професійна самоактуалізація обумовлена всім процесом професійної підготовки майбутніх учителів і виступає як значущий елемент готовності до педагогічної діяльності. При систематичному керівництві всі складові: зміст, методи, форми і засоби навчання, за умови вмілого й цілеспрямованого використання їх у навчальному процесі, можуть впливати на спонукання та розвиток прагнення студентів до педагогічної самоактуалізації.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

І.Л. Холковська

Ефективність професійної діяльності вчителя залежить від багатьох чинників: характеру професійного середовища, рівня професіоналізму, сформованості професійної культури тощо. Серед них значне місце належить здатності попереджати і конструктивно розв'язувати професійні конфлікти. Нерозв'язаний або неправильно розв'язаний конфлікт негативно позначається на результативності педагогічної діяльності: внаслідок конфліктів непродуктивно використовується робочий час, порушуються міжособистісні стосунки, руйнується обов'язкова умова ефективності педагогічного процесу – взаємодія його суб'єктів.

Конфлікт у рамках сучасної конфліктологічної парадигми розглядається як об'єктивне явище соціальної взаємодії, оскільки є формою граничного загострення природних суперечностей, характерних для суспільства. Однаковою мірою це стосується відносин між суб'єктами педагогічного процесу у загальноосвітніх закладах. Об'єктивна детермінанта виникнення конфліктів у школі пов'язана передусім з конфліктогенною природою педагогічного процесу, рушійними силами якого є суперечності. Конфліктогенність педагогічної діяльності зумовлюється комплексом чинників: високим рівнем психологічної напруженості; стійким, інерційним характером конфліктів; діяльністю усіх учасників навчально-виховного процесу в режимі інтенсивної конфліктності; підвищеним емоційним тонутом учасників конфлікту; стресогенністю взаємовідносин педагогів і адміністрації школи, пов'язаною з постійним оцінюванням і контролем їх професійної діяльності; проблемним внутрішнім станом учителя; незбалансованістю неформальних і формальних стосунків у шкільному колективі; періодами підвищеної конфліктності дітей, зумовленими недоліками в організації педагогічного процесу.

Зовнішніми чинниками, що зумовлюють конфліктогенність педагогічного процесу, є соціальні, економічні і психологічні проблеми, які посилюють напругу в різних сферах соціальної взаємодії, що, у свою чергу, ускладнює процеси виховання і навчання. Неконструктивна поведінка учасників конфліктної ситуації часто призводить до переростання ділових конфліктів в емоційні, що спричинює такі негативні наслідки, як підвищення емоційної напруженості, тривожності, провокування неадекватних способів психологічного захисту. З іншого боку, конструктивне вирішення конфлікту як об'єктивного протиріччя може сприяти досягненню більш високого

рівня особистісної зрілості взаємодіючих сторін.

Стрижневим атрибутом професійної діяльності вчителя є взаємодія, в якій діалектично поєднуються спільні дії, спілкування і взаємовідносини. Оскільки взаємодія у професійній діяльності вчителя розглядається з точки зору її змісту, продуктивності, а також соціальної організації, варто зазначити, що наявність різних суб'єктів взаємодії передбачає певні ускладнення, адже їхні дії повинні бути взаємоспрямовані і взаємообумовлені, скоординовані та взаємоузгоджені.

Педагогічна діяльність характеризується взаємодією великої кількості людей, які належать до різних вікових категорій і мають різні уявлення, погляди, життєвий досвід, що неминуче породжує конфліктні ситуації, для вирішення яких учителям необхідно оволодіти відповідними вміннями. В умовах педагогічної діяльності відповідальність за врегулювання конфлікту покладається на того, хто володіє конфліктологічною компетентністю, тобто, на вчителя. Реалізація його конфліктологічних компетенцій забезпечує задовільне функціонування трьох взаємопов'язаних процесів: взаємодії, спілкування, взаємовідносин.

Наявність об'єктивних протиріч у педагогічному процесі робить конфлікти неминучими, а управління ними – необхідною складовою управління педагогічним процесом у цілому. Школа потребує педагогів, готових приймати відповідальні рішення, організовувати продуктивне міжособистісне спілкування, засноване на принципах толерантності, поваги і визнання суверенності іншої людини.

Конфліктологічна компетентність, якою майбутні вчителі повинні оволодіти під час підготовки у ВНЗ, впливає також на їх професійний розвиток. Знання про конфлікт, його прояви, стадії, володіння технологіями і техніками попередження та подолання конфліктів сприяє професійному становленню фахівця. Визнання факту об'єктивної конфліктогенності професійного середовища висуває перед майбутніми вчителями завдання розвитку своїх можливостей щодо перетворення конфліктогенних та конфліктних ситуацій з метою запобігання небажаному розгортанню подій. Формування конфліктологічної компетентності у цьому контексті слід розглядати як одне із важливих завдань професійної підготовки майбутнього вчителя.

Сучасний учитель повинен бути готовий не тільки реалізовувати професійні завдання в умовах конфліктогенного професійного середовища, але й перетворювати його з метою попередження непродуктивних конфліктів. Практика свідчить, що випускники вищих педагогічних навчальних закладів часто виявляються неготовими до конструктивної поведінки в конфліктогенному педагогічному середовищі, що зумовлюється недостатнім розвитком професійно важливих якостей, які визначають здатність орієнтуватися в складних ситуаціях професійної взаємодії, оцінювати значущість об'єкту

конфлікту, управляти негативними емоційними станами, здійснювати профілактичні або корекційні впливи, спрямовані на розв'язання конфлікту.

Результати досліджень свідчать, що конфлікти сприймаються суб'єктами педагогічної взаємодії (учителями, представниками шкільної адміністрації, учнями, батьками) як неминуче явище шкільного життя, з яким необхідно не лише рахуватися, але й активно впливати на нього з метою запобігання негативним наслідкам і реалізації конструктивних можливостей (С.В.Баникіна, І.В.Козич, С.П.Свистун, Є.І.Степанов). Проте характер взаємних претензій учителів і адміністраторів, учителів і учнів свідчить про те, що педагоги загальноосвітньої школи не володіють достатньою мірою ефективними практичними способами управління конфліктами. Некомпетентність учителів у галузі профілактики і вирішення педагогічних конфліктів негативно позначається на їх професійному становленні і особистісному іміджі, посилює конфліктогенність педагогічної діяльності, порушує цілісність навчально-виховного процесу, спричинює формування формально-рольових стосунків з учнями. Це, у свою чергу, призводить до деформації педагогічно доцільних взаємовідносин, деструктивно позначається на особистісному розвитку школярів. У результаті відбувається деформація освітніх цілей, інтересів, мотивів, потреб, цінностей учнів, виникає невдоволення результатами своєї діяльності у вчителя, порушується механізм зворотного зв'язку між вихователем і вихованцями.

Очевидною є суперечність між потребою суспільства і освітньої системи в зниженні конфліктогенності шкільного соціуму, необхідністю управління конфліктами в школі, з одного боку, і недостатнім рівнем конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи, – з іншого.

Формування у майбутніх учителів готовності до попередження і вирішення конфліктів – досить складний процес, що вимагає серйозного наукового обґрунтування. Під час розробки теоретичних засад конфліктологічної підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати досить широкий контекст розгляду проблематики конфліктів у сучасній науці та освітній практиці. Проблеми загальної теорії конфлікту досліджувалися у рамках філософії і соціології. Результати досліджень представлені в працях вітчизняних (О.Анцупов, Ф.Бородкін, Н.Гришина, О.Донцов, Н.Коряк, Н.Крогіус, В.Кудрявцев, Л.Петровська, Є.Степанов, О.Шипилов та ін.) і зарубіжних (К.Боулдінг, Р.Дарендорф, Е.Дюркгейм, В.Зігерт, Л.Козер, Х.Корнеліус, Є.Мелібруда, Дж.Скотт та ін.) учених. Розкриті суть, рушійні сили, динаміка конфлікту, розроблені типології конфліктів, описані способи управління конфліктами.

Проблемі конфліктів важлива увага приділяється в психологічній науці. У багатьох теоретичних підходах психологічні конфлікти, їх

характер і зміст стають основою пояснювальних моделей особистості. Суперечності, конфлікти, кризи є джерелом розвитку особистості, визначають її конструктивний або деструктивний життєвий сценарій (М.Дойч, В.Мерлін, В.Мясищев, Е.Еріксон, Ж.Піаже, З.Фрейд, К.Хорні та ін.). Не меншу роль вони відіграють і в соціальному житті людини, в міжособистісних стосунках, у міжгруповій взаємодії (Б.Ліхачов, Б.Ломов, О.Здравомислов, Л.Козер, В.Кудрявцев та ін.).

Поліаспектне дослідження феномену конфлікту здійснюється порівняно молодою міждисциплінарною наукою – конфліктологією (О.Анцупов, К.Боулдінг, Н.Гришина, О.Громова, Р.Дарендорф, С.Ємельянов, О.Здравомислов, Л.Козер, М.Леонов, Е.Уткін, Б.Хасан, В.Шепель та ін.), в надрах якої зароджуються самостійні наукові галузі конфліктологічних знань. Нині у стадії становлення перебуває педагогічна конфліктологія – нова галузь наукових знань про педагогічні конфлікти (К.Багмет, С.Банікіна, А.Белкін, В.Журавльов, О.Лукашенок, М.Рібакова та ін.).

У педагогічній науці накопичений значний науковий потенціал з проблематики конфліктів. Так, вивчалися причини конфліктів у середній і вищій школі (Є.Акімова, В.Андрєєв, О.Анцупов, С.Банікіна, В.Журавльов, О.Іванова, О.Лукашенок, А.Майорова, Г.Макарова, С.Новікова, І.Риданова, О.Рильська, Н.Самоукіна, Н.Щуркова), окремі аспекти управління конфліктами в загальноосвітніх закладах (Н.Воронова, Є.Степанов, В.Бедерханова, В.Митюк, Р.Рогожнікова, А.Бугаєва, К.Лисецький, І.Бекетова, Н.Самсонова, М.Бондаренко). Аналіз виконаних досліджень дає підстави зробити декілька висновків. По-перше, у психолого-педагогічних дослідженнях значна увага надається з'ясуванню сутності явищ, пов'язаних з конфліктологічною компетентністю: обґрунтовані поняття «педагогічний конфлікт», «мотивація конфлікту», «конфліктологічна культура», «конфліктологічна готовність», «конфліктологічна грамотність»; по-друге, досліджувалися виховні і розвивальні можливості конфлікту; по-третє, увага вчених була зосереджена на різних конфліктологічних процесах – діагностиці, попередженні і розв'язанні конфліктів; по-четверте, вивчалися шляхи професійної підготовки фахівців різного профілю до тих чи інших конфліктологічних процесів.

Необхідність конфліктологічних знань і умінь визнається всіма дослідниками, а підготовка в галузі конфліктології стає невід'ємною складовою навчання фахівців різного профілю. Об'єктом уваги дослідників ставали різні аспекти конфліктологічної підготовки: сутність і зміст понять «конфліктологічна готовність», «конфліктологічна компетентність», «конфліктологічна культура» (З.Дринка, Г.Болтунова, Є.Єфімова, І.Козич, О.Хорошилова); підходи, зміст і методи формування конфліктологічної компетентності і культури фахівців різного профілю (А.Кротов, Д.Івченко, Н.Самсонова, Т.Черняєва); концептуальні основи конфліктологічної підготовки

майбутніх учителів (О.Іванова, В.Базелюк); підходи, зміст і методи формування готовності учителів до вирішення окремих професійно-конфліктологічних завдань (О.Лукашенок, М.Реутов, Д.Горелова, Н.Гур'єва, І.Пилипець, О.Петушкова, О.Хорошилова); зміст і засоби формування конфліктологічної компетентності учителів (Н.Куклева, Є.Єфімова).

У дисертаційних дослідженнях, виконаних в рамках педагогічної конфліктології, вивчалися такі проблеми, як: діяльність викладача ВНЗ з вивчення причин конфліктної поведінки студентів (Н.Рожков); підготовка вчителів до розв'язання міжособистісних конфліктів в середовищі старшокласників (І.Пилипець); типологія конфліктів між учителем і учнем та система роботи з їх попередження і розв'язання (В.Митюк); професійна підготовка вчителя до розв'язання конфліктів у виховному процесі (Л.А.Луканок); навчальний курс як засіб становлення конфліктної компетенції підлітків (А.Дорохова); педагогічні засади використання конфліктів в освітньому процесі (Є.Акімова); дидактичні умови підготовки студентів до розв'язання професійних конфліктологічних завдань (З.Дринка); інтерактивні методи як засіб розвитку мотивації конфлікту у школярів (Г.Харханова); підготовка майбутніх учителів до розв'язання конфліктів (Г.Болтунова). Значний обсяг педагогічних досліджень присвячений пошуку конструктивних способів вирішення конфліктів, що виникають у системах «учитель – учень», «учень – учень», «учитель – учитель», а також «учитель – батьки», «учитель – адміністрація». Водночас слід зазначити, що проблема педагогічного конфлікту в психолого-педагогічній літературі нерідко розглядається односторонньо, основна увага фокусується на деструктивних аспектах конфліктної взаємодії, а сам конфлікт розуміється як незручне для педагога і таке, що заважає його роботі протиріччя, якого в ідеалі варто було б взагалі уникати. При цьому, як правило, не враховуються продуктивні аспекти конфлікту як чинника, що сприяє особистісному розвитку.

Огляд педагогічної літератури свідчить, що проблема формування конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя залишається відкритою для подальших наукових пошуків. Зокрема, потребують відповіді такі питання: у чому полягає сутність конфліктологічної компетентності у педагогічному контексті? якими особливостями характеризується конфліктологічна компетентність учителя? якими є місце і роль конфліктологічної компетентності у структурі професійної готовності майбутнього вчителя?

Необхідність подальших пошуків обумовлюється недостатньо повним розкриттям специфіки та особливостей педагогічного конфлікту з позиції психолого-педагогічної теорії й практики; недостатньо ґрунтовною розробкою технологічних аспектів оволодіння майбутніми учителями конфліктологічною компетентністю; необхідністю створення комплексної структурно-функціональної моделі формування готовності

майбутніх учителів до попередження та конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

Можна констатувати, що, незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених проблематиці педагогічних конфліктів, методологічні, теоретичні і технологічні основи педагогічної конфліктології перебувають поки що на стадії становлення. Ця обставина, у свою чергу, суттєво ускладнює розробку концепції та технології підготовки майбутніх учителів до попередження і розв'язання конфліктів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Водночас існують розробки з питань конфліктологічної підготовки фахівців різних галузей, які можуть бути використані для побудови науково-методичної концепції формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано низку загальних підходів, які можуть скласти основу конфліктологічної підготовки учителів: гуманістичний, системно-діалогічний, ситуаційно-діяльнісний, рефлексивно-діяльнісний, особистісно орієнтований, соціально-психологічний, професійно-технологічний, синергетичний, компетентнісний, культурологічний та ін. Перераховані методологічні підходи визначають окремі аспекти конфліктологічної підготовки вчителів. Її головними завданнями слід вважати формування інтегрованих особистісних характеристик (конфліктологічної компетентності, конфліктологічної культури), що забезпечують готовність до попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

У технологічному плані конфліктологічна підготовка майбутніх учителів може відбуватися за двома принципами: послідовно-диференційованим і інтегровано-концентричним. Послідовно-диференційований принцип реалізується, коли відповідно до етапів професійної підготовки майбутніх учителів планується послідовне формування складових їх конфліктологічної готовності: спочатку в інтелектуальній сфері (перший етап – формування знань про конфлікти); потім у мотиваційній, емоційній (другий етап – розвиток саморегуляції, рефлексії); насамкінець у предметно-практичній (третій етап – розвиток конфліктологічних умінь). Інтегровано-концентричний підхід реалізується, коли на кожному етапі конфліктологічної підготовки відбувається розвиток усіх сфер в єдності, з поступовим їх підняттям на більш високий рівень. Другий підхід більшою мірою відповідає природі цілісного педагогічного процесу і видається більш адекватним проблематиці формування готовності майбутніх учителів до попередження і вирішення конфліктів в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз практики підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить, що в змісті їх професійної готовності конфліктологічній складовій зазвичай відводиться другорядна роль. Це

знаходить відображення, зокрема, в змісті навчальних посібників. У більшості підручників з педагогіки конфліктологічна тематика або відсутня, або ж розглядається в контексті більш загальних проблем. Навчальні посібники, безпосередньо присвячені конфліктології, зазвичай акцентують увагу на комунікативному аспекті педагогічної діяльності або ж пропонують загальноконфліктологічні знання без урахування специфіки діяльності педагогів загальноосвітньої школи. У зв'язку з цим конфліктологічна підготовка нерідко має фрагментарний, дифузний характер і не забезпечує належного рівня готовності учителів до управління конфліктами в школі.

Такий висновок підтверджується результатами досліджень реальної педагогічної практики. Зокрема, за даними Г.Вороніна, 66% учителів припиняють конфліктні дії школярів шляхом застосування різних санкцій, 50% проводять індивідуальну роботу з учнями в урочний і позаурочний час, тільки 19,4% займаються профілактикою конфліктів, а 11,1% взагалі не реагують на конфліктні ситуації [62].

Дослідження Н.Салімова також свідчить про домінування адміністративних заходів у процесі вирішення шкільних конфліктів: 69,8% педагогів вирішують конфлікти авторитарно, з них 56,4% використовують для цього нотації, повчання, 13,4% відразу вдаються до різних санкцій – від виклику батьків до видалення учня з класу; тільки 30,2% педагогів вирішують конфлікт з урахуванням вікових, індивідуально-типологічних особливостей дитини, 4,7% взагалі не звертають увагу на «невдоволення», «поведінку» учнів, продовжуючи вести урок [275].

За даними, отриманими шляхом опитувань молоді, близько 48% учнів загальноосвітніх шкіл вважають, що у них не склалися стосунки з педагогом, а у ряді випадків вони мають ворожий характер, що, швидше за все, є наслідком невмілого вирішення конфліктних ситуацій [273].

Рівень сучасної культури вимагає від учителя уміння вирішувати педагогічні конфлікти на основі гуманістичного підходу, використовуючи конфліктні ситуації для стимулювання особистісного розвитку школярів. Проте в масовій педагогічній практиці, зважаючи на відсутність відповідних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, вирішення конфліктів часто відбувається на емпірично-інтуїтивному рівні. Цілком очевидно, що учитель має бути спеціально підготовлений до конструктивного розв'язання конфліктів на основі наукових рекомендацій. Учителі загальноосвітніх шкіл відзначають практичну цінність такої підготовки, необхідність оволодіння вміннями попереджати і розв'язувати конфлікти гуманістичними методами, оскільки це справляє значний вплив на формування особистості учнів.

Вивчення теорії і практики підготовки майбутніх учителів до попередження та вирішення педагогічних конфліктів дає підстави визначити низку протиріч, які зумовлюють необхідність комплексної розробки цієї проблеми:

- на соціально-педагогічному рівні – між необхідністю зниження соціальної напруженості і нестабільності в суспільстві через подолання конфліктів в освітній галузі і неспроможністю системи освіти як соціального інституту забезпечити відповідну професійну готовність суб'єктів до вирішення криз соціальної взаємодії; між необхідністю попередження і конструктивного вирішення педагогічних конфліктів для гармонізації взаємовідносин суб'єктів педагогічного процесу і конфліктологічною некомпетентністю учителів;

- на науково-теоретичному рівні – між необхідністю розробки системи конфліктологічної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного ВНЗ і недостатньою визначеністю її цільового, структурного, змістового, процесуального і результативного компонентів; між необхідністю досягнення конфліктологічної компетентності майбутніх учителів і низьким рівнем конфліктологічної готовності випускників педагогічних ВНЗ;

- на науково-методичному рівні – між необхідністю вироблення загальних вимог до конфліктологічної підготовки студентів педагогічного ВНЗ і їх невизначеністю в реальних умовах вищої професійно-педагогічної освіти; між необхідністю формування базових конфліктологічних компетенцій майбутніх учителів і недостатньою розробленістю відповідних педагогічних засобів; між необхідністю об'єктивної оцінки стану конфліктологічної готовності майбутніх учителів і недостатньою розробленістю системи відповідних оцінних критеріїв і показників; між необхідністю ефективної конфліктологічної підготовки майбутнього учителя і необґрунтованістю відповідного комплексу педагогічних умов.

Огляд змісту психолого-педагогічних досліджень з конфліктології дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі поки що відсутня цілісна концепція формування конфліктологічної компетентності вчителя, існує необхідність у визначенні й обґрунтуванні її компонентів, критеріїв та показників сформованості. Разом з тим, у психології та педагогіці обґрунтовані загальні теоретичні підходи, які можуть бути покладені в основу розробки цілісної моделі формування конфліктологічної компетентності майбутніх учителів. Соціальне замовлення на підготовку педагогів, здатних компетентно й конструктивно діяти в конфліктогенних умовах професійної діяльності, наявність низки суперечностей, що ускладнюють реалізацію цього завдання, обумовлюють необхідність науково-методичного обґрунтування системи формування конфліктологічної компетентності вчителя.

Потреба в поглибленні наукових уявлень про зміст конфліктологічної компетентності майбутніх учителів особливо загострюється в сучасних умовах, коли відбувається реформування освіти на засадах особистісного підходу, переглядається система освітніх цінностей і пріоритетів. Однією з найбільш актуальних і

недостатньо розроблених є проблема визначення структурних компонентів конфліктологічної компетентності як складного інтегрального утворення особистості майбутнього вчителя.

Аналіз психологічної та педагогічної літератури свідчить про різноплановість підходів до визначення змісту й структури здатності учителів до попередження та розв'язання конфліктів. Передусім слід зауважити, що дослідники використовують різні поняття для означення такої здатності, найчастіше – готовність до попередження або (та) розв'язання конфліктів (О.М. Валяєв, Н. Салімов, О. Хорошилова, І. Чуріков) і конфліктологічна компетентність (О. Андрусевич, М. Башкін, Г. Бережна, О. Єфімова, І. Козич, А. Кузіна, С. Романов, О. Сгонникова, В. Шемятихін).

Конфліктологічна компетентність розглядається як різновид соціально-психологічної компетентності, що містить такі складові: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів в організації; володіння навичками неконфліктного спілкування у складних ситуаціях; уміння оцінювати й пояснювати виникаючі проблемні ситуації; наявність навичок управління конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивні аспекти виникаючих конфліктів; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; уміння усувати негативні наслідки конфліктів.

Конфліктологічна готовність трактується як спроможність до розв'язання професійних конфліктологічних завдань, практична здатність до попередження і вирішення конфліктів у педагогічному процесі. Причому, якщо суть готовності автори трактують у більшості одноставно (як здатність фахівця до виконання професійних завдань), то в змісті практичної складової спостерігаються відмінності. Так, Г. Болтунова включає до її складу три конфліктологічні вміння: 1) бачення і розуміння конфлікту; 2) уміння прогнозувати і оцінювати наслідки конфлікту; 3) володіння засобами діагностування, попередження і вирішення конфлікту, використання конфлікту у виховних цілях. У даному підході забезпечується формування конфліктологічної готовності студента – майбутнього учителя як суб'єкта навчальної діяльності. У роботах науковців практичний компонент конфліктологічної готовності представлений через сукупність умінь розв'язання професійних конфліктологічних завдань. Професійні конфліктологічні завдання диференціюються на шість груп (завдання з діагностики, прогнозування, стимулювання, попередження, моделювання, розв'язання конфліктів) відповідно до логіки управління конфліктом, конфліктологічних процесів і структурних елементів цілісного педагогічного процесу. Такий підхід вважаємо адекватним професійній підготовці майбутніх вчителів, оскільки він дозволяє забезпечити формування конфліктологічної культури студента-фахівця

як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Незважаючи на термінологічні розбіжності, вказані поняття (готовність і компетентність) нерідко наповнюються однаковим змістом. Більше відмінностей спостерігається у визначенні їх структурних компонентів і показників сформованості. Деякі дослідники, розглядаючи зміст готовності педагогів до розв'язання конфліктів, обмежуються її загальною описовою характеристикою і не виділяють окремих аспектів або компонентів. Так, наприклад, А. Валяєв, досліджуючи проблему формування практичної готовності педагогів до управління міжособистісними конфліктами в школі, характеризує її як інтеграційну властивість особистості, що охоплює собою мотиви і цінності вчительської професії; систему знань про природу міжособистісних конфліктів, зміст і механізми управління ними; уміння застосовувати конструктивні стилі поведінки у передконфліктних і конфліктних ситуаціях; здатність до аналізу здійснюваних дій і прогнозування майбутніх подій; наявність позитивних установок на їх сприйняття та подолання; досвід вирішення конфліктологічних завдань в освітньому процесі школи; саморозвиток [51].

У докторській дисертації О. Іванової, присвяченій системі підготовки педагогів до взаємодії в конфліктному освітньому середовищі, також пропонується лише загальне трактування конфліктологічної компетентності як інтеграційної властивості особистості вчителя, що містить систему знань про конфлікт, способи взаємодії в конфлікті, стратегії поведінки в конфлікті і способи їх вирішення; уміння і навички взаємодії в конфлікті на основі діалогу, співпраці, взаєморозуміння; здібності реалізації діалогових моделей взаємодії в конфлікті для його конструктивного розв'язання на основі співпраці; ціннісні і світоглядні установки, спрямовані на гармонізацію стосунків, співпрацю, діалог, толерантність, терпиме ставлення до іншої точки зору, творчість і самоосвіту [127].

На наш погляд, такий описовий підхід не дає змоги всебічно розкрити зміст конфліктологічної готовності майбутніх учителів як єдності взаємопов'язаних але якісно специфічних складових їх готовності до попередження та розв'язання конфліктів. Він може призвести до спрощеного трактування структури такої готовності як набору однопорядкових елементів, між якими насправді існують складні функціональні взаємозв'язки та залежності. Більш евристичним видається поліструктурний підхід, у контексті якого зміст конфліктологічної готовності розглядається як єдність взаємопов'язаних підструктур, що розкриваються через певні функціонально специфічні компоненти, які відображають різні аспекти професійної готовності вчителя: когнітивний, емоційний, діяльнісний тощо. Так, наприклад, Г. Бережна, досліджуючи структуру конфліктологічної компетентності педагогів загальноосвітньої школи,

виділяє в її складі три блоки: 1) систему якостей, що характеризують індивідуальність і особистість, – аксіологічний компонент; 2) змістовий блок (знання) – інформаційний компонент; 3) операційний блок (уміння) – операційний компонент. Аксіологічний компонент є інваріантним, оскільки виконує функцію регулятивного (мотиваційного, емоційного, рефлексивного, вольового, екзистенціального) базису для ефективного управління конфліктами. Інформаційний і операціональний компоненти містять інваріантну складову – знання й уміння, необхідні в усіх сферах впливу на конфлікт, і варіативну, що відображає специфіку знань і умінь, необхідних для реалізації окремих аспектів регуляції конфліктної взаємодії. Варто звернути увагу на те, що автор вважає конфліктологічну компетентність складовою професійної готовності, яка не тільки забезпечує здатність виконувати трудові функції, але й визначає можливість перетворювати середовище для успішної реалізації завдань освіти, виховання, розвитку [24].

Своєрідний підхід до трактування змісту та структури конфліктологічної компетентності запропонований у дослідженні С. Романова [264]. Розглядаючи цей вид компетентності як здатність мінімізувати деструктивні форми конфліктної взаємодії в педагогічній ситуації шляхом вибору різних стратегій поведінки, дослідник розкриває його зміст не через перелік окремих компонентів і відповідних якостей, а через стратегії поведінки. При цьому під стратегією розуміється орієнтація особистості по відношенню до конфлікту, установка на певні форми поведінки в ситуації конфлікту, загальну лінію поведінки опонента в конфлікті. Основними функціями конфліктологічної компетентності майбутнього педагога, на думку С. Романова, є інформативна, регулятивна, рефлексивна, оптимізаційна і профілактична. Дотримуючись стратегіального підходу, дослідник визначає критерії сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх учителів: ступінь усвідомленості вибору стратегій поведінки у конфліктній ситуації, ступінь усвідомленості необхідності переведення деструктивного конфлікту у конструктивне русло, відсутність страху перед конфліктом, усвідомлення значущості конфліктологічної компетентності для педагогічної діяльності, прагнення до оволодіння конфліктологічною компетентністю на оптимальному рівні, рефлексія власної компетентності.

М. Башкін конфліктологічну компетентність розуміє як різновид комунікативної компетентності, що характеризується відповідними якісними ознаками: складністю структурної організації, яка має інтегральний характер; пов'язаністю зі структурою процесу комунікації та його ефективністю; динамічністю структурних компонентів; можливістю їх удосконалення [20]. У структурі конфліктної компетентності дослідник виокремлює три компоненти: когнітивний (представлений інформаційним і креативним елементами); мотиваційний (характеризується домінуванням у поведінці особистості

мотивації прагнення до успіху); регулятивний (містить емоційний, вольовий і рефлексивний елементи). На думку М. Башкіна, основними функціями конфліктологічної компетентності є: превентивна, прогностична, конструктивна, рефлексивна і корекційна. Конфліктологічна компетентність сприяє реалізації профілактичних заходів у міжособистісній взаємодії, забезпечуючи адекватне розпізнавання і конструктивне вирішення конфліктів. Розроблена дослідником структура конфліктологічної компетентності, на наш погляд, хибує певною однобічністю: в ній представлений когнітивний, мотиваційний, емоційний, вольовий і рефлексивний аспекти готовності до розв'язання конфліктів, однак взагалі упущений операційно-дійовий аспект.

Аналіз теорії конфліктів, здійснений О.Хорошиловою, дозволив їй визначити комплекс знань, умінь і навичок, які забезпечують готовність майбутніх учителів до конструктивного вирішення конфліктів [319]. У структурі такої готовності дослідниця виокремила мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-пізнавальний, дієво-практичний та емоційно-вольовий компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується світосприйняттям, ідеалами і ціннісними орієнтаціями майбутніх учителів; інтелектуально-пізнавальний – системою знань теоретичного і практичного характеру про природу та сутність соціальних конфліктів (загальносоціального та професійного характеру), їх причини, способи профілактики та вирішення; дієво-практичний – системою сформованих умінь, навичок, що виявляються у спілкуванні, взаємодії з іншими людьми; емоційно-вольовий – сформованістю перцептивного компоненту спілкування (пізнання та розуміння іншої людини на емоційному рівні) та вольових умінь долати труднощі і проблемні ситуації у взаємодії з оточуючими (колегами, учнями, батьками).

