

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Житомирський державний університет імені Івана Франка**

АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК

Науковий електронний журнал,
заснований у 2012 році
(виходить чотири рази на рік)

Випуск 3

Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2012

Видається за рішенням Вченої ради Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 1 від 30 серпня 2012 р.)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор *О.А. Дубасенюк*, педагогічних наук , професор.
Заступник головного редактора *Л.Б. Лук'янова*, доктор педагогічних наук, професор.
Відповідальний секретар *О.В. Вознюк*, кандидат педагогічних наук, доцент.
Заступники відповідального секретаря *Н.М. Мирончук*, кандидат педагогічних наук, доцент;
Т.І. Шанскова, кандидат педагогічних наук, доцент

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

О.Є. Антонова, доктор педагогічних наук, професор;
С.С. Вітвицька, доктор педагогічних наук, професор;
А.А. Герасимчук, доктор філософських наук, професор;
В.М. Жуковський, доктор педагогічних наук, професор;
І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України;
І.І. Коновальчук, кандидат педагогічних наук, доцент;
С.В. Лісова, доктор педагогічних наук, професор;
О.Є. Місечко, доктор педагогічних наук, доцент;
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
П.Ю. Саух, доктор філософських наук, професор;
Н.А. Сейко, доктор педагогічних наук, професор;
С.П. Семенець, доктор педагогічних наук, доцент;
Д.В. Чернілевський, доктор педагогічних наук, професор

Наукове електронне періодичне видання
АНДРАГОГІЧНИЙ ВІСНИК
Випуск 3, 2012 р.

Виготовлено з оригінал-макету авторів
В усіх статтях збережено орфографію та пунктуацію авторів
Підписано до друку 13.09.2012 р.. Формат 60x90/12. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 6,95. Обл.-вид. арк 5,9. Тираж 100. Замовлення .212

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
Україна, 10008, м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 40. тел. 37-40-42, 37-35-10
електронна пошта (E-mail): zu@zi.edu.ua

© Житомирський державний
університет імені Івана Франка, 2012

ЗМІСТ

| | |
|---|----------|
| РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ | |
| ДОРΟΣЛИХ..... | 4 |
| <i>Лук'янова Л.Б.</i> Оптимальні умови використання андрагогічної моделі навчання..... | 4 |
| <i>Шанскова Т.І.</i> Педагогічна майстерність андрагога у процесі підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти | 13 |
| РОЗДІЛ ІІ. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ..... | |
| <i>Антонова О.Є.</i> Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога..... | 19 |
| <i>Дубасенюк О.А.</i> Аналіз мотиваційних чинників професійного становлення вчителя..... | 31 |
| <i>Вознюк О.В.</i> Проблеми професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін | 42 |
| <i>Дем'янчук О.О.</i> Проблеми професійного становлення молодого педагога у контексті формування в нього гностичних умінь | 51 |
| <i>Костюшко Ю.О.</i> Процеси прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту | 61 |
| <i>Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.</i> Оцінювання якості професійної освіти як проблема педагогічної підготовки | 69 |

РОЗДІЛ І. ФУНДАМЕНТАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Лук'янова Л.Б. ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)

ОПТИМАЛЬНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

Висвітлено значення освіти дорослих з урахуванням сучасних соціально-економічних умов. Визначено сутність андрагогічної моделі навчання з позицій суб'єктної, об'єктної й буттєвої (онтологічної) реальності та обґрунтовано три групи принципів (загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні) освіти дорослих.

Раскрыто значение образования взрослых с учетом современных социально-экономических условий. Определено сущность андрагогической модели обучения с позиции субъектной, объектной и онтологической реальности, а также обосновано три группы принципов (общедидактические, андрагогические и фундаментальные) образования взрослых.

The article presented deals with the expanding of the importance of adult education in the light of contemporary socio-economic conditions. Under review is the essence of androgogical model of learning from a position of subject, object and ontological reality, as well as grounding the three sets of principles (general didactic, androgogical and basic) for adult education.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та загальноцивілізаційних змін, що відбулися в кінці ХХ – на початку ХХІ століть, свідчать про глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво вплинули на усвідомлення ролі освіти дорослих у сучасному соціумі. Стало очевидним і визнаним, що для успішного й якісного життя необхідним стає навчання впродовж нього. У національних Цілях розвитку тисячоліття, які прийнято Україною у

2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, забезпечення якісної освіти впродовж життя визнано однією з перших цілей.

Освіта дорослих в Україні здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, рамковим Законом України „Про освіту” та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти („Про загальну середню освіту”, „Про позашкільну освіту”, „Про професійно-технічну освіту”, „Про вищу освіту”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”), та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного (зайнятого і незайнятого) населення. У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні два десятиліття, декларуються й унормовуються ідеї створення умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя. В умовах девальвації загальнокультурної компоненти освіти, превалювання прагматично-утилітарних тенденцій предметом культурологічного аналізу стає виявлення й обґрунтування культурних цілей і функцій освіти дорослих як сфери духовного виробництва, її соціального значення, ролі посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, що сприяють гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

Становлення й розвиток системи освіти дорослих обумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва. Розвиток цієї освітньої галузі пов’язаний з іменами Ф. Пьоггелера (Німеччина), М. Ноулза та Р. Сміта (США), П. Джарвіса (Англія), Л. Тураса (Польща). Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським, у витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв’язувати Є. Мединський, який уперше виділив науку про виховання людини від народження через усе життя і назвав її антропологією. У сучасній період цією проблемою в Росії активно займаються С. Змейов, С. Вершловський та ін. Серед українських дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати С. Архипову, С. Болтівця, Л. Даниленко, О. Огієнко, В. Олійника, Т. Протасову, С. Саган, Л. Сігаєву.

Проте попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми, досліджень, пов’язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці, на жаль, бракує.

Як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень значна кількість дорослого

населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури. Оскільки в період реформ саме освіта стає провідним стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів. Освіта покликана допомогти дорослій людині увійти в культуру, освоїти її цінності й успішно діяти в культурному бутті; її завданням є формування суб'єкта, здатного побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити його, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння породило нову культурну реальність, діяльність щодо створення культурних цінностей.

Результати досліджень з психології дорослих свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається „заблокувати” будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Отже дорослі люди прагнуть учитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай, дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи в навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і завданням.

Основні положення теорії навчання дорослих найбільш доцільно проаналізувати порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання. У процесі аналізу ми використовуємо термін „моделі навчання”, вкладаючи у зміст поняття комплекс систематизованих

чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає. Водночас ураховуємо й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо. Проте провідними ознаками у моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу.

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається посідає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання є також достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду. Тоді як в андрагогічній моделі провідна роль належить особі, яка навчається й у навчальному процесі є рівноправним суб'єктом.

Як можна пояснити наявність таких розбіжностей? По-перше, сам розвиток освіти визначає піднесення ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, виключенням можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання. По-друге, здобутки інформаційних технологій дозволяють по-новому організувати навчальний процес, що суттєво змінює ролі суб'єктів навчального процесу. По-третє, осучаснення педагогічних концепцій призводить до усвідомлення необхідності надання більшої свободи вибори тим, хто навчається.

Найбільш вагомими відмінностями в моделях навчання – педагогічній й андрагогічній, М. Ноулзом викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання.

Нині має місце певна невідповідність змісту освіти дорослих вимогам сучасного соціуму, а також невідповідність психологічної й професійної готовності спеціалістів до змін, які відбуваються в суспільстві. У такому контексті андрагогічну модель навчання неможна розглядати поза основами загальної теорії освіти, яка ґрунтується на інтеграції класичних, посткласичних й інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

- *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, феноменологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксиологічного підходів;

- *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму,

освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного і прагматичного підходів;

- *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови додержання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним [1].

Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах [4, с. 55]:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.

2. Урахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.

3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

У цьому контексті слушним є зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається [3], а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно включати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [5].

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

- відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;

- урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

- структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з врахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти [4, с. 54-55].

Окрему роль в освіті дорослих виконують дидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність урахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації - сприяє успішному засвоєнню знань у відповідності до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто – у формальній чи неформальній формі, необхідно розкрити принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Ураховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору „траєкторії” навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [7, с.268-283].

Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеню засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип контекстності навчання (А. Вербицький). З одного боку навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленню до навчання, що становить вагому складову само мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема [6, с.72]:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію й андрагогічних досліджень;
- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;
- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;
- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

3 метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно:

1. Прийняти Закон України „Про освіту дорослих” та відповідні підзаконні акти.

2. Закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш „віддалених” від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я.

3. Розглянути питання про можливість суттєвого кадрового розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих.

4. Включити до Національного класифікатора України: Класифікатора професій професію андрагог та здійснювати у вищих педагогічних навчальних закладах підготовку відповідних фахівців для потреб ринку праці та освіти дорослих.

5. Запровадити систему реального економічного стимулювання роботодавців щодо розвитку і здійснення професійного навчання персоналу підприємств, організацій, установ.

6. Здійснити заходи щодо регулювання навчання і працевлаштування інвалідів, обґрунтувати перелік інтегрованих професій для підготовки інвалідів за модульною системою в професійно-технічних навчальних закладах з професій, що

користуються попитом на ринку праці.

7. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку. З цією метою забезпечувати різнобічну підтримку з боку органів державного управління та місцевого самоврядування створення і роботи об'єднань та груп за інтересами; стимулювати діяльність недержавних громадських, спонсорських організацій, які долучилися або виявляють готовність долучитися до впровадження проекту „Університети третього віку”.

Лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Таким чином, ми визначили три групи принципів андрагогічної моделі навчання: загальнодактичні, андрагогічні й фундаментальні. Оптимальні умови їх використання мають урахувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 367 с.
2. Горшкова В. В. Онтологический контекст образования взрослых как социального института / В. В. Горшкова // Педагогика. – 2009. - № 6. – С. 69–74.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 192 с.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр „Академия”, 2003. – 256 с.
5. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
6. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – М. : Наука, 2002. – 527 с.
7. Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London : Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.

Шанскова Т.І.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(завідувач кафедри психології і педагогіки факультету
післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського
державного університету імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ АНДРАГОГА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається специфіка виявів педагогічної майстерності у професійній діяльності викладача-андрагога, подано шляхи її вдосконалення та висвітлено поняття «андрагогічна компетентність».

In article specificity of displays pedagogical skill in professional work of the teacher-andragoga is considered, ways of his improvement are submitted, the concept «andragogical competence» is characterized.

Постановка проблеми. Сучасний етап реформування освіти зумовлює необхідність зміни змісту й структури організаційно-методичного забезпечення, пошуку інноваційних підходів, активних форм і методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості фахівця-андрагога з високим рівнем розвитку компетентності в умовах неперервної освіти.

Тому сьогодні гостро постає проблема підготовки фахівців до навчання дорослих, які прагнуть навчатися або ж поглиблювати й розширювати вже набуті знання. Згідно з матеріалами V Міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Гамбург, 1997 р.) саме освіта дорослих була визнана одним з унікальних засобів стабільного розвитку суспільства у XXI столітті. Особливе значення це має в контексті підготовки майбутніх фахівців, яка спрямовується на формування компетентних, самостійних, активних і творчих особистостей з високим рівнем знань, умінь і навичок. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті проголошено, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, здатної навчатися впродовж життя. Це стало важливим кроком на шляху до вдосконалення педагогічного процесу.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Розвиток андрагогіки як науки сприяв появі багатьох наукових розробок, присвяченим:

- методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С.І. Змеєв, Г.В. Куйперс, Л.М. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);

- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г. О. Балл, О.М. Буренкова, Е. Джонс, В.К.Дьяченко, А. М. Леонтьев, Н. Лем та ін.);

- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л.П.Алексєєва, С.Г. Вершловський, Н. М. Гайдук, С.М.Грабовский, Дж. Лінч, та ін.).

Дослідженням післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме:

- загально педагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л.Ф. Ващенко, Б.А.Дьяченко, Л.М. Кравченко, А.І. Кузьмінський, О.Г.Козлова, М.І. Лапенюк та інші);

- проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М.І. Дробоход, А.С.Нікуліна, В.В. Олійник та інші);

- дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І.Балик, В.М. Буренко, А.М. Зубко та інші);

- розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В.Ю. Арешонков, Г.О.Балл, С.А. Болсун, В.В. Вітюк, В.А.Семиченко та інші).

У той же час питанню професійної майстерності викладача-андрагога у вищій школі приділяється недостатньо уваги.

Отже, **метою статті** є з'ясування специфіки виявів педагогічної майстерності у професійній діяльності викладача-андрагога у вищій школі та шляхів її вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. *Андрогог* – фахівець у галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтувальної і організаційної роботи з дорослими. За твердженням науковців, основними функціонально-посадовими обов'язками фахівця-андрагога можуть бути:

- організація і реалізація навчання дорослих з урахуванням соціальних, психологічних, життєвих, фізіологічних особливостей;

- надання допомоги у науково обґрунтованій організації і реалізації навчального процесу;

- проведення науково-дослідницької роботи з проблем освіти дорослих;

- консультації з питань виробничої, навчальної, соціальної роботи й особистого життя.

Своєрідність функцій андрогогів можна виразити в нових термінах, які відображають їх особливість:

- *тьютор* – забезпечує супровід індивідуальних освітніх програм у системі підвищення кваліфікації;

- *фасилітатор* – полегшує процес залучення дорослої людини до нових знань;

- *модератор* – виконує функції консультанта.

Виконання цих функцій передбачає підвищення андрогогічної

компетентності спеціалістів, яка включає розуміння ними особливостей дорослих як суб'єктів освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними до запитів тих, хто навчається; організацію навчання, заснованого на партнерстві.

Серед вітчизняних наукових досліджень вже з'явилися роботи, присвячені андрагогічній компетентності викладачі ВНЗ та шляхам її формування. Так, І.О. Зель визначає *андрагогічну компетентність* як інтегративну якість особистості, що виявляється у здатності створити оптимальні умови для навчання дорослих, передбачає розвиток творчих здібностей дорослої людини, сприяє опануванню вміннями, навичками планування, реалізації, відбору змісту, форм, методів навчання та здійсненню не тільки традиційної інформаційно-накопичувальної, але й методологічно-орієнтованої освіти, необхідної людині для роботи з потоком інформації, що постійно розширюється [1, с. 4].

Отже, освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їхня функція все більше змінюється від передачі знань до фасілітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, що ґрунтується на партнерських стосунках та є формою індивідуальної роботи з дорослим.

На думку американських учених Р. Брокета, Ш. Меріам, А. Ньюкс професійна готовність андрагога до педагогічної діяльності містить дві складові: володіння високим рівнем знань, умінь та навичок у сфері своєї спеціалізації та методичною компетентністю, що заснована на андрагогічних засадах.

Методична компетентність дає можливість андрагогу аналізувати та оцінювати кращі педагогічні досягнення в галузі методики викладання навчальних дисциплін; з метою вдосконалення викладання конкретної навчальної дисципліни застосовувати новітні технології викладання; здійснювати рефлексію власної методики викладання.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [2, с. 8].

За глибоким переконанням А.С. Макаренка, оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише педагогічна діяльність, осмислена з точки зору і суті, і мети, і технологій; сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності педагога.

Окремої уваги потребують осмислення й вироблення власної професійної позиції викладачем-андрагогом, готовність до вдосконалення професійних знань і вмінь, моделювання, проектування, прогнозування позитивних змін у своїй діяльності.

У межах педагогіки рефлексію досліджували К.В. Вербова, І.Ф. Ісаєв, Б. Ковальов, С.В. Кондратьєва, В.А. Кривошеєв, Ю. Кулюткін, В.О. Сластьонін, Г.Н. Сухобська та ін. А.А. Бізяєва під педагогічною рефлексією розуміє складний психологічний феномен, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію щодо до своєї діяльності. Автор відокремлює двопланову концептуальну модель педагогічної рефлексії, що має два рівні:

- операціональний (конструктивно-виконавчі, мотиваційні, прогностичні аспекти, що відображаються в рефлексії свідомості);
- особистісний (професійно-особистісна суб'єктна орієнтація вчителя в його діяльності й особистісна включеність у рефлексивну ситуацію) [3].