Аналогічний підхід до визначення структури конфліктологічної компетентності майбутніх учителів пропонує Є. Сгонникова [277]. На її думку, ця інтеграційна особистісна якість має складну системну організацію та містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивний і організаційно-діяльнісний компоненти, що відображають прагнення до набуття конфліктологічних знань, усвідомлення професійної відповідальності за прийняті рішення, застосування навичок конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів в адекватних ситуаціях.

Особливий акцент на вивченні причин виникнення деструктивних конфліктів дав змогу О. Єфімовій представити конфліктологічну компетентність майбутніх учителів як інтегративну характеристику професійної підготовки, що являє собою динамічне структурно-рівневе утворення, єдність змістового, діяльнісного та особистісного компонентів [118]. Цілісність, взаємозв'язок вказаних компонентів конфліктологічної компетентності як специфічної складової

професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів забезпечується низкою функцій: інформаційно-сигнальною, оптимізаційною, стабілізаційною, орієнтувальною, інтеграційною, рефлексивною. На думку дослідниці, критеріями сформованості конфліктологічної компетентності виступають: відсутність конфліктологічного синдрому, усвідомлення значущості конфліктної компетентності для професії учителя, ступінь орієнтування в психолого-педагогічній інформації про конфлікт та стратегіях його вирішення, можливість усвідомленого створення конфліктів з метою реалізації виховних та освітніх завдань, вміння стримувати конфліктну взаємодію, рефлексія власної конфліктно-компетентної поведінки та поведінки партнерів по взаємодії, прагнення до оволодіння конфліктологічною компетентністю.

Подібної позиції щодо структурування змісту конфліктологічної компетентності дотримується І. Козич [155]. Конфліктологічна компетентність розглядається нею як одна із необхідних складових професійної компетентності майбутнього соціального педагога, що передбачає мистецтво індивідуальної роботи з особистістю, володіння різноманітними «ключами» комунікації, спеціальними методами організації власної психіки, засобами зниження рівня емоційного напруження і тривожності. У структурі конфліктологічної компетентності дослідниця виокремлює п'ять компонентів: змістовий (методологічні, філософські, психологічні, педагогічні і культурологічні знання про конфлікт і стратегії його вирішення); мотиваційно-діяльнісний (вміння діяти у ситуації ризику, стратегії поведінки у конфлікті, комунікативні вміння і навички, технології вирішення конфліктів); особистісний (особистісні якості – емпатія, толерантність, відповідальність, емоційна стійкість); конструктивний (вміння впливати на опонентів, їх стосунки, оцінки, мотиви і цілі конфліктного протиборства, формувати суспільну думку стосовно учасників конфлікту, здійснювати профілактику конфлікту та вирішення конфлікту на справедливій основі, виконуючи роль третейського судді); комунікативний (вміння здійснювати ефективне спілкування з учасниками конфлікту з урахуванням їхніх особистісних і емоційних станів).

На думку В.Шемятихіна, конфліктологічна компетентність є когнітивно-регуляторною підструктурою професіоналізму особистості викладача, що дозволяє ефективно управляти конфліктами в особливих умовах діяльності й розв'язувати їх на об'єктивній основі з метою зниження деструктивного впливу та негативних наслідків [331]. У структурі конфліктологічної компетентності викладача ВНЗ системи МНС дослідник виділяє шість взаємопов'язаних компонентів: гностичний, регулятивний, проектувальний, статусно-рефлексивний, нормативний і комунікативний.

Такі ж компоненти, за винятком нормативного, виокремлює О.Андрусевич, яка досліджувала компетентність студентів-психологів

щодо вирішення конфліктів [14]. Конфліктну компетентність дослідниці розглядає як інтеграційну характеристику особистості, що складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів (гностичний, регулятивний, прогностичний, рефлексивний, комунікативний), які містять знання, уміння і професійно важливі якості, необхідні для управління міжособистісними та внутрішньоособистісними конфліктами. На думку О. Андрусевич, компетентність щодо вирішення конфліктів безпосередньо пов'язана з особливостями між- і внутрішньо особистісної конфліктності студентів. У зв'язку з цим ефективне управління конфліктними ситуаціями суттєво залежить від особистісної організації суб'єкта взаємодії.

Розглянуті підходи до визначення структури конфліктологічної готовності учителів відрізняються між собою як за переліком складових компонентів, так і за їх змістовим наповненням (табл. 1).

Таблиця 1

Теоретичні погляди на структуру конфліктологічної готовності учителів

Дослідники	Компоненти конфліктологічної готовності (компетентності)										
	когнітивний (інформаційний, змістовий, інтелектуально-діяльнісний)	операційний, дієво-практичний, організаційно-діяльнісний	мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, аксіологічний)	регулятивний	проектувальний (прогностичний)	рефлексивний (статусно-рефлексивний)	нормативний	комунікативний	особистісний	емоційно-вольовий	конструктивний
Г.С. Бережна	+	+	+								
В.О.Шемятихін	+			+	+	+	+	+			
М.В. Башкін	+		+	+							
О.П.Хорошилова	+	+	+							+	
Є.М. Сгонникова	+	+	+			+				+	
О.Є. Єфімова	+	+							+		
І.В. Козич	+	+						+	+		+
О.А.Андрусевич	+			+	+	+		+			

Узагальнення і систематизація результатів педагогічних і психологічних досліджень дає підстави стверджувати, що найчастіше у структурі конфліктної компетентності майбутніх учителів дослідники виокремлюють такі компоненти, як когнітивний (інформаційний, змістовий, інтелектуально-пізнавальний, гностичний), діяльнісний (операційний, дієво-практичний, організаційно-діяльнісний) і

мотиваційний (мотиваційно-ціннісний, аксіологічний). Рідше вирізняють такі компоненти, як рефлексивний, регулятивний, комунікативний, емоційно-вольовий, особистісний, проектувальний.

Доцільність виділення деяких компонентів (зокрема, нормативного, конструктивного) у структурі конфліктологічної компетентності, на наш погляд, виглядає не достатньо обґрунтованою. Не завжди чітко простежуються критерії, на основі яких автори виокремлюють саме ті, а не інші компоненти готовності до розв'язання конфліктів. Окремі компоненти перетинаються за своїм змістом, а то й дублюють один одного. Спостерігається також певна суперечливість у номенклатурі та співвідношенні змісту компонентів, які виділяються різними дослідниками. Так, наприклад, М. Башкін виокремлює регулятивний компонент конфліктологічної компетентності, який містить емоційний, вольовий і рефлексивний елементи. В.Шемятихін розглядає регулятивний компонент поряд з гностичним, проектувальним, статусно-рефлексивним, нормативним і комунікативним. Деякі дослідники (М. Башкін) трактують конфліктологічну компетентність як різновид комунікативної компетентності, інші розуміють її зміст ширше, виокремлюючи в її складі комунікативний компонент поряд з іншими складовими (О. Андрусевич, І. Козич, В.Шемятихін).

Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність у сучасній педагогіці, психології та конфліктології єдиного підходу до визначення поняття «конфліктологічна компетентність», «готовність до розв'язання конфліктів» і виділення їх структурних компонентів. Найчастіше готовність до розв'язання конфліктів розглядається як комплексна якість особистості, внутрішня єдність структури і функцій, що має інтегральний характер, складну структурну організацію і визначає здатність оперативно, гнучко, адекватно і конструктивно попереджати та розв'язувати конфлікти, які виникають у процесі міжособистісної та ділової взаємодії. Аналіз і узагальнення різних підходів до визначення структури конфліктологічної готовності майбутніх учителів дає підстави виокремити у цьому складному інтегральному особистісному утворенні три базові компоненти: мотиваційно-ціннісний – гуманістичні ціннісні орієнтації, потреба в оволодінні знаннями і вміннями, необхідними для успішного здійснення профілактики та розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії; ставлення до конфліктів як до засобів особистісного розвитку; орієнтація на професійне самовдосконалення у галузі педагогічної конфліктології; когнітивний – система знань, необхідних для попередження та розв'язання конфліктів (про сутність конфліктів, їх види, типи, функції, причини та структуру, динаміку та наслідки, способи попередження та подолання, основні підходи до профілактики, регулювання та вирішення конфліктів тощо); операційно-дійовий – сукупність умінь і навичок, необхідних для профілактики, управління конфліктою взаємодією та розв'язання конфліктів. Виділені структурні компоненти

перебувають у тісному зв'язку і динамічній взаємодії між собою, взаємодоповнюючи один одного.

Конфліктологічна підготовка майбутніх учителів передбачає розробку цілісної концепції формування їх готовності до попередження та конструктивного вирішення педагогічних конфліктів, яка характеризується єдністю методологічного, теоретичного і технологічного аспектів. Концептуальне моделювання варто розпочати з уточнення поняття педагогічна система і визначення відмінностей моделі від педагогічної системи. Під педагогічною системою розуміють взаємопов'язані структурні і функціональні компоненти, підпорядковані завданням освіти, виховання і навчання підростаючого покоління і дорослих людей [306]. За В. Безпалько, педагогічна система – це «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів, процесів, що є необхідними для створення організованого, цілеспрямованого та спланованого педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями» [21]. У структурі педагогічної системи автор виокремлює такі елементи: учні, цілі навчання і виховання, зміст навчання і виховання, дидактичні процеси, вчитель, ТЗН, організаційні форми виховної роботи. Згідно з Н. Кузьміною, структура педагогічної системи містить такі елементи: цілі, педагоги, учні, засоби педагогічної комунікації, навчальна інформація. При цьому на функціональному рівні в педагогічній системі автор виокремлює п'ять основних компонентів професійної діяльності сучасного вчителя: гностичний, проєктувальний, конструювальний, комунікативний та організаторський [175].

Концептуальна модель, на відміну від педагогічної системи, містить обґрунтування теоретичних засад педагогічного процесу. Поряд з елементами педагогічної системи вона вміщує метазнання, тобто принципи, підходи, що визначають стратегію організації навчально-виховної взаємодії. Принциповою відмінністю концептуальної моделі від педагогічної системи є те, що педагогічна система вказує на те, які компоненти до неї входять і як вони між собою пов'язані, а концептуальна модель визначає потенціал системи, що може бути використаний для реалізації поставлених завдань. Враховуючи зазначені положення, нами розроблена концептуальна модель формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Теоретико-методологічний блок моделі є метаблоком по відношенню до інших її складових. Він визначає загальну концептуально-методологічну основу підготовки студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів, регулює взаємозв'язки між іншими блоками моделі. У ньому представлені ключові ідеї, концептуальна основа та загальні підходи, на яких ґрунтується система конфліктологічної підготовки майбутніх учителів: системний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комплексний,

аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, рівневий.

Системний підхід (Ю. Агапов, В. Виненко, В. Лаптев, А. Репринцев, Т. Томілова та ін.) – методологія, що полягає у виокремленні в педагогічній системі інтеграційних інваріантних системотвірних зв'язків і відношень, організації професійно-педагогічної підготовки як процесу розвитку особистості студента як системного цілого. У рамках системного підходу професійно-педагогічна підготовка розглядається як: цілеспрямоване формування професійно значущих особистісних якостей майбутніх учителів, необхідних психолого-педагогічних знань, умінь і навичок; педагогічний процес, орієнтований на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності.

Особистісно орієнтований підхід (В. Андрєєв, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Трубнікова, І. Якиманська та ін.) – методологія, що передбачає опору на особистісний аспект у підготовці майбутніх педагогів, створення умов для усвідомлення ними себе в ролі учителя, для об'єктивної оцінки своїх можливостей щодо розв'язання педагогічних конфліктів. Реалізація особистісно орієнтованого підходу здійснюється через: привнесення ціннісного змісту в загальноосвітні дисципліни, актуалізацію гуманістичного змісту психолого-педагогічної підготовки; створення особистісно орієнтованої педагогічної системи, що передбачає врахування і стимулювання індивідуальних навчальних та професійних можливостей кожного студента; створення умов для особистісно орієнтованого розвитку студентів на основі їх залучення до розробки й реалізації освітніх проектів, до різних видів педагогічної діяльності та емоційно-особистісного спілкування з учнями.

Діяльнісний підхід (О. Бондаревська, П. Гальперін, І. Лернер, П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.) – методологія, що орієнтує професійно-педагогічну підготовку на формування практичних дій, способів поведінки, необхідних майбутнім учителям для розв'язання навчально-виховних проблем. Реалізація цього підходу відбувається через: максимальне використання розвивальних можливостей навчальних ситуацій і предметних знань; організацію активної діяльності студентів, спрямованої на розвиток їх творчого професійного мислення, професійної компетентності.

Комплексний підхід (А. Бодяков, О. Григор'єва, І. Іванов, Н. Крилова, В. Рябов та ін.) – методологія, яка передбачає реалізацію принципу єдності: моральної, загальнокультурної і спеціальної психолого-педагогічної підготовки; виховання студентів у навчальній діяльності та в громадському житті. Реалізація цього підходу відбувається через: комплексне формування усіх компонентів конфліктологічної готовності в їх єдності і взаємозв'язку; діалектичне поєднання теоретичного навчання з конкретною практичною діяльністю, активною громадською роботою, вихованням майбутнього учителя.

Аксіологічний підхід (О. Бондаревська, І. Ісаєв, А. Кирякова, Є.

Шиянов та ін.) – методологія, яка орієнтує на інтеріоризацію студентами в процесі підготовки цінностей педагогічної культури, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Акмеологічний підхід (О. Анісімов, А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Чудновський та ін.) – методологія, що розглядає професійно-педагогічну підготовку вчителя в двох аспектах: з одного боку, як процес досягнення певного рівня професійного розвитку, з іншого боку, як етап в досягненні особистістю вищого рівня досконалості (акме). Реалізація акмеологічного підходу відбувається через: розвиток професійно важливих якостей і педагогічних здібностей; стимулювання активності особистості як здатності свідомо впливати на навколишню дійсність, цілеспрямовано змінювати її та себе; визначення змісту й організації навчального процесу на основі акмеограми як вихідного, базового документу.

Компетентнісний підхід (С. Ахтирський, Р. Гільмеєва, Ю. Кулюткін, А. Петрушина, І. Радіонова та ін.) – методологія, що розглядає педагогічну підготовку як процес формування професійних компетенцій майбутнього учителя, зокрема, у сфері попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Рівневий підхід (Н. Клушина, Є. Лященко, В. Марченко, Н. Стефанова та ін.) – методологія, що розглядає процес підготовки майбутнього учителя як перехід від одного рівня до іншого, кожен з яких передбачає власний зміст, форми і методи роботи: орієнтовний (адаптаційний, орієнтаційний), на якому студенти знайомляться із загальними підходами до розв'язання педагогічних конфліктів; базової підготовки, в процесі якого студенти отримують основні знання, уміння і навички в галузі конфліктологічної компетентності; творчого саморозвитку, який сприяє виробленню індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях.

Цільовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів представлений трьохрівневою системою завдань. Здійснення педагогічного процесу починається з визначення набору завдань, які репрезентують проміжні кроки на шляху до досягнення загальної мети. Рациональним засобом постановки педагогічних завдань є метод «дерева цілей», який передбачає використання ієрархічної структури, що отримується шляхом поділу загальної мети на підзавдання, а ті, у свою чергу, – на більш детальні складові, які можна назвати підзавданнями нижчого рівня або функціями. Метод «дерева цілей» орієнтований на отримання більш повної та відносно стійкої структури завдань, яка враховує закономірності цілепокладання, механізм змін, що відбуваються у системі, яка розвивається, принципи формування ієрархічних структур завдань і функцій.

Під час визначення ієрархічної структури завдань конфліктологічної

підготовки майбутніх учителів нами враховувався комплекс таких вимог:

- головна мета, що знаходиться на вершині графа, повинна відображати кінцевий результат;
- реалізація підзавдань кожного рівня є необхідною і достатньою умовою реалізації завдань попереднього рівня;
- під час формулювання завдань різного рівня описуються очікувані результати, але не засоби їхнього отримання;
- підзавдання кожного рівня повинні бути незалежними одне від одного;
- у фундамент дерева цілей покладені завдання, зміст, способи та терміни виконання яких визначені з урахуванням перспективних цілей.

Генеральна мета є базовою для визначення часткових завдань (підзавдань). У відповідності до структури конфліктологічної готовності майбутніх учителів перший рівень містить три головні завдання:

1. Формування знань, які складають інформаційну основу процесу попередження та розв'язання конфліктів.
2. Розвиток умінь, що складають операційну основу попередження та розв'язання конфліктів.
3. Формування мотивації попередження та розв'язання конфліктів.

На наступному рівні виокремлені завдання диференціюються на конкретизовані підзавдання. Перше завдання деталізується таким чином:

1.1. Формування понять щодо явища конфлікту та конфліктної ситуації: а) знання про причини конфлікту; б) знання про типи конфліктів; в) знання специфіки перебігу конфліктів у залежності від індивідуально-типологічних та вікових особливостей його суб'єктів.

1.2. Формування знань щодо методів та прийомів вирішення конфліктів: а) знання загальних схем, правил, принципів аналізу конфліктної ситуації, конфлікту; б) знання прийомів попередження конфлікту; в) знання прийомів розв'язання конфлікту.

1.3. Формування супутніх психолого-педагогічних знань: а) уявлень щодо сутності взаємовідносин учасників педагогічного процесу; б) знання щодо стилів спілкування; в) знання вікових особливостей учнів.

Реалізація другого завдання передбачає:

2.1. Розвиток умінь діагностичного та прогностичного характеру: а) виявлення та диференціювання причин виникнення конфлікту; б) прогнозування можливостей розвитку конфліктної ситуації; в) розпізнання стресогенних факторів; г) виявлення учасників конфліктних ситуацій; д) аналіз структури та визначення виду таких ситуацій.

2.2. Розвиток умінь оцінного характеру: а) виокремлення загальних критеріїв та показників для оцінки динаміки розвитку міжособистісної взаємодії у конфліктній ситуації; б) інтерпретація поведінки суб'єктів педагогічної взаємодії; в) визначення рівня продуктивності розв'язання

конфлікту.

2.3. Розвиток умінь перетворювального характеру: а) моделювання конфліктогенних ситуацій; б) профілактика конфліктних ситуацій; в) контроль і корекція перебігу зазначених ситуацій.

2.4. Розвиток умінь коригувального характеру: а) зміна поведінки учасників конфліктної ситуації з урахуванням етичних норм та завдань навчально-виховного процесу; б) ефективне вирішення конфлікту.

Третє завдання – формування мотивації попередження та розв’язання конфліктів – конкретизується з урахуванням результатів сучасних досліджень з проблем мотивації. Психологи А. Маркова, О. Матюшкін, П. Якобсон розрізняють дві великі групи мотивів: пізнавальні, що пов’язані зі змістом навчальної діяльності та процесами її виконання, та соціальні мотиви, пов’язані з різними соціальними взаємодіями суб’єктів педагогічного процесу. Ці дві групи мотивів А. Маркова поділяє на декілька підгруп. Перша група мотивів містить: 1) широкі пізнавальні мотиви; 2) навчально-пізнавальні мотиви; 3) мотиви самоосвіти. Відповідно друга група мотивів охоплює: 1) широкі соціальні мотиви; 2) вузькі соціальні (позиційні) мотиви; 3) мотиви соціальної співпраці.

Орієнтуючись на таку структуру, ми виокремлюємо такі складові третього базового завдання конфліктологічної підготовки майбутніх учителів:

3.1. Формування пізнавальних мотивів готовності до попередження та розв’язання конфліктів: а) широких пізнавальних мотивів, що спонукають до оволодіння прийомами попередження та розв’язання педагогічних конфліктів; б) навчально-пізнавальних мотивів, що ведуть до розширення кругозору у сфері конфліктологічної компетентності; в) мотивів професійної самоосвіти, які спонукають до самостійного вдосконалення способів пошуку та опрацювання психолого-педагогічної інформації.

3.2. Формування соціальних мотивів готовності до попередження та розв’язання конфліктів: а) широких соціальних мотивів, які полягають в усвідомленні функцій освіти, соціальної необхідності педагогічної діяльності; б) позиційних мотивів, що спонукають до підвищення вчителем власного соціально-професійного статусу; в) мотивів соціально-педагогічної співпраці, співтворчості.

Змістовий блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв’язання педагогічних конфліктів. Формування зазначеної готовності здійснюється у межах вивчення психолого-педагогічних дисциплін, в яких сконцентровано знання щодо сутності педагогічних конфліктів, їх видів, способів діагностування, методів попередження та розв’язання тощо.

Побудова навчального матеріалу відповідає логіці окремих дисциплін з опорою на теорію і практику. Структурування матеріалу здійснюється з врахуванням генеральної мети, а також можливостей

інтеграції змісту окремих дисциплін. Для проектування змістового блоку процесу формування готовності до студентів попередження розв'язання педагогічних конфліктів необхідно:

1. Виокремити склад навчальних дисциплін, що забезпечують формування такої готовності. Відповідно до діючого навчального плану є низка психолого-педагогічних дисциплін («Вступ до педагогічної професії», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогіка», «Педагогічні технології», «Основи педагогічної майстерності» тощо), які забезпечують між предметні зв'язки і становлять базис для формування готовності студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

2. Побудувати міжпредметні модулі формування готовності до розв'язання конфліктів. Аналіз навчальних планів дає підстави говорити про можливість побудови єдиного процесу конфліктологічної підготовки студентів на базі міжпредметних модулів. Їхня сутність пов'язана з розкриттям понять конфлікт, педагогічний конфлікт, конфліктна ситуація, психолого-педагогічними механізмами регулювання і ефективного розв'язання конфліктних ситуацій, досвідом педагогічної комунікації, а також мотивацією педагогічного спілкування.

3. Здійснити предметну конкретизацію міжпредметних модулів формування готовності студентів до розв'язання педагогічних конфліктів. Така конкретизація відбувається шляхом аналізу програмного змісту окремих навчальних дисциплін.

Змістовий блок можна поділити на три частини: 1) супутні знання, до яких належать теоретичні відомості з педагогіки, психології, соціальної педагогіки, соціальної психології, психодіагностики; 2) знання з педагогічної конфліктології щодо видів конфліктних ситуацій; 3) технології попередження та розв'язання конфліктних ситуацій.

Технологічний блок моделі формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів. До складу цього блоку входять форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, методи засоби, прийоми формування готовності до попередження та розв'язання конфліктів, засоби діагностики, критерії та показники сформованості готовності, а також комплексна технологія, побудована на базі цього інструментарію. Технологічний блок представлений трьома компонентами: операційно-діяльнісним, дидактико-інструментальним, контрольнo-коригувальним.

Технологія формування готовності майбутніх педагогів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів має певну етапність, якій відповідають специфічні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, діагностичний інструментарій, прийоми конкретизації, класифікації, проблемні питання та завдання, ситуації реальної професійної діяльності тощо.

Організаційно-управлінський блок моделі формування готовності

студентів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів розкриває зміст і засоби координації дій викладачів з формування зазначеної готовності.

Розроблена концептуальна модель має системний характер і складається з комплексу взаємопов'язаних блоків (теоретико-методологічного, цільового, змістового, технологічного та організаційно-управлінського), що забезпечують формування готовності майбутніх учителів до попередження та розв'язання педагогічних конфліктів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури й узагальнення результатів власних досліджень дає підстави розглядати конфліктологічну підготовку майбутніх учителів як поетапний процес, кожна стадія якого спрямовується на вирішення конкретних завдань. На наш погляд, головним завданням першого етапу має бути формування у студентів-педагогів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю, спрямованості на конструктивне розв'язання конфліктів у педагогічній діяльності. Для цього студентів передусім потрібно ознайомити з критеріями і умовами конструктивного розв'язання педагогічного конфлікту.

Варто зазначити, що проблема критеріїв і умов конструктивного розв'язання конфлікту є доволі неоднозначною і по-різному вирішується дослідниками. Так, наприклад, М. Кашапов деструктивне вирішення педагогічних конфліктних ситуацій пов'язує зі стереотипністю мислення вчителя під час аналізу подій шкільного життя та особливостей поведінки учнів, а конструктивне, відповідно, – з нестандартним, творчим підходом [141].

Е. Кіршбаум акцентує увагу на характеристиках сприйняття вчителем конфлікту: причиною деструктивної поведінки в конфлікті є його сприйняття як «загрози особистому благополуччю і усталеному порядку речей, через що людина веде пошук способів зняття емоційної напруженості, яка виникає під час конфлікту за типом психологічного захисту» [146, с. 161]. Передумовою конструктивного розв'язання педагогічного конфлікту є його сприйняття як засобу розв'язання суперечності і пошуку конструктивної поведінки, спрямованої на подолання напруги.

О. Белкін вважає «неодмінною умовою розв'язання конфліктних ситуацій – знання педагогом тих стадій, які характеризують процес прийняття вимог вихователя його вихованцями»: стадії перевірки мобілізаційної здатності педагога, стадії перевірки психологічної стійкості, стадії перевірки ціннісних орієнтацій, стадії оцінки професійної компетентності і методичної підготовленості. Деструктивність у вирішенні педагогічних конфліктів дослідник пов'язує з певними психологічними станами педагога: резонерством, тривожним очікуванням, неадекватним оптимізмом [22, с.69-73].

М. Рибаківа дійшла висновку, що ефективність діяльності вчителя у

конфліктній ситуації залежить від змісту і способів психологічного аналізу конфлікту та адекватності вербальних і невербальних засобів його вирішення. До малоєфективних способів аналізу, що призводять до деструктивного вирішення педагогічних конфліктів, дослідниця відносить такі: перерахування проступків учня, а також педагогічних прийомів і дій, які повинні відновити порядок; фрагментарне залучення психологічних знань для обґрунтування прийомів виховного впливу; перенесення уваги під час аналізу ситуації з вчинку на особистість учня [273, с.119]. Запорукою успішного вирішення конфліктів є відхід учителя від стандартизованої поведінки і відмова від стереотипного ставлення до різних категорій учнів.

Аналіз наукової літератури з педагогічної конфліктології, а також власний досвід науково-дослідної роботи дозволяє стверджувати, що конструктивне розв'язання педагогічних конфліктів є поетапним процесом подолання суперечності, що набула форми протистояння, шляхом організації продуктивної педагогічної взаємодії, спрямованої на усунення причин її виникнення. Однією з важливих умов успішного подолання конфлікту є його сприйняття вчителем як засобу розв'язання суперечності, що відкриває можливості для особистісного зростання як учителя, так і учнів.

Майбутні вчителі повинні опанувати загальну логіку і стратегії розв'язання педагогічних конфліктів, що становить завдання наступного етапу конфліктологічної підготовки. У цьому контексті становить інтерес логіка розв'язання конфліктів, розкрита В. Дружиніним, Д. Конторовим, М. Конторовим. Як правило, дослідниками в галузі педагогічної конфліктології береться за основу логіка вирішення конфліктів, розкрита з позицій соціальної психології і адаптована до особливостей педагогічного процесу. Нерідко основна увага приділяється аналізу лише одного з етапів розв'язання конфлікту. Так, М. Рибаківа акцентує увагу на психолого-педагогічному аналізі конфліктної ситуації. Е. Кіршбаум надає більшого значення прогнозуванню варіантів розв'язання педагогічних конфліктів через адекватний вибір способів дій. М. Кашапов розкриває зміст аналітичного і прогностичного етапів вирішення педагогічних конфліктів.

Загалом, логіка розв'язання педагогічних конфліктів передбачає низку послідовних взаємопов'язаних етапів: аналіз конфліктної ситуації; прогнозування варіантів розв'язання конфлікту і визначення способів його вирішення, що відповідають інтересам взаємодіючих суб'єктів і ситуації; визначення критеріїв вирішення конфлікту, що визнаються обома сторонами; дії з реалізації наміченого плану; контроль ефективності власних дій; оцінка ефективності розв'язання конфлікту.

Поряд з оволодінням майбутніми вчителями загальною логікою вирішення педагогічного конфлікту одним із важливих завдань їх

конфліктологічної підготовки є формування практичних умінь, які лежать в основі стратегій і тактик розв'язання конфліктів.

Варто зазначити, що питання про стратегії розв'язання педагогічних конфліктів залишається не повною мірою розробленим у педагогічній конфліктології. Окремі його аспекти розглядаються в дослідженнях Н. Горбачової, Є. Клімова, М. Рибаквої, Т. Савченко, І. Сафронової, С. Тьоміної, В. Чернобровкіної та ін. Більшість підходів базуються на традиційному для конфліктології розмежуванні стратегій суперництва, співпраці, компромісу, уникнення і пристосування.

На наш погляд, стратегія вирішення педагогічного конфлікту є планом дій, що визначає загальну лінію поведінки вчителя у конфліктній ситуації. Стратегія педагогічної взаємодії в конфлікті має певну структуру, представлену двома аспектами: внутрішнім і зовнішнім. Внутрішня підструктура відображає перцептивні, мотиваційні, емоційні та когнітивні компоненти і проявляється в ставленні до іншого суб'єкта педагогічного конфлікту. Зовнішня підструктура відображає операціональні, процесуальні, діяльнісні компоненти взаємодії суб'єкта в педагогічному конфлікті і проявляється в певній лінії поведінки.

Внутрішня і зовнішня підструктури стратегії педагогічної взаємодії в педагогічному конфлікті перебувають у тісному взаємозв'язку: лінія поведінки вчителя, детермінована ставленням до учня в педагогічному конфлікті, одночасно визначає подальшу зміну їх взаємовідносин, що реалізуються у конкретних діях і вчинках. У зв'язку з цим під час конфліктологічної підготовки майбутніх учителів необхідно звертати увагу на становлення обох підструктур.

У розвитку внутрішньої підструктури стратегії розв'язання педагогічних конфліктів особливе значення має формування адекватної педагогічної позиції майбутніх учителів, що дозволяє професійно оцінювати й аналізувати конфліктні ситуації з учнями, попереджати їх деструктивне розгортання і конструктивно завершувати. На наш погляд, у контексті розв'язання конфліктів педагогічну позицію слід розглядати як систему особистісно-значущих, перцептивних, мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових ставлень педагога, що визначають зміст і спрямованість його поведінки у процесі взаємодії з конфліктуючим суб'єктом. М. Рибаква розрізняє чотири основні позиції вчителя в процесі взаємодії з учнями: позицію жорсткої дисципліни; позицію терплячого очікування порядку; позицію скривдженого невдячними учнями; позицію співпраці у взаємодії з учнями [273].

Критеріями сформованості конструктивної позиції щодо вирішення педагогічного конфлікту можна вважати соціальну спрямованість і професійні установки вчителя. Соціальна спрямованість учителя відображає систему його поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій щодо виникнення, розвитку і розв'язання педагогічного конфлікту. Її показниками є: сформованість гуманістичного світогляду вчителя;

обґрунтованість науково-педагогічних поглядів на природу, роль і соціальну обумовленість педагогічних конфліктів; розуміння причин і рушійних сил виникнення, розвитку і вирішення педагогічних конфліктів; орієнтація на суб'єкт-суб'єктні стосунки між учасниками педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічного конфлікту; переконаність у необхідності розв'язання педагогічних конфліктів шляхом досягнення згоди між конфліктуючими сторонами і встановлення на цій основі педагогічно доцільних взаємовідносин.

Професійні установки вчителя щодо конфлікту як важлива складова його педагогічної позиції відображаються у таких показниках: педагогічна справедливість (розуміння важливості дотримання нормативно-правових, морально-етичних, професійних норм, вимог, правил педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічного конфлікту); педагогічна рефлексія (пізнання своєї особистості в різних сферах діяльності, особливостей власних психічних станів у педагогічному конфлікті; усвідомлення, аналіз і оцінка своїх дій у конфлікті, налаштування самосвідомості на його конструктивне вирішення); педагогічна інтуїція (передбачення можливих варіантів подальшого розвитку педагогічного конфлікту і його розв'язання на основі чуттєвого сприйняття, без свідомих роздумів); педагогічна емпатія (здатність до співпереживання у процесі вирішення педагогічного конфлікту через умовне ототожнення себе з учнем, прийняття його позиції в педагогічному конфлікті шляхом об'єктивної оцінки дій і поведінки школяра, врахування його цілей, мотивів, зовнішніх обставин і душевного стану); професійна об'єктивність і спостережливість (розуміння важливості швидкої і правильної фіксації причин педагогічного конфлікту, внутрішнього стану учня за найдрібнішими зовнішніми проявами для вибору адекватних способів розв'язання конфлікту); оптимістичне прогнозування (переконаність в успішності вирішення педагогічного конфлікту за допомогою своєчасної діагностики його причин, умов виникнення, адекватної постановки цілей, вибору засобів, форм і методів його розв'язання); креативність (творчий підхід до розв'язання педагогічного конфлікту на основі традиційних і інноваційних методів, пошук нестандартних конструктивних рішень).

Аналізуючи процес розв'язання педагогічних конфліктів, варто зазначити, що попри наявність загальних, типових рис перебігу і способів вирішення конфліктів, схожість їх характеру, все ж не можна дати рецептурних порад щодо їх розв'язання, оскільки воно залежить від цілої низки специфічних чинників. У кожному конкретному випадку педагог приймає своє особливе рішення, використовуючи комплекс власних засобів і прийомів, виходячи зі своєї індивідуальності [186]. У зв'язку з цим важливим завданням конфліктологічної підготовки майбутніх учителів має бути становлення основ їх індивідуального стилю поведінки в педагогічному конфлікті, подальше формування і

коригування якого відбуватиметься в процесі самостійної педагогічної діяльності.

Індивідуальний стиль поведінки в конфлікті – це відносно стійка сукупність цілей, усвідомлюваних або неусвідомлюваних дій, операцій і реакцій, що спрямовані на розв'язання конфлікту і обумовлені різнорівневими властивостями інтегральної індивідуальності вчителя. На думку М. Леонова, індивідуальний стиль поведінки в конфліктних ситуаціях визначається, по-перше, своєрідним симптомокомплексом властивостей інтегральної індивідуальності, що може обумовлювати конструктивний або деструктивний тип розв'язання конфлікту [186, с.83].

Отже, формування готовності майбутніх учителів до конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів доцільно здійснювати за такими етапами: 1) формування мотиваційно-ціннісного ставлення і установки на конструктивне розв'язання конфліктів; 2) формування цілісного уявлення про загальну логіку конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; 3) оволодіння стратегією і тактичними прийомами конструктивного вирішення педагогічного конфлікту; 4) формування основ індивідуального стилю поведінки в конфліктних ситуаціях. Оволодіння майбутніми вчителями процесом конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів пов'язане з формуванням у них конфліктологічних знань і умінь, становленням педагогічної позиції та розвитком культури педагогічного мислення.

Успішна підготовка майбутніх учителів до попередження і конструктивного розв'язання педагогічних конфліктів можлива за умови її поетапної організації, починаючи з формування у студентів мотиваційної готовності до оволодіння конфліктологічною компетентністю і закінчуючи виробленням індивідуального стилю поведінки в конфлікті.

КОНЦЕПЦІЯ БАЗОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В.І. Шахов

Нинішньою вищою педагогічною школою взятий як стратегічний напрямок – інтеграція європейської освіти, забезпечення якісної підготовки майбутніх вчителів, їх конкурентоспроможність на національному й міжнародному ринках праці. В зв'язку з цим з особливою гостротою постає проблема оволодіння студентами сучасним рівнем базової педагогічної освіти – системою базових педагогічних компетентностей, якими вони оволодівають під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі та, які потрібні їм будуть як основа для успішної професійної діяльності в умовах неперервної педагогічної освіти.

Розв'язання цих складних завдань значною мірою залежить від чіткого визначення мети, змісту та технології педагогічної підготовки. Через те однією з актуальних проблем вищої педагогічної школи є розробка сучасної концепції неперервної педагогічної освіти в цілому і базової педагогічної освіти майбутніх учителів, зокрема.

Актуальність дослідження проблем базової педагогічної освіти майбутніх вчителів визначається з одного боку винятково важливою роллю саме вузівського етапу професійного становлення майбутнього педагога, а з іншого – потребою сучасної української школи в педагогах високого рівня компетентності, здатних до рефлексії й корекції своїх дій і вчинків в умовах перманентних змін умов функціонування педагогічних систем.

Як доведено численними теоретичними та емпіричними дослідженнями, вузівський етап неперервної педагогічної освіти посідає провідне місце в системі професійного становлення педагога й значною мірою визначає результати навчально-виховного процесу в школі. Саме цим пояснюється давній і постійний інтерес до даної проблеми у вітчизняній вузівській педагогіці. В основу дослідження базової педагогічної освіти лягли теоретичні положення, розроблені П.Блонським, Л.Виготським, А.Макаренком, В.Сухомлинським.

Базова педагогічна освіта розуміється нами як процес навчання студентів в системі занять з педагогічних дисциплін, науково-дослідну роботу, виконувану з педагогіки та педагогічну практику, а також результат (загальнопедагогічна готовність), що характеризується певним рівнем сформованості базових педагогічних компетентностей. Система базових педагогічних компетентностей є основою загальнопедагогічної підготовки, яка необхідна кожному педагогові, незалежно від спеціальності для реалізації його професійних функцій (звідси й назва «базова педагогічна освіта»).

Найбільшою завадою на шляху підвищення ефективності базової педагогічної освіти є відсутність цілісної концепції педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Цілісний підхід, покладений в основу базової педагогічної освіти, має забезпечити єдність усіх компонентів: цільового, змістового, операційно-дійового, стимулююче-мотиваційного, контрольного-регулювального та оцінювально-результативного. Аналіз стану педагогічної освіти у вищій школі дає підстави стверджувати, що потенційні можливості кожного із зазначених компонентів реалізуються поки що лише частково. Що стосується цільового компоненту педагогічної освіти, то до цього часу відсутня чітка професіограма майбутнього педагога. А відтак кожен викладач, виходячи із особистого уявлення образу педагога, на власний розсуд намагається довести значущість свого предмета, не помічаючи його взаємозв'язків з іншими навчальними дисциплінами в досягненні спільної мети. Нерозробленість професіограми педагогічної підготовки, невизначеність її цілей і завдань позбавляє можливості викладачів педагогічних дисциплін зримо уявляти кінцеву мету своєї діяльності. Поки ж мета базової педагогічної освіти залишається не достатньо чітко відрефлексованою й визначеною.

Через невизначеність мети педагогічної освіти не до кінця задіяними залишаються й інші компоненти, зокрема, мотиваційний потенціал педагогічних дисциплін. За результатами проведеного нами анкетування серед студентів, можна констатувати, що на сьогодні головними стимулами у вивченні педагогічних дисциплін залишаються страх отримати погану оцінку, бажання уникнути осуду з боку викладачів або товаришів по групі, позбутися неприємностей у стосунках з деканатом. Тобто домінуючою є зовнішня мотивація. І разом з тим, можливості активізації внутрішніх мотивів в процесі викладання педагогіки не є до кінця вичерпаними. І це тоді, коли науковцями доведено, що саме від мотивації в більшій мірі, ніж від здібностей, залежить успішність у навчанні.

Вимагає також підвищення рівень науковості змісту педагогічних дисциплін на основі встановлення більш тісних зв'язків з психологією та фізіологією як природничо-науковими засадами педагогіки.

Не знайшло належного висвітлення й таке актуальне питання як використання інноваційних технологій у викладанні педагогічних дисциплін. Тільки сьогодні ми підходимо до усвідомлення того, що кожна педагогічна теорія, напрямок, галузь тоді будуть мати високий ступінь розвиненості, коли вони поєднуються зі своєю технологією. Поки ж парадоксальною залишається ситуація, коли викладачі педагогіки (за даними нашого опитування), будучи об'єктивно найбільш обізнаними з новими освітніми технологіями, на практиці, як правило, використовують звичні, традиційні методи та форми викладання.

Таку ж оцінку можна дати щодо задіяння й контрольного-

оцінювального компонента педагогічної підготовки. За даними нашого анкетного опитування викладачів педагогічних дисциплін більша половини з них – (58%) у своїй роботі схильні використовувати усне опитування студентів. І це тоді, коли об'єктивність і надійність такого методу є найнижчою з-поміж названих. Наслідком необ'єктивності ж оцінювання є різке зниження мотивації учіння студентами, закономірна трансформація внутрішніх мотивів у зовнішні.

Протягом тривалого періоду часу педагогічна підготовка вчителів проводилася на емпіричній основі, без належного теоретичного обґрунтування. Підходи до її удосконалення здійснювалися, як правило, ученими-педагогами на підставі досвіду власної викладацької роботи. Порівняно недавно стали з'являтися спеціальні теоретичні дослідження, присвячені даній проблемі.

Таким чином, можна констатувати декілька суперечностей у сфері базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя:

- між світовими тенденціями диверсифікації вищої освіти й уніфікованою системою вищої педагогічної освіти в Україні;

- між сучасним усвідомленням нової педагогічної парадигми освіти, що акцентує увагу на створенні умов для особистісного зростання й самореалізації майбутніх фахівців, й домінуючою імперативною парадигмою в методології, теорії й практиці ВНЗ;

- між процесами інтеграції України до світового освітнього простору й відсутністю концептуальних обґрунтувань системи педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах конкурентного середовища.

- між нагальною потребою суспільства в учителях, здатному до професійного здійснення своїх педагогічних функцій, й реальним рівнем базової педагогічної освіти майбутніх учителів.

- між необхідністю розгляду базової педагогічної освіти як цілісного феномена й неузгодженістю цілей, функцій, засобів, їх дискретним відображенням у змісті неперервної педагогічної освіти;

- між традиційним підходом до змісту, що обмежує підготовку фахівців на функціональному рівні, й переходом до системно-цілісних, міждисциплінарних, змістовних компетентнісних структур, здатних забезпечити не тільки когнітивні, а й ціннісно-мотиваційні, особистісно-поведінкові, рефлексивні складники змісту;

- між превалюванням у сучасному освітньому процесі формуючих, імперативних методів і технологій, що базуються на соціально заданих нормах, еталонах поведінки, взаємодії й комунікації й необхідністю посилення проєктивності, діалогічності, особистісно-творчих ініціатив у діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

Подолання зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до підготовки вчителя, здатного до вирішення сучасних педагогічних

проблем, визначення мети, змісту, технологій навчання, завдань базової педагогічної освіти майбутніх учителів відповідно до вимог особистісно орієнтованої парадигми.

Структурно-змістовий блок базової педагогічної освіти

Оскільки предметом свого аналізу, ми обрали наукові засади базової педагогічної освіти, то надалі будемо говорити про педагогіку винятково з наукової точки зору, максимально абстрагуючись від усіх інших: публіцистичних, ідеологічних, соціально-політичних та інших контекстів. Підвищення ж науковості педагогіки ми вважаємо можливим за умови інтеграції її змісту з психологією та іншими антропологічними науками.

Обстоюючи ідею інтеграції психолого-педагогічних знань у змісті педагогічної науки, слід пам'ятати, що світовий досвід педагогічної освіти на практиці давно визнав неспроможність ізольованого розвитку педагогіки й психології. Більше того, у навчальних планах педагогічних вишів окремих західних країн, зокрема, США, Англії педагогіка як самостійна навчальна дисципліна взагалі відсутня. Навряд чи актуальним наразі, принаймні, в Україні є питання про заміну педагогіки педагогічною психологією, філософією освіти або психопедагогікою. Проте підвищення рівня науковості й практичної спрямованості педагогіки за рахунок внутрішньої інтеграції її змісту із психологією вже сьогодні є одним з актуальних питань, що вимагає свого негайного розв'язання.

Доводиться констатувати, що дотепер у розв'язанні питання розробки змісту педагогічної науки основна увага приділялася зовнішній стороні педагогічної діяльності – опису її етапів, найважливіших педагогічних і дидактичних вимог (принципів), методів її організації. Сутність такого складного й багатопланового явища як «педагогічні закономірності», як правило, пропонувалося розв'язувати з позицій методології наукової самодостатності педагогіки. Слід зазначити, що в наукових колах це питання завжди викликало чимало суперечок. Адже саме наявність власних закономірностей є одним із наріжних каменів у визначенні статусу будь-якого науки й педагогіки, зокрема.

Проблема законів і закономірностей є однією з найбільш фундаментальних. Спроби її розв'язання робилися неодноразово. До робіт такого плану можна віднести, наприклад, дослідження А.Алексюка [8], Б.Бітінаса [31], П.Груздева [96], В.Гмурмана [90], І.Лернера [191], І.Підласого [248], В.Помагайби [250] та інших учених.

Не дивлячись на посилену увагу до проблеми педагогічних законів та закономірностей, її вирішення не можна вважати задовільним. І все-таки можна сподіватися, що після виходу в світ монографії Б.Гершунського [77], дане питання, отримавши більш адекватне методологічне обґрунтування, зможе нарешті обрати правильний

напрямок його розв'язання. Ми цілком погоджуємося з позицією вченого щодо статусу педагогіки: «Необхідно прагнути до системної доказовості статусу того чи іншого освітнього закону, уникаючи помилкового, хоча і «престижного» прагнення в будь-якому тривіальному, самоочевидному положенні вбачати педагогічний закон. Той факт, що в сучасній педагогіці поки не вдається підібрати приклади працездатних законів, які дійсно розкривають сутність педагогічної діяльності в її різних аспектах і в різних ситуаціях, не може не насторожувати. Може треба взагалі переглянути обґрунтованість домагань наук, подібних до педагогіки, на власні закони. В усякому разі, краще чесно зафіксувати цю даність, ніж займатися очевидною профанацією дійсно важливих пошуків і намагатися доводити (принаймні, поки що) навряд чи доказове»[77].

Аналогічну точку зору щодо статусу педагогіки висловив в XIX ст. видатний російський педагог К.Ушинський: «Педагогіка не може мати домагань на таку самостійність, якою володіють науки, що відкривають закони природи, історії й духу людського. Вона тільки користується всіма цими відкриттями для досягнення своєї особливої, виховної мети. Фізіологія, психологія, філософія й історія дають закони педагогіці: вона ж виражає ці закони у формі педагогічних теорій і правил і знаходить засоби прикласти їх до виховання людини тепер і в даному суспільстві»[311].

Грунтуючись на методології визначення наукового статусу педагогіки, так переконливо і аргументовано представленій у роботах К.Ушинського, ми включили деякі найбільш важливі з наукової та практичної точок зору психологічні закономірності й теорії розвитку інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості.

Зупинимося більш докладно на основних нововведеннях пропонованих програми [222] й навчального посібника [72], що ґрунтуються на принципах науковості, системності та практичної значущості.

На перший погляд, структура програми і відповідного навчального посібника залишилася традиційною: все ті ж чотири основних розділи – «загальні основи педагогіки», «дидактика», «теорія виховання» й «школознавство». Проте принципово був оновлений сам зміст цих розділів.

Однієї з основних тем розділу загальних основ, яка стала після видання «Педагогіки» за ред. Ю.Бабанського [239] традиційною, і разом з тим суперечливою за своїм змістом, є тема «Педагогічний (виховний) процес». Суперечливість змісту цієї теми, на наш погляд, закладена в помилковості обраного її автором, підходу щодо розуміння спільних рис двох складових педагогічного процесу: виховання і навчання. Як загальні характеристики педагогічного процесу Ю.Бабанський називає єдині закономірності, принципи, методи та форми виховання і навчання.

Подальші спроби, зроблені окремими авторами навчальних

посібників з педагогіки [238; 240] обґрунтувати єдність і цілісність педагогічного процесу на підставі пошуку загальних принципів, методів і форм навчання та виховання, на наш погляд, є такими ж штучними і непереконливими, як і надуманість власне педагогічних закономірностей. Неспроможність таких теоретичних конструкцій спричинена, по-перше, своєрідністю педагогіки, яка належить до категорії теоретико-прикладних наук, а по-друге, відсутністю в природі єдиних психологічних механізмів розвитку інструментальної і мотиваційно-ціннісної сфер особистості. Через те, по-перше, ми вважаємо недоцільним вишукувати власне педагогічні закономірності, а по-друге, єдині принципи, а тим паче методи та форми навчання і виховання. Вони, очевидно, є настільки ж специфічними, наскільки різною є людська природа, що характеризується, з одного боку, здатністю (здібністю) до фізичної або психічної дії, а з іншого – наміром (мотивом) її здійснення, тобто своєрідністю функціонування і розвитку відповідно інструментальної (можу) й мотиваційно-ціннісної (хочу) сфер особистості.

На принциповій різниці процесів навчання і виховання наголошує також колектив авторів під керівництвом А.Петровського, які розуміють навчання як трансляцію особистості інструментів життя, тобто розширення її можливостей – сфери «можу», а виховання – як прилучення до загальнолюдських цінностей, тобто формування спрямованості – сфери «хочу»[30, с.3-8].

Наголошуючи на принциповій відмінності навчання і виховання, звичайно, було б абсурдним не бачити чимало спільних рис та ознак, які їх об'єднують на практиці в єдиний педагогічний процес (виховання в широкому педагогічному значенні). А тому ми вважаємо цілком обґрунтованим розгляд теми «Цілісний педагогічний (виховний) процес» у змісті загальних основ педагогіки, оскільки, по суті, він окреслює практично всю, найбільш узагальнену сферу дослідження педагогічної науки, будучи її предметом.

Відмовившись від безперспективних спроб пошуку єдиних принципів, методів і організаційних форм педагогічного процесу, разом з тим, ми вважали цілком обґрунтованим з точки зору системного підходу, включення до змісту теми «Педагогічний (виховний) процес» таких питань як «структура педагогічного (виховного) процесу, «виховання як особливий вид діяльності», «мета виховання», «зміст виховання з загальнопедагогічної і психологічної точок зору», «операційно-дійовий компонент виховання», «контроль і оцінка результатів виховного процесу», «поняття про педагогічну діагностику».

Ключовою проблемою першого розділу, на наш погляд, є тема «Розвиток, соціалізація, виховання особистості». Якщо сама назва теми є традиційною, то її структура та зміст в запропонованій програмі й посібнику були також істотні оновлені. Зміни вмотивовані необхідністю

розрізнення в психологічній структурі особистості двох сфер: інструментальної (пізнавальної та психомоторної) і мотиваційно-ціннісної. Такий умовний поділ структури особистості, як уже було сказано, виправданий наявністю різних психологічних механізмів розвитку цих сфер. А це, в свою чергу, вимагає окремого розгляду в структурі цілісного педагогічного процесу навчання й виховання як процесів цілеспрямованого впливу на розвиток відповідних сторін особистості. Саме цим також зумовлене виділення в педагогічній науці двох відносно самостійних розділів: дидактики й теорії виховання.

Виятково важливим для будь-якої науки є питання про фактори, які зумовлюють розвиток її ключових процесів та явищ. Для педагогіки таким питанням є проблема факторів розвитку особистості дитини. Як правило, у вітчизняній педагогіці традиційно серед провідних факторів розвитку особистості найчастіше виділяються: спадковість, середовище і виховання. Іноді окремі вчені до них додають фактор активності, інші – діяльності особистості. Погоджуючись по суті з усім переліком основних факторів (спадковість, середовище, активність), які обумовлюють розвиток особистості, разом з тим, не можемо не помітити дуже поширену помилку в самій логічній конструкції факторів. Ця помилка є наслідком порушення елементарних законів формальної логіки, коли різні за обсягом поняття розглядаються як однопорядкові. Мова йде про спроби подати середовище і виховання як однорідні поняття. Насправді ж виховання є не чим іншим, як цілеспрямованим і організованим впливом того ж таки середовища. Тобто, більш загальне поняття «середовище» включає в себе часткове поняття «виховання». Саме через це ми й пропонуємо виправити цю недоречну, з логічної точки зору помилку, і розглядати виховання як один із найважливіших складових чинників впливу на розвиток особистості в середині єдиного фактору – середовища.

Як відомо, немає нічого більш практичного, ніж теорія. Тому до змісту теми «Розвиток, соціалізація і виховання особистості» ми включили найбільш відомі психологічні теорії, які пояснюють природу розвитку особистості з точки зору впливу на неї провідних факторів. Причому, згруповані вони були нами або ж залежно від домінування (на думку авторів цих теорій) певного з факторів, або ж внаслідок взаємодії їх між собою. Таким чином, на основі критерію домінування того чи іншого фактора, нами були виокремлені наступні групи теорій розвитку особистості: натуралістична (провідна роль біологічного фактора), соціологізаторська (домінуюча роль соціального середовища), персоналістична (верховенство активності самої особистості), теорії конвергенції і конфронтації двох факторів (ключовим моментом є взаємодія).

Наступною темою першого розділу педагогіки є тема «Учитель як суб'єкт виховної діяльності». Серед найбільш важливих її питань нами були виділені наступні: «специфіка педагогічної діяльності й її вимоги

до особистості вчителя», «педагогічні здібності», «особистісні якості педагога», «стилі педагогічного спілкування», «авторитет учителя». Сам перелік цих питань не є принципово новим для педагогіки. Новизна ж їхнього змісту полягає в нашому прагненні розглядати поняття «педагогічного авторитету» на основі відомого в соціологічній і психологічній науках поняття влади. Адже педагог, будучи керівником і організатором життєдіяльності дитячого колективу має у своєму арсеналі можливість реалізації легітимних владних повноважень. А тому розгляд цього питання в педагогіці на основі аналізу ресурсів різних форм влади, які складають психологічний базис педагогічного авторитету й виступають надзвичайно дієвим чинником виховання учнів, є, на наш погляд, цілком виправданим.

Традиційно найбільш стабільною в педагогіці є номенклатура та зміст розділу «Дидактика». У нашій програмі з педагогіки цей розділ представлений наступними темами:

1. Поняття про дидактику.
2. Процес навчання. Принципи навчання.
3. Мета і зміст навчання.
4. Методи і засоби навчання.
5. Технологічний підхід у навчанні.
6. Форми навчання.
8. Контроль процесу і результатів навчання.

Як бачимо, більшість питань, пропонує для розгляду в розділі «Дидактика», не є новими. І все ж деякі її проблеми, на наш погляд, практично в усіх відомих програмах і навчальних посібниках з педагогіки залишалися без належної уваги. Так, якщо розгляд етапів процесу засвоєння знань у тій чи іншій мірі присутній у більшості програм і навчальних посібників з педагогіки, то такі, не менш важливі проблеми, як формування понять, умінь і навичок, мотивації навчання, більшість авторів обходять стороною, залишаючи право їхнього розгляду психологам. Позитивно оцінюючи в цілому будь-які спроби співробітництва педагогів і психологів, разом з тим, ми вважаємо не виправданим ігнорування цього питання окремими вченими-педагогами – авторами навчальних посібників.

Науковою основою при розгляді питань формування умінь і навичок стала, обрана нами як найбільш обґрунтована, теорія поетапного формування розумових дій П.Гальперіна. Це дало можливість сформулювати найбільш важливі дидактичні умови формування умінь і навичок: повнота орієнтованої дії, розгорнення дії під час її первинної демонстрації й оволодіння, поелементне оволодіння умінням, усвідомленість навичок і умінь, розгорнення формування навичок і умінь у часі, наявність зворотного зв'язку щодо правильності виконання дії тощо.

З огляду на важливість для педагогічної практики такого питання як мотивація навчальної діяльності, у пропонуваній програмі цій проблемі

приділено окрему увагу. Крім теоретичних міркувань з цього приводу, в навчальному посібнику нами окремо виділені найважливіші дидактичні умови виховання пізнавального інтересу як ключового мотиву навчальної діяльності школярів.

Актуальність проблем стандартизації й технологізації освітньої сфери стала однією з причин включення нами до програми з педагогіки питань, що стосуються технологічного підходу в навчанні. Разом із традиційною для дидактики проблемою програмованого навчання, тут представлені й інші, не менш важливі для педагогічної практики, питання: «технологія формулювання діагностичних цілей», «відтворений цикл навчання», «технологія повного засвоєння навчального матеріалу».

Обстоюючи необхідність розгляду проблеми технології навчання, разом з тим, ми свідомо виключили її з розділу «Теорія виховання», оскільки вважаємо саму постановку питання про технологію процесу виховання, щонайменше некоректною, по суті такою, що суперечить одному з ключових його принципів – гуманізації виховного процесу. Замість цього теорію виховання, яка тривалий час у вітчизняній педагогіці була найбільш слабким з наукового погляду розділом педагогіки, ми підсилили за рахунок розгляду відомих у психологічній науці механізмів розвитку мотиваційної сфери особистості: ідентифікації (З.Фрейд), наслідування (А.Бандура), емоційного обумовлювання (І.Павлов, Б.Скіннер), мотиваційного опосередкування (В.Вільямс), конформізму (С.Аш), інтерналізації соціальної ролі, редукції когнітивного дисонансу (Л.Фестінгер), самоспостереження (Д.Бем). Ці ж механізми були покладені нами в основу класифікації методів виховання. На наш погляд, більш важливим з погляду педагогічної практики знати саме механізми розвитку мотиваційної сфери особистості й їхні зв'язки з методами виховання, аніж розглядати чисто зовнішні атрибути даної педагогічної категорії.

Дбаючи про підвищення науковості розділу «Теорія виховання», ми включили до його змісту тему «Сучасні концепції виховання». Філософсько-психологічне обґрунтування поглядів на природу дитини, розглянуте в контексті європейської культурної традиції, дало змогу виділити три базові моделі виховання: «директивну», «прихованого впливу» та «сприяння».

З огляду на виняткову важливість і актуальність проблеми виховання дітей з девіантною поведінкою, ми включили до програми з педагогіки питання відповідної теми. Основними питаннями, на які ми акцентували свою увагу в процесі розробки змісту цієї теми, були: «Типологія девіантної поведінки. Причини відхилень у поведінці вихованців. Корекція поведінки. Етапи корекційної роботи вихователя».

Відмовившись від надмірного теоретизування в такому специфічному і разом з тим традиційному розділі педагогіки – «Школознавство», ми пішли торованим шляхом, включивши до змісту

цього розділу педагогіки традиційні теми: «Управління навчально-виховною роботою школи», «Методична робота в школі», «Система освіти в Україні», уникнувши тим самим спокуси розглядати відомі в закордонній, зокрема, німецькій педагогіці, такі більше соціологічні, ніж педагогічні питання, як «теорії розвитку шкіл», які не мають великого практичного значення для майбутнього пересічного вчителя.

Отже, робота з удосконалення змісту педагогіки, що базується на принципах науковості, системності, інтегративності та практичної значущості вимагала більш активного використання міждисциплінарних знань усіх антропологічних наук і, насамперед, психології. Дотримання зазначених принципів при побудові змісту базової педагогічної освіти стало однією із важливих умов забезпечення більш якісного його засвоєння майбутніми педагогами. За аналогією з відомим твердженням про те, що рівень науковості будь-якої науки визначається часткою математики в ній, дозволимо стверджувати, що науковість педагогіки буде визначатися рівнем її психологізму.

Таким чином, виходячи з об'єктивної необхідності приведення у відповідність структури та змісту базової педагогічної освіти до сучасних вимог, її удосконалення має базуватися на таких засадах:

- фундаменталізації та систематизації базових педагогічних знань у курсі педагогіки;
- інтеграції загальнопедагогічних, історико-педагогічних, психолого-педагогічних та методичних знань на основі єдиного понятійно-термінологічного апарату та провідних педагогічних концепцій;
- варіативності змісту та шляхів його засвоєння, що забезпечується розробкою та впровадженням педагогічних спецкурсів та спецсеминарів у відповідності до найбільш актуальних педагогічних ідей;
- практичної спрямованості, зв'язку теорії з практикою, що реалізовується побудовою завдань педпрактики на основі теоретико-педагогічних викладок;
- інноваційності, яка забезпечується організацією науково-дослідної роботи студентів в руслі розробки окремих аспектів структурованих педагогічних проблем.

Технологічний блок базової педагогічної підготовки майбутніх учителів

Результативність педагогічної освіти залежить щонайменше від двох головних умов: наукового обґрунтованого змісту й оптимальності процесу його засвоєння. Якщо зміст освіти є більшою мірою об'єктивним чинником, що залежить від рівня розвитку науки, то конструювання навчального процесу визначається як педагогічними вимогами, так і індивідуально-типологічними особливостями студентів.

У зв'язку з цим, оптимальність процесу засвоєння базових педагогічних знань визначалася нами як така організація навчального процесу, яка забезпечувала б максимальне врахування таких особливостей.

Аналіз провідних світових тенденцій у сучасній педагогіці вищої школи свідчить про розгортання двох основних напрямків (парадигм) наукового пошуку: гуманістичного та технократичного. Причому, на наш погляд, не дивлячись на певну розбіжність у тактичних цілях, що їх обирають як орієнтири кожен із даних підходів, спільним для них є прагнення забезпечити оптимізацію процесів досягнення таких цілей.