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що педагогічна рефлексія виконує ряд функцій, а саме:

- “забезпечує усвідомлене ставлення суб'єкта до вдосконалення діяльності”, детермінує продуктивні й інноваційні якості творчого мислення (С.Л. Рубінштейн);
- здійснює системну цілісну регуляцію педагогічної діяльності, що виявляється в індивідуальному стилі діяльності (Б.П. Ковалев);
- впливає на рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, що виявляється у здатності суб'єкта до постійного особистісного та професійного самовдосконалення й творчого зростання на основі психологічних механізмів самоаналізу та саморегуляції (А.А. Бізяєва);
- підвищує продуктивність педагогічної діяльності (А.А. Реан);
- сприяє подоланню та запобіганню таким негативним явищам, як ранні “педагогічні кризи”, “педагогічне виснаження” (Л.М. Мітіна);
- запобігає професійній деформації педагога, дає змогу долати розгляд педагогічних явищ з однієї стереотипної точки зору (Р.І. Смирнова).

Окремої уваги потребують осмислення й вироблення власної професійної позиції викладачем-андрагогом, готовність до вдосконалення професійних знань і вмінь, моделювання, проектування, прогнозування позитивних змін у своїй діяльності.

Педагогічна творчість викладача є важливою складовою вирішення проблеми оптимізації навчального процесу: оригінальне вирішення педагогічних завдань, розробка нових педагогічних методів, прийомів, засобів, застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення системи роботи зі студентами, імпровізація в педагогічному процесі. Під час роботи зі студентами викладач передбачає педагогічні ефекти, впливає на уяву, увагу, пізнавальну діяльність студентів, а також звертається до педагогічного перевтілення, що робить його діяльність творчим процесом. Творча праця є засобом досягнення вершин педагогічної майстерності.

Педагогічна дія розглядається як елемент педагогічної діяльності

та як педагогічно доцільний, спланований чи імпровізований вчинок педагога, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни учнів [2].

Викладач вищого педагогічного навчального закладу виступає для дорослих студентів зразком педагогічної майстерності, а взаємодія з ним розглядається як механізм професіоналізації майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Компонентами психологічної готовності викладача-професіонала до самовдосконалення є:

- гуманістична спрямованість (центрацію) особистості у викладацькій діяльності;
- перспективна орієнтацію кар'єри на майбутнє;
- домінуючі оптимістичні емоційно-вольові переживання та відчуття задоволення від викладацької діяльності;
- творчо-лідерський та новаторський рівні професіоналізму, що реалізуються через андрагогічну компетентність, майстерність,
- спосіб опанування педагогічного досвіду.

Важливою характеристикою успішності викладача-андрагога у професійній діяльності є потреба в саморозвитку та самоактуалізації, що виявляється у задоволеності від викладання у дорослих студентів, автентичності особистості, упевненості в собі, критичності, високому ступені рефлексії, відкритості у спілкуванні з іншими.

Вимірювання рівня самоактуалізації осіб віком після 30 років (характерним для професійно самодостатніх викладачів вищої школи) в ієрархії цінностей показало, що респонденти найважливішими цінностями назвали цікаву роботу; розвиток (робота над собою, постійне фізичне й духовне самовдосконалення); суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі); пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток); продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей) [4]. Такі показники виступають провідними механізмами особистісного розвитку викладача.

За умов перебудови системи освіти від моделі «передачі знань» до моделі «навчання здобувати знання» більше контролюється не процес, а результат освіти. Тому пріоритетним принципом викладацької діяльності андрагога є обов'язкова результативність, гарантія задоволення потреб тих, хто навчається. Цей результат може полягати в отриманні дорослими студентами чітко стандартизованих знань, відпрацюванні до автоматизму вмій, розумінні професійних або загальнолюдських явищ, формування нового погляду на них, рефлексія над їх характером тощо [5].

Викладач має постійно оцінювати особистий досвід, за допомогою педагогічно доцільної технології (переконуючого впливу,

атракції тощо) перетворювати ідеальні професійні установки дорослих студентів у їхні особисті позиції, систему цінностей.

Основними критеріями професійно-творчого саморозвитку особистості викладача-андрагога є:

- самостійність як саморозвиток засобами професії (професійна мотивація, рівень задоволеності викладацькою діяльністю, здатність адекватно оцінити рівень своєї кваліфікації, постійна готовність до професійного самовдосконалення тощо);
- професійно орієнтоване мислення (здатність до системного аналізу, прогнозування власного розвитку, ерудиція тощо);
- творче ставлення до професійної діяльності (творча уява, інтуїтивне мислення, образна професійна пам'ять, акторське мистецтво тощо).

Висновки. Таким чином, андрагогічну компетентність викладача ВНЗ можна розглядати як складову його педагогічної майстерності. Професійна діяльність викладача-андрагога спрямована на забезпечення випереджувальної професійної підготовки фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти відповідно до суспільних вимог та поєднання професійного та особистісного розвитку людини; передбачає формування мотивації дорослих студентів на оволодіння високим рівнем знань та вмінь в умовах здобуття другої вищої освіти, вироблення власного стилю педагогічної майстерності, спрямованість на подальший саморозвиток та самовдосконалення; здійснюється з використанням комплексних знань про особливості життєдіяльності дорослої людини та основі інноваційних освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.О. Зель; Черкас. нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. — Черкаси, 2009. — 20 с.

2. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.

3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. — Псков : ПГПИ, 2004. — 216 с.

4. Корольова К. Діагностування рівня особистісного розвитку з урахуванням вікового фактора / К. Корольова // Соціальна психологія. — 2008. — № 2. — С. 121.

5. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога / Т. Г. Браже // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 18–20.

Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 326 с.

РОЗДІЛ II. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Антонова О.Є.,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

КРЕАТИВНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Тривалий час обдарованість ототожнювалася з виключно високим рівнем розвитку інтелекту. Однак з розвитком досліджень проблеми обдарованості опора тільки на інтелект особистості почала суперечити реальним отримуваним результатам. По-перше, послідовники А. Біне, критикуючи прибічників асоціативної психології за уявлення про інтелектуальну діяльність як діяльність репродуктивну, самі також не спромоглися подолати цей недолік при створенні численних тестових завдань на визначення рівня інтелекту (Л. Терман, Дж. Равен, Р. Кеттелл та інші). Практично всі завдання тестів мають конвергентний характер. По-друге, проблеми у розробці "штучного інтелекту" перших примітивних ЕОМ, які розв'язували завдання за жорстко заданим алгоритмом і не були спроможними вирішити жодного творчого завдання, виявили і суттєві недоліки у теорії та практиці дослідження інтелекту.

Нарешті тривале лонгitudне дослідження Л. Термана у школах США і спостереження за сотнями обдарованих людей дозволило зробити висновок, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект у його тодішньому розумінні (тобто не те, що вимірюється за допомогою IQ), а якась інша складна якісна своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних задач. Ця якість була визначена на початку 50-х років ХХ століття як "креативність". Саме креативність (здатність до творчості) похитнула монополію поняття "інтелект" у розумінні такої особистісної характеристики, як обдарованість [7].

Дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість і так далі. Однак більшість вчених у світі схиляються до того, що природа

творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Термін "креативність" у педагогіці та психології набув поширення на заході у 60-ті роки ХХ століття після публікацій робіт Дж. Гілфорда, завдяки яким фактично народжується сучасна психологія творчої обдарованості (психологія креативності). Досліджуючи інтелектуальні здібності людини, структуру її інтелекту, Дж. Гілфорд виділив два базові типи мислення: дивергентний і конвергентний. Конвергентне мислення спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне односпрямоване мислення, виявляється в процесі розв'язання завдань, які мають єдину правильну відповідь. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення — це мислення, "що йде одночасно у багатьох напрямках", воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є "серцевиною", "ядром" творчої обдарованості, креативності. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення характеризується такими особливостями:

- легкість і продуктивність – тобто наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості (ідеї, думки, об'єкти тощо);
- гнучкість – здатність швидко переключатися з однієї проблеми на іншу або об'єднувати їх;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, її нове вирішення;
- точність (відповідність) – стрункність розумових операцій щодо тієї чи іншої проблеми, вибір рішення, адекватного поставленій меті.

Спочатку Дж. Гілфорд виділив чотири основні параметри творчої обдарованості: 1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; 2) *семантичну гнучкість* – здатність виділяти функцію об'єкта і пропонувати його нове застосування; 3) *семантичну спонтанну гнучкість* – спроможність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; 4) *образну адаптивну гнучкість* – спроможність змінювати форму відображуваного стимулу таким чином, щоб виявити в ньому нові ознаки й можливості для використання,

Згодом Дж. Гілфорд робить висновок, що креативність

характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) здатністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій [4].

До компонентів творчого мислення дослідник та його послідовники віднесли: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення та здатність знаходити протиріччя, прогнозування можливого розвитку, здатність багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого (теперішнього, майбутнього), будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх у образно-графічній формі [5].

Дослідженням проблем продуктивного мислення у західноєвропейській та американській психології займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром та інші, у вітчизняній психології цей напрямок представлений у працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та багатьох інших.

За сучасних умов поняття "креативність" активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів (В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, М. Лещенко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Моляко, В. Петухов, К. Тошина та ін.) [5, с. 215]. Однак, як зазначає Р.О. Павлюк, згадане поняття не можна визнати чітко та однозначно визначеним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності. Тільки в зарубіжній психології існує близько сотні визначень згаданого поняття, що відбивають уявлення дослідників, представлених в межах численних концепцій креативності [5].

Креативність (від лат. creatio – створення) – творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника і характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей. На думку П.Е. Торранса, креативність означає здатність "копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, поринати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє" [7, с. 26]. Вона передбачає підвищену чутливість до визначення нових проблем, до дефіциту або протиріч знань, дій з визначення цих проблем, до пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, до перевірки і зміни гіпотез, до формулювання результату вирішення [12]. Розроблена П. Торрансом концепція обдарованості складається з тріади: творчих здібностей, умінь, мотивації. Творчість, у його розумінні, - це природний процес,

породжуваний сильною потребою людини в знятті напруження, що виникає в ситуації незавершеності чи невизначеності. Розроблені ним на підставі власної концепції обдарованості методики діагностики креативності широко застосовуються в усьому світі під час ідентифікації обдарованих дітей.

Креативність визначається і як "творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони" [11]. Це творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [5]. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний чи чинник обдарованості.

Оцінюючи креативність сучасні психологи слідом за Дж. Гілфордом враховують зазвичай чотири критерії. *Продуктивність*, або *швидкість*, – здатність до продукування максимально великого числа ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних. *Гнучкість* – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом один від одного. Протилежну якість називають інертністю мислення. *Оригінальність* – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. Інший показник креативності позначається терміном "*розробленість*". Творці можуть бути умовно поділені на дві великі групи: одні вміють краще продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі. Ці варіанти творчої діяльності фахівцями не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості [7, с. 26].

Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикінечних сніжинок (*Six-trait Snowflake Model of Creativity*) [2, с. 119-120]. Основними елементами креативності цей психолог вважає:

- наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними принципами: творець схильний до ускладнення, реорганізації, асиметрії; він одержує насолоду, кидаючи виклик хаосу і пробиваючись до розв'язку і синтезу;

- здатність виходити за межі при рішенні проблем: так, наприклад, учені вважають "гарними" лише питання, що дають цікаві, несподівані відповіді, що дозволяє поглянути на проблему з іншого боку, отримати креативне рішення чи зробити відкриття;

- ментальну мобільність, що дає творчим особистостям можливість знаходити нові перспективи при рішенні традиційних чи нестандартних проблем: такі особистості схильні думати і міркувати

"всупереч"; міркуючи метафорично і за аналогією, вони зрештою приходять до припущень, що призводять до рішення;

- готовність ризикувати і помилятися: творчі особистості здатні навчатися на власних помилках; "працюючи" на межі можливостей, там, де великий ризик помилки, креативно обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати;

- прийняття сторонніх точок зору: креативні особистості схильні не тільки критично розглядати і аналізувати власні ідеї чи пропозиції, але також адекватно сприймають чужу думку чи критику, вони об'єктивні, що означає вихід за межі свого "Я", пошук і облік порад компетентних колег, перевірку своїх ідей;

- внутрішню мотивацію: творці занурюються у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, їхню роботу каталізує насолода, задоволення і користь від роботи [2, с. 119-120].

А. Тейлор у книзі "Природа творчого процесу" виокремлює п'ять рівнів здібностей до творчості, відзначаючи, що перші три рівні можуть бути досягнуті кожним за умов відповідної мотивації і завзятості. Останні два рівні досягають далеко не всі. Вони характерні для особистостей, здатних переживати натхнення чи особливо обдарованих від природи – геніїв [2, с. 120-121].

1. *Рівень примітивної і/чи інтуїтивної експресії.* Творчість на цьому рівні являє собою безпосереднє і найпростіше вираження почуттів, емоцій і думок, зазвичай властиве дітям і підліткам, що не займаються спеціально і постійно мистецтвом. Це наївне і примітивне мистецтво (творчість), однак наповнене почуттями і переживаннями. Процес і результати такого "наївного" творчого процесу призначені в основному для власного задоволення.

2. *Академічний і науково-технічний рівень.* Люди, як знаходяться на цьому рівні креативності, володіють широкими знаннями в різних галузях, засвоїли методики і прийоми створення нового знання у різній формі, мають достатньо досвіду й уміння для реалізації своїх задумів і ідей, використовуючи широке коло методів і прийомів. У цьому випадку досконале володіння своїми знаннями, ремеслом й інструментом поєднується з творчою енергією.

3. *Винахідницький рівень.* Для людини-творця відкрита можливість експериментувати у межах своїх знань чи діяльності (ремесла), експлуатувати різні способи використання відомих інструментів, предметів, підходів. При цьому творці-винахідники використовують стандартні прийоми, загальновідомі факти, стійкі навички лише як опору, вихідну точку для вироблення нових ідей. Для цього рівня характерне руйнування повсякденних правил, вихід за межі академічних традицій.

4. *Рівень інновацій.* У цьому випадку артисти, письменники,

музиканти, винахідники і мислителі ще оригінальніші. Вони руйнують всі кордони і пропонують методи, ідеї, знання, які якісно відрізняються від стандартних. Уявлення попереднього рівня зберігаються лише на рівні субструктури, підсвідомого мислення, що керує цими креативними зусиллями.

5. *Рівень геніальності.* Характерний для поодиноких індивідуальностей, ідеї і відкриття яких у мистецтві і науці загалом не можуть бути витлумачені чи представлені у вигляді комбінації ідей, що виникли на попередніх рівнях творчості. Геній знаходиться на рівні інтелектуального і творчого розвитку, який неможна пояснити і досягнути за допомогою свідомих зусиль. Він унікальний за своєю природою, і від природи [2, с. 120-121].

Відтак, як зазначає Р.О. Павлюк, різні автори визначають здатність до творчості по-різному, однак загальним у різних підходах є те, що здатність до творчості – це найвищий прояв активності людини, який ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Вона може проявлятися у будь-якій сфері людської діяльності. Творчість сприяє розвитку спостережливості, легкості комбінування інформації, готовності до вольового напруження, чутливості до виявлення проблем. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики та процеси, котрі активізують творчу продуктивність – саме це називається креативністю (Е. Фром) [8, с. 2].

Дослідники проблеми креативності зазначають, що поняття творчої особистості можна трактувати двома шляхами. Відповідно до першого, креативність у певному ступені сформованості властива кожній людині. Вона так само невід’ємна від людини як здатність мислити, розмовляти, відчувати. Більше того, реалізація творчого потенціалу, незалежно від його масштабів, робить людину психічно повноцінною. Позбавити людину такої можливості – означає викликати в неї невротичний стан [5].