Гуманістична парадигма в сфері освіти орієнтує майбутніх фахівців на самостійне засвоєння інноваційних навчальних моделей, нового досвіду; розвиток власних пізнавальних, інтелектуальних та особистісно-творчих можливостей (Є.Бондаревська, С.Кульневич, В.Серіков, І.Якиманська та ін.).

Технологічність освітнього процесу, на думку провідних науковців (В.Безпалько, В.Бондар, П.Гусак, М.Кларін, С.Сисоєва, І.Підласий, І.Прокопенко), є важливим показником його якості, оптимальності, науковості. Тому серед актуальних проблем педагогіки вбачаємо розробку технології базової педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Технологія базової педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає цілеспрямованість, керованість, контрольованість, оптимальність навчального процесу, тобто такого процесу, який можна відтворити та який забезпечує досягнення запланованого результату. Тому підготовка фахівця повинна бути адекватною запитам практики й разом із тим більш персоналіфікованою, надаючи кожному студенту вже в період навчання можливості для поглиблення своєї педагогічної підготовки, оволодіння основами педагогічної майстерності з урахуванням інноваційних технологій.

Системний, особистісний та діяльнісний підходи до аналізу педагогічної підготовки вчителя-вихователя дозволяють створити підґрунтя для розробки педагогічної технології. Остання розглядається нами як системна й послідовна реалізація на практиці проекту певної педагогічної системи базової педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Технологічний підхід охоплює всі напрямки навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності їх досягнення. Таким чином, мова йде про педагогічну технологію у процесі базової педагогічної підготовки.

У педагогічній теорії існують різні освітні технології, які пропонуються для впровадження в практику вищих педагогічних навчальних закладів. Це технології, які передбачають побудову навчального процесу на таких основах: діяльнісній; контекстній; розвивальній; проблемній; особистісно-смісловій; альтернативній; ситуативній (найперше, ігровій); діалоговій; колективного способу навчання.

До інноваційних технологій також відносять: модульне, комп'ютерне, контекстне навчання, інтерактивні навчальні методи та рейтингову систему оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів тощо. Кожну із вказаних технологій можна використовувати в професійній підготовці майбутнього педагога. Проте найбільшого значення нами було приділено модульній технології навчання. Впровадження модульно-варіантної системи навчання передбачає комплексне вивчення актуальних фундаментальних проблем у межах окремих дисциплін з метою уникнення дублювання навчального матеріалу, підвищення її фундаментальності й універсальності.

Теорія і практика модульної побудови змісту освіти у сучасній інноваційній проєктній діяльності в освітній сфері достатньо успішно розвивається [8;35;42;50 та ін.].

В основу модульного навчання покладено поділ змісту матеріалу навчальної дисципліни на логічно завершені частини – модулі. *Модуль* – це функціональний вузол, завершений блок інформації. Особливістю модульного навчання є те, що його зміст має проєктуватися завершеними блоками, щоб отримати можливість конструювання цілісної системи освіти. За цих умов зміст вивчення окремої дисципліни складається із взаємопов'язаних модулів. Зазначимо, що в західних моделях освіти модульне навчання є домінуючим в умовах вивчення інтегрованих курсів із подальшою тестовою системою оцінювання результатів пізнавальної діяльності.

Суттєво, що кожен модуль має чітку структуру, а також те, що елементи самого модуля можуть змінюватися, доповнюватися. Доповнюючи, конструюючи елементи різних модулів, можна створювати нові. Досвід українських педагогів (А. Алексюк, А.Бойко, В.Бондар, П.Гусак, І.Богданова та ін.) показує, що використання модульної системи навчання є можливим й у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Природно, що за цих умов принципово змінюється взаємодія педагога й студента: останній має змогу частково або повністю самостійно працювати згідно з програмою, яка передбачає: а) цільовий план дій; б) банк інформації; в) методичне керівництво з досягнення дидактичної мети. Складність тут полягає в тому, що навчальний матеріал у вигляді завершених блоків та окремих модулів має забезпечувати можливість конструювання єдності й цілісності мети вивчення самої дисципліни та передбачати при цьому можливість інтеграції різних форм і видів навчання.

Важливим є й те, що в умовах модульного навчання змінюються функції педагога, серед яких домінуючими стають інформаційна, консультативна, координуюча та контролююча. Таким чином, у модульному навчанні педагогічні технології здійснюються не за темами окремого заняття, а за модулями. При цьому стрижневим є врахування індивідуальних особливостей кожного студента. Суттєвим є й те, що в

структуруванні модулів викладач, конструюючи курс, враховує обов'язкові для вивчення теми та теми додаткової частини програми, із яких добирається матеріал для розгляду з урахуванням рівня підготовки студентів та їхніх інтересів.

Загалом перевагами даного виду навчання є більш чіткий розвиток продуктивної мотивації, змога структурування та усвідомлення зв'язків між досліджуваними явищами, пояснення зв'язків та їх аналіз, вироблення технології процесу та шляхів регулювання, відтворення теорії явища та шляхів застосування; здатність до прогнозування певних явищ. У такий спосіб студенти долучаються не лише до процесу пізнання, а й до навчально-наукової діяльності, що дозволяє активізувати їх оволодіння конкретним предметом. За таких умов модульне навчання стає індивідуалізованим оволодінням матеріалу за модулями з метою засвоєння теорії й технології, управління цим процесом із прогнозуванням розвитку самих студентів.

Виявлені нами в процесі дослідження низькі рівні базової педагогічної освіти в значній частині студентів, пов'язуємо із надзвичайно консервативною традиційною лекційно-семінарською формою навчання, розрахованою на так званого «середнього студента». Ігнорування індивідуальних особливостей студентів в процесі вивчення педагогіки, унеможливило ефективне розв'язання завдання удосконалення базової педагогічної освіти. Виходячи з вищесказаного, нами була запропонована модульно-варіантна технологія вивчення педагогіки.

Дослідження І.Лернера, М.Скаткіна та інших підтверджують, що для розвитку особистості людини значущими є не лише відбір змісту навчання, але й формування оптимальної для кожного системи способів діяльності, що визначають індивідуальний стиль учіння.

Зміст засвоєних знань впливає на характер їх засвоєння, визначає рівень інтелектуального розвитку студентів, обумовлює особливості побудови навчального процесу у вищому закладі освіти. Зміна структури змісту навчальної дисципліни зумовлює зміну (адекватний вибір) технології її викладання. Якщо в плані розробки змісту педагогічних дисциплін ми керувалися нормативними освітніми положеннями універсалізації та фундаменталізації базової педагогічної освіти майбутніх учителів, то в сфері технологізації навчального процесу в основу відповідної підготовки покладено положення індивідуально-творчого підходу й загальнопедагогічної спрямованості вузівського навчання в цілеспрямованій модельованій професійній атмосфері.

Такий підхід передбачає:

– активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів шляхом відтворення предметного й соціального змісту педагогічної діяльності, моделювання системи відношень за допомогою контекстного навчання;

- запровадження різнорівневого характеру засвоєння базових педагогічних знань та умінь;
- активне впровадження елементів проблемного навчання;
- активізацію науково-пошукової діяльності студентів.

У процесуальному аспекті активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів обумовлюється їх самостійною пошуковою діяльністю на лекційних, семінарських, лабораторно-практичних та контрольних заняттях у вигляді осмислення проблемного змісту матеріалу на лекціях, розв'язку педагогічних ситуацій на семінарських та лабораторних заняттях, самостійного виконання рівневих завдань на контрольних заняттях. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів безпосередньо визначається цілеспрямованою діяльністю викладача педагогічних дисциплін, яка спрямована на вдосконалення змісту, форм і методів, що сприяють появі інтересу, творчих починань, самостійних рішень.

За умови вибору як критерію оптимізації навчання рівня організації розумової діяльності студентів, побудованої за правилами й способами діяльності (орієнтовною основою дії), стало можливим виділення рівнів засвоєння навчального матеріалу. А це означає, що вивчення педагогічної теорії слід здійснювати у відповідності з наявними рівнями засвоєння знань.

Засвоєння студентами навчального матеріалу за розробленою нами логічною структурою передбачає процесуальну реалізацію в плані його засвоєння й у змістово-процесуальному аспекті як окремого модуля.

Динаміка засвоєння студентами навчального матеріалу визначається логічною структурою змісту педагогіки, за якою майбутні учителі вивчають будь-яку педагогічну категорію або явище на основі відомих в психології закономірностей розвитку інструментальної та мотиваційно-ціннісної сфер особистості. Такий підхід надає педагогічній теорії більшої обґрунтованості та практичної значущості.

Спираючись на закономірності пізнавального розвитку особистості та враховуючи спрямованість навчання на рівні засвоєння, нами розроблена модель модульно-варіантного вивчення педагогічної теорії. В основу цієї моделі покладено принцип *модульно-блочного викладу матеріалу та різнорівневого способу його засвоєння*. Кожен модуль складається з числа блоків.

На відміну від традиційного вивчення педагогіки студентами, де відповідні категорії та поняття вивчаються як самостійні проблеми, в експериментальному навчанні педагогічна наука представлена як цілісне явище. Вивчення педагогічної теорії на основі тісної інтеграції з психологією робить її більш осмисленою й практично спрямованою.

Системний підхід до структурування та засвоєння студентами педагогічної теорії ефективно реалізовується модульно-блочним навчанням, яке на сучасному етапі розвитку вищої освіти набуває все

більшого значення. З позицій логічної структури *модуль* – це структурована навчальна інформація, яка включає блоки на рівні компонентів системи. *Блок* – це відносно самостійна частина модуля, яка включає в себе одне або декілька близьких за змістом і фундаментальних за значенням понять, законів, принципів. *Модульно-блочне навчання* – це спосіб реалізації технології індивідуалізованого навчання, який за змістовими характеристиками базується на структурованій за науковими підходами інформації, а за процесуальними – передбачає певну структуру варіативних педагогічних засобів, які необхідні для розв’язання основних освітніх цілей, що орієнтовані на максимальне врахування індивідуально-типологічних особливостей студентів.

Технологія індивідуалізованого навчання з позицій модульно-блочної організації навчання передбачає поділ навчального матеріалу дисципліни, що вивчається, на навчальні модулі – *умовно завершені змістові структури*, процесуальне обумовлені на рівні методичного, діагностичного та контрольного-регулювального забезпечення. Систематична, послідовна робота характеризується чітким «значенням дози навчального матеріалу, обсягом індивідуальних знань, строгою регламентацією навчального процесу. Кожний модуль забезпечується методичними розробками, склад яких визначається особливостями логічної структури змісту навчальної дисципліни. В методичне забезпечення модуля входить коментований перелік літератури, методичні рекомендації до самостійної роботи студентів, завдання для самостійної роботи, критерії оцінок.

З огляду на провідну роль цілепокладання в організації навчального процесу, основу педагогічної технології, побудованої за модульним принципом, складають блоки мети і завдань, покликані стати вихідними при структуруванні змісту вузівських дисциплін за модульним принципом. Під кожен мету підводиться зміст з його теоретичними й емпіричними компонентами, структурою, видами зв'язку, способами та результатами функціонування процесів чи явищ, які вивчаються. Для студента – майбутнього вчителя важливо не лише осмислити й засвоїти інформацію, а й оволодіти способами її практичного застосування.

Модульне структурування педагогіки як навчальної дисципліни

Як справедливо зауважує В.Бондар, найважливішим результатом модульної технології організації змісту педагогіки є сприймання її як системи, а не конгломерату, як гармонії, а не просто як упорядкованого набору розрізнених, не зв'язаних між собою частин цілого [42].

Перш ніж окреслити модульну програму, в структурі дисципліни потрібно виділити вихідну міру, а для цього – довести, що, педагогіка є системою, яка може вивчатися й оцінюватися за принципами модульного навчання.

Предметом вивчення педагогіки є цілісний педагогічний (навчально-виховний) процес, до структури якого входять такі взаємопов'язані компоненти, як мета й завдання виховання і навчання (МЗВН), зміст виховання і навчання (ЗВН), засоби, що сприяють якісному опануванню змісту виховання і навчання (засоби і методи навчання і виховання – ЗМНВ), форми взаємодії суб'єктів виховання і навчання (ФВСВН) та корекції проміжних результатів (КПР), оцінювання комплексних результатів виховання і навчання (ОКРВН). Теоретичні компоненти педагогіки як теорії виховання і навчання можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

Структурування навчальної дисципліни (педагогіки) здійснено з метою пошуку способів організації модульної навчальної програми та логіки й послідовності розгортання в ній змісту педагогіки.

Описова компонентна побудова навчальних програм і відповідно до них – змісту дисципліни, поданого у вигляді традиційних розділів, спонукає до розроблення навчальних модулів на базі змісту розділів як частин цілого.

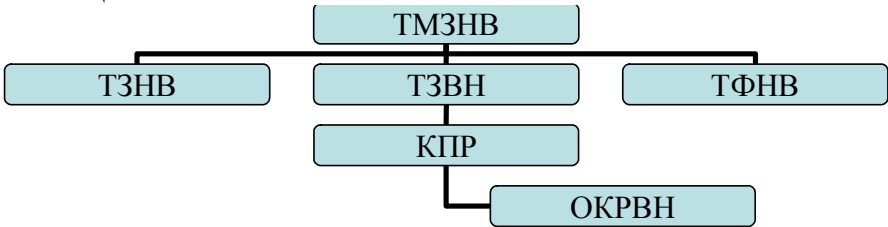


Рис. 1. Теоретичні компоненти педагогіки

Винятково важливим тут, звичайно, є питання про кількість модулів у структурі навчальної дисципліни. На думку В.І.Бондаря, «найпродуктивнішим є врахування залежності кількості модулів від числа цілей і завдань підготовки спеціаліста, виявлених з аналізу його майбутньої діяльності. Цей підхід може бути корисним як для дисциплін теоретико-методологічної спрямованості, так і для чисто фахових (базових і прикладних)» [42,с.205].

Не менш складним і важливим є питання про саму логіку вивчення навчальних модулів, визначення послідовності розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. Конструювання програмного змісту дисципліни може здійснюватися за різними логічними схемами:

- від загального уявлення про певну цілісність у природі чи соціальному середовищі до конкретизації і поглибленого проникнення в сутність складових, пізнання їх структури, способів і результатів функціонування, проектування й організації практичної діяльності, побудованої на застосуванні знань;
- від конкретних компонентів, їх систематизації до застосування знань у практичній діяльності;

- поєднання цих логічних схем залежно від співвідношення теоретичних і прикладних компонентів змісту дисципліни [42].

На думку В.Бондаря, «для вищої школи більш притаманною й ефективною є перший рівень побудови модульної програми: від загального уявлення про цілісність дисципліни до конкретизації й поглибленого вивчення частин, а від цього – до практичної діяльності» [42,с.206].

Після розкриття й пізнання загальної картини на початку вивчення дисципліни, тобто структури описаних нею процесів і явищ, студенти глибоко і всебічно вивчають кожний структурний компонент (модуль) за такою схемою: його структура, функції, ознаки чи властивості, способи й результати використання.

Сама модульна організація змісту педагогіки принципово відрізняється від *традиційної*. За традиційного підходу до вивчення педагогіки основні її категорії та відповідні їм процеси вивчаються послідовно, але розірвано в часі й просторі, чим утруднюється сприймання виучуваного як системи, унеможлиблюється засвоєння знань про взаємодію й взаємопроникнення компонентів, їх взаємозв'язок і залежність, ускладнюється практична діяльність з проектування навчальних занять та аналізу й самоаналізу педагогічної діяльності вчителя. За *модульної* ж організації змісту педагогіки всі її категорії, поняття, відповідні явища й процеси опановуються й осмислюються іманентно, оскільки входять до структури багатьох модулів. Під час засвоєння змісту одних модулів вони уявляються як елементи дидактичної одиниці, що взаємодіють між собою; або як компоненти педагогічної теорії, процесу навчання (виховання), уроку (виховного заходу) чи методу навчання (виховання), які теж перебувають у гармонійній взаємодії. Постійне оперування всіма категоріями й поняттями на різних рівнях узагальнення й конкретизації значно підвищує якість теоретичних знань та умінь їх застосовувати.

Засвоївши структуру педагогічного процесу як специфічного виду діяльності, студенти починають вивчати умови ефективного його перебігу: закономірності й принципи навчання (виховання), вимоги до різних форм організації навчального (виховного) процесу, поради передових учителів, рекомендації новаторів. З усім цим вони знайомляться під час засвоєння змісту модулів другого (нижчого) рівня, які, будучи від них похідними, частково впливають на теоретичні модулі першого рівня.

Структура модульної програми з педагогіки, побудованої на основі виділення мети і завдань підготовки фахівця, представлена на рис. 2.

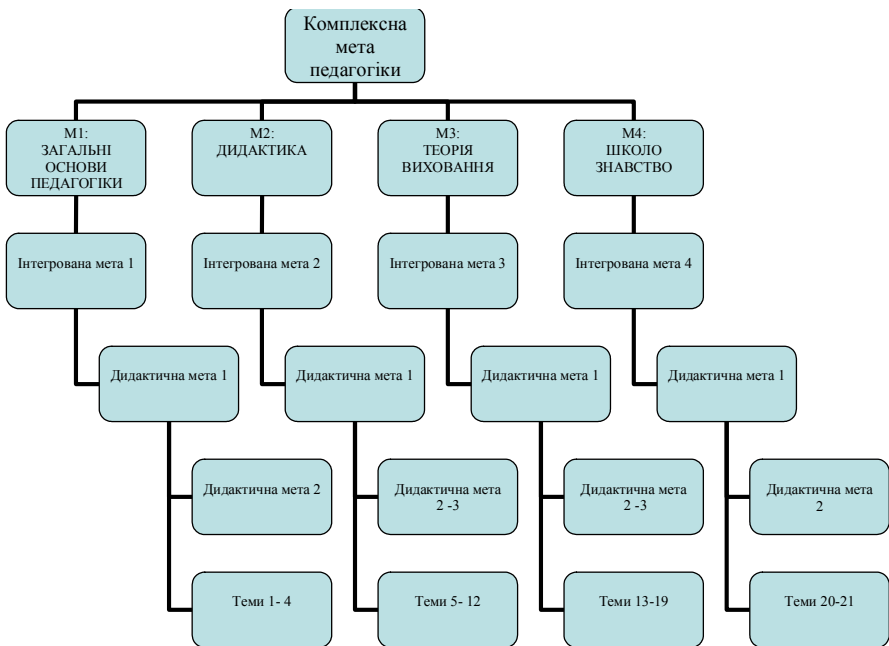


Рис. 2. Структура модульної програми з педагогіки

Структурно-функціональна модель навчальної програми дає змогу не тільки нарощувати знання, а й розкривати внутрішньомодульні та міжмодульні зв'язки.

За допомогою **модулів першого рівня** досягається перша *інтегрована* мета: розкривається педагогіка як наука, що має свій предмет дослідження, категоріальний апарат і структуру (М1). Завдяки засвоєнню 1–4 тем першого модуля досягається *перша дидактична* мета (ДМ1): розкривається одиниця педагогічної теорії – педагогічний процес, а також *друга дидактична* мета (ДМ2): висвітлюється наукові засади педагогічної діяльності (структура, функції, теорії розвитку особистості).

Суть системно-структурного модульного підходу повністю реалізується при вивченні **модулів другого рівня** (Т 5–12, Т 13–19, Т 20–21). Під час М2 досягається інтегрована мета: розкриваються структура, функції та генезис процесу навчання. Зміст тем (Т5–12) спрямований на досягнення сукупної дидактичної мети: ДМ1 – висвітлити теорію змісту освіти й розкрити структуру навчального матеріалу як змістового компонента процесу навчання; ДМ2 – сформулювати знання й уміння в галузі структури організаційних форм навчання; ДМ3 – висвітлити теорію й практику методів навчання, вивести студентів на цілісне проектування процесу навчання.

Принциповою є позиція щодо процесуального забезпечення засвоєння студентами педагогічних знань та умінь, побудованого на засадах логічної структури. Якщо блок складає відносно завершений змістовий масив матеріалу, то модуль включає відносно завершену структурну організацію матеріалу. Якщо блоки дозволяють досить глибоко вивчати складові базових педагогічних знань, то модулі забезпечують їх суттєву особливість – цілісність. У цьому плані кожен модуль завершується контрольним заняттям, яке передбачає розв'язок різнорівневих диференційованих завдань, що несуть в собі цілісну інформацію. Практично, одиницею виміру засвоєння змісту навчального матеріалу виступають системні знання студентів за модулями, що визначаються логічною структурою змісту педагогіки. Логіку динаміки засвоєння базових педагогічних знань та умінь студентів образно можна сформулювати як рух «від системи – до системи». В нашому випадку логіка засвоєння навчального матеріалу визначається послідовністю, яка розпочинається вивченням розділу «Загальні основи педагогіки», де з позицій системного підходу розглядається ключова тема даного розділу й усього курсу педагогіки «Педагогічний процес», продовжується вивченням розділів «Теорія навчання (Дидактика)», «Теорія виховання» й завершується вивченням розділу «Школознавство». На перший погляд структура курсу залишилася традиційною. Проте логіка його засвоєння відповідає логіці системного та індивідуального орієнтованого процесу засвоєння базових педагогічних знань і умінь.

Модульний спосіб побудови та засвоєння змісту навчального матеріалу педагогіки дозволяє сформувати у студентів *цілісні, завершені, структуровані* базові педагогічні знання. Перехід від засвоєння однієї системи до іншої стає можливим лише за умови успішного розв'язання завдань на контрольному занятті, що завершує попередній модуль. Тобто, один крок засвоєння педагогічних знань та умінь студентів – це не тема, не блок, а модуль, система, що проявляється як цілісна й завершена структурована інформація педагогічної теорії на рівні певного теоретико-прикладного спрямування. Кожний із чотирьох модулів включає в себе практично повний перелік найголовніших основних педагогічних категорій і понять із врахуванням специфіки їх застосування. Таким чином, в основу модульно-блочного характеру вивчення студентами базових педагогічних знань та формування загальнопедагогічних умінь покладено не стільки традиційний змістово-понятійний підхід, скільки теоретико-прикладний рівень засвоєння педагогічних категорій і понять.

Реалізація системи *інтегрованих* та *дидактичних* цілей засвоєння змісту усіх модулів сприяє досягненню *комплексної мети* – розкрити теоретичні основи і передумови свідомого, осмисленого сприймання й творчого використання знань та умінь в процесі вивчення інших

педагогічних дисциплін: методики виховної роботи, історії педагогіки, основ педагогічної майстерності, окремих методик.

Організаційний компонент модульної технології вивчення педагогіки подається в орієнтовному навчально-тематичному плані (див. табл.1).

Таблиця 1

План модульно-блочного вивчення педагогіки

Назва модуля	Назва блоку	Л/з	С/з	Лб/з	К/з	Всього
Загальні основи педагогіки	Педагогіка як наука про виховання	2	2		1	5
	Розвиток, соціалізація і виховання особистості	2	2			4
	Виховання як педагогічний процес	2	2			4
	Учитель як організатор педагогічного процесу	2		2		4
Дидактика	Поняття про дидактику	1			1	1
	Процес навчання. Принципи навчання	1	2			3
	Цілі і зміст навчання		2			2
	Методи навчання	2		2		4
	Форми організації навчання		2	2		4
	Контроль навчальної діяльності		2			2
Теорія виховання	Процес виховання	2	2		1	5
	Механізми, закономірності та принципи виховання	2		2		4
	Методи та форми виховання	2		2		4
	Виховання особистості в колективі	2	2			4
	Педагогічне керівництво самовихованням учнів	1				1
	Взаємодія школи сім'ї та громадськості у вихованні учнів	1	1			2
	Особливості виховання учнів з девіантною поведінкою	2	1			3
Школознавство	Система освіти в Україні	1			1	2
	Методична робота і планування в школі	1				1

Модульно-блочному характеру індивідуалізованого навчання властиво:

1) навчальна дисципліна (педагогіка) розбивається на модулі, по кожному з яких складається програма, тобто:

- а) які параграфи, розділи посібника необхідно опрацювати;
- б) які лабораторні й практичні роботи необхідно виконати;
- в) які завдання необхідно розв'язати;

2) теми лекцій викладається в межах одного блоку;

3) визначається графік консультацій;

4) пропонується вільний вибір студентом способу й часу виконання завдань.

Якщо студент у змозі самостійно розв'язати всі завдання, він їх розв'язує й здає. Якщо не в змозі самостійно розв'язати певні завдання – консультиється з викладачем. У міру підготовки завдань студенти раніше або пізніше (визначають самі) звітують перед викладачем або групою. Завдання на контрольному занятті як підсумок роботи за модулем здаються всіма одночасно.

Кількість групових занять можна дещо збільшити через зменшення лекцій, якщо забезпечити студентів текстами цих лекцій для самостійного опрацювання з подальшим обговоренням на семінарських заняттях та опрацювання окремих теоретичних положень самостійно. За цих умов самостійній роботі можна віддати майже 50% загального обсягу часу, виділеного на вивчення дисципліни.

Семінарські заняття доцільно проводити в різних формах їх організації: дискусія, евристична бесіда, конференція (фіксовані доповіді по 10-12 хв.), захист позиції, поглядів, думок із призначенням опонентів тощо.

На практичних заняттях корисними можуть бути такі види і форми роботи:

– індивідуальний проект з подальшою перевіркою його і оцінкою викладачем;

– парне й групове (три студенти) розроблення фрагментів уроку з обговоренням та корекцією;

– фронтальний аналіз уроків у школі;

– виконання комплексної контрольної роботи з планування уроку за заданими параметрами й використанням навчальних програм та шкільних підручників (дидактичний аспект);

– організаційно-діяльнісна гра, коли одну й ту ж саму проблему автономно розробляють кілька студентів, подаючи свої варіанти її розв'язання для обговорення, вибору кращого чи моделювання нового, ефективнішого.

Прикладом такої проблеми може бути розроблення змісту інтегрованого уроку за певною темою: підбір текстів, виготовлення наочності, атрибутики, пошук музичного супроводу, формулювання контрольних завдань, використання відповідних поетичних зразків, малювання тощо. Все це, звичайно, спонукає розподіляти обов'язки між кожним членом групи та максимально спиратися на їхні можливості й нахили.

Модульно-варіантне навчання в процесі вивчення педагогіки дозволяє працювати кожному студентові в міру його сил та інтересів. Такий підхід забезпечується, перш за все, можливістю вибирати рівень засвоєння навчального матеріалу, що сприяє виробленню в студентів особистісної траєкторії навчання, власного рівня оволодіння

педагогічною діяльністю, формуванню професійної індивідуальності майбутніх учителів ще в стінах вищого закладу освіти.

У межах логічної структури можливе підсилення окремого змістового блоку за рахунок послаблення іншого, або зменшення (збільшення) загального обсягу годин при обов'язковому додержанні логічної структури педагогіки. Така позиція обумовлюється експериментально доведеною відсутністю безпосередньої залежності між якістю базової педагогічної підготовки майбутніх учителів і обсягом годин, які виділяються на дисципліни, що її забезпечують. Ефективність базової педагогічної підготовки майбутніх учителів обумовлюється не стільки кількістю годин на вивчення дисциплін, скільки мірою структурованості їх змісту й відповідною технологією засвоєння.

У вузівській практиці реалізуються дві моделі організації вивчення педагогічних дисциплін: традиційна (відображальна) і пошукова (перетворювальна). В разі застосування першої моделі психологічні й педагогічні дисципліни у навчальних планах розмішуються автономно, незалежно одна від одної, у такій послідовності: педагогіка (четвертий-п'ятий семестри із екзаменом), методика виховної роботи (шостий семестр із заліком), основи педагогічної майстерності (сьомий семестр із заліком), історія педагогіки (восьмий семестр із заліком чи екзаменом). Загальна психологія вивчається на першому курсі, а вікова та педагогічна психологія – на другому.

В окремих ВНЗ, зокрема в класичних університетах, практикується вивчення інтегрованого курсу педагогіки з історичним екскурсом у важливі проблеми школи й вчителя, систем навчання й виховання, форм і методів тощо. На цьому тлі вивчаються сучасні проблеми теорії освіти, навчання й виховання. Завершується курс комплексним екзаменом. За такого підходу залишкових знань з педагогіки не вистачає для ґрунтового вивчення окремих методик. Педагогічний світогляд студентів формується слабо, педагогічне мислення розвивається на рівні механічного оперування педагогічними категоріями й поняттями. Прогресивні концепції минулого не збуджують прогностичне мислення, що є дорогоцінним скарбом кожного вчителя. Інтегрована модель не синтезує, а розпорошує знання студентів, утруднюючи перетворення їх у спосіб педагогічного й творчого надбання. Студенти виявляють гарну пам'ять, але не завжди здатні на педагогічне мислення при виконанні завдань творчого спрямування.

Така ситуація характерна для всіх спеціальностей. Навчальним планом для вивчення педагогіки дається загальний обсяг годин без розшифрування, скільки саме часу присвятити таким дисциплінам, як загальні основи педагогіки, теорія виховання, педагогіка, історія педагогіки, школознавство. Послідовність їх вивчення довільна, не завжди доцільна, через що ускладнюється вирішення питань про міждисциплінарні зв'язки, наступність і послідовність формування

педагогічного мислення, забезпечення можливості інтегрувати психолого-педагогічні знання для вирішення педагогічних ситуацій, проектування навчальних занять тощо. Внаслідок цілком стихійного, невиваженого підходу теорія педагогіки вивчається перед її історією, педагогіка – після деяких методик або паралельно з ними, з віковою й педагогічною психологією.

Аналіз навчальних планів засвідчив, що в практичній роботі наявні найрізноманітніші варіанти послідовності та синхронності вивчення психолого-педагогічних дисциплін, хоча від цього залежить дуже багато, зокрема рівень психолого-педагогічної підготовки з педагогіки, адже вона має свою специфіку: з одного боку, виходить з історії свого становлення й розвитку, а з другого – ґрунтується на сучасних досягненнях психології й фундаментує методичну підготовку фахівця.

Модульна технологія навчання може функціонувати як автономна система його організації. Проте більш ефективною вона стає, поєднуючись з адекватною технологією контролю навчального процесу. Це – так звана *рейтингова технологія* контролю знань. Вона передбачає систему накопичення умовних одиниць знань протягом усього періоду, за який здійснюється атестація студента. В залежності від кількості балів, отриманих за кожний виконаний вид навчальної діяльності, студент по завершенні курсу одержує достатньо адекватну сумарну оцінку (рейтинг).