Погляд на креативність як універсальну рису особистості людини, передбачає визначення розуміння творчості. Творчість розуміється як процес створення чогось нового, при чому процес не запрограмований, непередбачуваний і раптовий. При цьому до уваги не береться цінність результату творчого акту і його новизна для великої групи людей, для суспільства або для людства. Головне, щоб результат був новим і значущим для самого "творця". Самостійне, оригінальне вирішення учнем задачі, котра вже має відповідь, може вважатися творчим актом, а його самого вже варто оцінювати як творчу особистість.

Згідно другого трактування, не кожному особистістю варто вважати творчою особистістю або творцем. Подібна позиція пов’язана з іншим розумінням природи творчості. Тут крім незапрограмованого процесу створення нового, береться до уваги цінність нового результату. Він повинен бути загальнозначущим, хоча його масштаб може бути різним.

Важливою рисою творця є сильна і стійка потреба у творчості. Творча особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя [5]. .

У цілому творчі особистості характеризуються тим, що:

- здатні виявляти безліч дивних властивостей у різних предметів, постійно задають питання, мають широку сферу інтересів у різних галузях, часто збирають колекції незвичайних речей;

- легко генерують велику кількість ідей, варіантів рішення задач, знаходять для рішення незвичайні, нестандартні, найчастіше навіть унікальні прийоми і методи;

- можуть бути нестримані у вираженні своєї думки, радикальні, вперті, надзвичайно завзяті, особливо при відстоюванні своєї думки;

- схильні до ризикованих дій, навіть до пригод, полюбляють отримувати нові несподівані і раніше не відомі враження;

- цікавляться різними інтелектуальними іграми, легко занурюються у фантазії, мрії, роздуми, занурюються у свою уяву; говорять: "Цікаво, а що було б, якщо...", чи "Що буде, якщо ми змінимо..."; маніпулюють ідеями, легко їх видозмінюють, адаптуючи до інших умов, модифікуючи свої оригінальні чи чужі думки;

- демонструють живий, гострий гумор, бачать смішне у тих предметах і ситуаціях, що іншим не здаються смішними: їхній гумор може навіть видаватися надто ексцентричним;

- схильні до нестандартної поведінки, більш готові до ірраціональних учинків; не соромляться демонструвати всі протиріччя своєї натури;

- надзвичайно емоційні і чуттєві, схильні до проведення самостійних естетичних дослідів (у живописі, літературі, музиці);

- допускають безладдя, хаос у своєму оточенні чи ситуаціях, не цікавляться деталями, які вважають не важливими; виявляють себе як нонконформісти, вважаються егоїстами, індивідуалістами; їх неможливо віднести до "сірої маси", не замислюючись при необхідності протиставляють себе більшості;

- будь-які категоричні твердження не визнають без власної перевірки, піддають усе загальноновизнане критичному перегляду, однак, як правило, конструктивно; сміливість розуму дозволяє їм слідувати своїй інтуїції [2, с. 111-112].

Серед особистісних якостей креативних людей, описаних, наприклад, П. Торрансом (84 якості), зустрічаються й протилежні. З одного боку, це прагнення до домінування, сміливість в захисті своїх ідей, потреба в соціальних контактах і соціальній активності, товарицькість і популярність і т.ін. З іншого боку, боязливність, сором'язливість, любов до самотності, непопулярність і відчуженість. Проаналізувавши ці дані, П. Торренс вказав на загальну соціально-

психологічну рису креативів – відсутність конформності, яка виражається в самостійності групи [11].

Одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти в Україні є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього фахівця, створення умов для розкриття талантів, духовно-емоційних та розумових здібностей учнів та студентів. Серед численних професійних якостей у структурі особистості вчителя сучасні дослідники виділяють як одну з провідних у педагогічній діяльності здатність до творчості (креативність). Педагогічна праця нетворчою не буває і бути не може. Діяльність вчителя, яка вже за своєю суттю є творчою, значною мірою визначається різноманітністю, складністю і делікатністю його предмета - людської особистості, що формується. Неповторними є діти, умови, особистість самого вчителя, а тому будь-яке педагогічне рішення зумовлюється цими завжди нестандартними факторами. А це в свою чергу неодмінно передбачає творчий підхід.

На основі ідеальної моделі творчої особистості, створеної В.В. Рибалком, після комплексного психодіагностичного вивчення відповідних якостей шляхом систематизації значної кількості якостей особистості продуктивно працюючих учителів, нами було побудовано модель педагогічно обдарованої особистості. Зважаючи на результати історичного, порівняльного, системно-структурного аналізу творчої педагогічної діяльності, біографічного методу та враховуючи сучасні ідеї щодо сутності та структури обдарованості, основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості складають такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічна креативність, тобто здатність учителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері

Отже, серед основних компонентів педагогічної обдарованості чільне місце посідають педагогічна креативність та інтелектуальні здібності особистості. Дослідження зарубіжних учених засвідчують, що прояв креативності, з одного боку, не залежить від рівня розвитку інтелекту, а з іншого – креативність обов'язково припускає інтелектуальний розвиток вище за середній рівень, оскільки лише такий рівень може забезпечити основу творчої продуктивності. Існує думка про те, що обдаровані особистості мають високі творчі показники і IQ вище 120 балів. Для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціативність, але сама креативність не обов'язкова для простої інтелектуальної діяльності. Крім того, значні знання, ерудиція іноді заважають бачити явище в іншій перспективі, приводячи до стереотипу рішення. Сформовані численні навички і способи розв'язання завдань

приводять до того, що людина вже не прагне до пошуку нових самостійних та оригінальних рішень [11].

Проте, на думку більшості дослідників, не слід ототожнювати креативність з високим рівнем інтелекту. Дослідження останніх десятиріч показали, що оцінка інтелекту традиційними методами (обчисленням IQ), не дозволяє робити висновки стосовно творчих можливостей. Творчість означає особливий розумовий склад та особливу якість розумових процесів.

Інтелектуальні здібності педагога нами виділяються як окремий компонент ядра педагогічної обдарованості, оскільки високий розвиток інтелекту є невід'ємною характеристикою вчителя і виконує у структурі його особистості окрему функцію. При цьому нами було враховано:

1) концепцію "інтелектуального порога" П.Е. Торранса, яка твердить, що при показниках IQ нижчих за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний чинник, при IQ вище 120 здатність до творчості стає незалежною величиною, тобто немає креативів з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю;

2) висновки Д. Перкінса про існування нижнього порогу розвитку інтелекту для кожної професії (люди з показниками IQ, нижчими за певний рівень, не можуть оволодіти даною професією) [6, с. 20]. Для педагогічної професії, за даними Г. Айзенка [1, с. 10-11], середній показник IQ становить 122. Тобто, це саме той випадок, коли інтелект і креативність у структурі особистості вчителя можуть розглядатися як незалежні величини.

Поняття "інтелект" (лат. intellectus – розум, розсудок, пізнання, розуміння), "інтелектуальні здібності" вчені розуміють як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму "здоровому глузду" та "ініціативності" може "приспособитися до умов життя". Тобто "інтелект – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами", "успішно мірятися силою з навколишнім світом" [10, с. 9-13]. Більшість сучасних психологів погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища. У широкому значенні поняття "інтелект" характеризує всю пізнавальну діяльність особистості, у вузькому – це найбільш узагальнене поняття, яке охоплює сферу розумових здібностей людини. Прояви інтелекту можна фіксувати у функціонуванні розуміння та структурування конкретної інформації; постановці завдань; пошуку і конструюванні розв'язку; прогнозуванні рішень, гіпотез, задумів. У структурі педагогічної обдарованості можна виокремити як загальні інтелектуальні здібності вчителя, так і його здатність до теоретичного осмислення педагогічної

дійсності.

Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він має вміння генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних педагогічних ситуацій і задач, тобто володіти креативністю мислення. Дослідженню педагогічної творчості та особливостям підготовки до неї майбутніх учителів надається належна увага у дослідженнях В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.П. Лещенко, С.О. Сисоєвої, Л.О. Хомич та ін. Так, зокрема, С.О. Сисоєвою [9, с. 98-99] виділяються такі ознаки педагогічної креативності: високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемне бачення; творча фантазія, розвинута уява; специфічні особистісні якості (любов до дітей; безкорисливість; сміливість; готовність до розумного ризику в професійній діяльності; цілеспрямованість; допитливість; самостійність; наполегливість; ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє "Я"; бажання бути визнаним; творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури [9, с. 98-99]. Розроблений дослідницею перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для проведення їх оцінювання і самооцінювання майбутніми вчителями і вчителями-практиками, а також для розробки на цій основі програми самовдосконалення.

Отже, *педагогічна креативність* передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. Вона характеризується за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість. Під швидкістю (продуктивністю) думки розуміють кількість ідей, яка виникає за одиницю часу. Протилежна якість – малопродуктивність. Гнучкість думки характеризує здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати і в іншому. Це добре розвинута навичка переносу (транспозиції). Вона забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ, що вивчаються, до іншого, долати фіксованість методів вирішення, своєчасно відмовлятися від недосконалої гіпотези, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів. Протилежна якість – інертність. Оригінальність визначає здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень. Вона пов'язана з цілісним

баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу. Протилежна якість – традиційність. Допитливість розуміється як здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового. Протилежна якість – байдужість. Сміливість передбачає здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією. Протилежна якість – поміркованість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність:

здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення (кількість ідей, яка виникає за одиницю часу); здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до усього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова, вміння „запалити” учнів своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність „порушувати спокій”; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;

здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; вміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності;

здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; вміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови

відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань.

Педагогічна креативність учителя розвивається упродовж усієї педагогічної діяльності і є вирішальним чинником його просування до вершин педагогічної майстерності. Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності. Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенк Г., Еванс Д. Як перевірити здібності вашої дитини: тести для дітей 10-15 років: [пер. з англ.] – К.: Школа, 2001. – 192 с.
2. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи // Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія "Педагогічні науки". – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С.215-219.
4. Одарённые дети; [пер. с англ.] / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
5. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm.
6. Психология одарённости: от теории к практике / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 80 с.
7. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29.
8. Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство креативности на начальном этапе становления личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 21с.
9. Сисоева С.О. Основы педагогической творчості: підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.
10. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості // Психологічна підтримка творчості учня [упоряд. О. Главник, В. Зоц]. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.
11. Терещук А. Креативність як невід'ємний компонент інтелектуального розвитку особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4254>.
12. Stain B.S. Memory and Creativity // Handbook of Creativity. – Ed. of J.A. Glover and other. – Plenum Press, N.Y. and London. 1988.

Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті представлено результати дослідження провідних мотиваційних чинників професійного становлення вчителя: 1) мотиви вибору педагогічної професії; 2) мотиви привабливості праці педагога-вихователя; 3) мотиви продовження педагогічної діяльності у загальноосвітній та професійній школі. Доведено, що визначені чинники відповідають етапам професійного становлення вчителя як фахівця і вихователя: початковий етап, пов'язаний з мотивами обрання педагогічної професії, здобуванням педагогічної освіти; основний етап, пов'язаний з етапом самостійної педагогічної діяльності, набуттям певного досвіду роботи; етап зрілості, пов'язаний з оволодінням професійної майстерності і процесом саморозвитку, самовдосконалення.

В статті представлено результати дослідження ведучих мотиваційних факторів професійного становлення учителя: 1) мотиви вибору педагогічної професії; 2) мотиви привабливості праці педагога-вихователя; 3) мотиви продовження педагогічної діяльності в загальноосвітній та професійній школі. Підтверджено, що визначені фактори відповідають етапам професійного становлення учителя як фахівця і вихователя: початковий етап пов'язаний з мотивами вибору педагогічної професії, здобуванням педагогічної освіти; основний етап пов'язаний з етапом самостійної педагогічної діяльності, набуттям певного досвіду роботи; етап зрілості пов'язаний з оволодінням професійної майстерності і процесом саморозвитку, самовдосконалення.

The results of the research of leading motivational factors of teachers' professional becoming are presented in the article: 1) the motives of the choice of a pedagogical profession; 2) the motives of attractiveness of teacher-educator's labour; 3) the motives of continuation of pedagogical activity in general and professional school. It is confirmed, that certain factors correspond to the stages of professional becoming of the teacher as specialist and educator: initial stage corresponds to the reasons of the choice of pedagogical profession, receiving the pedagogical education; the basic stage corresponds to the stage of independent pedagogical activity, gaining certain experience; the stage of maturity corresponds to acquisition of the professional mastership and the

process of self-developmetn, self-perfections.

Зростаючі вимоги до рівня кваліфікації і соціальної відповідальності вчителів викликають необхідність удосконалювати систему педагогічної освіти, яка є основним джерелом поповнення педагогічних кадрів. Разом з тим, виникає потреба у вивченні особливостей мотиваційної сфери педагога та чинників підвищення її ефективності з позицій потреб сучасної науки і педагогічної практики.

Проаналізуємо стисло сутність поняття "мотив" і пов'язане з ним поняття виховна спрямованість", а далі – спільне і відмінне в рівні сформованості різних сторін мотиваційної сфери вчителів школи та викладачів ПТУ, враховуючи і різний рівень продуктивності їх виховної діяльності. Було зроблено припущення: рівень продуктивності залежить від мотивів вибору професії вчителя і міри сформованості виховної спрямованості.

Мотивація діяльності педагога-вихователя досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: власне мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, установки, ідеали. Поняття "мотив" у науковій літературі означає спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреби суб'єкту; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток активності суб'єкту та її спрямованість [3; 4; 5].

Розвиток мотиваційної сфери педагога є без перебільшення однієї із центральних проблем педагогіки вищої школи, справою суспільної значущості. Її актуальність зумовлена оновленням змісту, вдосконаленням програмно-методичного забезпечення педагогічної освіти, необхідністю формування у майбутніх учителів прийомів самостійного здобуття знань та професійних інтересів. Соціальне замовлення української держави полягає в тому, щоб підвищити рівень підготовки нової генерації педагогів й удосконалити систему післядипломної підготовки працюючих учителів.

Формування мотиваційної сфери передбачає виховання у майбутніх та працюючих учителів професійних ідеалів, ціннісних орієнтацій, педагогічної спрямованості. Мотиваційна сфера професійного становлення складається з багатьох показників, які постійно змінюються і взаємодіють один з одним. Мотиви професійного становлення вчителя – це різнобічність його педагогічної діяльності.

Мета дослідження полягала в тому, щоб виявити домінуючі мотиваційні чинники професійного становлення вчителя та характер їх залежності від рівня продуктивності або професійної майстерності педагога-вихователя. У процесі дослідження застосовано наступні методи: спостереження, бесіда, анкетування, метод виявлення прихованої позиції опитуваних щодо своєї професії, адекватні етапам професійного зростання педагогів-вихователів. Порівняльний аналіз було здійснено за допомогою статистичних методів, зокрема, методики

О.В. Смирнова [6].

За результатами дослідження виявилось три групи мотиваційних чинників: 1) мотиви вибору педагогічної професії; 2) мотиви привабливості праці педагога-вихователя; 3) мотиви продовження педагогічної діяльності у загальноосвітній та професійній школі. Визначені чинники відповідають етапам професійного становлення вчителя як фахівця і вихователя: *початковий етап*, пов'язаний з мотивами обрання педагогічної професії, здобуванням педагогічної освіти; *основний етап*, пов'язаний з етапом самостійної педагогічної діяльності, набуттям певного досвіду роботи; *етап зрілості*, пов'язаний з оволодінням професійної майстерності і процесом саморозвитку, самовдосконалення [1; 3].

Проаналізуємо відповідно до мети дослідження спонукальні чинники, що вплинули на вибір професії вчителя. Виділено такі основні мотиви: загальносоціальні; професійні; мотиви особистісного зростання; мотиви соціальної ідентифікації; мотиви реалізації власних можливостей; утилітарні мотиви. Крім того було враховано результати попереднього дослідження щодо мотивів вибору педагогічної професії [2].

На основі порівняльного аналізу результатів оцінювання рівня значущості мотивів вибору педагогічної професії вчителями загальноосвітньої школи виявлено певні тенденції. Домінуючими чинниками для продуктивно працюючих учителів виступають професійні мотиви, зокрема, інтерес до учительської професії (відповідно до визначених раніше трьох угруповань педагогів за рівнем продуктивності: (0,92; 0,82; 0,8), її привабливість (0,87; 0,82; 0,77), приналежність роботи з улюбленим предметом (0,85; 0,77; 0,74), мотиви особистісного зростання – відповідність роботи характеру, здібностям учителя; (0,84; 0,73; 0,76); загальносоціальні мотиви (0,78; 0,67; 0,61). Проте "малопродуктивні" вчителі проявляють завищені домагання щодо оцінки своїх наявних можливостей та їх відповідності педагогічній професії.

На думку вчителів, значну роль у їх життєвому самовизначенні відіграли рекомендації вчителів школи. Улюблені наставники стали справжніми взірцями для наслідування (0,65; 0,58; 0,51). Сімейні педагогічні династії, родинні традиції, поради друзів мали вирішальне значення для частини опитуваних, які обрали професію вчителя, особливо для представників II групи.

Розподіл оцінок значущості провідних чинників, що одержано на матеріалі досліджень особливостей педагогічної діяльності викладачів професійно-технічної школи має інший характер. "Малопродуктивні" педагоги до найвагоміших відносять такі спонукальні чинники як відповідність роботи їх особистим якостям (0,77), інтерес до педагогічної діяльності (0,73), привабливість роботи з улюбленим

предметом (0,7), принадність професії вчителя (0,67). Проте спостереження за діяльністю даної категорії вчителів свідчить, що вибір педагогічної професії – здійснювався частіше неусвідомлено і мав випадковий характер. У міру підвищення рівня професійної майстерності викладачів ПТУ на перший план висуваються чинники, що становлять головну сутність учительської професії – це привабливість професії педагога (0,91; 0,74) і роботи з улюбленим предметом (0,84; 0,72); інтерес до педагогічної діяльності (0,83; 0,8). Стосовно оцінки показника, який характеризує відповідність професійних якостей особистісним, простежується вже відзначена тенденція: зі зниженням рівня продуктивності виховної діяльності оцінка його значущості (ранг) навпаки збільшується і переміщується за рангом із 7-го на 9 та 10 місце. Тобто рівень домагань також підвищується у міру зменшення рівня продуктивності.

Бажання виховувати юнацтво, допомагати у їх життєвому самовизначенні викладачі відносять до провідних соціальних мотивів (0,75; 0,66). Достатньою мірою вплинули на визначення професії педагога рекомендації вчителів, школи (0,64; 0,59). Відзначено і певна роль матеріальних чинників у цьому процесі. За збігом обставин обрала професію вчителя невелика частина викладачів (0,25; 0,24).

Виділимо загальні тенденції. Вчителі загальноосвітньої і професійно-технічної школи в ситуації професійного вибору керувалися чинниками, що складають сутність учительської професії і прагнуть поєднати професійні та соціально значущі чинники: це потреба у педагогічній діяльності, бажання виховувати та навчати юнацтво; усвідомлення своїх природних можливостей. При цьому спостерігається зворотна тенденція залежності міри домагання і оцінки своїх природних властивостей "малопродуктивними" педагогами від рівня продуктивності виховної діяльності. Для всіх груп педагогів, особливо для шкільних учителів, рекомендації освітнього закладу, наставників, вихователів, власний приклад їх професійної діяльності і моральний взірець шанованих шкільних педагогів відіграли значну роль у їх життєвому самовизначенні. Супутні чинники (матеріальні міркування, збіг обставин) мали незначний вплив на вибір професії.

Застосування статистичного критерію, на основі використання t-розподілу Ст'юдента свідчить про те, що не існує залежності між рівнем продуктивності виховної діяльності і мотивами вибору професії вчителя. Даний висновок співпадає із висновками інших дослідників.

Різні оцінки значущості професійних мотивів пояснюються тим, що викладачів профтехучилищ більшою мірою приваблює професія педагога спочатку з точки зору навчальної, а потім вже виховної роботи з учнями. Вчителі ж акцентують увагу на потребі у спілкуванні з вихованцями і можливості сприяти їх духовному становленню та розвитку природних задатків. Оцінка значущості провідних чинників

учителями загальноосвітньої школи перевищує аналогічну оцінку викладачів ПТУ. Зворотна тенденція спостерігається в оцінці супутніх чинників.

Дані відмінності, на нашу думку, можна пояснити тим, що більшість майбутніх педагогів обирали заклади педагогічної освіти з метою подальшої орієнтації на роботу з різними категоріями учнів загальноосвітньої школи. Тому більшість педагогів, випускників вищих педагогічних закладів мала недостатнє уявлення щодо специфіки роботи з учнівською молоддю профтехучилищ. Така орієнтація більше виражена у педагогів, що отримали інженерно-педагогічну освіту.

Процес самостійного входження у педагогічну професію характеризується багатьма показниками, один з найважливіший з них – задоволеність педагогічною діяльністю і, виховною, зокрема. Міра задоволеності педагогічною працею водночас відображає характер професійно-педагогічної спрямованості, що ґрунтується на усвідомленні правильності вибору професії, відповідності своїх здібностей вимогам професії, результативності своєї праці. Використовуючи методику виміру індексу загальної задоволеності працею як показника емоційного ставлення до неї і індексу групи, як задоволеності різними аспектами праці що створена і експериментально перевірена В.О. Ядовим [7], вдалося пояснити причини загальної задоволеності педагогічною і виховною діяльністю. Його методика була адаптована до цілей нашого дослідження.

Результати вимірів індексів загальної задоволеності професією і процесом виховної діяльності в цілому високий (таблиця 1). Індекс зростає у міру підвищення рівня продуктивності у навчально-виховній роботі, тобто у міру оволодіння педагогічною і виховною майстерністю. Проте індекс задоволеності педагогічною професією в цілому вище індексу задоволеності виховною діяльністю. Останнє пояснюється тим, що оволодіння педагогічною майстерністю у сфері виховання потребує подолання значно більшої кількості труднощів і вимагає відповідно більшої напруги. Крім того, виховна діяльність потребує і більшої психолого-педагогічної підготовки, більшої чутливості, досконалості розвинених моральних якостей.

Однак індекс задоволеності не дає уявлення про причини того чи іншого ставлення до професії вчителя або до виховної роботи [3]. Виявити ці причини можна шляхом подальшого аналізу мотиваційної сфери педагога.

Мотиви привабливості діяльності педагога-вихователя

Відзначимо, що показники даного блоку мотивів формуються у процесі самостійної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи. На основі спостережень за діяльністю вчителів, бесід, опитування виділено підгрупи мотивів даного мотиваційного блоку. Серед них, поряд вже з відзначе ними раніше мотивами,

(загальносоціальними, професійного й особистісного зростання), виявлено ще й мотиви професійно-педагогічної підготовленості вчителя, педагогічної цілеспрямованості на всебічний розвиток учня, методичної компетентності, самоосвіти, самовдосконалення.

Таблиця 1

Загальний індекс задоволеності педагогічною професією і виховною роботою залежно від рівня продуктивності виховної діяльності

| Угруповання педагогів | ІНДЕКС ЗАДОВОЛЕНОСТІ | | | | | |
|-----------------------|--|------|------|------------------|------|------|
| | педагогічною професією | | | виховною роботою | | |
| | Рівні продуктивності виховної діяльності | | | | | |
| | III | II | I | III | II | I |
| 1. Учителі школи | 0,95 | 0,73 | 0,53 | 0,7 | 0,57 | 0,32 |
| 2. Викладачі ПТУ | 0,91 | 0,7 | 0,51 | 0,71 | 0,58 | 0,25 |

Педагоги низького рівня продуктивності виховної діяльності мають загальне уявлення щодо призначення вчительської професії. Так, викладачі ПТУ на перший план висувають мотиви, що пов'язані із можливостями розвитку особистісної сфери учня, на другий – мотиви власної самоосвіти, самовдосконалення. Проте ці спонукальні чинники залишаються на рівні декларування, оскільки всебічний підхід до формування особистості молодшої людини цими педагогами не здійснюється.

Учителі школи насамперед звертають увагу на важливість самоосвітньої діяльності, а потім відзначають мотиви привабливості, які сприяють всебічному розвитку особистості учня. Дана тенденція простежується й у міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності педагогів, що підтверджується зростанням відповідних оцінок шкали. Такий підхід найбільше виражений у мотивах, пов'язаних із здатністю вчителів розвивати рівень моральної вихованості учнів (результати оцінювання коливаються у таких межах: (0,46; 0,49 – 0,73; 0,71); інтелектуальної (0,43; 0,47 – 0,71; 0,76); загальноотрудової (0,32; 0,38 – 0,68; 0,63); фізичної (0,38; 0,43 – 0,65; 0,68); політехнічної (0,35; 0,37; – 0,57; 0,65); загально-політичної (0,35; 0,37 – 0,57; 0,65) підготовки учнів. Водночас спостерігаємо певне перевищення оцінки значущості наведених мотивів викладачами профтехучилищ порівняно з відповідними оцінками вчителів школи.

Імовірні причини даної тенденції: значна частина учнівської молоді професійно-технічних училищ внаслідок різних обставин не має необхідної загальноосвітньої і загальнокультурної підготовки, тому потребують подальшого розвитку і моральні якості особистості вихованця. Педагоги прагнуть допомогти юнакам у їх соціальному й загальнокультурному розвитку. Спільність прагнень учителів і

викладачів підтверджується статистичними критеріями, за допомогою яких не виявлено розходження в оцінці визначених ознак залежно від рівня продуктивності виховної діяльності між III та II та II і I групами педагогів. Відмінності були помічені між III і I групами вчителів як на матеріалі досліджень загальноосвітньої, так і професійно-технічної школи (за винятком першої ознаки, що оцінювалася вчителями школи – це мотив, який пов'язаний із можливістю працювати у взаємодії із базовим підприємством).

Позитивне ставлення до вчительської професії потребує неперервної самоосвітньої діяльності, зокрема в сфері фахових, методичних (0,51; 0,42 – 0,73; 0,64); психолого-педагогічних (0,46; 0,4 – 0,69; 0,62) знань. Певним чином влаштовують учителів і викладачів навчальні програми, за якими вони працюють (0,46; 0,4 – 0,7; 0,64). Проте навчальні підручники задовольняють їх менше (0,4; 0,31 – 0,62; 0,61). Рівень методичної взаємодопомоги з боку колег та можливість працювати у взаємодії з базовим підприємством не задовольняють всі групи педагогів, хоча оцінки зазначених показників викладачами ПТУ мають більше значення ніж аналогічні показники вчителів школи. Останнє можна пояснити тим, що викладачі профтехучилищ намагаються працювати у постійному контакті з виробництвом, проте рівень цієї взаємодії не завжди їх задовольняє.

Отже, узагальнюємо:

У міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності зростає привабливість істотних мотивів педагогічної професії (творення творчої, морально-вихованої, працелюбної, фізично розвиненої особистості).

Учителі загальноосвітньої школи і викладачі ПТУ достатньо усвідомлюють свої професійні обов'язки, які потребують постійного вдосконалення фахових, психолого-педагогічних, загальнокультурних знань. Відносно менші оцінки викладачів ПТУ зазначених показників свідчать про те, що не всі з них отримали відповідну педагогічну і методичну підготовку. Дійсно, певна частина викладачів ПТУ не має вищої педагогічної освіти, що вимагає підвищення рівня професійних знань у цій сфері. На часі – неперервна педагогічна освіта кожного викладача, що зумовлено процесами глобалізації, переходом від індустріальних технологій до науково-інформаційного виробництва. Новий етап модернізації вищої та середньої освіти, її осучаснення і оновлення відповідно до перспективних цілей та потреб вимагає підготовки педагога, який володіє системою знань, умінь, навичок, світоглядних та громадянських якостей, що спроможний продуктивно працювати й постійно вдосконалювати свої знання в ринкових умовах. Викладачі професійної школи у виховній діяльності поряд з розвитком моральних та інтелектуальних якостей учнів надають належне значення сфері загальнотрудової та політехнічної підготовленості учнів, оскільки

викладання загальноосвітніх предметів завжди пов'язується із фаховими дисциплінами і завданнями майбутньої професії.

Актуальною для всіх груп педагогів залишається проблема підвищення рівня методичного співробітництва, взаємодопомоги, взаємообміну досвідом у навчально-виховному процесі загальноосвітньої та професійної школи. Не задовольняє педагогів наявна навчально-матеріальна база, дидактичне забезпечення освітньо-виховного процесу. Потребує подальшої розробки система блоків змістових модулів навчальних дисциплін, що забезпечують підготовку професійно підготовлених робітників, створення методика розв'язання навчально-виробничих завдань як засобу реалізації змісту професійного навчання. Все це свідчить про достатні потенційні резерви, які слід уміло використовувати в умовах розбудови національної системи освіти і виховання. З огляду на перспективи розвитку економіки і соціальної сфери, зростаючої потреби у підготовці кваліфікованих робітників з нових напрямів професії, зміни їхньої ролі та функції, необхідно розвивати зв'язки між школами і закладами професійної освіти.

Мотиви продовження педагогічної діяльності

Запропонована шкала спонукальних чинників до продовження педагогічної діяльності вміщує кілька груп відповідних мотивів: професійні мотиви (творення особистості, можливість застосувати знання у практиці виховання та навчання, зокрема, надавати необхідну допомогу батькам у вихованні їх дітей); соціальні мотиви (можливість своєю працею слугувати вищим цілям людства, впливати на науково-технічний прогрес у країні); ціннісні мотиви (можливість працювати у культурному, розвивальному професійному середовищі і за умов високопрофесійного керівництва).

Порівняльний аналіз результатів оцінювання педагогами значущості досліджуваних мотивів залежно від рівня продуктивності виховної діяльності дає можливість зробити наступні висновки. Учителі школи надають перевагу мотивам особистісного зростання і самореалізації своїх природних якостей, збагаченню знань у творчій співпраці з вихованцями (0,6; 0,72; 0,83 – відповідні рангові місця – 8, 7, 8) і в роботі з батьками (0,59; 0,71; 0,82 – 7, 6, 6), можливостям поєднувати теоретичні знання з практикою (0,53; 0,74; 0,82 – 5,8,7), врахуванні умов творчого професійного спілкування (0,53; 0,71; 0,78 – 4, 5, 5).

Соціальні мотиви достатньою мірою усвідомлюються педагогами (0,51; 0,69; 0,77), проте можливість своєю працею певним чином впливати на науково-технічний прогрес визнається лише частиною вчителів (0,39; 0,56; 0,61).

Ті ж тенденції, хоча з трохи меншими кількісними значеннями простежуються і в оцінках викладачів профтехучилищ. Так, серед стимулюючих професійних мотивів більшість викладачів виділяє

мотиви творення особистості, враховуючи творчу природу педагогічної діяльності (0,52; 0,64; 0,78 – відповідні рангові місця – 7, 7, 8), потім можливості реалізувати теоретичні знання на практиці (0,51; 0,66; 0,74 – 5, 8, 3) і спроможності надавати батькам професійну допомогу у вихованні дітей (0,47; 0,58; 0,76 – 3, 2, 5). Як бачимо, питома вага й оцінка значущості, хоча і зростає у міру підвищення рівня продуктивності виховної діяльності, ставлення до даних чинників неоднозначне, наприклад, "високопродуктивні" педагоги вважають, що у професійній школі недостатні умови для поєднання теоретичних знань з практичними (цей показник займає третє рангове місце), проте для "середньопродуктивних" педагогів – даний показник займає найвище рангове місце (8) і має найбільше кількісне значення серед представників II групи. Разом з тим усюди простежується залежність оцінки значущості досліджуваних чинників від рівня продуктивності виховної діяльності.