Рейтинг – дослівно з англійського – це оцінка, чисельна характеристика певної якості. Зазвичай, під рейтингом розуміється «накопичена оцінка» або «оцінка, що враховує передісторію». Прийнято й такий термін – індивідуальний, кумулятивний індекс. У вузівській практиці рейтинг – це деяка числова величина, що виражена, як правило, за багатобальною шкалою (наприклад, 20- чи 100- бальною) й інтегрально характеризує успішність і знання студента з одного або декількох предметів протягом певного періоду навчання (семестр, рік і т.д.).

Усі дослідники рейтингової технології контролю знань відзначають її високу результативність. Її застосування підвищує ритмічність роботи студентів, вносить елемент змагальності, сприяє індивідуалізації навчання, підвищує міцність знань за рахунок систематичної роботи над матеріалом, збільшує об'єктивність підсумкової оцінки, дає більш достовірну інформацію для морального й матеріального заохочення студентів.

Будучи надзвичайно різноманітною в конкретних способах та методиках свого практичного застосування, в той же час рейтингова технологія володіє деякими спільними ознаками й властивостями:

- оцінка навчальної роботи студентів проводиться в балах;
- наступність в оцінці навчальної роботи студентів;
- встановлення сумарного рейтингу за певний період навчання;

- ранжування студентів за сумарним рейтингом;
- можливість перерахунку рейтингових балів у традиційну систему оцінок;
- забезпечення високої індивідуалізації навчання;
- високий стимулюючий ефект;
- зняття проблеми відвідування занять, через можливість набрати на кожному зайнятті максимально необхідну кількість балів;
- об'єктивна стандартизація оцінки знань;
- забезпеченість принципу завершеності навчання, коли перехід до вивчення наступного матеріалу можливий лише після засвоєння попереднього.

Рейтингова технологія оцінки знань та умінь студентів дає можливість: оцінювати знання, уміння, навички; враховувати будь-яку форму діяльності студента: навчальну, методичну, науково-дослідну та ін.; оцінювати якість самостійної та аудиторної роботи; оцінювати характер роботи студента – систематичний, неритмічний.

Розробляючи власний варіант рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, ми виходили із необхідності дотримуватися принципів об'єктивності результатів, індивідуалізації шляхів досягнення самостійно обраних рівнів знань, активізації навчально-пізнавальної діяльності, а також діагностичності цілей та прозорості процедур оцінювання, відносної простоти математичних розрахунків.

Практика застосування рейтингового оцінювання у вищих навчальних закладах показує, що її впровадження доцільно розпочинати із застосування в умовах традиційного лекційно-практичного навчання. Це дозволяє, по-перше, якісно удосконалити навчальний процес без його кардинальної реорганізації, по-друге, апробувати в оцінці навчальної діяльності студентів нові підходи за звичних умов, по-третє, позбутися психологічного дискомфорту впровадження інновацій.

Застосування рейтингової оцінки знань та умінь студентів проводиться за умов лекційно-практичного навчання. Вихідними положеннями цього варіанту є такі :

1. Оцінювання проводиться на основі ефективності роботи студентів за традиційними формами організації навчання.
2. Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою.
3. Загальний рейтинг включає оцінку аудиторної роботи студента й екзамену або заліку.
4. Аудиторна робота включає оцінку навчальної діяльності студента на практичних та семінарських заняттях.
5. Оцінка на семінарському, практичному та лабораторному занятті складається з доповіді (виступу з основного питання чи за результатами виконаного основного завдання) та загальної активності (участі) в роботі.

Загальний рейтинг студента з дисципліни може складатися з рейтингової оцінки за аудиторну роботу на семінарських, практичних і лабораторних заняттях та відповіді на екзамені. Враховуючи означені підходи, слід представити узагальнену модель визначення рейтингової оцінки знань та умінь студентів.

Загальний рейтинг студента з дисципліни встановлюється як середнє арифметичне від аудиторного рейтингу студента та рейтингу здачі ним екзамену.

Рейтинг здачі екзамену студентом визначається як сума рейтингових балів за відповідь на кожне із трьох запропонованих в екзаменаційному білеті завдань.

Аудиторний рейтинг студента встановлюється як середнє арифметичне рейтингів, застосовуваних з цієї дисципліни форм занять (семінарських, практичних, лабораторних).

Оскільки роботу студента в будь-якій формі організації навчання можна розділити, з одного боку, на виконання та виклад основної проблеми, а з іншого – на загальну активну участь у занятті, то рейтинг студента на занятті, незалежно від форми, можна визначити як середнє арифметичне від отриманого студентом рейтингу за основний вид роботи (доповіді, повідомлення) та рейтингом його загальної активності.

На прикладі вивчення педагогіки як дисципліни, з якої студенти працюють на семінарських та лабораторних заняттях і здають екзамен, покажемо процедуру застосування рейтингової оцінки знань та умінь студентів. Розглянемо більш детально порядок нарахування балів за роботу студента та послідовність визначення його загального рейтингу.

Екзамен проходить у формі виконання комплексної письмової роботи, яка містить три рівноцінні за питомою вагою завдання. Перше завдання передбачає відповіді студентів на 15 запитань тестового характеру. Друге завдання – поширену відповідь на одне основоположне завдання. Третє завдання – аналіз або вирішення педагогічної ситуації. За кожне із трьох завдань студент може отримати 1-4 бали. Бали нараховуються студентові за окремими по кожному завданню критеріями:

1-е завдання: правильність відповіді на кожне із 15 тестових завдань;

2-е і 3-є завдання: повнота, аргументованість, логічність відповіді.

Рейтинг студента за відповідь на екзамені ($R_{екз}$) оцінюється за формулою:

$$R_{екк} = \sum_{0}^4 n_3, \text{ де}$$

n_3 – три завдання з максимальними чотирма балами за кожне.

Навчальна робота студента на *семінарському* занятті розділяється на розв'язання основного завдання, яке представляється у вигляді доповіді,

та загальної активності на занятті.

Рейтингова оцінка за виконання основного завдання визначається за окремими критеріями: характер пізнавальної діяльності; структура відповіді; характер відповіді.

Залежно від кількісного та якісного складу студентської групи та специфіки та об'єму змісту навчальної дисципліни викладач разом зі студентами визначає ліміт доповідей (n_d). Визначення даного ліміту характеризується як встановлення мінімальної кількості доповідей протягом вивчення студентами навчальної дисципліни. З іншого боку, за бажанням окремого студента такий ліміт може бути збільшеним. Об'єктивність загального рейтингу доповідей студента на заняттях (R_d) обумовлюється формулою:

$$R_d = \frac{\sum_{n_d+n_6} S_d}{n_d+n_6}, \text{ де}$$

n_d+n_6 – сума лімітованих та проведених за бажанням студента доповідей.

Студент може провести меншу чи більшу кількість лімітованого числа доповідей. Менше число лімітованої кількості доповідей значно погіршує загальний рейтинг студента, оскільки він безпосередньо залежить від фіксованої кількості виступів. Якщо студент виступив на заняттях, вклавшись в ліміт, але загальний рейтинг його не влаштує, він може за бажанням провести ще одну або кілька доповідей. Цим самим він може як покращити, так і погіршити результати рейтингу, оскільки в знаменнику враховується також число доповідей за бажанням n_6 . Це стимулює студента до ґрунтовної та виваженої підготовки до заняття.

На початку вивчення дисципліни викладач, ознайомлюючи студентів із варіантом рейтингової оцінки та критеріями її визначення, вказує, або на свободу вибору студентом проблеми для доповіді, або ж викладач пропонує студентові виступити тоді, коли сам вважає за потрібне.

Визначення загального рейтингу роботи студента на заняттях шляхом його включення в детальне висвітлення ключових проблем спрямоване на поглиблене вивчення змісту навчальної дисципліни, на формування певних способів мислення, на засвоєння умінь прогнозувати, структурувати та здійснювати виклад навчального матеріалу.

Слід зазначити, що встановлення ліміту доповідей та дотримання свободи вибору студентом проблеми для висвітлення не гарантує його активної роботи над іншими проблемами. В цьому випадку доцільним є визначення рейтингу активності студента на занятті (S_a). Для цього вводяться окремі критерії активної участі студента на занятті.

Враховання активності студентів на заняттях також може бути лімітоване щодо кількості занять. У цьому випадку можуть існувати

такі варіанти рейтингової оцінки активності студентів на заняттях:

1. Викладач встановлює ліміт кількості занять, за якими враховується рейтинг активності студента. Таких занять може бути, чи 2/3, чи 3/4 від загальної кількості. При цьому рейтинг активності визначається за кращими показниками занять.

2. Ліміт включає усі заняття, крім тих, на яких студент робив доповідь, основне повідомлення.

3. Ліміт не встановлюється, а враховуються всі заняття, оскільки студент крім того, що здійснив основну доповідь, може брати активну участь і в обговоренні інших проблем.

Рейтинг активності студентів на заняттях R_a визначається за формулою:

$$R_a = \frac{\sum_{n_s} S_a}{n_d}.$$

Для визначення рейтингу окремого виду роботи студента на заняттях можна використовувати універсальну формулу:

$$R = \frac{\sum_{n_s} R_{сем}}{n_d} K_p.$$

Враховуючи рейтинг студента за виступами та активності на заняттях, складається рейтинг аудиторної роботи з певної дисципліни. Він визначається як середнє арифметичне між ефективністю повідомлень (доповідей) та активної участі студента в роботі на заняттях:

$$R_{ауд} = \frac{R_d + R_a}{2}, \text{ де}$$

$R_{ауд}$ – рейтингова оцінка аудиторної роботи студента;

R_d – рейтингова оцінка основних повідомлень (доповідей) студента на заняттях;

R_a – рейтингова оцінка ступеня участі (активності) студента в обговоренні проблем.

Загальний рейтинг студента з дисципліни ($R_{заг}$) визначається як середнє арифметичне між рейтинговою оцінкою аудиторної роботи ($R_{ауд}$) та рейтинговою екзаменаційною оцінкою ($R_{екз}$) студента:

$$R_{заг} = \frac{R_{ауд} + R_{екз}}{2}$$

Описана методика визначення рейтингової оцінки знань та умінь студентів з дисципліни включає аудиторну роботу та успішність здачі екзамену. Однак, слід відмітити, що питома вага кожного виду роботи в навчальному процесі може бути різною. Рейтингова оцінка аудиторної роботи студента на заняттях включає не лише результативний, але й процесуальний аспект. Це означає, що в даному випадку оцінюється не лише рівень підготовленості студента до заняття, а й систематичність такої підготовки, ступінь та частота активної участі у заняттях, тощо.

Екзамен включає лише результативний аспект оцінки.

Запровадження коефіцієнта співвідношення $K_{\text{ауд}}$ та $K_{\text{екз}}$ дозволяє видозмінити формулу визначення загального рейтингу студента з дисципліни:

$$R_{\text{заг}} = \frac{R_{\text{ауд}} K_{\text{ауд}} + R_{\text{екз}} K_{\text{екз}}}{2}.$$

Залік доцільно проводити у формі виконання тестових завдань чи виконання комплексної роботи з курсу. За допомогою введення рейтингового коефіцієнта K_p забезпечується 5-бальна шкала оцінювання незалежно від кількості тестових завдань. Він визначається як співвідношення між 5-бальною рейтинговою шкалою оцінки (P_5) до винесених на залікове заняття кількості тестових завдань X_3 :

Рейтинг залікового заняття в такому випадку встановлюється за формулою:

$$R_{\text{зал}} = \frac{\sum_n N}{n} K_p, \text{ де}$$

N – кількість правильно виконаних завдань;

n – кількість завдань, винесених на залікове заняття.

При визначенні рейтингу залікового заняття за форми виконання комплексної роботи, до такого виду роботи встановлюються окремі критерії оцінки. За цими критеріями в межах 5-ти балів визначається рейтинг залікового заняття.

Другий етап характеризується створенням технології модульно-рейтингового навчання, що забезпечує індивідуалізацію навчального процесу.

Рейтингова система оцінювання навчальної роботи студентів повинна враховувати як її репродуктивний так і творчий характер. В якості критерія оцінки підготовки фахівця виступають *рівні засвоєння* знань студентами навчального матеріалу. При цьому відповідно до кожного рівня визначається певна сума балів: *копіювальний* – 1-3 бали; *алгоритмічний* – 4-6; *евристичний* – 7-9; *творчий* – 10-12 балів.

Оцінка кожного рівня засвоєння обумовлюється також *ступенем оволодіння* студентами базовими педагогічними знаннями та вміннями. Цей ступінь визначається коефіцієнтом засвоєння знань за формулою: $K_n = a/p$, де K_n – коефіцієнт засвоєння; a – кількість правильно виконаних операцій; p – загальна кількість операцій.

За ступенями та рівнями засвоєння базових педагогічних знань та умінь проводиться оцінка діяльності студентів при засвоєнні навчального матеріалу з курсу.

Наш варіант модульно-рейтингової технології передбачав самостійний вибір студентами *рівня* засвоєння, в межах якого здійснюється обов'язковий розв'язок всіх завдань. Кожний блок завершується контрольним заняттям, на якому за чотирма рівнями засвоєння дається студентам певна кількість завдань для розв'язання.

Студент, вибравши рівень засвоєння, зобов'язаний розв'язати найповніше і найбільшу кількість однорівневих завдань. При цьому значну роль відіграє як вибір складності рівня засвоєння, так і повнота та обсяг розв'язку студентами завдань, що відповідають відповідному рівню.

За кожний зданий модуль студент отримує від 1 до 5 балів, залежно від ступеня виконаних завдань. Бали за кожне заняття нараховувались як середнє арифметичне від загальної суми коефіцієнтів розв'язку студентом завдань за певним рівнем і кількості всіх завдань цього рівня:

$$K_c = \frac{\sum_1^n K}{n}$$
, де K_c – середнє значення кількості балів за певний рівень засвоєння; K – коефіцієнт розв'язку кожного завдання; n – загальна кількість завдань за певним рівнем.

Загальна кількість балів, які може набрати студент за роботу на контрольних заняттях (S_k) визначається добутком ступеня розв'язку завдань певного рівня засвоєння (K_c) і загальної кількості цих занять (P): $S_k = K_c P$.

Результати виконання студентами завдань на контрольних заняттях є визначальними при встановленні загального рейтингу студентів, їх групового рангу, оцінки. Разом з тим, не менш важливим є фактор активності студентів на лекційних, семінарських і практичних заняттях. За активну роботу (виступи, участь у дискусіях, в підготовці до занять і участь в роботі на заняттях та ін.) та успішне виконання завдань студентам враховується коефіцієнт активності (K_a) в межах 1.1-1.2. Це значить, що робота кожного студента на кожному занятті оцінюється за коефіцієнтом активності. Коефіцієнт активності 1.1. виставляється, якщо студент брав результативну участь в обговоренні проблем репродуктивного характеру на заняттях; 1.2.- якщо розв'язував на цих заняттях проблеми творчого характеру. Фактичний рейтинг студента нараховувався за формулою $R = S_k K_{a1} K_{a2} K_{a3}$, де S_k – рейтингова оцінка студентів за контрольні заняття; K_{a1} – коефіцієнт активності на лекційних заняттях; K_{a2} – коефіцієнт активності на семінарських заняттях; K_{a3} – коефіцієнт активності на практичних та лабораторних заняттях.

Орієнтуючись в оцінці навчальної діяльності студентів на коефіцієнт засвоєння ($K_n > 0.7$), можна стверджувати, що процес засвоєння студентами базових педагогічних знань та умінь носить завершений характер. За таких умов практично відпадає необхідність у складанні екзамену. Однак, це не значить, що екзамен як такий у навчальному процесі не потрібний. По-перше, ми використовуємо екзамен у двох випадках: як обов'язковий елемент навчального процесу, якщо студент не набрав мінімальної кількості балів, що гарантували б йому трійку; як добровільний елемент, якщо студент побажав покращити свій загальний рейтинг.

По-друге, особливістю екзамену є те, що він дозволяє покращити оціночні показники студента за чотирибальною шкалою оцінювання лише на один бал. Рейтингова оцінка за екзамен (Se) визначається наступним чином: студентам пропонуються чотирирівневі завдання (N=7) – 2-копіювального; 2 – алгоритмічного; 2 – евристичного; 1 – творчого. За безпосередній розв’язок завдань на екзамені студент може отримати найбільшу кількість балів: $Se=(R_k + R_a + R_e + R_p):N = (2 \times 3 + 2 \times 6 + 2 \times 9 + 1 \times 12):7 = 48:7 \approx 7$.

По-третє, екзамен передбачає деякі компенсаційні заходи, оскільки на відміну від процесу засвоєння студентами базових педагогічних знань, який характеризується добровільним вибором рівня розв’язку завдань, на екзамені даються для розв’язку чотирирівневі завдання. При чому, продуктивною може вважатися лише та діяльність студента на екзамені, за якої він прагне розв’язати завдання всіх рівнів. Для стимулювання діяльності студентів за творчими рівнями вводиться творчий коефіцієнт активності, який визначається як 1.2 за низьким ступенем розв’язку творчого завдання та 1.1 за низьким ступенем розв’язку завдань евристичного характеру. Максимальна кількість балів за екзамен складає: $Se(\max)=7 \times 1.2 \approx 9$ (заокруглюється до більшого числового значення).

Такий підхід стимулює студентів до активної роботи протягом всього періоду вивчення дисципліни, оскільки максимальну кількість балів на екзамені студент може отримати, розв’язавши лише всі чотири рівні завдань. За рівневим засвоєнням студентами знань та умінь їх максимальний рейтинговий показник становить: $R_{\max}=S_z(\max)+Se(\max)$. Ефективність вивчення студентами дисципліни визначається різницею між максимальним і реальним для кожного з них рейтингом засвоєння навчального матеріалу.

Рейтингова система оцінювання знань та умінь студентів суттєво змінює ставлення студента до поточної успішності. За сумою набраних кожним студентом балів (рейтингом) студенти об’єктивно розподіляються за рангами.

Відзначаючи в цілому позитивні моменти модульно-рейтингової технології навчання, хочемо висловити певні застереження. Відсутність науково обґрунтованих критеріїв якості результатів навчання (так званих стандартів освіти), складність процедури контролю та оцінки за модульно-рейтинговою технологією, відсутність достатніх стимулів її застосування, не дає можливості очікувати найближчим часом її впровадження більшістю викладачів в практику своєї роботи. А взагалі, успіх будь-якого нововведення, значною мірою буде залежати від дотримання принципу системності. В протилежному випадку окремо взятий, нехай найкращий, найбільш об’єктивний метод контролю буде приречений на невдачу.

Таким чином, успіх застосування рейтингової системи контролю,

перш за все, визначається готовністю й зацікавленістю викладачів та студентів до реорганізації в цілому навчального процесу. Адже будь-яке нововведення тільки тоді має шанс на успіх, коли ті, хто його впроваджують, і для кого воно впроваджується, вбачають у цьому особистісний сенс. Якщо ні викладач, ні студент не відчують, що ця система контролю дає їм певні додаткові блага, то марно сподіватись на успіх.

Підводячи підсумки обґрунтуванню концепції базової педагогічної освіти майбутніх учителів, слід зазначити, що її ефективність може бути досягнута за таких умов, якщо:

- в процесі її реалізації забезпечити єдність усіх компонентів: цільового, змістового, операційно-дійового, стимулююче-мотиваційного, контрольньо-регулювального та оцінювально-результативного;

- створити мотиваційно насичене середовище, що передбачає організацію процесу оволодіння базовими педагогічними знаннями і вміннями на принципах індивідуалізації (шляхом врахування зони найближчого розвитку особистості студента), демократизму, проблемності, професійної спрямованості;

- здійснювати взаємозв'язок теоретичного та практичного навчання; взаємодію навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів, в процесі якої формується система базових педагогічних компетентностей;

- максимально об'єктивізувати оцінку навчальної діяльності майбутніх учителів;

- створити механізми стимулювання самостійної творчої роботи студентів.

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О.В. Шестопалюк

Стратегічним напрямом розвитку суспільного життя в Україні є формування демократичної правової держави і громадянського суспільства. Реалізація цієї мети залежить не тільки від розвитку економіки, вдосконалення законодавства і правових відносин, а й від громадянської культури людей, їхніх світоглядних орієнтацій, готовності жити й діяти у відповідності з демократичними цінностями та принципами. В цьому контексті особливого значення набуває формування громадянської компетентності молоді як найбільш активної, соціально мобільної й відкритої до змін демографічної групи, від якої невдовзі залежатимуть перспективи розвитку суспільства й держави. Без громадянської компетентності молодих людей, бажання й уміння брати активну участь у суспільному житті, глибокого усвідомлення цінностей демократії, розвиненого почуття відповідальності за долю країни намічені соціальні перетворення можуть так і залишитися на стадії теоретичного обговорення й проголошення декларацій.

Гострота проблеми розвитку громадянської компетентності посилюється тим, що глибокі соціальні й культурні зміни, які відбуваються в умовах розвитку ринкової економіки і формування відкритої демократичної держави, супроводжуються наростанням тривожних тенденцій у соціалізації й розвитку моральної свідомості сучасної молоді: деформація механізмів соціалізації, пов'язана з руйнуванням і девальвацією системи традиційних моральних цінностей, розривом наступності поколінь, загостренням соціальних суперечностей; посилення бездуховності й нігілістичних настроїв; згасання інтересу до національної історії, культури і традицій; падіння освітнього і культурного рівня значної частини молоді, що виявляється в погіршенні соціально-моральних і інших характеристик. Для значної частини сучасних молодих людей характерна індивідуалістична психологія, безвідповідальне ставлення до виконання громадянських обов'язків, нівелювання таких цінностей, як Батьківщина, патріотизм, громадянськість, обов'язок, честь, гідність, самовідданість. Більшість обгрунтованих у радянській педагогіці шляхів і методів формування громадянської свідомості молоді у сучасних умовах засвідчили свою неадекватність і неефективність. Необхідні пошуки нових підходів до розвитку громадянської компетентності, котрі б відповідали сучасним реаліям і потребам педагогічної практики.

Особливої гостроти проблема розвитку громадянської компетентності набуває у контексті підготовки майбутніх учителів, для яких високий рівень громадянської свідомості є не просто елементом загальної культури, а й показником професійної придатності та

передумовою успішної реалізації виховної функції майбутньої професійної діяльності. Саме випускникам вищих педагогічних навчальних закладів належить упроваджувати в життя ідеї громадянської освіти і виховання учнів на основі демократичних цінностей. Адже від нинішніх студентів – майбутніх учителів залежить, які духовні цінності будуть покладені в основу політичного світогляду наступних поколінь. Радикальні зміни у соціально-економічній, політичній, ідеологічній ситуації та духовному стані населення нашої країни вимагають підготовки педагогів з активною громадянською позицією, здатних швидко і адекватно діяти в динамічному професійному і соціальному середовищі. Сучасні соціальні реалії вносять істотні корективи у пріоритетність завдань професійної підготовки вчителів: першорядного значення набувають питання формування людини-громадянина з активною життєвою позицією, яка глибоко усвідомлює свій громадянський обов'язок і відповідальність перед країною, здатна оперативнo й конструктивно приймати рішення та діяти у сфері громадянських відносин.

На ключовій ролі вчителя у формуванні громадянського суспільства і відповідній підготовці молоді акцентується увага в багатьох державних документах, що визначають основи політики в галузі освіти (Національна доктрина розвитку освіти, Концепція громадянської освіти в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Державна програма «Вчитель»). У сучасних умовах одним із пріоритетних завдань професійної підготовки учителів має стати формування особистості з високим рівнем громадянської свідомості, здатної до самовизначення і відповідальної поведінки в політичному, економічному і культурному житті суспільства. Для соціалізації в сучасному суспільстві та досягнення професійного успіху майбутнім учителям недостатньо одних лише фундаментальних і професійних знань. Потрібні також знання про свої громадянські права і свободи, вміння їх захищати, навички участі в управлінні і взаємодії з органами державної влади, толерантність, уміння об'єднувати зусилля для вирішення спільних проблем тощо. Необхідно готувати майбутніх педагогів до життя і професійної діяльності в умовах громадянського суспільства. В зв'язку з цим питання розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів нині виступають на перший план і викликають значний інтерес у педагогів-практиків і науковців.

Загалом аналіз сучасної соціокультурної ситуації та стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці свідчить про наявність низки суперечностей, що вимагають активізації науково-педагогічних пошуків, спрямованих на розробку концептуальних засад і методичних шляхів формування громадянської компетентності майбутніх учителів:

– між потребою суспільства в свідомих громадянах, здатних до

зміцнення державності, демократії, розбудови громадянського суспільства, і реальним рівнем розвитку громадянської компетентності сучасної молоді;

- між суспільними потребами в системі професійної підготовки, яка забезпечувала б розвиток громадянської компетентності майбутніх педагогів, і недостатньою розробленістю змісту і методики відповідної навчально-виховної роботи;

- між метою та завданнями громадянського виховання, визначеними в основоположних державних документах, і змістом освіти у вищих педагогічних навчальних закладах;

- між потенційними можливостями змісту фахових, соціальних і гуманітарних дисциплін у формуванні громадянської компетентності студентів і реалізацією цих можливостей в освітній практиці;

- між потребою вищої школи в створенні системи розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів, що відповідає вимогам сучасного суспільства, і відсутністю науково обґрунтованої педагогічної концепції, здатної забезпечити розробку такої системи.

Нааявність суперечностей ставить перед педагогічною наукою і практикою складні завдання, пов'язані з розробкою системи формування громадянської компетентності майбутніх учителів, заснованої на ідеях розвитку самосвідомості особистості в демократичній правовій державі. Відповідно до «Концепції національно-патріотичного виховання молоді» (2009 р.) одним із завдань професійної підготовки молоді у вищих навчальних закладах має бути формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства в Україні. При цьому наголошується, що вказані громадянські якості, світогляд і почуття мають органічно поєднуватись з потребою й умінням діяти компетентно й технологічно.

У вітчизняній педагогічній науці останніх десятиліть спостерігається своєрідний сплеск інтересу до громадянської проблематики і пов'язане з цим суттєве збільшення кількості емпіричних досліджень, в яких пропонуються різні шляхи і моделі формування громадянської свідомості молоді. Різні аспекти громадянського виховання і формування громадянської компетентності особистості розглядалися у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів (Т. Абрамян, В. Андрущенко, С. Барбіна, І. Бех, М. Боришевський, Г. Васянович, О. Волжина, О. Газман, І. Зязюн, К. Гаджиев, Ж. Завадська, В. Ігнатченко, О. Коберник, В. Кремень, А. Кузьмінський, П. Лосюк, В. Лутай, Т. Мотренко, Н. Ничкало, О. Песоцька, В. Поплужний, В. Радул, М. Рогозін, Л. Стадник,

В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Г. Гармаєв, Р. Хмелюк, Н. Царьова, К. Чорна та ін.). Досліджувалися, зокрема, проблема формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу [216]; основи формування громадянської зрілості в майбутніх учителів [213]; особливості формування громадянських якостей старшокласників в умовах полікультурного регіону [270]; теоретичні засади формування громадянської культури учнів [103]; організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи [57]; громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття [125]; питання інтеграції виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді [323].

Незважаючи на наявність значної кількості робіт, присвячених окремим аспектам формування громадянськості молоді, відчувається потреба в узагальнюючих дослідженнях, спрямованих на комплексний аналіз і систематизацію напрацьованих підходів до розвитку громадянської компетентності особистості. Привертає увагу також і те, що більшість досліджень виконано з питань формування громадянської свідомості учнів загальноосвітньої школи. Лише в декількох роботах розглядається проблематика розвитку громадянськості студентів вищих навчальних закладів, зокрема, майбутніх учителів. Окремі аспекти вказаної проблеми знайшли висвітлення у працях, присвячених загальному професійному становленню майбутнього педагога (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, О. Вишневський, Ф. Гоноболін, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, Н. Ничкало, Л. Оршанський, В. Семиченко, В. Сластьонін, Т. Суцценко, О. Щербаков та ін.). Питання формування громадянської компетентності майбутніх учителів аналізувалися у працях Т. Абрамян, С. Вершловського, В. Кузя, А. Лесохіної, М. Михайліченка, Т. Мироненко, О. Песоцької та ін. Зусиллями зазначених дослідників у педагогічній науці створені передумови для розв'язання проблеми концептуального й методичного забезпечення розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів. Проте, не зважаючи на численні теоретичні й експериментальні дослідження, зміст і організація системи формування громадянської компетентності студентів педагогічного ВНЗ поки що не були предметом спеціального комплексного дослідження. Є необхідність у комплексному вивченні історичних, філософських, соціологічних, психологічних засад розвитку громадянської свідомості особистості та розробці на цій основі педагогічної моделі розвитку громадянської компетентності студентів педагогічного ВНЗ.

Розвиток поглядів на формування громадянської компетентності в історії вітчизняної і зарубіжної філософської, соціально-політичної і педагогічної думки позначений особливостями, що зумовлені національною специфікою, впливом соціально-економічних,

культурних і етнічних факторів еволюції суспільства й держави. Аналіз науково-педагогічних джерел переконає в тому, що до середини XIX ст. у вітчизняній педагогічній теорії поняття «громадянин», «громадянськість», «громадянське» мали різне змістове наповнення, здебільшого використовувалися для позначення таких духовно освітніх і виховних реалій: культурної, цивілізованої поведінки громадян у суспільстві; належності до сфери світських, службово-державних відносин; потреби вважати себе корисним своїй державі; законслухняності і належного виконання суспільних обов'язків; зорієнтованості на формування вільної, свідомої поведінки і діяльності кожного громадянина в суспільстві. Поступово поняття «громадянин» почало наповнюватися новим змістом, у якому на перший план висувалися не законслухняність і вірнопідданість, а громадянська свобода, не чиновницький патріотизм, а гуманність і людяність.

Одна з особливостей громадсько-політичного руху в Україні в другій половині XIX ст. полягала в тому, що всі форми його прояву так чи інакше пов'язувалися з проблемою українського національного відродження – незалежно від того, чи це була проблема зміни існуючого соціального й політичного ладу самодержавно-кріпосницької імперії, якою переймалася радикальна частина суспільства, чи це була проблема національно-культурного руху, яку висували діячі культури, освіти. Отже, культурно-освітній і суто політичний струмені українського національного руху розвивались у тісному взаємозв'язку, часом відокремлюючись або ж навіть зливалися один з одним.