Ціннісні мотиви теж відіграють значну роль у подальшій педагогічній діяльності викладачів ПТУ. Вони майже одноставно надають перевагу спонукальним мотивам змістового професійного спілкування (0,52; 0,64; 0,77 – 6) і меншою мірою оцінюють наявний рівень професійного культурного середовища (0,5; 0,62; 0,77 – 4, 4, 7). Можливо остання оцінка пов'язана з особливостями контингенту учнівської молоді і недостатньою загальнокультурною і педагогічною підготовкою викладацького колективу.

Оцінка значущості вчителями і викладачами праці за умов високопрофесійного керівництва (кількісне значення коливається від 0,44 до 0,66, переважне рангове місце – 2) свідчить про бажання педагогів отримувати більш вагому підтримку у своїй діяльності з боку адміністрації. Загальне усвідомлення громадської відповідальності професії вчителя-вихователя по різному оцінюється викладачами залежно від рівня продуктивності виховної роботи (0,36; 0,55; 0,75). Незначні оцінки з боку викладачів ПТУ отримав показник, який характеризує можливість педагогів своєю працею впливати на науково-технічний прогрес (0,36; 0,55; 0,58). Останнє, скоріше за все пов'язане із застарілою навчально-матеріальною базою і необхідністю суттєвого покращення технічної забезпеченості навчальних закладів, впровадження комп'ютеризації та використання сучасних інформаційних технологій.

Спостереження за діяльністю педагогів загальноосвітньої і професійно-технічної школи та бесіди з ними дозволяють виділити і такий чинник як збіг обставин, що спонукає вчителів продовжувати педагогічну діяльність. Спостерігаємо і зворотну тенденцію: вплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер діяльності: із-за низької і часто несвоєчасної заробітної плати у торгівлю, підприємництво, економіку та ін. Зрозуміло, що дана

тенденція негативно позначається на стані виховання й освіти в Україні.

Узагальнення результатів

1. У процесі дослідження доведена залежність мотивів подальшої педагогічної діяльності від рівня продуктивності виховної діяльності, але за статистичними критеріями дана тенденція найбільш виразно проявляється між "високо" і "малопродуктивними" педагогами.

2. Важливо відзначити, що переважна частина педагогів не тільки усвідомлює творчий характер учительської професії, але й вважає цей показник основним спонукальним чинником своєї подальшої праці у сфері навчання і виховання. Саме пошуковий характер діяльності дозволяє педагогам реалізувати як власний природний потенціал, так і природні задатки своїх вихованців. Проте розуміння творчої спрямованості професії "високопродуктивними" педагогами на відміну від "малопродуктивних" полягає в тому, що перші орієнтуються на кінцевий результат (формування особистості учня й оволодіння ним способами самореалізації своїх задатків), другі – на проміжні результати (проведення уроку, практичного заняття тощо).

3. Значна частина педагогів попри всі соціально-економічні негаразди продовжує керуватися моральними ціннісними орієнтаціями. Для них непересічними залишаються духовні цінності, важливість творчого, взаємозбагаченого професійного спілкування, що підтримує їх у нелегкому процесі "творення" людини. Викладачам ПТУ важче працювати, оскільки особливості контингенту учнів потребують більших психолого-педагогічних знань, значних зусиль й напруги. Педагоги вважають, що рівень професійної компетентності та особистісні якості керівників навчальними закладами безперечно впливає на стан виховної роботи з учнями і на задоволеність в цілому педагогічною діяльністю.

4. Соціальні мотиви продовжують залишатися дороговказом у роботі педагогів, проте реальні суперечності між високим соціальним статусом, який повинна займати педагогічна професія у цивілізованому, демократичному суспільстві і реальним станом учительства, відбивається на їх праці, виховній діяльності, самопочутті.

Таким чином, дослідження різних аспектів мотиваційної сфери особистості педагогів загальноосвітніх та професійно-технічних закладів свідчить, що сукупність спонукальних чинників вибору, привабливості і продовження педагогічної праці визначають спрямованість особистості вихователя на її діяльність. Виявлено: домінуючі мотиваційні чинники високопродуктивної виховної діяльності зумовлені ціннісними професійними орієнтаціями, які пов'язані з творчими, природними можливостями вихователя плекати, розвивати і навчати учнівську молодь. Саме кропіткий процес вирощування індивідуальності викликає справжню задоволеність і творчу насагу педагогів-майстрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 217 с.
2. Дубасенюк О.А., Гніда Г.П. Мотиви вибору педагогічної професії //Педагогіка: респ.наук.-метод. зб. – К.: Рад. школа, 1984. – Вип. 23. – С. 3-9.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Метод. пособие. – Санкт-Петербург – Рыбинск, 1993. – 54 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
6. Смирнов А.В., Смирнова Р.А. Статистическая обработка анкет, содержащие балльные школы //Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. тр. – Кострома, 1990. – С. 117-121
7. Ядов В.А. Социологическое исследование. Методология и методы. – М.: Наука, 1987. – 239 с.

Вознюк О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Обговорюється інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін. Ставиться завдання розробки психолого-педагогічної програми дослідження феномену громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох освітніх цілей розвитку людини у системі освіти – формування особистості, громадянина і фахівця.

Обсуждается интегративный подход к профессиональному развитию личности педагога в условиях цивилизационных изменений. Ставится задание разработки психолого-педагогической программы исследования феномену гражданского развития личности профессионала, который предусматривает сочетание в одном теоретико-методологическом поле трех образовательных целей развития человека в системе образования, – формирования личности, гражданина и специалиста.

Integral approach to professional development of teacher's personality in the conditions of civilizations changes is analyzed in the article. The task is set to develop of the psychological and pedagogical program of the research of the phenomenon of civil development of the personality of a professional which foresees the unification in one theoretical and methodological field three educational aims of man's development in the system of education - forming the personality, citizen and specialist.

Процес неперервного розвитку людини має забезпечуватися міждисциплінарними дослідженнями, які базуються на принципі синтезу знань, на людиномірних, ціннісних основах сучасних знань та технологій та мають забезпечуватися спільними зусиллями багатьох наукових установ. Це, у свою чергу, зумовлює надзвичайно динамічний розвиток сучасної педагогічної науки, що характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала. Відповідно, досить актуальним постає завдання побудови узагальненої і

збагаченої концептуальної моделі особистості педагога-професіонала, один із шляхів досягнення чого є аналіз процесу професійного розвитку особистості педагога у період цивілізаційних та парадигмальних освітніх змін, які зумовлюють нові вимоги до особистості педагога як фахівця та особистості.

Проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін. Починаючи з 1998 року в Україні було захищено близько 700 дисертації зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти. Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти, зокрема й професійної педагогічної освіти (С.Я. Батишев, А.П. Беляєва, М.Д. Крюков, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна, Б.Ф. Ломов, Н.Г. Ничкало, О.Ф. Федорова, В.Д. Шадріков), у сфері якої досліджуються різні аспекти професійно-педагогічної підготовки.

Зазначимо, що комплексне дослідження процесу професійного розвитку педагога реалізується у полі аналізу таких проблем, як формування готовності особистості до професійної діяльності (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, А.В. Брушлинський, С.Я. Батишев, О.М. Леонт'єв, Я.Л. Коломинський, Н.Л. Коломинський, В.В. Чебишева та ін.), особистісно-професійний розвиток і саморозвиток фахівців (Б.Г. Анан'єв, С.Я. Батишев, Л.С. Виготський, Б.Г. Гершунський, В.П. Зинченко, О.М. Леонт'єв, Н.Г. Ничкало, К. Роджерс, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, Е.Е. Симаюк, В. І. Слободчиков, Е. Фромм, Е.Ф. Зеєр, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, А.А. Вербицький та ін.); проблеми адаптації молодого вчителя (Є.С. Березняк, А.М. Бритвихін, О.Г. Мороз, С.В. Кондратьєва, С.В. Овдей); психолого-педагогічні проблеми діяльності молодого вчителя (С.Г. Вершловський, Г.М. Лесохін та ін.); педагогічне спілкування молодого вчителя як фактор його професійного становлення (Л.Є. Вовк); розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти (В.І. Бондар, І.П. Жерносек, Е. Еріксон, Д. Корріган, М.Ю. Красовицький, С.В. Крисюк, А.І. Кузьмінський, В.І. Маслов, Л. Міллер, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова, Т.І. Сущенко, О.П. Тонконога, П.В. Худоминський, М. Хаберман та ін.); підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (І.П. Жерносек, В.І. Маслов, М.Ю. Красовицький та ін.); психологічні засади процесу професійної адаптації молодого вчителя (О.Г. Солодухова); соціальна зрілість

молодого вчителя та соціально-педагогічні умови його професійного становлення (В.В. Радул); сучасні підходи до професійного становлення і розвитку молодого вчителя (Ф.Фуллер, Л. Шульман, А. Комбе та ін.), професійне становлення молодого вчителя (Т.Д. Щербан) [1–7].

Зазначимо, що кризові цивілізаційні зміни докорінно змінюють роль педагога у сучасному суспільстві, змінюючи його особистісні детермінанти, коли особливої актуальності набуває положення, що "тільки особистість може навчити і виховати особистість". За таких умов особливого значення набувають особистісні якості педагога-фахівця.

Відзначимо низку існуючих суперечностей між традиційними підходами до професійного розвитку особистості педагога та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечності між:

- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого інформаційно-технологічного середовища;
- традиційним лінійним мисленням і нелінійним імовірнісним синергетичним мисленням;
- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатогранним й варіативним;
- швидкими змінами виробничих і освітніх технологій і недостатніми навчальними ресурсами сучасної освіти, неспроможної повною мірою поспівати за цими змінами;
- вимогами суспільства до особистості педагога і недостатнім рівнем розвитку його особистісних та професійних якостей;
- потребою у створенні інноваційно-розвивального професійного середовища і недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення цього середовища.

Відтак, сучасна педагогічна наука у всьому розмаїтті її парадигмальних напрямів й підходів до аналізу проблеми розвитку особистості педагога-професіонала має бути спрямована на фундаментальне розв'язання суперечностей, які виникають у процесі формування особистості суб'єктів навчальної діяльності.

Таким чином, існує потреба в розробці теоретико-методологічних засад професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін, що і постає **метою** нашої статті. При цьому ми базуємося на припущенні, що професійний розвиток особистості педагога буде здійснюватися більш успішно за умови наукової розробки його теоретико-методологічних засад (які спричиняють цілісний комплекс відповідних дослідницьких завдань) на основі врахування цивілізаційно-парадигмальних кризових трансформацій, які докорінно змінюють соціальну роль і функції педагога та вимагають поглибленого

аналізу умов та механізмів розвитку його особистості.

Сучасні парадигмальні трансформації спричиняють певну зміну основ теоретико-методологічної бази системи психолого-педагогічних наук, які починають орієнтуватися на комплексні дослідження. Це, у свою чергу, позначається на потребі у комплексному вивченні розвитку людини у контексті освітньої траєкторії, що передбачає комплексний аналіз закономірностей та механізмів цілісного розвитку людини як фахівця, особистості і громадянина. Саме тому комплексне вивчення проблеми професійного розвитку особистості має привести до нових наукових результатів щодо професійного розвитку особистості педагога.

Зазначений процес розуміється як *взаємне потенціювання особистісних і професійних аспектів педагога та вихід на рівень системних якостей цілого*, що постає однією з провідних теоретико-методологічних засад нашого дослідження. Відтак, доцільно говорити про декілька теоретико-концептуальних засад, у площині яких зазначена наукова проблема виявляється актуальною та вимагає поглибленого дослідження.

Загальноцивілізаційні засади актуальності дослідження зумовлюються *соціальним замовленням сучасного суспільства на компетентного фахівця* та впливають із процесів докорінної зміни соціально-економічного і соціокультурного ландшафту сучасної людської цивілізації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, створює ситуацію, коли науково-технологічна інформація швидко застаріває. Це вимагає відповідної спрямованості системи професійної підготовки на фундаменталізацію й універсалізацію знань, на їх міждисциплінарний характер, на формування у майбутніх фахівців здатності використовувати ці знання в умовах швидких змін у сфері сучасних виробничих і освітніх технологій. *У цьому контексті особливої значущості набуває особистісний сенс діяльності, самосвідомість людини, її Я-концепція та самовизначення і самореалізація у професійній сфері, перехід від прагматично-техногенної орієнтації сучасної цивілізації до людиномірних орієнтирів її розвитку.* Тому проблема підготовки фахівців є об'єктом особливої уваги педагогічної науки протягом останніх десятиліть.

Діяльнісно-особистісні засади актуальності дослідження зумовлюються входженням людства в еру інформаційного стану, що докорінно змінює сучасні умови навчання і виховання в системі сучасної освіти, значно підвищуючи роль педагога, його особистості як інтегрального новоутворення, що постає метою розвитку і системотвірним началом людини. Саме сьогодні стає найбільш зрозумілою загальновідома педагогічна сентенція К. Д. Ушинського:

тільки *особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер*. Відтак, актуальним предметом дослідження педагогічної науки зараз постає педагог не тільки як фахівець, але й як особистість.

Системно-наукові і методологічні засади актуальності дослідження зумовлюються тим, що сучасна наука як форма суспільної свідомості і прикладна галузь перетворення життя увійшла в критичний період свого розвитку. Останнє позначається на зміні наукової парадигми пізнання та освоєння світу, що, у свою чергу, актуалізує розвиток комплексних наукових досліджень, які зосереджуються на феномені цілісності як фундаментального об'єкту та одночасно методологічного принципу дослідження світу. У зв'язку з цим потужний розвиток отримують комплексні дослідження. Стає зрозумілим, що тільки на їх ґрунті можна здійснити складні наукові проекти, переобтяжені, в силу інформаційного буму, фактологічною і теоретичною інформацією, експоненційний розвиток якої зумовлюється не тільки зростанням кількості нових знань, значним розширенням нових об'єктів пізнання, але й багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації: уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Таким чином, найбільшій ефективності і конструктивності набувають дослідження, які *інтегрують різні дослідницькі напрями та об'єднуються в єдине узагальнююче дослідницьке поле факти, теорії, наукові підходи з різних галузей сучасного знання*.

Аналіз державних освітніх документів України, зокрема Закону України "Про освіту" ("метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями") та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті" ("головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"), дозволяє диференціювати три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: **1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріота; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.**

Зазначений цілісний розвиток людини у контексті інтегрального формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний

розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини. Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та, взагалі, гуманітарного, дослідження, як *професійний розвиток особистості*. В ідеалі можна говорити про психолого-педагогічну програму дослідження феномену *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

Розвивально-професіографічні засади актуальності та доцільності дослідження проблеми професійного розвитку особистості педагога зумовлюються загальнонауковими закономірностями розвитку людини, професійний розвиток особистості якої здійснюється протягом неперервного становлення педагога-професіонала, що відбувається у системі а) середньої-спеціальної та б) вищої освіти, в) у період подальшої трудової діяльності, яка включає як саморозвиток педагога, так і його самовдосконалення у системі перепідготовки та додаткової професійної освіти, що окреслює андрагогічний аспект професійного розвитку особистості педагога. Суттєво, що саме на третій період розвитку професійних якостей педагога припадає остаточне формування його особистості як фахівця, коли кількісні зміни діалектичним чином трансформуються у якісні. Відтак, професійний розвиток особистості педагога у його найбільш суттєвих аспектах здійснюється на третьому підсумковому етапі становлення педагога-професіонала, що вимагає поглибленого дослідження.

Парадигмальні засади доцільності та актуальності дослідження зумовлюються зазначеною вище докорінною загальноцивілізаційною трансформацією сучасного життя, яке знаменується кризою сучасної системи освіти і є складовою глобальної цивілізаційної кризи, що значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідок цього явища проявляється у фрагментарності бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної і екологічної кризи, на девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Науковці зазначають, що нині під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах. Тому кризу сучасної освіти можна назвати кризою розмаїтості, яка пов'язана передусім з відсутністю однозначного

і зрозумілого способу включення освіти в сучасне суспільство, коли проблематичною залишається сама місія і призначення педагога. Відтак, ціннісно-сміслова неузгодженість, невизначеність у виборі цілей і засобів розв'язання проблем освіти його суб'єктами, їх позиційні розбіжності пов'язані, у свою чергу, з основами побудови і розуміння освіти. До цих засад відносяться педагогічні (освітні) парадигми, що зумовлюють сутність освіти як суспільного інституту. Таким чином, головною характеристикою сучасної освіти є вичерпаність основної педагогічної парадигми, і, як наслідок, зміна педагогічної парадигми, що виявляє парадигмальне різноманіття або поліпарадигмальність.

Вчені стверджують, що сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебувають в кризовому стані, що впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одної боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України.

Зазначений теоретичний аналіз дозволяє говорити про появу нових гуманітарно та професійно орієнтованих парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки, які актуалізувалися у контексті цивілізаційних трансформацій, та спричинили декларацію десятків нових освітніх парадигм.

Загалом, процес становлення нових освітніх парадигм зумовлює нові вимоги до особистості педагога-професіонала, які відбуваються за умов докорінних цивілізаційних змін, які знаменують собою різного роду кризи. Суттєво, що проблема кризи як головного показника епохи цивілізаційних змін, стає однією з ключових проблем гуманітарного знання й порушується у величезній кількості робіт значної кількості вчених, починаючи з кінця XIX століття. Так, Ф.Ніцше відзначав кризу християнської моралі, Р. Генон – кризу сучасного світу в цілому, О. Шпенглер – кризу європейської культури, А. Швейцер – кризу світогляду, А.Тойнбі – кризу західноєвропейської християнської цивілізації. Загалом, аналіз проблем, пов'язаних із цивілізаційним розвитком містяться у працях зарубіжних (А.Тойнбі, Г.Маркузе, Д.Белла, Х. Ортега-і-Гассета, Е.Тоффлера, К.Ясперса), та вітчизняних учених (В.Андрущенко, М.О. Бердяєва, В.Г.Кременя, П.О. Сорокіна та ін.).

Універсальним проблемним полем нових освітніх парадигм є *проблема розвитку особистості*, яка, своєю чергою, визначається певною метою, що спрямовує та організує цей розвиток. Якщо найбільш істотною й універсальною властивістю світу в цілому і кожного його

окремого елементу є рух, зміна, розвиток, то розвиток людини виступає її фундаментальною характеристикою, системотвірним чинником, що визначає інші людські властивості й особливості. Відтак, наявна парадигмальна множинність підходів до професійного розвитку особистості в системі освіти, а розвиток людини, її особистості постає важливою практичною і світоглядною проблемою, яка особливо гостро стоїть нині перед людством, що увійшло до третього тисячоліття своєї історії.

Таким чином, проблеми розвитку особистості, зокрема й педагога, у контексті кризових змін розвитку сучасної цивілізації постають вельми актуальними. У цьому аспекті доцільно відзначити теоретичну необхідність інтеграції існуючих парадигмальних напрямів професійного розвитку особистості педагога. Тому інтегративний підхід до аналізу професійно-педагогічного розвитку особистості педагога виявляє потребу в поєднанні щонайменше двох напрямів – особистісного і професійного, що передбачає аналіз *професійного розвитку особистості*.

Проведений теоретичний аналіз засвідчує, що перспективи зазначеного дослідження пов'язані із аналізом феномену *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти. Це дасть можливість уперше в історії педагогічної думки сформулювати комплексну (триєдину), синергетичну за своєю сутністю мету неперервного розвитку людини. При цьому таке дослідження орієнтоване на метакомплексний характер, оскільки залучає як гуманітарні, так і природничі, як наукові, так і релігійні засади та шляхи дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як громадянина, особистості, професіонала), що має в ідеалі поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, релігійно-філософський та науково-теоретичні стратегії пізнання світу, знаннево-фактологічний та морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання [1]. У цілому, зазначене дослідження спрямоване на розробку фундаментальних теоретичних засад та практичного інструментарію цілісного розвитку людини, що мають бути реалізовані в універсальних людинознавчих інтегрованих курсах (та відповідних тренінгових технологіях), в яких представлено синтез сучасних знань та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: Монографія / О.А. Дубасенюк. – Житомир: держ. пед. ун-т, 1995. – 260 с.

3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
4. Палтышев Н.Н. Педагогическое мастерство и пути его достижения: Учеб.-метод.пособие / Н.Н. Палтышев. – К., 2000. – 119 с.
5. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія / С.О. Сисоєва. – К.: Книжкове видавн. “Каравела”, 1998. – 150 с.
6. Таланова Ж. В. Трансформація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні в процесі реформ упродовж 1987-2008 років: досвід для сьогодення / Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія творчої особистості: проблеми і пошуки: [зб. наук, праць / редкол.: Т. Сущенко (голови, ред.) та ін.]. – Запоріжжя. – 2009. – Вип. 54. – 500 с.
7. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально-педагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.

Дем'янчук О.О.,
аспірантка

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА У ПЛІЩИНІ ПРОЦЕСІВ ФОРМУВАННЯ В НЬОГО ГНОСТИЧНИХ УМІНЬ

Рассматриваются главные аспекты профессионального становления молодого педагога в контексте формирования гностических умений. Отмечается, что в процессе формирования гностических умений происходит переосмысление сущности простых действий, которые становятся в составе сложного гностического умения условием успешного выполнения поставленных целей и заданий по работе с педагогической информацией. Показателем процесса формирования гностических умений может считаться наличие способностей к "приспособлению", "вживанию" к новой ситуации и к осознанию и обработке новой информации.

The main aspects of professional becoming young teacher are examined in the context of forming the gnostic skill. It is marked that in the process of forming the gnostic skills there is the process of rethinking the essence of simple actions which in composition the complex gnostic skills become the condition of successful performance of the put goals and tasks in the work with pedagogical information. The indicators of the process of gnostic skills can be considered the ability for "adaptation", to "integrating" to the new situation and to the awareness and processing of new information.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти і відповідно розпочався процес її модернізації з урахуванням потреб сучасного інформаційно – технологічного суспільства. Інтеграція України в європейський і світовий простір актуалізує проблему підготовки нової генерації вчителів. Це насамперед стосується педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів віком до 30 років, кількість яких становить 22,2 % від загальної кількості учителів. Інтелектуальний і духовний потенціал молодих учителів має бути реалізовано в умовах оновлення вітчизняної системи освіти, оскільки ця категорія освітян є дієвою, мобільною, здатною сприймати зміни та брати в них активну участь.

Проте цей період життя вчителя в усьому світі визначається як найбільш напружений, оскільки пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин, різкою зміною стану студента на статус учителя, коли необхідно встановлювати стосунки з різними суб'єктами

освітнього процесу.

Тому проблема оптимізації процесу професійного становлення молодого вчителя вимагає не лише нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, але і перегляду структури та змісту професійної освіти, професійної адаптації молодого педагога до професії вчителя. Також подальшого розвитку потребують педагогічні уміння молодого педагога, серед яких важливе місце займають гностичні вміння, враховуючи професійну ідентичність особистості та професії, професійної компетентності та творчості.

Проблема професійного становлення молодого педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Нагальність вирішення поставлених у дисертаційному дослідженні завдань підкреслюється законодавчо у ряді державних документах (Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття), "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті", Проект Закону "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" від 10.12.2008 р. У них визначено пріоритетні завдання вищої школи щодо підготовки студентської молоді до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, виховання майбутніх спеціалістів як найвищої цінності суспільства, розвиток їх талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей.

Це вимагає від системи післядипломної освіти, зокрема педагогічної, розробки дієвих моделей і технологій професійного становлення за галузями підготовки фахівців на основі сучасного теоретико-методологічного підґрунтя; підбору відповідного змісту післядипломної педагогічної освіти, збереження традиційних і апробування інноваційних методів і форм професійного становлення тощо.

З цією метою держава забезпечує: розробку та вдосконалення нормативно-правової бази професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників; прогнозування та задоволення потреб суспільства у зазначених працівників; розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, де здійснюється підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і

науково-педагогічних працівників; розробку та запровадження державних стандартів педагогічної освіти різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і державних стандартів післядипломної педагогічної освіти; оволодіння педагогічними працівниками сучасними інформаційними технологіями; періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників; впровадження системи цільового державного фінансування підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійного вдосконалення; поліпшення системи стимулювання професійного зростання педагогічних і науково-педагогічних працівників, можливість вивчення іноземних мов.

Спостерігається загострення суперечності між соціально-педагогічними передумовами, що забезпечують можливості ефективного формування комплексних педагогічних умінь, з одного боку, та недостатньою теоретико-методичною розробленістю означеної проблеми, з іншого. Проблема підготовки конкурентоспроможного фахівця привернула увагу не лише педагогів, а й філософів (П.В. Копнін, П.А. Кравченко та ін.), соціологів (Л.І. Герасіна, В.Г. Кузь та ін.), психологів (С.Д. Максименко, О.М. Ткаченко та ін.), переважно в контексті проблеми єдності теорії і практики, що є цілком закономірним з огляду на універсальність і постійний розвиток цього феномену.

Проблема розвитку гностичних умінь молодих педагогів вивчається в сучасній психолого-педагогічній науці в різних аспектах: як структурний компонент загальнопрофесійного становлення молодого фахівця; як необхідна умова становлення професійної компетентності молодого педагога; як характеристика розвитку пізнавально-рефлексивних здібностей майбутнього фахівця тощо. Питання підготовки конкурентоспроможного фахівця привертають увагу не лише педагогів, а й філософів (П.В. Копнін, П.А. Кравченко та ін.), соціологів (Л.І. Герасіна, В.Г. Кузь та ін.), психологів (С.Д. Максименко, О.М. Ткаченко та ін.), переважно в контексті проблеми єдності теорії і практики, що є цілком закономірним з огляду на універсальність і постійний розвиток цього феномену.

У професійно-педагогічній підготовці вчителів найбільш дослідженими є дидактичні (Т.В. Амельченко, Н.В. Воскресенська, А.А. Кендюхова, Н.Б. Максименко та ін.), виховні (С.В. Зверева, Г.Г. Кит, Г.В. Троцько та ін.), мовленнєві (Н.В. Лесняк, О.І. Попова та ін.), проектувальні (І.М. Шапошнікова, І.І. Ковальчук), прогностичні (М.С. Севастюк), комунікативні (Н.П. Готгельф, Л.О. Савенкова та ін.), інформаційні (Н.Д. Царьова) вміння педагога. У дисертаційних роботах останніх років формування педагогічних умінь у студентів та молодих учителів досліджувалося переважно за дидактичними, виховними,

загально педагогічними напрямками. Актуальним залишається дослідження процесу професійного становлення молодого педагога, а також проблеми формування у нього гностичних умінь.

Мета статті, таким чином – визначити головні аспекти професійного становлення молодого педагога у контексті формування гностичних умінь.

Одним з провідних завдань процесу професійного становлення молодого педагога є перетворення особистості колишнього студента педагогічного вузу на спеціаліста, здатного розв'язувати проблеми навчання і виховання школярів. Тому оптимізація процесу професійного становлення молодого вчителя вимагає не лише нових ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу, але і перегляду структури та змісту після професійної освіти, професійної адаптації молодого педагога до професії вчителя, а також подальшого розвитку його педагогічних умінь, серед яких і гностичні – при врахуванні професійної ідентичності особистості та професії, професійної компетентності та творчості.

Проблема професійного становлення молодого педагога залишається актуальною в сучасній науковій думці як результат реалізації тенденції до технологізації та інтенсифікації різних сфер життя суспільства з одного боку, та нереалізованості цих процесів унаслідок низки об'єктивних і суб'єктивних чинників у сфері освіти. В Україні стрімко зростає вартість людського капіталу, що ставить перед професійною освітою та педагогікою післядипломної освіти нові завдання з підготовки спеціалістів високого рівня кваліфікації, який відповідав би європейським та світовим стандартам.

Жодна професія сучасного світу не відчуває такого сильного напруження на розтині між двома полюсами, як професія шкільного вчителя. З одного боку, педагог – державний службовець, зобов'язаний виконувати державне замовлення, зумовлене, насамперед, інтересами збереження і стійкості суспільства; з іншого боку – вчитель має справу з індивідуумом, особистістю, яка розвивається [4–7].

Відповідно до поширеної концепції (Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спірін та ін.) педагогічну діяльність доцільно розглядати як *процес розв'язання педагогом низки педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети, яка полягає у педагогічному керуванні процесом становлення особистості учня*. При цьому "вчитель не просто висуває певні педагогічні цілі, але й домагається, щоб останні були внутрішньо прийняті учнями; він не лише розробляє способи досягнення цих цілей, але й створює умови для того, щоб вони були освоєні учнями; він не тільки оцінює результати діяльності учнів, але й формує у них здатність до самооцінки тощо" [1, с. 83-85].

При цьому педагогічна задача може розумітися як структурна одиниця мисленої (гностичної) діяльності вчителя. Таким чином,

функціями його мислення виступають:

- аналіз конкретних педагогічних ситуацій;
- постановка задачі у конкретних умовах діяльності; конструювання планів розв'язання цих задач;
- регулювання процесу здійснення цих планів; оцінка отриманих результатів.

Загалом, центральним компонентом мислення вчителя є прийняття педагогічного рішення, яке здійснюється на основі певного категоріального апарату, "згущеного" до безпосередньої когнітивної основи професійного мислення вчителя [1–3].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що логіка руху теоретичних знань при виробленні педагогічного рішення така:

- загальну спрямованість задають провідні психолого-педагогічні ідеї, освоєні вчителем на рівні особистісних переконань;
- останні знаходять своє втілення у конструктивно-методичних схемах рішення, які вже враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій;
- основою регулювання практичної взаємодії з учнями виступає оперативний образ ситуації, де відображені як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії учителя з учнями у даний момент часу.

Загалом, відповідно до логіки та етапів вирішення педагогічних завдань, у сфері діяльності вчителя доцільно виділити певні *оперативно-структурні функції*:

- гностичну (ґрунтується на глибокому усвідомленні кінцевих цілей навчання, на визначенні пізнавальних можливостей студентів і джерел, що викликають труднощі під час засвоєння студентами навчальної інформації);
- конструктивно-планувальну (передбачає планування і конструювання навчальної інформації в системі уроків та окремих уроків різного типу);
- організаційну (реалізується на базі вмінь обирати оптимальні способи організації своєї діяльності і діяльності студентів).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що для успішного здійснення гностичної діяльності молодим педагогам у контексті розв'язання педагогічної задачі необхідно володіти сукупністю гностичних умінь, які є її основною та невід'ємною частиною.

Зазначимо, що важливу роль у мислительному пошуку шляхів розв'язання педагогічної задачі виконують, крім гностичних, проєктувальні вміння вчителя (1) планування дій, пов'язаних із розв'язанням задачі; 2) відбір найбільш раціональних і ефективних способів їх здійснення; 3) передбачення можливих труднощів при організації самостійної роботи учнів; 4) прогнозування ефективності обраної методики розв'язання задачі). Крім того, важливим

компонентом продуктивної діяльності вчителя на етапі оформлення розв'язання задачі є конструктивні вміння (1) композиційна побудова навчально-пізнавальної діяльності; 2) програвання різних варіантів її реалізації). На завершальному етапі розв'язання педагогічної задачі на передній план виступає контролююча гностична діяльність, яка потребує аналізу знайденого результату, коли успішність цієї діяльності значною мірою залежить від сформованості у педагога таких гностичних умінь, як формулювання мети аналізу і висновків, вибір критеріїв якості розв'язування задачі, узагальнення й поширення одержаних результатів на частинні випадки, оцінка доцільності обраних педагогічних дій, фіксація вчителем власних методичних знахідок і помилок.