Завдяки активній соціально-політичній і науково-педагогічній діяльності видатних українських громадських діячів і педагогів у другій половині XIX ст. в Україні визріли умови не тільки для розвитку національної, а й для становлення громадянської ідеї в освіті. Пріоритетними громадянськими цінностями цього етапу стали національно-патріотичні почуття. Мета громадянської освіти розглядалася в дусі всенародної спільності, національної незалежності і самостійності.

Сама ідея громадянськості розроблялася відповідно до розвитку суспільних потреб, філософських, історичних і психолого-педагогічних знань про неї. Особливий вплив на еволюцію теорії громадянської освіти мали ідеологічні погляди мислителів, їхнє розуміння ідеалу людини, устрою суспільства, вмотивованого втручання держави в особисте життя громадян.

На різних історичних етапах проблема становлення громадянина залежала від конкретних соціальних, політичних і економічних умов, стану суспільства, його ідеології. Розбудова української держави потребує реалізації надзвичайно важливого і невідкладного завдання – підготовки справжнього громадянина й патріота рідної землі, здатного до компетентної реалізації власних громадянських прав і обов'язків. Це, в свою чергу, спонукає до перегляду організації та змісту освіти. Нині,

коли в Україні відбувається реформування політичного, економічного, суспільного життя, особливого значення набуває виховання громадян, які здатні побудувати демократичне громадянське суспільство й конструктивно діяти за принципами конституційної демократії та поваги до прав людини. Формування громадянської компетентності належить трактувати як спільну діяльність, взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на розвиток громадянських якостей, засвоєння громадянських знань і умінь, забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості, її долучення до різноманітних видів громадянської активності.

Вивчення архівних документів, літературних джерел дає змогу визначити основні періоди і тенденції становлення теорії й практики громадянської освіти у вітчизняній педагогіці ХХ століття:

1) 1917 – кінець 30-х рр.: після подій 1917 року значення понять «громадянська освіта» і «громадянськість» істотно змінилося, їх зміст трактувався вже не в смисловому контексті таких напрямів виховання, як національне, патріотичне, моральне, а, швидше, у руслі інтернаціонального, класового, політичного виховання; для цього періоду характерна орієнтація на формування нової людини – громадянина соціалістичної держави, вільного від пережитків дореволюційного періоду; ідеологізація та політизація громадянської освіти; впровадження у педагогічну практику масових форм ідеологічного виховання молоді у складі піонерської та комсомольської організації; стандартизація і догматизація форм навчально-виховної роботи;

2) 40-і – 60-і рр.: зміст громадянської освіти повністю зливається з ідейно-політичним вихованням; ідеологізована система формування громадянської свідомості доводиться до абсолюту за умов панування авторитаризму; спроби реформування системи громадянської освіти у вигляді варіювання форм, змісту і методів;

3) 70-і – 80-і рр.: консервація форм і методів громадянської освіти; наростання негативних явищ у формуванні громадянськості молоді, зумовлених формалізацією навчально-виховної роботи; розрив між ідеологічною пропагандою і реальним станом справ у розвитку суспільства; наприкінці вісімдесятих років відбулося фактичне самоусунення ВНЗ від формування громадянськості студентів і зосередження уваги лише на завданнях фахової підготовки;

4) 90-і рр. – кінець ХХ ст.: ідеї розвитку громадянської компетентності починають розроблятися як окремий напрям педагогічної теорії й практики; більшість досліджень, присвячених проблемам формування громадянськості студентської молоді можна віднести до чотирьох основних напрямів: формування громадянських якостей в єдності навчання, виховання і соціалізації; формування громадянської зрілості; формування громадянськості як інтеграційної

якості особистості; формування громадянина в різноманітних видах діяльності.

Сучасний етап розвитку поглядів на формування громадянської компетентності молоді характеризується активними пошуками нових педагогічних підходів, адекватних новим соціокультурним і політичним реаліям. Основними ознаками цього етапу є: нове трактування проблем формування громадянської свідомості, зумовлене соціально-економічними та соціально-політичними змінами в державі, деідеологізацією виховного процесу, переорієнтацією на цінності демократичної держави та громадянського суспільства, створенням альтернативних концепцій громадянської освіти. Перехід до ринкових відносин, який відбувся наприкінці ХХ ст., спричинився до ускладнень в економічній і соціальній сферах суспільного життя. Досить негативною за своїми наслідками стала деформація духовного світу українських громадян, насамперед, його глибинних основ – моральності, громадянськості й патріотизму. Особливо тривожні тенденції спостерігаються у формуванні громадянської свідомості сучасної молоді: аполітичність, байдуже ставлення до суспільно-політичного життя, знецінення таких якостей, як любов до Батьківщини, повага до історичних традицій, національна самосвідомість, недостатня готовність до реалізації громадянських прав та обов'язків. Все це активізувало наукові пошуки нових підходів до формування громадянської свідомості молоді, її підготовки до соціально активного життя й громадянської участі у розбудові демократичного суспільства.

Узагальнення результатів вивчення науково-педагогічних джерел свідчить про розробку в сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці різних підходів до формування громадянськості компетентності молоді: концепції виховної системи (В. Андрущенко, А. Гаврилін, О. Заславська, І. Зязюн, В. Караковський, Л. Куликова, Х. Лійметс, Ю. Мануйлов, Н. Ничкало, Л. Новикова, А. Пашков, С. Поляков, Н. Селіванова, А. Сидоркін, Є. Степанов та ін.); акмеологічний підхід (О. Бодальов, А. Деркач, А. Князев, Н. Кузьміна та ін.); антропологічний підхід (Б. Бім-Бад, Д. Іванов), діяльнісний підхід (О. Асмолов, О. Дубасенюк, С. Максименко, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.); особистісно орієнтований підхід (І.Бех, В. Рибалка, К. Роджерс та ін.); психолого-педагогічна концепція суб'єктності (Г. Балл, О. Брушлинський, І. Якиманська); концепція ситуаційного розвитку особистості (В. Серіков); концепція проектування особистісно орієнтованого навчання (М. Алексеев, С. Гончаренко); культурологічна концепція особистісно орієнтованої освіти (О. Бондаревська, О. Рудницька). Синтезуючи зміст діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів, можна стверджувати, що методологічною основою сучасної системи громадянської освіти є діяльність і розвиток особистості шляхом формування індивідуального досвіду громадянської поведінки в організованому педагогічному середовищі.

Аналіз педагогічної літератури переконує в наявності різних підходів, які можна покласти в основу розробки технології формування громадянської компетентності молоді: системний, акмеологічний, діяльнісний, особистісний, компетентнісний, антропологічний, соціоцентричний. Кожен із них передбачає розгляд проблеми становлення громадянськості під особливим кутом зору, акцентує увагу на специфічних шляхах вдосконалення педагогічного процесу. Лише комплексне їх врахування у процесі конструювання педагогічної технології розвитку громадянської компетентності може забезпечити ефективну підготовку майбутніх фахівців до успішного застосування громадянських знань і умінь у різноманітних життєвих ситуаціях та професійній діяльності.

Дослідники оперують різними поняттями, характеризуючи готовність особистості до успішної громадянської активності: громадянська зрілість, громадянська культура, громадянська активність, громадянська позиція тощо. Так, наприклад, Т. Мироненко розкриває сутність результативного компоненту громадянської освіти за допомогою поняття громадянської зрілості, критеріями й показниками якої виступають: громадянська самосвідомість, світогляд, патріотизм, політична і правова культура, соціальна активність [213].

Громадянську культуру особистості Н. Дерев'янку визначає як інтегральну системну властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно-значущих громадянських якостей, набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх громадянських відносин особи в процесі її життєдіяльності та спілкування [103].

Досить часто у педагогічній літературі зміст громадянської компетентності розкривається за допомогою поняття громадянськості, яке не має однозначного трактування і вживається в широкому або вузькому значенні. В широкому розумінні громадянськість характеризується як інтегральна якість особистості, якою поєднуються окремі складові громадянської компетентності, у вузькому розумінні – як окрема риса серед інших громадянських рис особистості. Серед основних елементів громадянськості виділяються моральна і правова культура, які виявляються в почутті власної гідності, внутрішньої свободи особистості, дисциплінованості, повазі й довірі до інших громадян і до державної влади, в здатності виконувати свої обов'язки, гармонійно поєднувати й виявляти свої патріотичні, національні та інтернаціональні почуття. Загалом, аналіз вітчизняних і закордонних досліджень феномена громадянськості переконує в його багатозначності. Найчастіше під громадянськістю розуміють: активне долучення кожного до справ політичного співтовариства; психологічне відчуття себе громадянином країни; здатність і готовність виступати в ролі громадянина; свободу і повноправність учасника політичного співтовариства; прихильність до інтересів політичного співтовариства,

держави, готовність йти на жертви заради професійних і виховних інтересів.

З позицій компетентнісного підходу, теоретичні засади якого були обґрунтовані у другій половині ХХ століття (Дж. Равен, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська та ін.), для позначення результативного компоненту громадянського становлення особистості вживається поняття «громадянська компетентність», зміст якого не має однозначного трактування. Його розуміють як загальну категорію, що позначає розвиток громадянськості як особистісної якості, яка визначає громадянську й життєву позицію, соціальну зрілість і суспільно корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання завдань громадянської освіти в процесі професійної діяльності на основі сформованих знань, вмінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей [213], сукупність громадянських знань, умінь і навичок, досвіду, що відображається в підготовленості до їх реалізації в діяльності, обумовленій громадянськими якостями і ціннісними орієнтаціями особистості [168], інтеграційну якість особистості, що включає когнітивний, ціннісний, поведінковий, рефлексивний компоненти і виявляється в здатності любити Батьківщину, захищати її інтереси, берегти рідну природу, зберігати і передавати з покоління в покоління культурні звичаї, традиції свого народу, виявляти толерантне ставлення до інших народів [231], здатність захищати та піклуватися про відповідальність, права, інтереси та потреби людини й громадянина держави та суспільства [251].

Узагальнення різних підходів дає підстави трактувати громадянську компетентність майбутніх учителів як складне інтегральне утворення, що визначає готовність активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки у суспільно-політичній та професійній діяльності. Розвиток громадянської компетентності передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування у майбутніх учителів здатності практично діяти, доцільно застосовувати набутий досвід у сфері громадянських відносин. Структуру громадянської компетентності як цілісного утворення можна представити у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (громадянська спрямованість), когнітивного (громадянські знання), особистісно-диспозиційного (громадянські якості) і поведінкового (способи громадянської поведінки).

Зважаючи на різноманіття критеріїв громадянськості, які виділяються дослідниками, враховуючи теоретичні положення, обґрунтовані І. Бехом, М. Боришевським, Н. Кузьміною, В. Мартиною, В. Сластьоніним та іншими науковцями, ми обґрунтували комплекс критеріїв і показників громадянської компетентності майбутніх учителів. Комплексне врахування визначених критеріїв і відповідних показників стало основою для виділення

чотирьох якісно відмінних рівнів громадянської компетентності майбутніх учителів: пасивно-індиферентного, пасивно-нормативного, функціонального та активно-діяльнісного.

Активно-діяльнісний рівень громадянської компетентності характеризується сформованістю у студентів системи знань про громадянські права та обов'язки, здатністю до їх оперативного й успішного застосування в різноманітних ситуаціях професійної й суспільно-політичної діяльності, сформованістю громадянських почуттів і цінностей, які стали орієнтирами діяльності та поведінки особистості в суспільстві, високим рівнем громадянської відповідальності, патріотизму, демократичності та гідності.

Функціональний рівень громадянської компетентності характеризується достатнім розвитком громадянських знань і вмінь, необхідних для організації життєдіяльності індивіда в суспільстві. Знання про громадянські права та обов'язки засвоєні на рівні уявлень і понять, що усвідомлюються як громадянські норми. Однак громадянські судження продиктовані швидше необхідністю жити за законами суспільства, ніж внутрішньою потребою. Тому самоусвідомлення, самоаналіз, самооцінка, самокритика є ситуативними, часто залежать від конкретних обставин.

Студенти з *пасивно-нормативним* рівнем громадянської компетентності вважають, що виконувати свій громадянський обов'язок потрібно заради підтримання порядку в суспільстві, орієнтуються на закони і правові акти як на найбільш стабільну основу суспільної поведінки. Для них характерна громадянська позиція, яка ґрунтується на розумінні соціальної системи як усталеного набору правил і норм, обов'язкових для всіх членів суспільства. Їм властиві громадянські ціннісні орієнтації, які, однак, характеризуються недостатньою усвідомленістю. Громадянські переконання також відзначаються певною нестійкістю, залежністю від зовнішніх оцінних суджень.

Пасивно-індиферентний рівень громадянської компетентності характеризується тим, що особистість має інтуїтивні уявлення про громадянські права та обов'язки, фрагментарні і поверхові знання про сутність громадянських норм і цінностей. Вони ще не стали її переконаннями, а отже, внутрішньою потребою. Тому особистість періодично порушує норми суспільного життя. Громадянські почуття майже не сформовані. Відсутні навички саморегуляції поведінки, яка здебільшого має егоцентричний характер.

Визначені критерії та показники покладено в основу діагностики й аналізу актуального стану громадянської компетентності майбутніх учителів. Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження дало змогу виявити низку тенденцій, які спостерігаються в громадянському становленні студентської молоді:

– проблема громадянськості і громадянської компетентності актуальна для студентської молоді, яка прагне до самоствердження,

виявляє інтерес до пошуку ціннісних орієнтирів і втілення власного вибору в життєву практику, що важливо для громадянського самовизначення;

– майбутні педагоги інтелектуально і мотиваційно налаштовані на освоєння цінностей (у тому числі громадянських) у процесі професійної підготовки. Це актуалізує потребу в обґрунтуванні комплексу педагогічних умов, які б сприяли реалізації прагнення студентів до оволодіння громадянською компетентністю в навчально-виховному процесі ВНЗ, стимулювали їх громадянське самовизначення у різноманітних формах суспільно важливої діяльності й спілкування;

– виявлений інтерес студентів до проблеми ціннісного самовизначення переконує в необхідності активізації їхньої смислопошукової діяльності. Разом з тим, структура та ієрархія цінностей усвідомлюється студентами неповно; в ціннісних пріоритетах простежується індивідуалістична орієнтація; цінності, які становлять основу громадянськості, заявляють про себе нечасто, чим засвідчується низька когнітивна диференційованість у свідомості студентів поняття «громадянськість», що потребує організації спеціальної корекційної роботи в цьому напрямі;

– частина студентської молоді має певні ціннісні орієнтації, які стосуються політики, проте 77% студентів з-поміж опитаних українополітичні, політика і громадянська діяльність не становить для них жодного інтересу. Зрозуміти причини такого стану можна, мабуть, за умови, коли адекватно оцінюється реальний політичний статус молоді в країні. До найбільш істотних чинників деполітизації сучасної молоді, на наш погляд, належать такі: нездатність влади реалізувати на практиці найважливіші соціальні очікування молоді; невпевненість багатьох молодих громадян у тому, що вони можуть вплинути на перебіг політичних процесів; низький рівень правової та політичної культури; недостатня диференційованість у сучасних студентів картини світу, особливо в ціннісному аспекті; низький політичний статус молоді; незначний відсоток представництва молоді в органах влади і управління.

Загалом же результати констатувального етапу педагогічного експерименту переконують у тому, що обмежена орієнтація навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на формування громадянської компетентності студентів призводить до відставання багатьох із них у розвитку громадянської свідомості. У зв'язку з цим з'являється потреба в науковому обґрунтуванні спеціальної педагогічної системи розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів на етапі їхнього професійного становлення у вищих навчальних закладах.

На становлення громадянськості студентської молоді впливає комплекс соціальних (політична й економічна ситуація в країні, рівень

життя населення; рівень демократичності і громадянського розвитку суспільства; морально-психологічна атмосфера в суспільстві; рівень розвитку і кількість об'єднань громадян, особливості їхнього самоуправління) і психолого-педагогічних факторів, таких, як ставлення молоді до загальнолюдських цінностей; рівень освіченості; сформоване в суспільстві ставлення до освіти; інтереси, потреби, цінності молоді, мотиви громадянської діяльності; рівень морального й патріотичного виховання; соціально-психологічний мікроклімат і рівень демократичності взаємин, сформованих безпосередньо у вищому навчальному закладі. Формування громадянської компетентності студентів потребує створення педагогічної системи, яка враховує вплив зазначених факторів, забезпечує підготовку майбутніх учителів до життя в громадянському суспільстві, вияв різних форм громадянської активності (організаційної, управлінської, виховної й просвітницької).

Аналіз вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду дозволив визначити і проаналізувати сутність основних моделей розвитку громадянської компетентності молоді. З'ясовано, що найбільш поширеними в зарубіжній педагогіці є такі:

- пізнавально-інформаційна модель, якою, крім громадянської освіти, передбачається проведення виховних заходів суспільної спрямованості, розвиток критичного мислення в сфері питань моралі, справедливості, демократії;

- аксіологічна модель, в якій акцент ставиться формуванні громадянських цінностей; ключове питання громадянського становлення особистості вбачається у відношенні між державними й приватними інтересами, точкою перетину яких є громадянські цінності, на формування яких спрямовуються основні зусилля педагогів;

- практико орієнтована модель, зорієнтована на формування досвіду громадянської поведінки особистості шляхом участі в демократичних спільнотах, що діють на принципах самоврядування.

Аналіз вітчизняної педагогічної теорії і практики дозволяє виділити три основні моделі формування громадянської компетентності молоді:

- інституційну модель, пов'язану з організацією практики демократичної життєдіяльності вихованців у навчальному закладі;

- предметну модель, в якій основний акцент ставиться на вивченні політико-правових питань у рамках курсів правознавства, етики й політології;

- надпредметну модель, зорієнтовану на створення ціннісного громадянського контексту, на трансляцію громадянських норм і цінностей у процесі викладання будь-яких дисциплін – незалежно від їхнього змісту.

Найчисленнішу групу досліджень з питань розвитку громадянської компетентності представлено комплексним підходом, в якому увага акцентується на організації самостійної діяльності вихованців, що

ставить їх у позицію активних суб'єктів сприйняття громадянських цінностей. У рамках цього підходу виділено три концептуальні моделі розвитку громадянської компетентності особистості: інтеграційну (Л. Боголюбов), політологічну (О. Нікітін, Н. Воскресенська) і системну (Л. Сьоміна, О. Тубельский).

Порівняльний аналіз різних підходів до педагогічного моделювання процесу громадянського становлення особистості переконує в тому, що, незважаючи на певні відмінності, є багато спільних позицій, яких дотримується більшість авторів. Спільними, зокрема, є орієнтація на підготовку громадян до компетентної і відповідальної участі у суспільному і політичному житті країни на місцевому, регіональному і національному рівнях; акцентування уваги на засвоєнні відповідних знань, умінь і навичок, формуванні громадянських якостей; визнання пріоритетним завдання розвитку особистості, здатної до саморегуляції і самоорганізації соціальної поведінки.

Моделювання процесу формування громадянської компетентності майбутніх учителів має ґрунтуватися як на загальнонаукових підходах, найбільш суттєвими серед яких є системний, оптимізаційний, комплексний і програмно-цільовий, так і на спеціально-наукових підходах, які безпосередньо стосуються проблеми становлення громадянськості: особистісно-діяльнісний (Е. Зеєр, В. Красвський та ін.); технологічний (І. Марцинковський, Л. Толкачова та ін.); інтеграційно-модульний (Н. Мяковльова та ін.).

Педагогічна система розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів з позицій зазначених підходів розглядається нами як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність. На підставі узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень, з'ясування закономірностей і суперечностей громадянської освіти, аналізу досвіду зарубіжної і вітчизняної вищої школи, виявлених недоліків і переваг, нами створено модель педагогічної системи розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в університеті. В основу запропонованої моделі покладено комплекс педагогічних умов і технологій, спрямованих на освоєння студентами демократичних ідеалів і цінностей громадянського суспільства, опанування громадянських знань і умінь, формування відповідних особистісних якостей.

Педагогічна модель розвитку громадянської компетентності студентів містить чотири блоки: цільовий, змістовий, технологічний і оцінно-результативний.

1. *Цільовий блок.* На основі соціального замовлення суспільства і досягнень педагогічної науки визначаються стратегічні цілі й завдання навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості майбутнього вчителя як носія демократичних ідеалів громадянського суспільства, здатного до ефективної реалізації своїх

громадянських прав і обов'язків.

Одним з ключових завдань професійної підготовки майбутнього вчителя є формування компетентного громадянина, який обізнаний не тільки з громадянськими правами й обов'язками, але й для якого характерним є оцінно-емоційне ставлення до держави, який схильний до дій на благо громадянського суспільства, має силу волі й бажання зреалізувати їх з певною соціальною метою. Такою метою визначається комплекс завдань, спрямованих на формування політичної, правової, економічної, етичної, екологічної культури студентів у процесі вивчення гуманітарних і фахових дисциплін та в позааудиторний час. Завдання, пов'язані з формуванням громадянської компетентності майбутніх учителів, ми класифікуємо (за ознакою впливу на різні сфери особистості) на три групи: завдання, що стосуються формування громадянської свідомості (уявлень, поглядів, переконань, принципів); завдання, зорієнтовані на формування емоційної сфери (почуттів, переживань, ставлень); завдання, які стосуються формування вмінь громадянської поведінки, продуктивної участі в житті суспільства.

2. *Змістовий блок.* Змістове наповнення процесу формування громадянської компетентності майбутніх учителів визначається характером політичного устрою, цілями й завданнями, що ставляться до особистості в умовах громадянського суспільства. В демократичному суспільстві метою громадянської освіти є становлення громадянина, котрий володіє необхідним обсягом знань про принципи і механізми функціонування демократії, розуміє цінності й переваги демократичного способу життя, характеризується розвиненими громадянськими якостями, сформованими вміннями й навичками громадсько-політичної діяльності.

Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах передбачає: набуття правових, політичних знань і ціннісних ідеалів; виховання поваги та почуття гордості за досягнення своєї країни; розвиток таких якостей особистості, як громадянська активність, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність; формування мотивів громадянської поведінки, тобто бажання, потреб і психологічної готовності до участі в суспільному житті, зокрема, в громадянських рухах, діях, організаціях.

У змісті громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ нами виділено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (емоційно-ціннісне ставлення до Батьківщини, суспільства і держави, співвітчизників); когнітивний (громадянська свідомість і самосвідомість як ядро громадянської компетентності); особистісний (громадянські якості); поведінковий (уміння і навички громадянської активності).

Мотиваційно-ціннісний компонент у змісті громадянського виховання передбачає:

- формування любові до Батьківщини, інтересу до суспільного життя, потреби в його поліпшенні;
- розвиток почуття любові до ближнього, до суспільства, потреби в соціальній взаємодії;
- формування соціально цінних відносин, негативного ставлення до насильства, готовності протидіяти антисоціальній поведінці;
- виховання поваги і терпимості до інших громадян, їхніх прав;
- формування демократичних цінностей як мотивів громадянської поведінки.

Когнітивний компонент конкретизується в таких елементах:

- система базових політико-правових, економічних, екологічних знань, уявлень про характер взаємин громадянина й держави, власні можливості, систему поглядів, які впливають на усвідомлений вибір моделі громадянської поведінки;
- громадянська свідомість, здатність вийти за рамки вузьких особистих інтересів;
- критичне громадянське мислення, котрим передбачається конструктивна недовіра до влади і демократичних переконань;
- досвід усвідомленого вибору життєвих орієнтирів, шляхів і засобів громадянського самовизначення і самореалізації, розуміння власного місця і громадянських обов'язків у житті своєї країни;
- культура взаємин людини із суспільством, державою, заснованих на усвідомленні особистістю себе як самоцінності і частини всього суспільства.

Особистісний компонент змісту громадянської компетентності представлений такими громадянськими якостями: соціальна активність, громадянська відповідальність, громадянська мужність, демократичність, патріотичність, толерантність, критичність і незалежність переконань.

Елементами поведінкового (діяльнісного) компонента змісту громадянської компетентності ми вважаємо:

- готовність і здатність до громадянської діяльності в різних її видах і формах;
- досвід взаємодії з іншими громадянами, солідарність у захисті прав людини, володіння способами контролю за владою;
- уміння міжособистісного і міжнаціонального спілкування, подолання конфліктів;
- законслухняність, здатність до вольового опору антигуманним, антисоціальним впливам;
- навички громадянської поведінки відповідно до суспільних традицій, норм, готовність до самостійного прийняття рішень у різних сферах життя.

3. *Технологічний* блок авторської моделі розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів сконструйовано з урахуванням

цілей, змісту і структури педагогічного процесу. Він охоплює такі компоненти:

- принципи організації виховного процесу (єдність громадянського і морального виховання, пріоритетність групових форм організації навчально-виховної діяльності, врахування вікових особливостей студентської молоді, єдність аудиторних і позааудиторних форм професійної підготовки);

- педагогічні умови формування громадянської компетентності (усвідомлення викладачами важливого значення завдань формування громадянської компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів; створення у педагогічному ВНЗ соціально-освітнього середовища, що функціонує відповідно до демократичних цінностей і моделює відносини громадянського суспільства; комплексне використання громадянського потенціалу гуманітарних і фахових навчальних дисциплін; залучення студентів до ціннісно орієнтованої діяльності, яка стимулює громадянське самовизначення й активізує становлення громадянської позиції; організація в освітньому закладі демократичного типу студентського самоврядування, що забезпечує можливості для громадянської й особистісної самореалізації студентів);

- етапи формування громадянської компетентності (пред'явлення громадянських цінностей; аналіз і усвідомлення громадянських ціннісних орієнтацій; прийняття ціннісних орієнтацій; реалізація громадянських ціннісних орієнтацій в діяльності, в поведінці);

- шляхи формування громадянської компетентності (використання громадянського потенціалу змісту психологічних, педагогічних і гуманітарних дисциплін; громадянське виховання у процесі позааудиторної роботи; застосування соціального проектування у процесі формування громадянської позиції студентів);

- відповідні методи, форми і педагогічні технології (проектна, імітаційна, ігрова, проблемно-пошукова, критичного мислення, діалогічна, інтерактивна).

4. *Оцінно-результативний* блок запропонованої моделі поєднує в собі критерії сформованості громадянської компетентності студентів, а також сконструйований на їхній основі діагностичний інструментарій. За результатами педагогічної діагностики вносяться необхідні доповнення і зміни в технологічний або змістовий блоки, поки не буде досягнуто очікуваного результату, який передбачає громадянську компетентність студентів, їхню активну громадянську позицію, відповідальність, гідність, внутрішню свободу і готовність до громадянського самовизначення.

Розроблена педагогічна модель передбачає розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів у тісному взаємозв'язку з їх професійним становленням і характеризується такими внутрішніми системними властивостями:

– цілеспрямованість – всі компоненти, зв'язки і функції сприяють становленню громадянськості студентів і їхньої готовності до ефективної організації громадянського виховання школярів;

– відкритість – дозволяє встановити партнерські зв'язки між освітніми установами і органами місцевого самоврядування, підприємствами й організаціями, які конче потрібні для розв'язання завдань громадянської освіти у виховному просторі соціуму;

– сприяння громадянському і професійному самовизначенню студентів – забезпечується право кожного суб'єкта громадянської освіти на прийняття самостійних рішень, здійснення відповідального вибору;

– врахування сензитивності юнацького віку до становлення громадянської свідомості;

– активізація студентського самоврядування – об'єднання зусиль усіх суб'єктів освітнього середовища ВНЗ за допомогою єдиної мети, спільної постановки завдань, аналізу розв'язання їх як засобів досягнення бажаної результативності; залучення молодих осіб до безпосередньої участі у формуванні і реалізації програм громадянської освіти.

Запропонована педагогічна модель дозволяє конкретизувати і системно представити змістовий, процесуальний і контролюючий аспекти професійної підготовки, спрямованої на розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів як суб'єктів суспільно-політичних відносин і професійної діяльності.

Важливою умовою формування громадянської компетентності студентів є комплексне використання громадянського потенціалу всіх навчальних дисциплін, збагачення їх змісту поняттями, ідеями, теоріями, якими розкривається сутність громадянських цінностей і переконань. Аналіз змісту навчальних програм і посібників переконує в тому, що практично всі дисципліни, що викладаються у вищих педагогічних навчальних закладах, містять матеріал яскраво вираженої громадянської спрямованості. Особливою мірою це стосується психологічних і педагогічних дисциплін, які мають чітку професійну орієнтацію і за певних умов можуть суттєво впливати на громадянське самовизначення майбутніх учителів.

Відповідно до обґрунтованої моделі розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів розроблено поетапну методику реалізації громадянського потенціалу змісту психологічних, педагогічних і гуманітарних дисциплін, що складається з п'яти послідовних етапів, кожен з яких передбачає реалізацію певних завдань і відіграє важливу роль у формуванні громадянської свідомості студентів:

1) аналітичний етап: визначення структури громадянських уявлень і цінностей, з'ясування громадянського виміру змісту психологічних,

педагогічних і гуманітарних дисциплін, аналіз навчальних програм, виявлення аксіологічного потенціалу навчального матеріалу;

2) діагностичний етап: визначення й аналіз рівня громадянської компетентності студентів з метою планування наступної виховної діяльності;

3) підготовчий етап: визначення педагогічних умов і відповідних їм педагогічних технологій формування громадянськості студентів у процесі вивчення психологічних, педагогічних і гуманітарних дисциплін; проектування участі студентів у суспільно орієнтованій діяльності, формування у них готовності до налагодження системи студентського самоврядування, активізація науково-дослідної й творчої діяльності студентів, забезпечення належної готовності викладачів до виховної діяльності;

4) основний етап: реалізація технології формування громадянської компетентності студентів у навчально-виховній, позааудиторній діяльності, в процесі соціального проектування;

5) рефлексивний етап: аналіз ефективності педагогічного процесу, здійснення моніторингу громадянської компетентності студентів і коригування на цій основі окремих ланок виховного процесу.

Педагогічні спостереження свідчать, що важливу роль у процесі розвитку громадянської компетентності студентів відіграє організація їх позааудиторної діяльності. На відміну від аудиторної роботи, спрямованої здебільшого на громадянську освіту студентів, позааудиторна діяльність дає змогу зреалізувати громадянський тренінг через залучення студентів до різних форм соціальної активності (соціальне проектування, громадянські акції, організація демократичного самоврядування тощо). Тільки на позааудиторному рівні можна розв'язати такі важливі завдання, як поєднання понять і переконань з досвідом реальної громадянської дії; формування в студентів досвіду активної участі в житті ВНЗ і його розвитку як інституту демократії і моделі громадянського суспільства; повноцінне формування таких громадянських якостей, як громадянська активність, відповідальність, толерантність, правова свідомість тощо; формування досвіду турботи у діяльності груп; забезпечення умов для соціальної самореалізації студентів.

З'ясовано, що реалізація названих завдань виявляється якнайповнішою в рамках моделі розвитку громадянської компетентності, що передбачає впровадження у ВНЗ елементів життя громадянського суспільства або приведення основних елементів вузівського життя – стилю навчання, характеру спілкування з викладачами, особливостей контролю за рівнем знань – у відповідність з базовими демократичними цінностями. Впровадження розробленої моделі розвитку громадянської компетентності студентської молоді забезпечує перебудову всієї системи роботи вищого навчального закладу на демократичних засадах, привнесення демократичних

стосунків в університетське життя. При цьому показано, що основними критеріями демократизації діяльності ВНЗ слугують:

- ідея пріоритетності права, що охоплює всю атмосферу життя в університеті;
- демократизація управління, посилення його педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів колективу в управлінні ВНЗ, створення можливостей для громадянської діяльності студентів не тільки в навчальному процесі, а й поза ним;
- залучення студентів до розв'язання вузівських, місцевих і громадських проблем і виконання соціальних проектів;
- створення у ВНЗ середовища взаємоповаги, взаємної відповідальності всіх учасників освітнього процесу, діалогу, узгодження інтересів всіх суб'єктів університетського життя, серед них батьків і громадськості, заохочення вільного і відкритого обговорення організаційних принципів життя колективу;
- формування в університеті демократичної корпоративної культури, правового простору (системи формальних норм і традицій), розвиток студентського самоврядування;
- урахування вікових особливостей і можливостей громадянського становлення студентів.

На основі аналізу педагогічної теорії і практичного досвіду встановлено, що однією з ефективних технологій формування громадянської компетентності майбутніх учителів і водночас активізації їх професійного становлення є проектний підхід, який знаходить свій вияв у соціальному проектуванні, що позитивно впливає на підготовку студентів до життя в демократичній правовій державі, активно спрямовує їх на реалізацію своєї громадянської позиції у майбутній професійній діяльності. З'ясовано особливості соціально-педагогічного проектування, що полягають:

- у його спрямованості на розв'язання проблем, важливих не тільки для особистості, а й для суспільства;
- зорієнтованості на здійснення реальних перетворень у конкретних соціальних ситуаціях;
- організації взаємодії студентів між собою, з органами студентського самоврядування і громадськими організаціями з метою ефективного розв'язання соціально-педагогічних проблем;
- практичному оволодінні студентами вміннями активної громадянської діяльності.

Теоретичне осмислення спеціальної літератури, практики виховної роботи підтверджує нашу думку про значний потенціал соціально-педагогічного проектування в формуванні та розвитку громадянської компетентності студентів, що забезпечується:

- долученням студентів до діяльності, спрямованої на позитивні зміни соціальної ситуації за умов активної взаємодії з органами

студентського й міського самоврядування, з навчальними установами, громадськими організаціями, окремими громадянами;

– цілеспрямованим створенням ситуацій емпатійної спрямованості, що дозволяє кожному студенту постійно виявляти своє ставлення до соціально-педагогічних проблем, варіантів розв'язання їх, до результативності проєктивної діяльності;

– розвитком здібностей майбутніх учителів до рефлексії, якою досягається набуття ними нового досвіду ставлення до держави, права, громадянського суспільства і самих себе як громадян;

– взаємодією викладача зі студентами, особливими ознаками якої є максимальна самостійність тих, хто навчається, і долучення викладача як повноправного учасника до проєктної групи;

– стимулюванням розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів у тісному взаємозв'язку з формуванням їх професійних якостей і умінь.

Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що необхідною передумовою ефективності формування громадянської компетентності студентів педагогічних ВНЗ є належна методична підготовка педагогічних працівників. Кадрове забезпечення є вирішальним ресурсом для реалізації розробленої педагогічної моделі.

Дослідно-експериментальна перевірка розробленої системи формування громадянської компетентності майбутніх учителів здійснювалась у Вінницькому державному педагогічному університеті імені М. Коцюбинського впродовж таких етапів: орієнтувальний, діагностичний, постановочний, перетворювальний і завершальний.

Орієнтувальний етап роботи передбачав вивчення закономірностей, принципів, умов виховання і аналіз системи формування громадянської компетентності студентів.

На діагностичному етапі вивчався зміст діяльності в рамках системи формування громадянської компетентності, а також узагальнювалися одержані результати. Наприкінці орієнтувального і на діагностичному етапі визначалися експериментальна і контрольна групи, здійснювалося прогнозування очікуваних результатів експерименту, можливих перешкод і шляхів їх усунення.

На постановочному етапі була розроблена програма експерименту, що включає: з'ясування вихідних теоретичних позицій, постановку мети експериментальної роботи і визначення завдань, конкретизацію об'єкта і предмета дослідження, виділення етапів і визначення термінів роботи. На цьому етапі розпочалося впровадження розробленої моделі розвитку громадянської компетентності студентів у соціально-освітній простір ВНЗ.

На перетворювальному етапі проводився формувальний експеримент: розроблялися шляхи підвищення ефективності процесу формування громадянської компетентності студентів і технологія

впровадження програми, здійснювалася експериментальна перевірка розробленої моделі та обґрунтованих педагогічних умов формування громадянської компетентності.

На завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалась підсумкова діагностика, обробка одержаних даних, узагальнення, інтерпретація й оцінка результатів, їх зіставлення з поставленою метою, описувався процес і результати формувального експерименту, визначалися подальші перспективи дослідження.

Комплексний аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволив дійти висновку, що в порівнянні з контрольною групою, студенти експериментальної групи продемонстрували:

1) більш виражений прогрес у формуванні пізнавального компонента громадянської компетентності, засвоєнні компетенцій у громадянській і політико-правовій сферах;

2) суттєві позитивні зрушення у формуванні мотиваційно-ціннісного аспекту громадянської компетентності, пов'язаного із засвоєнням ціннісних орієнтацій і ставлень у суспільній сфері;

3) статистично значущу позитивну динаміку в становленні особистісного аспекту громадянської зрілості, що виявляється у формуванні таких громадянських якостей, як соціальна активність, відповідальність, громадянська мужність, демократичність, патріотичність, толерантність, незалежність переконань;

4) вищий рівень умінь і навичок, засвоєних у результаті набуття і актуалізації громадянсько-правових знань, досвіду практичної участі в громадянській діяльності.

Загалом аналіз одержаних результатів свідчить про значний потенціал запропонованої в дослідженні педагогічної моделі, що підтверджується даними про динаміку загальних рівнів громадянської компетентності студентів експериментальної групи. В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість студентів з пасивно-індиферентним (з 26% до 7%) і пасивно-нормативним (з 47% до 24%) рівнями громадянської компетентності. Натомість збільшилося число студентів з функціональним рівнем (з 19% до 40%). Позитивна динаміка спостерігається також у зміні кількості студентів з активно-діяльним рівнем громадянської компетентності: 8% – перший зріз, 28% – другий зріз. Порівняно з експериментальною, в контрольній групі не відбулося статистично значущих змін у рівнях сформованості громадянської компетентності студентів.

В експериментальній групі значно збільшилася кількість студентів, які володіють необхідним обсягом науково-теоретичних знань у громадянській сфері, з вираженим прагненням до самоствердження і самореалізації в громадянській діяльності, наявністю позитивної громадянської позиції, сформованістю комплексу здібностей, що дозволяють налагоджувати конструктивні стосунки з громадянами і взаємодіяти з владою, особистісними якостями, що дозволяють брати

участь в суспільних процесах і громадянських ініціативах.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості громадянської компетентності в експериментальній і контрольній групах свідчить про ефективність запропонованої моделі і визначених педагогічних умов.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили необхідність цілісної і багаторівневої організації системи формування громадянської компетентності майбутніх учителів, що органічно поєднує такі основні напрями: використання громадянського потенціалу змісту психолого-педагогічних і загальногуманітарних дисциплін; модернізація й активізація громадянського виховання студентів у процесі позааудиторної діяльності шляхом організації студентського самоврядування; впровадження у педагогічний процес форм і методів соціального проектування як засобу формування громадянської компетентності студентів; удосконалення методичної підготовки викладацького складу до формування громадянської компетентності студентів.

Розроблена педагогічна модель є гнучкою, відкритою, заснованою на гуманістичних стосунках освітньою системою, яка сприяє розвитку громадянської компетентності студентів у комплексі з формуванням їх професійних якостей і умінь. Вона побудована на принципах самостійності суб'єктів педагогічного процесу (студентське самоврядування), гуманності, особистісно орієнтованої взаємодії педагогів і студентів. Базовими цінностями системи виступають: людина, моральність, свобода, рівність, демократизм, культура, гуманність і толерантність. З'ясовано, що формування громадянської компетентності неможливе без включення студентів у ціннісно орієнтовану діяльність, яка стимулює громадянське самовизначення і вияв власного ставлення до інших людей, суспільства і держави в цілому.

Науково-педагогічний аналіз і результати дослідної роботи дають підстави сформулювати низку науково-методичних рекомендацій щодо вдосконалення системи формування громадянської компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу:

- орієнтація на принципи особистісно-діяльнісного (розвиток особистісно-сислової сфери студентів, врахування їхнього життєвого досвіду, формування досвіду партнерської взаємодії в спільній діяльності, залучення студентської молоді до дослідницької діяльності у галузі суспільних відносин); діалогічного (забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі, індивідуалізація і персоналізація педагогічних стосунків, активізація особистісних смислів у навчанні, увага до індивідуальної позиції і власної думки студента) та рефлексивного підходів (розвиток у студентів здатності до самовизначення, самоконтролю і саморегуляції діяльності);

- використання у професійній підготовці майбутніх учителів

громадянського потенціалу студентського самоврядування. Важливо розширювати сферу функціонування всіх ланок студентського самоврядування. Надання реальних прав з чітко окресленим колом обов'язків не тільки формує ситуацію довіри та успіху, але й сприяє створенню умов і можливостей для розвитку відповідальності, стимулювання соціальної активності студентів, що позитивно позначається на розвитку їх громадянської компетентності та ефективності професійної підготовки в цілому;

– зміна позиції викладацького складу з контролюючої на організаторську. Успішне впровадження моделі розвитку громадянської компетентності потребує активної участі усіх суб'єктів освітнього середовища вищого навчального закладу, передусім викладачів. Для цього необхідне створення спеціальної системи методичної допомоги, яка б забезпечувала осмислення викладачами цілей і завдань формування громадянської компетентності, знайомила їх з ефективними методами і технологіями навчально-виховної роботи;

– упровадження у навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ форм і методів соціально-педагогічного проектування, яке сприяє набуттю студентами досвіду соціальної активності, забезпечує тісний зв'язок між когнітивним, практичним і емоційним компонентами громадянськості, що має важливе значення для формування громадянської компетентності майбутніх учителів.

Наше дослідження не претендує на остаточне і вичерпне розв'язання проблеми формування громадянської компетентності студентів вищого педагогічного навчального закладу. Зокрема, подальшого вивчення потребують питання розробки діагностичних програм і методик, що дозволяють об'єктивно оцінити рівень та динаміку формування громадянської компетентності студентів; психолого-педагогічні умови розвитку громадянських якостей особистості; питання формування готовності майбутніх учителів до громадянського виховання з урахуванням специфіки їхньої професійно-педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. –2-е изд., перераб. и доп. / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загряжкина. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 335 с.
3. Акатов Л. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2004.
4. Акімова О. В. Історія педагогіки : навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008.
5. Акімова О. В. Нові підходи до вивчення історії педагогіки в педуніверситеті / О. В. Акімова // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 153-156.
6. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя : методичні рекомендації / О. В. Акімова. – Вінниця, 2008. – 148с.
7. Алексейчик А.Е. Библиотерапия / А.Е. Алексейчик // Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. – Томск : Медицина, 1985. – С.304-319.
8. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560с.
9. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі : [монографія] / Д. В. Алфімов ; Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. – Донецьк : Каштан, 2011. – 352 с.
10. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984 – 296с.
11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 379 с.
12. Андреев А. А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
13. Андриенко Е. В. Феномен профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 66-70.
14. Андрусевич О.А. Формирование компетентности студентов-психологов в разрешении конфликтов с использованием средств психотерапии: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О.А. Андрусевич. – Воронеж, 2009. – 20 с.
15. Анцупов А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 551 с.
16. Аптер Д. Введение в политический анализ. / Д. Аптер. – М. : Научный мир, 1973.

17. Артемьева Е. Ю. Определение мотивировок воспитательной работы абитуриентов педвуза / Е. Ю. Артемьева, Г. В. Парамей // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14 / Психология. М., 1989. – №1. – С. 24-31.
18. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджиоли. – М., 1994. – 416 с.
19. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.
20. Башкин М.В. Конфликтная компетентность личности: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / М.В. Башкин. – Ярославль, 2009. – 20 с.
21. Безпалько В.П. Теория учебника / В.П. Безпалько. – М., 1989. – 224 с.
22. Белкин А.С. Конфликтология образовательного процесса: учебное пособие / А.С. Белкин. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
23. Белозерцев Е. И. Педагогическое образование: реалии и перспективы / Е. И. Белозерцев // Педагогика. – М., 1992. – № 1-2. – С. 51-61.
24. Бережная Г.С. Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г.С. Бережная. – Калининград, 2009. – 21 с.
25. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
26. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848с.
27. Бех І. Д. Виховання сучасної вузівської молоді / І. Д. Бех // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. праць. – К.: Знання, 2000. – 520 с.
28. Бех І.Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І.Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства. – Черкаси, 1998. – С. 3-6.
29. Библиотерапия: Психолого-педагогические, социальные и медицинские аспекты: Библиогр. указ. лит. / Сост. Ю.Н.Дрешер. – Казань : Медицина, 2000. – 128 с.
30. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. – 1996. – № 1. – С.3–8.
31. Битинас Б. П. О характере теоретических и эмпирических закономерностей педагогического процесса //XXV Герценовские чтения. – Л., 1972.- С. 21-26.
32. Битянова М. Р. Социальная психология : наука, практика и образ мысли ; [Уч. пособие] / М. Р. Битянова. – М. : Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 576 с.
33. Битянова Н. Р. Психология личностного роста / Н. Р. Битянова // Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 67 с.

34. Бобрович В.И. Воспитание гражданина: политическое и гражданское образование в переходный период // Высшая школа. – 1997. — №5. – С.22-26.
35. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса, 1998. – 284 с.
36. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. О методах активной социально-психологической подготовки // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 51-62.
37. Бодалев А.А. Столин, В.В. Общая психодиагностика / А.Бодалев, В.Столин – СПб.: Изд-во «Речи», 2004. -440с. (1)
38. Боднар М. Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. / М. Б. Бондар. – К., 2004. – 216 с.
39. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка/ Божович Л.И.// Психология личности в трудах отечественных психологов /Сост. Л. В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001.- С. 160-166.
40. Болдырев, Н.И. Методика воспитательной работы в школе: учеб. Пособие для студ. пед. ин-тов. / Н.И. Болдырев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1981. – 223 с.
41. Большой психологический словарь/Сост. и общ.ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко.-СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК,2007.
42. Бондар В.І. Дидактика. – К.: «Либідь», 2005. – 262 с.
43. Бондырева С.К. Толерантность. Введение в проблему / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов: М. – Воронеж, 2003. – 273 с.
44. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості / М. Й. Боришевський // Пед. вісн. – 2003. – № 1–2. – С. 15–26.
45. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
46. Бугайко Т. Ф. Майстерність вчителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Рад. шк., 1963. – 188 с.
47. Будак В. Д. Якість педагогічної освіти – майбутнє України / В. Д. Будак // Технології неперервної освіти: проблеми, досвід, перспективи розвитку : Збірник статей до традиційної IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. -Миколаїв : Вид-во МФ НаУКМА.
48. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 99-105.
49. Буркова Л. В. Теоретико-методологічні засади застосування інформаційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі : дис. доктора пед. наук / Буркова Л. В. – Київ, 2011. – 595 с.
50. Вазина К.Я. Модульное обучение // Среднее специальное образование. – 1991. – №2. – С. 25-27.

- 51.Валеев А.М. Формирование практической готовности педагогов к управлению межличностными конфликтами в школе: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А.М.Валеев. – Москва, 2007. – 19 с.
- 52.Варяница Л.О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Людмила Олександрівна Варяница.– Луганськ, 2006.– 157 с.
- 53.Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 231 с.
- 54.Вебер М. Класс. Статус. Партия. / М. Вебер // Социальная стратификация. Вып. 1. – М., 1992.
- 55.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
- 56.Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как знаково – контекстной формы обучения [Текст]/ А.А. Вербицкий // Хрестоматия по педагогической психологии.- М., 1995, с. 244-261.
- 57.Вербицька П. В. Організаційно-педагогічні засади громадянської освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. В. Вербицька. – К., 2000. – 19 с.
- 58.Вербова К.В. Психология труда и личности учителя / К.В. Вербова, СВ. Кондратьева. – Гродно: ГрГУ, 1991. – 81 с.
- 59.Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. – Дрогобич: Коло, 2003. – 526 с.
- 60.Вишнякова Н. Ф. Педагогические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 394 с.
- 61.Ворожейкин И. Е. Конфликтология / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кабанова, Д. К. Захаров. – М., 2003.
- 62.Воронин Г. Л. Конфликты в школе / Г. Л. Воронин //Социол. исследования. – 1994. – № 3 – С. 94-98.
- 63.Воспитание гражданина в педагогике А. С. Макаренко : в 2 ч. / Автор монографии, примечаний, редактор-составитель С. С. Невская. – М., 2006. – 976 с.
- 64.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М., 2005. – 671 с.
- 65.Выражемская А.И. Влияние социальных установок учителя на межличностные отношения участников педагогического взаимодействия: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / А.И. Выражемская; МГЛУ им. В.И. Ленина. – 1995 . – 15 с.

66. Гагай В.В. Семейное консультирование. Учебник для студентов высших учебных заведений / В.В. Гагай. – СПб.: Речь, 2010. – 317 с.
67. Газман О.С. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя) / О. С. Газман, А. В. Иванов // Методические рекомендации. – М., 1992. – 114 с.
68. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении / Н.В. Галкина // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38-48.
69. Галузяк В.М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
70. Галузяк В.М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В.М. Галузяк // Вища освіта України. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2010. – №3 (додаток 1). – Т.1. – С. 258-265.
71. Галузяк В.М. Параметри особистісної зрілості педагога / В.М. Галузяк // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти // Зб. наук. праць / За ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. – Вип. 17 (21). – Харків: НТУ «ХП», 2008. – С. 289-296.
72. Галузяк В.М. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
73. Галузяк В.М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В.М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.
74. Гасюк М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки: автореф. дис. ... канд. психол. наук – 19.00.07. / М. Б. Гасюк. – Івано-Франківськ, 2003. – 23 с.
75. Гвардини Р. Конец Нового времени. Попытка найти свое место / Р. Гвардини // Самосознание культуры и искусства XX века. М. ; СПб. : Университетская книга. Культурная инициатива, 2000. – С.169 – 226.
76. Герасіна Л. М., Панов М. І., Осіпова Н. П. та ін. Конфліктологія / За ред. Л. М. Герасіної, М. І. Панова. – Харків: Право, 2002. – 256 с.
77. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998. – 608 с.
78. Гжегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гжегорчик // Вопросы философии, 1992. – №3. – С. 54 – 64.
79. Гин А. Прийоми педагогічної техніки / А. Гин. – Гомель: ИПП «СОЖ», 1999. – 88 с.

80. Гинецинский В. И. Предмет психологии : дидактический аспект / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 456с.
81. Гмурман В. Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип», «правило» в педагогике // Советская педагогика. – 1971. – №4. – С. 6-10
82. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест / Л. Я. Гозман, В. Кроз, М. В. Латинская – М., 1995. – 44 с.
83. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / Головин С. Ю. – Минск : Харвест, 1998. – 2007с.
84. Голубева Э.А. Способности и склонности: комплексные исследования/ Э.А. Голубева. – М.:Знание, 1993. – 283с.
85. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
86. Горячева Е. И. Идея самоактуализации в гуманистической психологии и ее реализация в педагогической практике: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Е. И. Горячева. – М., 1996. – 20 с.
87. Гражданское образование / Под ред. Н. Воскресенской, И. Фрумина. – М.: АПК и ПРО, 2000. – 186 с.
88. Гребенщикова Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. – СПб.: Речь, 2007. – 214 с.
89. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход / Д.В. Григорьев // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. – Пермь: ИТОП РАО, 2001. – С. 66 – 76.
90. Григорьева М. В. Психология труда: конспект лекций. / М. В. Григорьева – М. : Высшее образование, 2006. – 192 с.
91. Гримич М. Народна культура українців: життєвий цикл людини. Т.1: Діти. Дитинство. Дитяча субкультура / Марина Гримич. – К.: Дуліби, 2008. – 400 с.
92. Гриценчук О. Формування громадянської свідомості: європейський аспект / Олена Гриценчук // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 8–9.
93. Гришина Н. В. Общение в трудовом коллективе / Н. В. Гришина. – М., 1990. – 244 с.
94. Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства: Зб. наук. ст.: За матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару, м.Черкаси, 19-21 травня 1998 р. / Черкаський комерційний технікум / М.П.Лукашевич (ред.)– Черкаси, 1998.– 116 с.
95. Громова О. Н. Конфликтология. Курс лекций. / О. Н. Громова – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; ЭКМОС, 2001. – 320 с.
96. Груздев П. Н. Понятие закона, принципа и правила в педагогике // Советская педагогика. – 1946. – №4. – С.7-14.
97. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе : методологические очерки по методике / Г. А. Гуковский. – М. ; Л. : Просвещение, 1966. – 266 с.

98. Гуторова А. В. Формирование профессиональной позиции у студентов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Гуторова – Волгоград, 1996. – 21 с.
99. Давидюк М.О. Комуникативні аспекти діяльності соціального педагога: навчально-методичний посібник / Марина Давидюк. – Вінниця, 2012 – 102 с.
100. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта // Социологические исследования / Пер. В. М. Степаненковой. – 1994. – №5. – С. 141.
101. Дворецкий И. Х. Большой латино-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Изд-во «Русский язык», 1976. – 1088с.
102. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище / Ж.Делор. – UNESCO, 1996. – 48 с.
103. Дерев'янок Н. П. Теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Н. П. Дерев'янок. – Луганськ, 2004. – 20 с.
104. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
105. Долінська Ю. Г. Особливості усвідомлення майбутніми психологами значення самоактуалізації особистості як умови ефективності своєї діяльності / Ю. Г. Долінська: Зб. наук. пр. «Психологія». – Вип. 2. – К.: НПУ, 1998. – С. 113-120.
106. Дрешер Ю.Н. Книга лечит / Ю.Н.Дрешер // Мир библиографии. – 1999. – № 4. – С. 45–50.
107. Дружилова С.А. Этапы формирования профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. мат. Фестиваля педагогического творчества, 28-29 августа 2000 г. / С.А.Дружилова.– Новокузнецк: ИПК, 2001.– С. 32–36.
108. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
109. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Дружинин – СПб.: Питер,2000.- 478с.
110. Дуткевич Т. В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник / Т. В. Дуткевич. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – С. 128-172.
111. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.
112. Еловая Н. З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя: Автореф. дис. канд. пед. наук / Н. З. Еловая. – М., 1981. – 16 с.

113. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии: Учеб. пособие для вузов. 2-е изд., доп., перераб. / С. М. Емельянов. – СПб. : Питер, 2001. – 400 с.
114. Емельянов Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – С. 414-424.
115. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. Наук / С.И. Фетисова. – Ростов-на-Дону, 2004. – 36 с.
116. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
117. Ершов, А. А. Личность и коллектив : (межличностные конфликты в коллективе, их разрешение) / А. А. Ершов. – Л. : О-во «Знание» РСФСР. Ленингр. организация, 1976. – 40 с.
118. Ефимова Е.Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.Е.Ефимова. – Волгоград, 2001.– 20 с.
119. Завалевський Ю. Громадянське становлення учнів у процесі виховної діяльності / Юрій Завалевський // Рідна шк. – 2003. – № 6. – С.17–19.
120. Зайцева А. В. Творча самореалізація: теоретичні засади // Мистецтво та освіта. – 2007. №4. – С.24-28.
121. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М.: Московский ун-т, 1982. – 127 с.
122. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. / Б. В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 118 с.
123. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. / Г. Зиммель. – Пгт : Начатки знаний, 1923. – С. 11.
124. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб.– М.: Логос, 2003.– 384 с.
125. Золотухіна С. Т. Громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття: монографія / С. Т. Золотухіна, О. А. Рацул. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 252с.
126. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000.
127. Иванова О.А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.А. Иванова. – Санкт-Петербург, 2004. – 40 с.

128. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить / А.А.Ивин. – М.: Просвещение, 1986. – 224 с.
129. Изард К. Эмоции человека / К. Изард ; пер. с англ. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
130. Ильенков Э.В. Учитесь мыслить смолоду /Э.В. Ильенков.– М.: Знание, 1971. – 64с.
131. Ильин Е.Н. Рождение урока / Е.Н.Ильин.- М.: Педагогика, 1986.- 176 с.
132. Іщенко Ю. Можливості громадянської освіти в Україні та виховання толерантності / Юрій Іщенко, Євгенія Іщенко // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 4. – С. 98–113.
133. Кабачек О.Л. Библиотерапия как часть психотерапии и как аспект библиотечной педагогики / О.Л. Кабачек // Психолог в детской библиотеке. М.: Наука, 1994. – С. 22-40.
134. Казаринова Н. Информацией можно отравиться: (Библиотерапия) / Н.Казаринова // Библиотека. – 1997. – № 2. – С. 54-55.
135. Кан-Калик В. А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : учеб. пособ. для студ. пед. ун-тов / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
136. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
137. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А.Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
138. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: Навчальний посібник / В.В. Каплінський. – Вінниця, 2010. – 79 с.
139. Каплінський В.В. Післядія як показник ефективності навчально-виховного процесу / Каплінський В.В. // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.28. – Вінниця, 2009. – С. 99-108
140. Каричковська С. Порівняльний аналіз змісту освіти майбутніх вчителів англійської мови в педагогічних університетах України.
141. Кашапов М.М. Особенности мышления преподавателя в процессе решения педагогических проблемных ситуаций: дис. ...канд. психол. наук.- Л., 1986.- 21 с.
142. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. шк., 2004. – 176 с.
143. Квятковский Е. В. Литературно-художественное самообразование старшеклассников / Е. В. Квятковский // Педагогика №21. – 1997. – С.47-52.
144. Кекух Л. В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Кекух ; Ін-т педагогіки і психології АПН України. – К., 2001. – 222 с.

145. Киричук О. В. Національно-громадянське виховання: сутність, функції, генеза: 3 доп. на Всеукр. наук.-практ. конф. «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи» // Педагогічна газета. – 1997. – №10.
146. Киршбаум Э.И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе: дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1986. – 252 с.
147. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989. – 114 с.
148. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учебное пособие / Е.Ю.Клепцова. – Москва: Академический проект, 2004. – 353с.
149. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е. А. Климов. // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 5 – 8.
150. Князева Л. Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза (на материале изучения дисциплин математического цикла) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Е. Князева ; Ростов-на-Д. гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Д., 1991. – 279 с.
151. Кобильнік Л. М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. М.Кобильнік. – Київ, 2007. – 252 с.
152. Ковалев А. Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. / А. Г. Ковалев. – М., 1975. – 364 с.
153. Ковалев Г. А. Общение и диалог в процессе обучения, воспитания и психологической консультации / Г. А. Ковалев. – М., 1987.
154. Козер Л. А. Функции социального конфликта / Пер. с англ. О. Назаровой; Под общ. ред. Л. Г. Ионина. – Москва: Дом интеллектуальной книги: Идея-пресс, 2000. – 295 с.
155. Козич І. В. Формування конфліктологічної компетентності соціального педагога в умовах магістратури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – «Соціальна педагогіка» / І.В. Козич. – К., 2008. – 24 с.
156. Козленко В. Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01.– М., 1982.– 169 с.
157. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. Я.Л. Коломинского.– СПб.: Речь, 2007. – 240с.
158. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
159. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1984. – 383 с.
160. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
161. Кон И.С. Социальная психология / И.С. Кон. – М., 1999. – 286 с.

162. Кондратьева С.В. Педагогическая и возрастная психология: текст лекций по одноименному курсу для студентов педагогических специальностей в 3 ч. / С.В. Кондратьева. – Ч. 2. Психология учителя. – Гродно: ГрГУ, 1996. – 91 с.
163. Кондрашова Л.В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л.В.Кондрашова, О.О.Лаврентьева, Н.І.Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – 187 с.
164. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти.– 2000.– № 3. – С.7-13.
165. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
166. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 23-29.
167. Коршунов А. М. Отражение, познание, творчество / А. М. Коршунов. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 7-39.
168. Котова Г.Л. Проблема формирования гражданской компетентности студентов / Г.Л. Котова // Вестник Костромского Государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2008. – № 3. – С. 48–50.
169. Кравец Г.Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Кравец Галина Юрьевна. – Иркутск, 2005. – 182 с.
170. Краткий словарь иностранных слов / Сост. С. М. Локшина. – М.: Советская энциклопедия, 1971. – 384 с.
171. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
172. Кривых С. В. Формирование академической зрелости студентов вуза / С.В. Кривых // Человек и образование. – 2011. – №4. – С. 86-90.
173. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация. / Е. А. Крюкова. – Волгоград: Перемена, 1999. – 195 с.
174. Кувакин В., Гинзбург В. Международное гуманистическое движение и «Гуманистический манифест 2000» / В.Кувакин, В. Гинзбург // Современный гуманизм : Материалы и исследования. – М.: Изд-во РГО, 2000. – 217 с.
175. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина.– Л., 1983.– 186 с.
176. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина.– М., 1990.– 224 с.
177. Кукушин В. С. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие / В.С. Кукушин. – Р-н/Д: «МарТ», 2002. – 320 с.
178. Кулюткин Н.Ю. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности. – Л., 1977. – С. 86.
179. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская,

- Н.М. Божко, Л.Н. Бегали. – М.: Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования, 2000. – 183 с.
180. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2008.
181. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. С. Левчук ; Минский пед. ин-т им. А. М. Горького. – Минск, 1992. – 19 с.
182. Левчук Я. М. Становлення дослідження української народної дитячої субкультури /Я.Левчук: [Електронний ресурс] : Режим доступу: [info-library.com.ua>books-text-10745.html](http://info-library.com.ua/books-text-10745.html).
183. Легун О. М. До питання про суб'єкт-суб'єкту взаємодію у педагогічному процесі / О. М. Легун // Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова, випуск 14. – Психологія. – К., 2001. – С. 280 – 286
184. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М. : Изд-во «Ин-т пед. психологии» ; Воронеж : НПО, МОДЭК, 1997. – 416 с.
185. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – с. 46–54.
186. Леонов Н.И. Конфликтология / Н.И. Леонов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.– 192 с.
187. Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. – М., 1994. – 287 с.
188. Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения // Хрестоматия по педагогической психологии. Учебное пособие для студентов: Состав. А.Красило и А.Новгородцева. – М.: МПА, 1995. – С.5-23.
189. Леонтьев А.Н. О проблеме способностей / А.Леонтьев // Вопросы психологии. -2003. -№ 2. – С. 20-30
190. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С.Братуся, Д.А.Леонтьева.– М.: Смысл, 2002.– С. 56-65.
191. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.
192. Лисовская В. А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : дисс. ... канд. наук / В. А. Лисовская ; КГПИ им. А. М. Горького, 1984. – 170 с.
193. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен: Пер. с англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.
194. Лук А. Н. Юмор, остроумие и творчество / А. Н. Лук. – М. : Искусство, 1977. – 184 с.
195. Лурия А. Р. Речь и мышление / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 120 с.