Зазначимо, що саме гностичні як інтегративно-наскрізні вміння дають змогу творчо здійснювати всі інші структурно-оперативні функції. При цьому гностична функція передбачає вивчення: змісту і способів впливу на учнів на основі розуміння їхнього внутрішнього стану; вікових і індивідуальних особливостей учнів; особливостей процесу і результатів власної діяльності, її вад і переваг.

При цьому гностичні здібності забезпечують:

- чутливість педагога щодо вибору способів одержання інформації про світ;
- формування морального, трудового, інтелектуального фонду особистості; здатності до швидкого й творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення учнів у зв'язку із цілями формування особистості;
- акумулювання плідної інформації про себе й інших, про студентів, що дає змогу стимулювати формування контролю й саморегуляції: тим самим задовольняються потреби й можливості студентів.

Ознакою високорозвинених гностичних здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення учнів з метою прийняття обґрунтованих рішень стосовно них, винахідливість у способах навчання студентів наукових методів самовиховання, саморозвитку й самоконтролю.

Суттєвою складовою й показником розвитку гностичного компонента педагога є знання й уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Гностичний компонент впливає на формування світогляду, що виявляється в стійкій системі ставлень до світу, праці, інших людей і самого себе; на активність життєвої позиції.

Важливими є й загальнокультурні, так звані фонові знання, уміння у сфері мистецтва й літератури, релігії, права, політики й соціального життя, екологічні проблеми. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особистість фахівця вищої школи, як і спеціальні, предметні знання (знання предмета, знання з педагогіки,

психології, методики викладання).

Гностична функція вчителя є провідною, оскільки пізнавальна діяльність у процесі навчання є основним видом діяльності, без якого неможливі (або стають неповноцінними) всі інші її види. Гностична функція реалізується ефективно, якщо її результатом є правильна самооцінка, самоконтроль, самосвідомість, самопроекування, самоуправління тих, хто навчає і навчається. Без реалізації гностичної функції педагогічна діяльність учителя неефективна і формальна.

Відтак, предметом гностичної діяльності є система навчання, усвідомлена вчителем як елемент системи освіти та як самостійна саморозвивальна й саморегулююча система єдності компонентів: цілей навчання, змісту навчального предмету, процесу, методів та засобів навчання. В якості мінімальної одиниці гностичної діяльності виступає гностична задача; продуктом гностичної діяльності є сформована та сформульована педагогічна задача; а її результатом – вирішення цієї задачі.

Аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що в основі гностичної діяльності молодого педагога знаходяться три основні групи дій:

- аналіз навчального матеріалу, посібників, програми;
- спостереження за навчальною діяльністю учнів з оволодіння матеріалом, її аналіз та оцінка, визначення рівня навченості з предмету, оволодіння прийомами навчальної діяльності, виявлення інтересів та характеру відносин учнів до предмету та вчителя;
- спостереження (рефлексія) за своєю поведінкою і діяльністю на уроці щодо організації навчальної діяльності учнів, а також діяльності інших педагогів з метою вивчення та запозичення позитивного досвіду їх роботи і відповідний аналіз.

З цієї точки зору, гностична діяльність розглядається як діяльність, що охоплює такі сфери, як визначення рівня сформованості основних груп умінь учнів, характеристика психологічного фону груп учнів, рівня вмотивованості навчання, тобто це свого роду аналітико-прогностична діяльність вчителя – організатора навчального процесу.

Успішна реалізація гностичної діяльності ґрунтується на чіткості усвідомлених кінцевих цілей навчання, на знанні специфіки та структури змісту даного навчального предмету, принципів його розділення на гностичні одиниці, виділення їх головних ознак та властивостей як об'єктів засвоєння, а також на знання чинників можливих труднощів засвоєння навчального матеріалу, запропонованих у посібниках.

Гностична діяльність як стрижень пронизує процес вирішення навчальних задач в період підготовки та планування уроку, на етапі проведення уроку та в ході аналізу досягнень на проведеному уроці. При цьому гностична діяльність на уроці пов'язана зі спостереженням

за характером змін основних компонентів структури вирішуваних методичних задач та критичної оцінки отриманого результату з метою внесення необхідних коректив в намічений план. Після уроку даний вид діяльності пов'язаний з аналізом проведеного уроку шляхом порівняння запланованої цілі та отриманого результату для оцінки ефективності використаних методів та прийомів навчання та внесення коректив при плануванні наступного уроку.

Таким чином, гностична діяльність вчителя розглядається як процес, пов'язаний з професійно-педагогічною спостережливістю, проектуванням навчальної діяльності учнів, регулюванням педагогічного процесу; він включає в себе постановку педагогічних задач та аналіз адекватності дій учнів щодо запропонованих завдань.

Розглядаючи процес формування у молодого педагога гностичних вмінь, слід підкреслити, що на першому етапі, коли ще не досконало сформувались умовнорефлекторні зв'язки, вміння сприймати, систематизувати та трансформувати інформацію, реалізуються при контролі мислення – пізнавальної діяльності вищого рівня. У подальшому формується нова репрезентація думок шляхом перетворення інформації. Тому можливо говорити про те, що гностичні вміння це проявлена (доведена) готовність до досягнення цілі в гностичній діяльності шляхом досягнення її під більш строгішим контролем зі сторони мислення, з осмисленням усієї системи накопичених дій чи частини цієї системи. При цьому відбувається деяка маніпуляція знаннями, з'єднання цих знань з подальшою інформацією та зміна ситуації.

В уміннях осмислювати систематизувати, переносити інформацію закладено особисті можливості молодого педагога діяти щодо конкретної когнітивної системи, але реалізація цих можливостей можлива тільки при їх особистій діяльності.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що процес формування гностичних умінь включає в себе:

- осмислення молодим педагогом професійної та особистісної значущості формування гностичних умінь, вважаються інтегральними;
- цілі та задачі які стоять перед попередньою гностичною діяльністю з осмислення, декодування, систематизації та трансформації отриманої педагогічної інформації, укріпленню інформаційних структур, утворенню нової моделі інформації;
- розкриття сутності гностичних умінь сприймати, систематизувати, переносити інформацію, зміст цих умінь, які є сукупністю дій та операцій,;
- розробка програми формування гностичних умінь;
- організація та здійснення практичної діяльності з оволодіння гностичними вміннями;
- оцінка та контроль рівня сформованості гностичних умінь.

Ефект оволодіння гностичними вміннями залежить також від глибокого засвоєння теоретичних знань та заснованих на них практичних дій, ознайомлення із засобами дій та розуміння їх.

Узагальнюючи, ми можемо виділити теоретичний та практичний етапи формування гностичних умінь.

На теоретичному етапі утворюється теоретична підготовка майбутнього спеціаліста щодо знайомлення з різними гностичними стилями педагогічної діяльності, а також формуються вміння, необхідні для сприйняття різної інформації, тобто сенсорно-перцептивні та уважні вміння, що використовуються для зберігання та переосмислення інформації.

Загалом, на теоретичному етапі відбувається:

- ознайомлення з сутністю та змістом гностичних умінь, які дозволять молодому вчителю систематизувати трансформувати, отриману педагогічну інформацію;

- оцінювання гностичних умінь як інтегральних, необхідних для реалізації любого виду діяльності на усіх етапах вирішення педагогічних задач;

- формування вміння ефективного мислення та сприйняття інформації.

На практичному етапі формування гностичних умінь набувають більш узагальненої форми. Сприйняття та осмислення інформації приводить до закріплення інформаційної одиниці. В різних педагогічних ситуаціях формується вміння "відфільтрувати" інформацію та використовувати її з урахуванням умов запропонованої ситуації.

На практичному етапі формування гностичних умінь відбувається:

- актуалізація вже придбаних умінь (конструктивних, комунікативних та інших);

- організація вправ для формування умінь систематизувати та переносити інформацію;

- організація використання умінь систематизувати та переносити інформацію до нової ситуації.

Як засвідчує проведений теоретичний аналіз, процес формування гностичних умінь у молодих педагогів детермінується не тільки загальною необхідністю навчання та виховання взагалі, але і загальними характеристиками інформаційних процесів, які є основою змісту навчання тому чи іншому предмету.

Відтак, формування гностичних умінь – процес поетапний, в якому нова складна дія складається з більш простих вже відомих дій та інформації. В процесі формування гностичних умінь відбувається переосмислення сутності простих дій, які стають у складі складного гностичного вміння умовою успішного виконання поставлених цілей та

завдань по роботі з педагогічною інформацією. А показником процесу формування гностичних умінь може вважатися наявність здібностей до "приспосовуванню", "вживанню" до нової ситуації та до усвідомлення та обробки нової інформації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заброцький М.М. Теоретичні проблеми професійного розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти// Актуальні проблеми психології Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – ТЛЮ, вип.1. –Київ-Ніжин: Вид-во НДУ ДС «Міланік», 2007. – С.83-85.
2. Заброцький М.М., Максименко С.Д., Щербан Т.Д. Теоретико-методологічний аналіз професійної діяльності учителів-початківців. – Київ-Житомир, 2000. – 32 с.
3. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 185 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Знание, 1993. – 325 с.
- 6.Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К.Маркова, А.Я.Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 3-9.
7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

Костюшко Ю.О.,
кандидат педагогічних наук, доцент;
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОЦЕСИ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ ПЕДАГОГОМ В УМОВАХ СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ

Розглядаються особливості прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту. Робиться висновок, що процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо, що передбачає те, що вчитель знаходить та демонструє оригінальні підходи щодо розвитку конфлікту, знаходить найбільш педагогічно доцільний варіант, який сприяє розвиткові особистості дитини і відповідає виховному ідеалу

The features of decision-making by a teacher are examined in the conditions of situation of conflict. The conclusion is drawn, that a decision-making process in the situation of conflict is carried out by every teacher independently, individually, creatively, that foresees that a teacher finds and demonstrates original approaches as for the development of conflict, finds the most pedagogically expedient variant which assists to the child's personality development and meets the educating ideal.

Динамічний розвиток педагогічної освіти в незалежній Україні потребує підвищення відповідальності загальноосвітніх закладів за виховання та підготовку учнівської молоді до реалій життя, їх спроможність адаптуватися до постійних змін у суспільстві, які супроводжуються стресами і конфліктами, здатність вирішувати соціально-психологічні суперечності. Розв'язання цієї проблеми ставить якісно нові вимоги до міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у навчально-виховному процесі та підготовки майбутніх учителів до конструктивної участі в ній.

Історія людства завжди супроводжувалася соціальними конфліктами: між містами та державами, етносами і народами, релігійними конфесіями, соціальними групами та класами; сімейними, міжособистісними та внутрішньоособистісними. Вирішення конфлікту з позиції сили (в історичному контексті та в сучасних умовах) призводить до наростання соціальних трансформацій, до поширення деструктивних тенденцій формування особистості.

Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич,

О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Педагогічні аспекти проблеми міжособистісної взаємодії висвітлювалися в працях В.А. Кан-Каліка, Ю.М. Кулюткіна, А.Й. Капської, Л.В. Кондрашової, А.В. Мудрика, О.Г. Мороза, Л.І. Рувінського, Л.О. Савенкової, А.А. Реана та ін.; психологічні – Г.М. Андрєєвої, О.О. Бодальова, І.Д. Беха, О.В. Киричука, Г.А. Ковальова, Б.Ф. Ломова, О.О. Леонтьєва, Л.О. Петровської, Б.Д. Паригіна, І.В. Страхова та ін.

Особливо важливим у контексті зазначеного вище постає процес прийняття рішення педагогом в умовах ситуації конфлікту, чому і присвячена наша стаття.

Квінтесенцією педагогічної діяльності, педагогічних дій, зусиль, функцій учителя є момент прийняття рішення. Необхідність прийняття рішення пронизує все, що робить учитель, формулюючи мету, розв'язуючи задачі й реалізуючи їх досягнення. Під рішенням будемо розуміти вибір альтернатив, які складають педагогічний ресурс учителя.

Надто складно розв'язати проблему в умовах деструктивної, напруженої або суперечливої взаємодії. Для ситуації конфлікту складність зумовлена такими чинниками, як невизначеність вихідних даних (суперечливість, часто хибність даних про ситуацію), неусвідомленість предмета (об'єкта) зіткнення, негативні емоції (страх, гнів, недовіра, смуток тощо).

На відміну від інших сфер (політики, виробництва, бізнесу тощо), у педагогічному процесі результат наперед визначений (модель визначеного майбутнього) – це повне вирішення конфлікту, ліквідація його джерел. За інших умов (придушення однієї із сторін або роз'єднання суб'єктів протидії) він набуватиме інших форм чи перетворюватиметься на тривалий конфлікт і з часом загострюється.

Для повного розв'язання ситуації конфлікту необхідно чітко уявляти, яким буде результат прийняття системи рішень, що реалізуються в конкретних діях. Пошук дій (вибір альтернатив) перетворює існуючу ситуацію конфлікту на бажану, що відповідає поставленій меті та певним критеріям.

Продуктивно розв'язати ситуацію конфлікту – це означає побудувати оптимально орієнтовану основу дій, створити необхідні умови для їх виконання та ефективно виконати дії, які призведуть до очікуваного результату. Від педагога, який приймає рішення в ситуації конфлікту, вимагається розуміння, самоаналіз основ власних дій та відповідальність за їх наслідки. Це твердження передбачає наявність осмисленої мети-результату (яка відповідає виховному ідеалу) та усвідомленого прийняття рішень під час міжособистісної взаємодії, які

мають призвести до повного вичерпування конфлікту на відміну від імпульсивних, емоційних, традиційних або вольових рішень.

Моделювання бажаного результату в педагогічному процесі передуює дії і, безумовно, впливає на вибір учителем рішень. Творча активність людини завжди цілеспрямована – характерним для неї є чітке уявлення про мету та пошук засобів досягнення шляхом доцільно орієнтованих дій. Як зазначав І.М.Фейгенберг, вирішення проблемної ситуації полягає саме в тому, щоб прийняти рішення, яке дозволить досягнути визначеної мети у заданій вихідній ситуації, та реалізувати його [6]. Під час прийняття рішення в ситуації конфлікту необхідно чітко усвідомлювати ієрархію цілей. Спрямованість педагога на кінцеву визначену мету вирішення ситуації конфлікту підпорядковує всі проміжні рішення й робить їх більш прозорими та цілеспрямованими.

Отже, процес вирішення ситуації конфлікту під час міжособистісної взаємодії вимагає від педагога чіткого усвідомлення кінцевої мети та прийняття рішень про дії, які призведуть до її досягнення в існуючій ситуації.

Розглянемо глибше поняття прийняття рішення. Як зазначав К.Дункер, рішення завжди є варіацією якогось критичного моменту ситуації [7]. Тому прийняття рішення пов'язане з вирішенням проблем – перетворення вихідної проблеми на продуктивний процес.

Момент прийняття рішення відбувається на етапі, коли певні ідеї, погляди, установки, уявлення набули свого оформлення і наступає момент їх конкретної реалізації. Ми поділяємо погляди П.К.Анохіна, який стверджував, що прийняття рішення переводить один системний процес (у нашому дослідженні ситуації конфлікту) в інший системний процес – програму дій (у нашому випадку розв'язання ситуації конфлікту) [1].

Необхідно зазначити, що прийняття рішення – це психологічний процес. Кожна людина протягом дня приймає велику кількість рішень, більшість з яких мають стереотипний характер.

В умовах ситуації конфлікту простіше прийняти типові, стандартні рішення, значно складніше – продуктивні, конструктивні. На сьогодні в науці найбільш усталеною є така типологія підходів щодо процесу прийняття рішень: *інтуїтивний*, заснований на судженнях, та *раціональний*. Інтуїтивні рішення – це вибір, зроблений лише на основі відчуття, що він правильний. Свідоме ж порівняння „за” і „проти” відносно кожної альтернативи відсутнє. Рішення, які ґрунтуються на судженнях, – це вибір, зумовлений знаннями та накопиченим досвідом. Раціональні рішення базуються на аналітичному процесі та об'єктивних критеріях.