196. Лурия А. Р. Экспериментальные конфликты у человека // Проблемы современной психологии: Ученые зап. / Моск. гос. ун-та экспериментальной психологии. / А. Р. Лурия. – М.: Гос. изд-во, 1930, Т.6. – С. 97 – 137.
197. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : кн. для учителя / Ю. Л. Львова. – М. : Просвещение, 1992. – 224 с.
198. Львова Ю.П. Педагогические этюды. – М., 1990. – 63 с.
199. Малкина – Пых И.Г. Телесная терапия: Справочник практического психолога. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2007.
200. Мануйлов Ю.С. Воспитание через среду / Ю.С. Мануйлов // Воспитательная работа в школе. – 2008. – № 8. – С.21-27.
201. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании / В. Г. Маралов, В. А. Ситаров. – М. : Изд-во «Юрайт», 2-е изд., перераб. и доп., 2012. – 424с.
202. Маринчук В.М. Методики психодиагностики в спорте./ Маринчук В.М., Блумов Ю.М., Плахтиенко В.А.,Серова Л.К. – М. Просвещение, 1984.– 192 с.
203. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
204. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 24-32.
205. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 284 с.
206. Марушкевич А.А. Педагогіка вищої школи. Теорія виховання: Навчальний посібник / А.А. Марушкевич. – К., 2005. – 107 с.
207. Маслова Т.Ф. Условия профессиональной самореализации учителей: автореф. дис... канд. пед. наук / Т.Ф.Маслова.– М., 1990.– 23 с.
208. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
209. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности / Тексты. / А. Маслоу // Под ред. А. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108-118.
210. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
211. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов / Книга для учителей.– М.: «Просвещение», 1977. – 240 с.
212. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
213. Мироненко Т. П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Т.П. Мироненко.– Одеса, 2001.– 19 с.

214. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л.Митина – Кемерово, Кемеровский областной институт усовершенствования учителей, 1996 г.
215. Митина Л.М. Психология профессионального развития / Л.М.Митина. – М., 1998. – 322 с.
216. Михайличенко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Михайличенко. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
217. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад.школа, 1983. – 94 с.
218. Моргун В.Ф. Проблема периодизации развития личности в психологии / Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.– 80 с.
219. Москаленко В. В. Конфлікт / В. В. Москаленко // Практична психологія та соціальна робота : Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. – 2005. – №5. – С. 13 – 16.
220. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 462 с.
221. Мясичев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясичев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т. 2. – С. 110 – 125.
222. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М.І.Сметанський, В.І.Шахов, В.М.Галузяк, І.Л.Холковська, О.В.Акімова, О.В.Столяренко, Н.Б.Хамська. – Вінниця: Континент-Прим, 2004.– 116 с.
223. Натанзон Э.Ш. Приёмы педагогического воздействия. – М.: Просвещение, 1972. – 215 с.
224. Неймарк М.С. О некоторых психологических условиях эффективности воспитательного воздействия /Тез. докл. на I съезде Всесоюз. О-ва технологов. – М.. 1959. – Вып. 3. – С. 37-41.
225. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
226. Образование в поисках человеческих смыслов /Под ред. члена-корр. РАО Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1995. – 216 с.
227. Оганесян Н.Г. Библиотерапия. Самоактуализация психических состояний через поэзию / Н.Г. Оганесян . – М.: Издательство «Ось-89», 2002. – 148 с.
228. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : РАН : Рос. фонд культуры. – 2-е изд., доп. и перераб., 1994. – 928 с.
229. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г.Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

230. Опилат Я.Г. Решение педагогических ситуаций // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 59-62.
231. Оринина Л.В. Формирование гражданской компетенции студентов в условиях поликультурной образовательной среды университета : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.В. Оринина. – Магнитогорск, 2007. – 21 с.
232. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
233. Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых: 4-е изд. / М.В. Осорина – СПб.: Питер, 2008. – 304 с. – (Серия «Мастера психологии»).
234. Острогорский В. П. Беседы о преподавании словесности. – 4-е изд. / В. П. Острогорский. – СПб. : Типография Ю. Н. Эрлих, 1913. – 111 с.
235. Осухова Н. Гуманистические ориентации учителя: пересмотр целей и поиск технологий / Н. Осухова // Вестник высшей школы. – 1991. – №12. – С.30-36.
236. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М., 1998.
237. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в серед. навч. закл. : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
238. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1998. – 640 с.
239. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
240. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа Пресс, 2000. – 512с.
241. Педагогічна конституція Європи. – Режим доступу: <http://www.slideshare.net/yevtukh/ss-14922984>.
242. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н.В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181.
243. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Ф. Перлз ; [перевод с англ.]. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
244. Петровская Л. А. О понятийной сфере социально-психологического конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / Л. А. Петровская – М. : Знание, 1988. – 192 с.

245. Петровский А. В. Принципы отражения субъективности в психологическом исследовании личности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – М., 1985. – № 4. – С. 17-18.
246. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности: Межвуз. сб. – Ульяновск, 1981. – с. 98-120.
247. Платонов К.К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М., 1972. – 310 с.
248. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса. – Киев, 1991. – 237с.
249. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн. 2: «Процесс воспитания» / И. П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – 256 с.
250. Помагайба В.И. Проблема законов процесса обучения. – К.: Рад. школа, 1971. -239с.
251. Помегун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – С. 18-24.
252. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
253. Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во КГУ, 1992. – 106 с.
254. Проблема самореализации личности в педвузе и общеобразовательной школе / Тезисы докл. межвузов, научн. Конференции. – Киева, 1990. – 180 с.
255. Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : кол. монограф. дослідж. / П. В. Мельник [та ін.] ; наук. ред. Н. В. Ківенко, Ю. П. Чорноморець ; Держ. податкова адмін. України, Нац. ун-т держ. податкової служби України. – Ірпінь: [б. в.], 2010. – 255 с.
256. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
257. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М., 1983. – 448 с.
258. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002. – 368 с.
259. Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / В.В. Радул. – К., 1998. – 36 с.
260. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика / Л. А. Регуш. – К. : Вища шк., 1997. – 87 с.
261. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
262. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 324 с.

263. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
264. Романов С.В. Формирование конфликтологической компетентности будущего педагога в системе студенческого самоуправления: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.В. Романов. – Волгоград, 2010. – 20 с.
265. Рослик Г.М. Немного о библиотерапии: Обзор зарубежной литературы / Г.М.Рослик // Научная и техническая литература. – 1995 – № 7 – С. 65-68.
266. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 712 с.
267. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416с.
268. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
269. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.
270. Рудь М. В. Формування громадянських якостей старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (в умовах політкультурного регіону) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М. В. Рудь. – Луганськ, 2002. – 20 с.
271. Русова В. В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників: дис. ... канд. психол. наук / В. В.Русова. – Київ, 2007. – 212 с.
272. Руткевич М. Социальный конфликт: философское измерение / М. Руткевич // Вестник РАН . – 1994. – Т.64. – №6. – С.479 – 490.
273. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.
274. Рыкова Б. В. Педагогические условия самоактуализации личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... к.п.н. / Б. В. Рыкова. – Ставрополь, 1999. – 207 с.
275. Салимов Н.Р. Формирование готовности будущего учителя к предупреждению и решению конфликтов в школе средствами юмора: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Наиль Раилевич Салимов. – Уфа, 2009. – 222с.
276. Самсонова Н. В. Формирование конфликтологической культуры специалиста : автореф. дис. д-ра пед. наук / Н. В.Самсонова. – Российск. гос. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2003. – 41 с.
277. Сгонникова Е.М. Развитие конфликтологической компетентности будущих учителей: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед.

- наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.М. Сгонникова. – Шадринск, 2010. – 20 с.
278. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы и функции рефлексии в научном мышлении // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С.76-82.
279. Сериков В. В. Формирование у учащихся готовности к труду. / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
280. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. – М.: Изд-во АН ССР, 1961. – 99 с.
281. Синиця І. О. З чого починається педагогічна майстерність / І. О. Синиця. – К. : Рад. шк., 1972. – 167 с.
282. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоева. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
283. Ситникова М.И. Педагогические условия творческой самореализации личности молодого учителя: дисс. ... канд. пед. наук / М.И. Ситникова. – Белгород, 1995. – 16 с.
284. Скутина Т. В. Конфликтная компетентность как ресурс развития межличностного общения подростков: автореф. дисс. на соискание научной степени канд. псих. наук / Т. В. Скутина.– Москва, 2008. – 20 с.
285. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Педагогика. – 1991. – №10. – С. 83-84.
286. Слостенин В. А. Учитель и время / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1990. – С. 3-9.
287. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова. – М., 1997.
288. Смирнов С.Н. Понятие режиссуры игры в педагогике // Вести высшей школы. – 1987. – №6. – С. 34-39.
289. Созонов В. И. Воспитание на основе потребностей человека / В. И. Созонов // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 28-32.
290. Соловейчик С. Л. Воспитание по Иванову / С. Л. Соловейчик. – Москва : Педагогика, 1989. – 352с.
291. Соломка Т. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Соломка. – К., 2009. – 18 с.
292. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
293. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин – М. : Издательство Московского университета, 1983. – 288 с.
294. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Высшее образование»/ Л.Столяренко – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-н-Д: «Феникс», 2004.
295. Страва Т. Академическая зрелость как интегральная ценность и показатель готовности студентов к профессиональной деятельности:

- автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук / Т. Страва. – М., 1999. – 38 с.
296. Сухобская Г.С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г.С. Сухобская // Новые знания. – 2002. – №4. – С. 17-20.
297. Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань, 1991. – 215 с.
298. Творческая направленность деятельности педагога : сб. науч. трудов / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Ленинград : НИИ общ. обр. взрослых, 1978. – 102 с.
299. Темрук О.В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Темрук. – К., 2006. – 26 с.
300. Теоретические основы библиотерапии / Под ред. Дрешер Ю. Н., Латышовой О. П. – Казань : Республиканский медицинский библиотечно-информационный центр Минздрава Республики Татарстан, 2003. – 78 с.
301. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов / Ученые записки государства. – Научно-исследоват. институт технологии. – Т. 2. – М., 1941. – 134 с.
302. Тихомиров О. К. Психология мышления : учебное пособие / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1984. – 272 с.
303. Ткалич М. Г. Психолого-організаційні детермінанти самоактуалізації менеджерів комерційних організацій: автореф. дис... канд. психол. наук / М. Г. Ткалич / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. – К., 2006. – 20 с.
304. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція : монографія / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
305. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / А. Турен. – М. : Научный мир, 1998. – 204 с.
306. Тюнников Ю.С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы и перспективы интеграции / Ю.С. Тюнников // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: матер. междунар. науч.-метод. конф. – Ялта, 2000. – С. 21-25.
307. Ухтомский А. А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А. А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997. – 576 с.
308. Учебно-методический комплект для модульно-вариантного обучения по педагогическим дисциплинам : учебное пособие / В. А. Сластенин, М. М. Милькаманович, О. В. Акимова, В. А. Сапогов. – М. : МГПУ, 1999. – 101 с.
309. Ушинский К. Д. Три элемента школы. Собр. соч. Т. 2. / К.Д.Ушинский – М.-Л., 1948. – С. 63-64.

310. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т.9. – 628 с.
311. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Собр.соч. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т.8. – 776с.
312. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Л.Фестингер. – М.:Изд-во Моск-го ун-та, 1984.- С.97-110.
313. Фишер Р. Путь к согласию, или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М., 2010. – 158 с.
314. Фоминцева А. Исследование некоторых психологических феноменов детской субкультуры в период ранней взрослости [Электронный ресурс] А.Фоминцева // Режим доступа: blagovest.metrocom.ru/rus/diplom.html
315. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф.Харламов. 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1990. – 380 с.
316. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х.Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 408с.
317. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х.Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т.2. – 391с.
318. Холковська І.Л. Технологія діяльності соціального педагога: Курс лекцій. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2013. – 196 с.
319. Хорошилова Е.П. Формирование готовности студентов педагогического вуза к конструктивному разрешению конфликтов: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.П. Хорошилова. – Ставрополь, 2001. – 20 с.
320. Чаус А.Д. Самоактуалізація особистості в культурі постмодерну: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / А.Д.Чаус.– К., 2008.– 19 с.
321. Чепиков В.Т. Педагогическая практика: Учеб.-практ.пособие / В.Т.Чепиков. – Мн.: Новое знание, 2004. – 204с.
322. Черкашенко В. Громадянське виховання : проблеми, досвід / В. Черкашенко // Управління освітою. – 2007. – №23 (167). – С.12-16.
323. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00.05 / Чернуха Надія Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 423 с.
324. Честерфилд. Письма к сыну. – Л.: Наука, 1971. – 351 с.
325. Чиркина Е. А. Содержание учебного предмета как условие профессионально-личностного становления специалиста в сфере помогающих профессий / Е. А. Чиркина // «Вектор науки Тольяттинского государственного университета (серия Педагогика, Психология)». – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012.– Вып. 1 (8). – С. 318 – 321.
326. Чиркова Т. И. Учет индивидуально – психологических особенностей детей / Т. И. Чиркова // Дошкольное воспитание. – 1986. – №5. – С.38-42.

327. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев // Личность и проблемы развития: Сборник работ молодых ученых / Отв. ред. Е.А. Чудина. – М., 2003. – С.112-116.
328. Шаталов В. Ф. Педагогические парадоксы / В. Ф. Шаталов. – Донецк : ДИСО. – 2004. – 236с.
329. Шахова И. П. Самоактуализация современных подростков и юношей в определении взросления / И. П. Шахова // Мир психологии: научно-методический журнал академии педагогических и социальных наук. – 1996.– №1.– С. 43-47.
330. Шемелюк І. М. Психологічні особливості самоактуалізації хворих на невротичність: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / І.М. Шемелюк. – К., 2004. – 17 с.
331. Шемятихин В.А. Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности преподавателей вузов: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В.А. Шемятихин. – Екатеринбург, 2008. – 19 с.
332. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Т. В. Шестакова. – К., 2006. - 22 с.
333. Шиянов Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов. – Ростов н/Д: АО «Цв. печать», 1995.– 159 с.
334. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М.: Высш. шк, 1989. – 142 с.
335. Щепанская Т.Б. Традиции городских субкультур / Т.Б. Щепанская // Современный городской фольклор. – М.: РГГУ, 2003. – 380 с.
336. Щербакова О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии / О. И. Щербакова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С.78.
337. Щетинин М. П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 305с.
338. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
339. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. пос. / В.В. Ягупов.– К.: Либідь, 2002. – 560с.
340. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
341. Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: Навч. посібн. /Т.С. Яценко.– К.: Вища школа. – 245 с.
342. Banach Cz. Nauczyciele wobec przemian ustrojowych oraz reformy systemu edukacji w Polsce / Cz. Banach // Kultura i Edukacja. – 1994. – №4.

343. Bandura A. Social-learning theory. – N.Y.: Prentice-Hall, 1977. – 358 p.
344. Barycz H. O potrzebie Kodeksu Etyki Nauczycielskiej / H. Barycz // Wychowawca. – 1995. – №12.
345. Barycz H. W stronę etyki. Uwagi na temat kodeksu etyki nauczycielskiej / H. Barycz // Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.). – Warszawa, 1997.
346. Beck U. Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. – Warszawa, 2004.
347. Buchowski M. Paranoja nowoczesności // „Wprost”, nr 9/2009 (1364) [online]. Dostępny w internecie: <http://www.wprost.pl/ar/154111/Paranoja-nowoczesnosci/?O=154111&pg=1>.
348. Burton J. W. On the Need for Conflict Prevention. Occasional Paper. Institute for Conflict Analysis and Resolution. George Mason University, 1993. – 198 p.
349. Cassel R. M. Cutting edge: The Global Functioning Test (GFT). (Assessing level of wellness). «National Forum of Educational Administration and Supervision Journal». – 1993. – №1(3). – p. 51-60.
350. Chrzanowska I. Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja. – Krakow, 2010.
351. Dictionary of psychology / J. D. Chaplin. – N.Y. – 1976 – 537 p.
352. Duraj-Nowakowa K. Dymorfizm etyczno-deontologiczny współczesnych nauczycieli / K. Duraj-Nowakowa // Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce, A. M. Tchorzewski (red.). – Bydgoszcz, 1993.
353. Dylus A. Refleksja wokół etyki zawodowej ludzi nauki oraz źródeł jej kodyfikacji / A. Dylus // Etyka zawodowa. – Warszawa, 1997.
354. Dymara B. Wrażliwość jako wartość i droga do wartości w wychowaniu dziecka // Korzeniowska W. (red.) Przemiany w naukach o wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna. – Krakow, 2002.
355. Fazłagić A. J. Co to znaczy „oparty na wiedzy”? [online], Poznań. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=107&zakladka=4>.
356. Fazłagić A. J. Czym jest innowacyjność w oświacie? [online], s. 5. Dostępny w internecie: <http://fazlagic.pl/wp-content/uploads/2012/01/Czym-jest-innowacyjno%C5%9B%C4%87-w-o%C5%9Bwiciach.pdf>.
357. Fazłagić A. J. Społeczeństwo anty-innowacyjne [online], Poznań. Dostępny w internecie: <http://www.fazlagic.egov.pl/artukul.php?artykul=108&zakladka=4>.
358. Fraser N. M., Hipel K. W. Conflict Analysis. Models and Resolutions. New York, 1984. – 278 p.
359. Fukuyama F. Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej. – Krakow, 2004.
360. Fukuyama F. Koniec historii. – Poznań, 1996.
361. Galuzjak W.M. Osobowosciowa dojrzałość nauczyciela jako czynnik humanizacji wychowania / W.M. Galuzjak // Miejsce innego we

- współczesnych naukach o wychowaniu. Trudy dorastania, trudy dorosłości. – Łódź, 2009. – S.321-328. Geerts C. The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1973. – 470 p.
362. Giza T. Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach // Śliwerski B. (red.) Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku. – Kraków, 2001.
363. Golka M. Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne / M. Golka. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
364. Gołębiak B. D. Etyczny wymiar edukacji nauczycieli / B.D. Gołębiak // Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych, U. Ostrowska (red.). – Olsztyn, 2001.
365. Godstein K. Human nature in the light of psychopathology / K. Godstein. – New York: Schocken Huxfey A. – 1963. Island New York: Bantam.
366. Hofstede G. Cultures and organizations: software of the mind. – London: McGraw-Hill, 1991. – 279 p.
367. Hospitacje koleżeńskie – Przewodnik // Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. Przykłady modeli uczenia się i nauczania. – Warszawa, 1999.
368. Kłodkiewicz M. Raport Amway Europe: Czy Polacy są na pewno przedsiębiorcy? [online]. Dostępny w internecie: <http://www.networkmagazyn.pl/raport-amway-europe-czy-polacy-sa-na-pewno-przedsiębiorcy>.
369. Kołodziejczyk W. Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia / W. Kołodziejczyk, M. Polak. – Warszawa: Instytut Obywatelski, 2011.
370. Konieczna-Woźniak R. Komunikacja interpersonalna w rodzinie a funkcjonowanie w niej człowieka starszego / R. Konieczna-Woźniak // Studia Edukacyjne. – 2010. – № 13.
371. Konstańczak S. Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej / S. Konstańczak. – Słupsk, 2000.
372. Kozakiewicz M. Nowa problematyka w zakresie etyki zawodowej nauczycieli, w wyniku przemian zachodzących w kraju, jako czynnik stabilizacji zawodu / M. Kozakiewicz // Nauczyciele, wybór zawodu, selekcja, warunki życia, W. Rakowski (red.). – Warszawa, 1997.
373. Krauze-Sikorska H. Specyfika relacji interpersonalnych w młodzieżowej «społeczności» Digital Natives / H. Krauze-Sikorska // Studia Edukacyjne. – 2010. – №14.
374. Kuc I. Projekt „Innowacyjna SGH = wiedza + doświadczenie: Społeczeństwo oparte na wiedzy [online]. Dostępny w internecie: <http://kariera.sgh.waw.pl/artykuly/spoleczenstwo/spoleczenstwo-oparte-na-wiedzy>.
375. Kwiatkowska H. Edukacja nauczycielska w optyce pytań o współczesność i przyszłość / H. Kwiatkowska // Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej, H. Kwiatkowska (red.). – Warszawa, 1992.

376. Kwiatkowska H. Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią / H. Kwiatkowska. – Gdańsk, 2005.
377. Kwieciński Z. Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza / Z. Kwieciński. – Poznań – Olsztyn, 2000.
378. Latour B. Nigdy nie byliśmy nowoczesni. – Warszawa, 2011.
379. Lazari-Pawłowska I. Etyka. Pisma wybrane / I. Lazari-Pawłowska. – Wrocław, 1992.
380. Lewowicki T. Przemiany oświaty / T. Lewowicki. – Warszawa, 1994.
381. Lukaskova-Kantorkova H. Uczyć się być nauczycielem czy mieć zawód nauczyciela? // Korzeniowska W. (red.) Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna. – Kraków, 2002.
382. Lyotard J.-F. Kondycja ponowoczesna, Raport o stanie wiedzy. – Warszawa, 1997.
383. Mały słownik etyczny, S. Jedynek (red.). – Bydgoszcz, 1994.
384. Manovich L. Język nowych mediów / L. Manovich. – Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2006.
385. Melosik Z. Kultura popularna jako czynnik socjalizacji / Z. Melosik // Pedagogika, t. 2, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
386. Melosik Z., Szkudlarek T. Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń. – Kraków, 1998.
387. Mezzadra S. Kartografie anty- i alternowoczesności // „Praktyka Teoretyczna”. – 2011. – №4 [online]. Dostępny w internecie: <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/sandro-mezzadra-kartografie-anty-i-alternowoczesnosi/>.
388. Michalak J. M. Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne / J. M. Michalak. – Warszawa, 2003.
389. Mika B. „Nauczyciel – mistrzem” – o potrzebie wzorów osobowości dla współczesnej edukacji // Korzeniowska W. (red.) Przemiany w wychowaniu – idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna. – Kraków, 2002.
390. Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa, styczeń 2010, <http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf> (dostęp z dnia 09. 10. 2014).
391. Norkowska E. Wyniki badań PISA [online], Wrocław. Dostępny w internecie: <http://www.dodn.wroclaw.pl/download/26pisa.pdf>.
392. Pareto V. Sociological Writings. Transl. by D. Merfin. – London: Pall Mall Press, 1966.
393. Pikus S. Etyka nauczycielska jako problem / S. Pikus // Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki, K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska (red.). – Zielona Góra, 1995.
394. Pilch T. Spory o szkołę. Pomiedzy tradycją a wyzwaniem współczesności / T. Pilch. – Warszawa, 1999.
395. Pysznic emocji, rozmowa M. Żylińskiej z G. Hütherem // Polityka. – 2014. – №41.

396. Pyżalski J. Agresja elektroniczna i cyberbullying jako ryzykowne zachowania młodzieży / J.Pyżalski. – Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2012.
397. Raport Fundacji Bezpieczna Przestrzeń, Największe zagrożenia dla bezpieczeństwa w Internecie w roku 2013, http://cybsecurity.org/pdf/FBC_Predictions_RAPORT_2013.pdf, (dostęp z 02. 10. 2014).
398. Ratuś B. Edukacja w okresie reform ustrojowych. Studia i szkice pedagogiczne / B.Ratuś. – Zielona Góra, 1996.
399. Smołalski A. Tezy i hipotezy pedagogiki, wyd. II. / A.Smołalski. – Wrocław, 2003.
400. Styczyńska M. Nauczyciel a wspomaganie rozwoju dziecka przedszkolnego // Puślecki W. (red.) Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji. – Wrocław, 2008.
401. Simon S. Values clarification: A handbook of practical strategies for teachers and students / S.Simon, L.Howe, H.Kirschenbaum.- New York: Hart, 1972.– 435 p.
402. Śliwerski B. Co z etyką nauczycieli? / B. Śliwerski // Nowa Szkoła. – 1997. – №5.
403. Śliwerski B. Wyspy oporu edukacyjnego. – Krakow, 2008.
404. Tchorzewski A. Miejsce etyki i deontologii nauczycielskiej w polskiej myśli pedeutologicznej / A. Tchorzewski // Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce, A. M. Tchorzewski (red.). – Bydgoszcz, 1993.
405. Tchorzewski A.M. Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela / A.M. Tchorzewski // Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, A. M. de Tchorzewski (red.). – Bydgoszcz, 1998.
406. The Six Scenarios Compared to the OECD Scenarios, <http://www.senerlearning.com/blogs/six-scenarios-compared-oecd-scenarios> (dostęp 12.10.2014).
407. Thompson J. B. Media i nowoczesność. Społeczna teoria mediów / J. B.Thompson. – Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2001.
408. Weber M. Class. Status. Party. – Idem. Essays in Sociology, ed. by Gerth and C.W.Mills. N.Y., 1959. – 345 p.
409. Wołoszyn S. O kulturze nauczyciela i jej wychowawczym wpływie / S. Wołoszyn // Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej, M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz (red.). – Białystok, 1994.
410. Zagubieni w cyberprzestrzeni – Projekt wskazujący na zagrożenia związane z używaniem Internetu, http://www.lostinicyberworld.eu/files/166_lic_info_folder_111124_pl.pdf (dostęp z 12. 10. 2014).
411. Zajac D. Etyczny wymiar pracy nauczyciela-wychowawcy / D. Zajac // Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji, A. M. de Tchorzewski (red.). – Bydgoszcz, 2002.
412. Żylińska M. Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi / M.Żylińska. – Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2013.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Акімова Ольга Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Браніцька Тетяна Ромуальдівна – кандидат педагогічних наук, доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Волошина Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зайонц Даріуш – доктор наук в галузі педагогіки, Університет Казимира Великого (Польща, м. Бидгощ).

Каплінський Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кубяк-Шимборська Ева – професор надзвичайний, доктор габлітований, завідувач кафедри теорії виховання і педагогічної деонтології, Університет Казимира Великого (Польща, м. Бидгощ).

Кущевол Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Надкернична Любов Іванівна – старший викладач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Подгурська-Яхнік Дорота – професор надзвичайний, доктор габлітований, Університет Казимира Великого (Польща, м. Бидгощ).

Столяренко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шестопалюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

ЗМІСТ

<i>Передмова</i>	3
<i>Акімова О.В.</i> Концептуальні засади та система формування творчого мислення майбутнього вчителя	5
<i>Галузьяк В.М.</i> Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів	40
<i>Браницька Т.Р.</i> Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій	81
<i>Волошина О.В.</i> Підготовка майбутніх учителів до виховної роботи в загальноосвітній школі.....	105
<i>Давидюк М.О.</i> Проблеми професійної підготовки соціального педагога.....	126
<i>Dariusz Zajac.</i> Dylematy wokół kształtu etyki zawodowej współczesnych nauczycieli	151
<i>Каплінський В.В.</i> Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогічних дисциплін ...	158
<i>Ewa Kubiak-Szymborska.</i> Współczesny nauczyciel – jego rola w warunkach zapośredniczonej komunikacji.....	191
<i>Куцевол О.М.</i> Методична творчість учителя літератури та його професійно-креативні якості.....	197
<i>Надкернична Л.І.</i> Дослідження готовності майбутніх учителів до взаємодії з учнями у процесі педагогічної практики.....	223
<i>Dorota Podgórska-Jachnik.</i> Innowacyjna edukacja a kompetencje przyszłych nauczycieli.....	240
<i>Столяренко О.В.</i> Підготовка майбутніх учителів до толерантної міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності.....	253
<i>Фрицюк В.А.</i> Самоактуалізація майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки	279
<i>Холковська І.Л.</i> Формування готовності майбутніх учителів до попередження і розв'язання педагогічних конфліктів	309
<i>Шахов В.І.</i> Концепція базової педагогічної освіти майбутніх учителів	335
<i>Шестопалюк О.В.</i> Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів.....	366
<i>Література</i>	389
<i>Інформація про авторів</i>	414

Наукове видання

Акімова Ольга Вікторівна
Галузяк Василь Михайлович
Браніцька Тетяна Ромуальдівна
Волошина Оксана Василівна
Давидюк Марина Олександрівна
Зайонц Даріуш
Каплінський Василь Васильович
Кубяк-Шимборська Ева
Куцевол Ольга Миколаївна
Надкернична Любов Іванівна
Подгурська-Яхнік Дорота
Столяренко Олена Вікторівна
Фрицюк Валентина Анатоліївна
Холковська Ірина Леонідівна
Шахов Володимир Іванович
Шестопалюк Олександр Васильович

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Монографія

Видання здійснене в авторській редакції

Підписано до друку 28.11.14 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 26,9. Обл.-вид. арк. 25,01.
Наклад 300 прим. Зам. № 6315.

Віддруковано з оригіналів замовника.
Видавець і виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4299 від 11.04.2012 р.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.: (0432) 69-67-69; 603-000
e-mail: info@tvoru.com.ua
hppt://www.tvoru.com.ua