Для ситуації педагогічного конфлікту важливим є прийняття оптимального за певних умов розв'язання, яке б принесло користь для всіх. Учителю бажано оцінювати свої власні сили та можливості, а саме

практичне рішення повинно бути максимально простим та ясным і з самого початку зрозумілим та прийнятним дитиною. Важко стверджувати, що в складних критичних ситуаціях (до яких належить і конфлікт) людина спирається на об'єктивні критерії і виконує певні логічні правила. Ситуація конфлікту, як правило, супроводжується негативними емоціями (страх, гнів, ненависть тощо), які гальмують нормальний прояв здорового глузду. Під час ситуації реального конфлікту більшість людей (наші дослідження, викладені в другому розділі, це підтверджують) проявляє надто стереотипну деструктивну поведінку: колабораціонізм, конфронтація, контратака, ухиляння і т.і.

Лише невеликий відсоток людей демонструють співробітництво у вирішенні проблем. Це викликано великою детермінованістю поведінки, інтуїтивним та заснованим на судженнях підході щодо прийняття рішень.

На сьогодні підхід, який базується на прийнятті раціональних рішень у ситуації конфлікту, досліджується нормативними науками, а саме: праксеологією та теорією ігор. Метою цих наук є розроблення норм поведінки (правил, принципів), які дозволяють людині, що приймає рішення, найбільш оптимально (раціонально) розв'язати конфлікт. Ці норми або є результатом узагальнення людського досвіду, або отримані за допомогою математичних методів.

Як зазначає Ю.П.Пономарьов стосовно причин та природи конфлікту, то це питання залишається осторонь, не розглядається вплив особистості на процес пошуку, вибору та ефективності рішення [5]. Дослідження динаміки поведінки людей в умовах протидії підтверджують прагнення кожного з суб'єктів до перемоги. Вони демонструють при цьому поведінку критиканства, звинувачень, поглиблення розбіжностей, ведення «підривної» діяльності тощо.

Механізм мислення людини в реальному конфлікті визначається не принципами нормативних наук, а особистими, людськими принципами, які визначають поведінку під час конфлікту. Гуманістичною педагогікою доведено, що людині не можна ззовні нав'язати норми чи програму поведінки, проте можна допомогти їй у формуванні бажаних або необхідних моделей поведінки.

Дії педагога під час виникнення конфлікту повинні визначатися, насамперед, перспективою відношень, відповідних виховному ідеалу, проявом яких у конкретний момент є певний психофізіологічний стан. Такий стан у ситуації конфлікту веде не до уникнення або придушення конфлікту, а до його повного вирішення.

Факт прийняття суб'єктом раціональних рішень у ситуації конфлікту є незаперечним. Його реалізація можлива за єдиної умови – контролю за емоційною та вольовою сферами, який досягається саморегуляцією робочого самопочуття педагога.

Розглянемо найбільш повну структуру етапів раціонального прийняття рішень (рис. 1.).

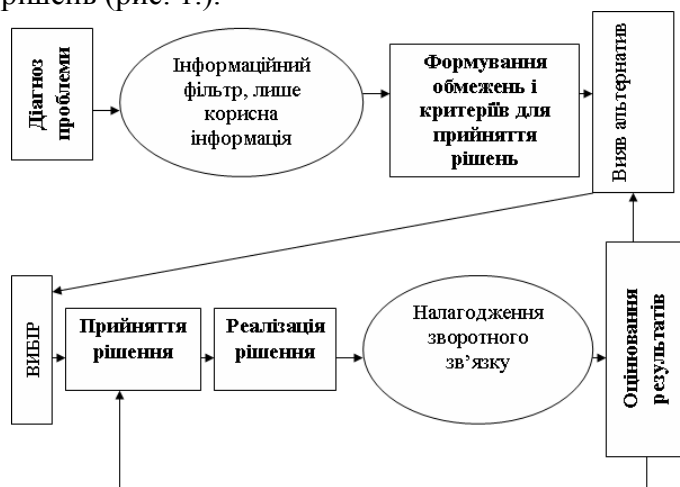


Рис. 1. Етапи прийняття і реалізації раціональних рішень

Етапи раціонального прийняття рішень в умовах ситуації конфлікту вимагають певної конкретизації та ряду доповнень й уточнень.

По-перше, прийняття рішення передбачає свідомий вибір альтернатив. Проте на відміну від інших галузей виникнення суперечливих проблемних ситуацій конфлікт у педагогічному процесі має визначений кінцевий результат і повинен сприяти особистісному зростанню дитини.

По-друге, необхідно визначити ризик вчителя під час конфліктної взаємодії з учнями та міру його відповідальності.

По-третє, виявити які чинники впливають на прийняття рішень.

По-четверте, як конфліктну ситуацію перевести на конструктивний творчий процес.

По-п'яте, визначити найбільш продуктивну стратегію прийняття рішення в ситуації конфлікту. Прийняття вчителем рішення про дії та їх успішність залежить не лише від уміння зробити продуктивний вибір альтернативних підходів, але й від впевненості чи невпевненості в коректності свого рішення. Впевненість з'являється, коли страх за власні дії зведений до мінімуму. Як зазначають Е.Мушик та Т.Мюллер, центральну роль в аналізі проблеми прийняття рішення відіграє поняття ризику [4].

Приймаючи рішення в умовах невизначеності щодо наслідків власних дій реалізованого вибору під час взаємодії, педагог ризикує, перш за все, відхилитися від кінцевої мети, по-друге, поглибити і розширити конфлікт. Сфера впливу особистісних характеристик учителя, який приймає рішення, досить широка. Але варіанти рішення

визначаються, головним чином, параметрами ідеального результату та конструктивними стратегіями міжособистісної взаємодії.

Під час вирішення конфлікту шлях до успіху є дуже відповідальним, а, навпаки, шлях до поразки передбачає зменшення (мінімізацію) відповідальності. Надто часто можна почути від учителів подібні вислови: „Я нічого не можу вдіяти, тому що ...”, „Я прагнув досягти високих результатів на уроці, проте невихованість учнів завадила цьому”, „Це педагогічна система (технологія) X призводить до конфлікту, це промах авторів X-системи, а не мій” і т.ін. Для того, щоб не нести відповідальності, нічого не вирішувати, не досягати успіху, слід ігнорувати, опиратися, уникати (шлях до безвідповідальності). Зовсім інше – відповідальність – це здатність турбуватися про щось, досягати чогось, бути чимось, розпочинати зміни як власні, так і в оточуючому середовищі, оберігати, допомагати, кохати, бути зацікавленим. Кожен педагог має відповідати за все в межах його контролю та повноважень. І як наслідок цього – він постійно знаходиться в стані аналізу, приймає рішення, за які повністю відповідає. Відповідальність педагога за все, що він робить, – підґрунтя його взаємодії в ситуації конфлікту.

Чинники, що впливають на прийняття рішення під час конфліктної взаємодії, можуть бути як суб'єктивними, так і об'єктивними. М.Мескон, Н.Альберт та Ф.Хедоурі виділяють такі фактори, які загалом впливають на ситуацію вибору рішення: 1) особистісні характеристики; 2) середовище; 3) ризик; 4) невизначеність; 5) час; 6) інформаційні обмеження; 7) поведінкові обмеження; 8) негативні наслідки [3].

Д.Креч, Р.Крачфілд та Н.Лівсон розглядають фактори, які визначають розв'язання задач: ситуаційні; часова організація та установка (установка надто сильно впливає на прийняття рішення); емоційні та мотиваційні стани; особистісні характеристики. Підсумовуючи розглянуті фактори, вважаємо за необхідне у ситуації конфлікту враховувати такі, як: 1) рівність сил; 2) бажання примирення; 3) вдалий час; 4) інформаційна невизначеність; 5) середовище (агресивне чи ні); 6) негативні наслідки [Хрестоматія по общей психологии].

Засобом прийняття рішення під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту є вчинок, в якому реалізуються професійні та особистісні якості вчителя. Як зазначав М.М.Кашапов, педагогічна проблемна ситуація є початком творчого мислення [2].

Будь-яка ситуація конфлікту може бути розв'язана, якщо зробити її більш визначеною (зняти високий ступінь невизначеності), якщо виробити педагогічні рішення щодо способу адекватного усунення суперечності, власне сам спосіб рішення є реалізацією певної стратегії (стратегія розв'язування ситуації конфлікту як системи правил).

Найкращою стратегією (економічною, ефективною, результативною) є така, коли поведінка педагога оцінюється ним та учнями як корисна, приємна, раціональна, творча, яка задовольняє всіх.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що стратегія як регулярність у прийнятті рішень належить до моделі рішення у сенсі набуття, збереження та використання інформації, яка використовується для досягнення певної мети. Д.Олсон, який спирається на теоретичні положення Д.Брунера, зазначає, що стратегія – це послідовність рішень, які приймає суб'єкт, стратегія – модель гіпотези або рішення, які суб'єкт приймає на шляху до поставленої мети.

У цілому можна виділити ряд суттєвих ознак, характерних для поняття "стратегія". Більшість дослідників акцентують увагу на етапі, який передує моменту прийняття рішення, – етапі висування гіпотези. При цьому виділяються дії, пов'язані з маніпулюванням інформацією, яка сприяє виділенню та перевірці гіпотези. Момент прийняття рішення про доцільність дій, які необхідно реалізувати, настає в процесі, коли в суб'єкта складається думка, що гіпотетична система дійсно відповідає заданим функціям. Під час вирішення ситуації конфлікту базовою стратегією виступає стратегія співробітництва в розв'язанні проблем.

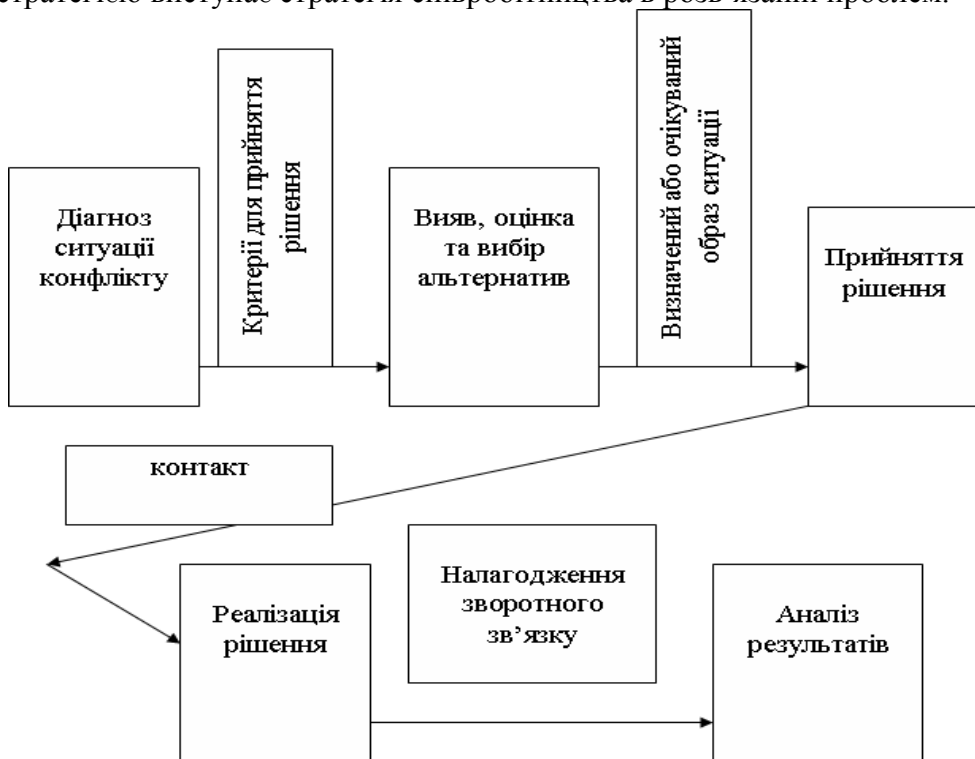


Рис. 2. Етапи прийняття раціональних рішень у ході міжособистісної взаємодії педагога з дітьми в ситуації конфлікту

Стратегія вміщує в себе загальне спрямування, що може бути однаковим у суб'єктів, які розв'язують проблеми різними способами; і охоплює всю структуру процесу прийняття рішення: підготовка дії (розуміння умов), планування (формування задуму) та реалізація (перевірка задуму). Стратегія хаотичного, стихійного, безсистемного перебору буде вже не стратегією, а своєрідною "анти стратегією". Вона є цілісною системою, яка організовує рішення і керує ним упродовж усієї взаємодії в ситуації конфлікту.

Узагальнюючи вищезазначене, пропонуємо такі етапи раціонального прийняття рішення у ході міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту (рис. 2). Загалом, процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо, що передбачає те, що вчитель знаходить та демонструє оригінальні підходи щодо розвитку конфлікту, знаходить найбільш педагогічно доцільний варіант, який сприяє розвитку особистості дитини і відповідає виховному ідеалу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П.К. Анохин // Вопросы психологии. – 1976. – №4. – С.21-29.
2. Кашапов М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного университета, 1992. – 84 с.
3. Мескон М.Х. Основы менеджмента / Пер. с англ. / М.Х. Мескон. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
4. Мушик Э. Методы принятия технических решений / Пер. с нем / Э.Мушик, П. Мюллер. – М.: Мир, 1990. – 208 с.
5. Пономарёв Ю.П. Игровые модели: Математические методы, психологический анализ / Отв. ред. Б.Ф. Ломов / Ю.П. Пономарёв. – М.: Наука, 1991. – 160 с.
6. Фейгенберг И.М. Проблемные ситуации и развитие активности личности / И.М. Фейгенберг. – М.: Знание, 1981. – 48 с.
7. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под. ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

Вознюк О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент;
Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглядається проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів, зокрема актуалізуються деякі важливі завдання з формування компетентного фахівця, які потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

The problem of evaluation of the quality of professional education in the context of some its actual aspects is analyzed, specifically some important tasks of forming the competent specialist are actualized, which require outworking a new approach as for the estimation and monitoring of quality of the professional education.

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався через кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість швидше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальні темпи розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводять до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Проблемам формування готовності особистості до професійної діяльності присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, А.В. Брушлинського, С.Я. Батишева, О.М. Леонтєва, Я.Л. Коломинського, Н.Л. Коломинського, В.В. Чебишевої та ін.

Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної

освіти, особливо у контексті оцінювання її якості. Відтак, завданням нашої статті є обговорення проблеми оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів.

(1) У освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [7], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [8]. Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної

підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

(2) Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [9, с. 81].

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б враховувала здатність студента використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

(3) Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [1; 6]. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно

дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [1; 6].

Слід підкреслити, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом [12], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають

компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всій речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б.С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [2].

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [4, с. 16-30].

Відтак, зазначені особливості процесу професійної підготовки виявляють потребу в розробці відповідних методик оцінювання її якості.

(4) Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом *"талант – це сума талантів та здібностей"*, оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”) [5; 10]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання *евритмії* – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [3].

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі *“Збагнути неосяжне”* [11, 6–22]. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*“талант – це синтез множини талантів”*). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку *“побічних”* здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати *“людину взагалі”*, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Таким чином, оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчість) потребує оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом *“талант – це сума талантів та здібностей”*) потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.

Братусь Б.С. Психологія. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М., 1994. – 187 с.

Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.

Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.

Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ШАПН України, 1993. – С. 200–206.

Таланчук Н.М. Системно-соціальна концепція школьного виховання / Н.М. Таланчук. – Казань: АПН СРСР, 1991 – 22 с.

Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.

Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

Kohlberg. L. The cognitive-developmental approach to moral development / L. Kohlberg. – Phi Delta Kappan, 1975. – 312 p.